

# *Genero e Educação Pública: uma Comparação entre o CIEP e a Escola Comum*

**Alba Zaluar Maria**

**Cristina Leal**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

*Apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 1995 sobre as relações entre pobres, situados em diferentes cidades e bairros da região metropolitana do Rio de Janeiro, oriundos de etnias, raças, religiões, fases e tipos de famílias diferentes e a educação/escola. O estudo realizado em três áreas pobres comparou a educação oferecida aos pobres em escolas comuns e Cieps e levantou as visões sobre o trabalho pedagógico, formação de professores, qualidade do ensino, sistema de avaliação, educação e cultura popular, evasão e repetência e violência repercutindo diferentemente em cada gênero. A questão do gênero (diferença culturalmente construída e não somente determinação biológica) constituiu um demarcador importante das imagens sobre a educação, o êxito/fracasso escolar, a profissionalização e as práticas de violência física e simbólica no bairro e nas escolas.*

## **Introdução**

O processo de escolarização dos segmentos mais pobres da população brasileira tem, sistematicamente, apresentado resultados insatisfatórios, a despeito dos esforços propagados pelos governos de ampliação de oferta de vagas e de construções de escolas públicas, nem sempre acompanhadas de projetos pedagógicos, mas sempre prometendo realizar com eficácia a universalização do direito à instrução. O Relatório sobre Desenvolvimento Hu-

mano Mundial de 1996 (ONU/ Ipea) assinala que o Brasil caiu no índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,804 (1995) para 0,797 (1996). A principal razão dessa queda de índice foi atribuída à escolarização que baixou de 0,78 para 0,76 (*Folha de S. Paulo*, 18/6/96). Os resultados de pesquisa recente feita pela nossa equipe na Região Metropolitana do Rio de Janeiro podem contribuir para a compreensão desse desempenho negativo da educação.

A idéia da educação como meio de erradicação da pobreza, assim como de antídoto à violência, atribui ao atendimento escolar uma importância fundamental, que é disseminada internacionalmente entre os que discutem as políticas de erradicação da pobreza, ora atribuindo-lhe grande importância nos resultados obtidos, ora tratando-os como mínimos a partir de certa idade (Glazer, 1986). No Brasil, a despeito do discurso oficial e das afirmações recorrentes das famílias pobres ou ricas a respeito da importância da educação na formação do trabalhador e do cidadão, os resultados registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estão longe de ser satisfatórios: o país tinha, em 1990, 3,4 milhões de jovens entre 10 e 17 anos analfabetos, sem falar nos analfabetos funcionais cujo número se desconhece. Na década de 80, a discussão sobre as falhas do sistema escolar tomou vários rumos centrados, porém, na necessidade de "tirar a criança da rua" e, portanto, da possível criminalidade, dando-lhe formação educacional e profissional paralelamente à escola. Programas alternativos à escola, mas que complementavam as atividades desenvolvidas nela, predominaram em quase todos os estados do Brasil visando principalmente à educação esportiva e à profissionalização.

No Rio de Janeiro, esta discussão esteve centrada na criação de um novo tipo de escola - a de tempo integral ou Ciep - que foi apresentada como alternativa para os antigos centros de ressocialização de menores infratores (Arroyo, 1988) e como local de proteção e formação de crianças e jovens pobres. A experiência de dez anos de funcionamento dessa rede paralela de ensino, no Rio de Janeiro, permitiu a comparação entre alunos de escolas comuns e os do Ciep, imaginado como a escola capaz de tirar a

criança e o adolescente do crime, valorizando a cultura deles: a cultura popular. Esta comparação permitiu identificar o que mudou, desde o ponto de vista dos participantes do sistema educacional. Problemas comuns dos dois tipos de escola, tais como a relação entre os educadores - figuras da autoridade - e os alunos, a burocratização do trabalho pedagógico, a falta de reciclagem e a formação precária do professor são temas que integram a avaliação da qualidade de ensino. O registro dessa avaliação na escola pública comum e nos programas informais, na escola comum e na de tempo integral, realizada por alguns de seus funcionários e usuários pobres, foi outro meio de compreender as vantagens e desvantagens dos sistema de ensino disponível para tentar atender às expectativas de ascensão social e de melhoria dos padrões de vida da população pobre.

Esta pesquisa procurou saber como os pobres situados em diferentes cidades e bairros da Região Metropolitana do Rio de Janeiro,<sup>1</sup> vivendo diferentes situações habitacionais, pertencendo a diferentes etnias, raças e religiões, fases do ciclo familiar e tipos de família, relacionavam-se com e interpretavam as escolas disponíveis assim como a educação *lato sensu*. Centrou-se o estudo, pois, nas relações entre a escola e os pobres: no tipo de escola

<sup>1</sup> A Região Metropolitana do Rio de Janeiro compreende 17 municípios e ocupa uma área de 5.384 km do listado do Rio de Janeiro. Nessa área vivia, até 1991, uma população estimada em 9.600.528 habitantes, dos quais 4.587.902 (47%) eram homens e 5.012.626 (52,2%) mulheres, segundo dados do IBGB (Censo de 1980). Essa população apresentava a seguinte distribuição em função da cor da pele: brancos (59,30%); negros (5,87%); pardos (29,86%) e sem declaração (4,86%), caracterizando, portanto, o predomínio da população branca, seguida de pardos. As principais atividades econômicas da Região Metropolitana são: indústria química, metalúrgica, transporte, plásticos, alimentos, têxtil, comércio varejista e atacadista, serviços e atividade portuária. Dentro da Região Metropolitana, selecionamos três municípios e em cada um deles identificamos áreas pobres para realizar a pesquisa. Os municípios selecionados foram: Rio de Janeiro, caracterizado por uma alta concentração de população e índices preocupantes de crimes violentos, desemprego e pobreza, além da urbanização desordenada na proliferação e crescimento de favelas, mas que tem a maior rede de ensino público do país, além de cerca de 18 universidades e sociedades de ensino universitário, entre as quais cinco universidades federais e uma estadual; Duque de Caxias, situado na Baixada Fluminense, tradicional cidade-dormitório, também conhecida por significativos índices de miséria e violência; São Conchaio, uma das áreas que registrou, nas três últimas décadas, um crescimento populacional acentuado, urbanização descontrolada e numerosos bolsões de pobreza.

oferecida a esse setor da população e na maneira como crianças ou adolescentes (alunos, ex-alunos, excluídos) e adultos (responsáveis, lideranças, professores, diretores) percebiam e avaliavam os problemas mais prementes da escola pública e a qualidade da educação que ela presta aos seus usuários. A investigação foi feita em escolas comuns e Cieps existentes em três áreas da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (Favela de Mangueira, no município do Rio de Janeiro; Favelas Vila Nova e Vila Ideal, em Duque de Caxias, e o loteamento Jardim Catarina, em São Gonçalo), durante os meses de junho a dezembro de 1995, incluindo trabalho de campo, codificação das 246 entrevistas gravadas e transcritas, análise dos dados obtidos pela codificação, acompanhada pela leitura das entrevistas.

A investigação apontou para aspectos cruciais do uso das propostas da educação popular no ensino público nos dois tipos de escola, além de problemas também comuns no ensino, na evasão e na repetência, todos repercutindo diferentemente em cada gênero e todos a exigir enfrentamentos urgentes. Duas questões sobressaíram dos registros: a questão do gênero revelou-se a mais importante para se compreender uma série de imagens, idéias ou disposições diferentes entre os alunos e seus responsáveis, e a questão da violência no bairro e dentro da escola, que explica em grande medida a crise da escola pública no estado.

### **Metodologia**

Foram elaborados roteiros de entrevista com os diversos atores na situação escolar: alunos e egressos do sistema, seus pais, professores, instrutores e diretores das unidades estudadas em cada bairro, estas, escolhidas por sua importância no atendimento às crianças e aos jovens pobres. Recolheram-se os vários pontos de vista para confrontá-los ou complementá-los ao final, evitando cair ou na visão dos docentes e administradores ou ainda na visão dos alunos e responsáveis. Qualquer análise mais objetiva e crítica teria que se valer dessa multiplicidade de perspectivas, segundo a posição de cada

um no processo de implantação das diversas propostas educacionais. Mais do que filosofias propostas, foi a prática efetiva nas condições reais encontradas nas várias unidades o foco da pesquisa. Tal como foi pensada, a metodologia adotada permitiria a proximidade com os diferentes sujeitos e, ao mesmo tempo, tendo em vista a variedade deles e a própria posição do pesquisador não inteiramente "dentro" do processo social, o distanciamento necessário a uma reflexão mais crítica sobre o que ocorria.

Procurou-se uma articulação ou combinação entre as dimensões objetivas (causais, em geral, por dados quantitativos) e as subjetivas (simbólicas, em geral, por dados qualitativos, mas também passíveis de quantificação) na busca das informações pertinentes. Focalizou-se a avaliação da educação e da escola pública na perspectiva dos usuários, o que demandou técnicas de pesquisa específicas: a entrevista qualitativa, sem se perder o registro da observação, do que não é explicitado. Ao término do trabalho de campo, foi montado um sistema de codificação que permitiria não só o acesso rápido e a análise das entrevistas segundo os diferentes atores na situação social da escola, mas também a quantificação das idéias e imagens desses atores. Como se tratava de entrevistas não-diretivas, tomamos cada entrevista como unidade de base, transcrevendo-a exaustivamente para apresentá-la datilografada ou digitada. O tempo limitado fez com que as entrevistas fossem trabalhadas num meio termo entre a análise temática, que recorta o conjunto das entrevistas através de uma grade de categorias, e a "análise das figuras de discurso".

A análise proposta aqui ficou centrada nas afirmações mais repetidas nas entrevistas por diferentes entrevistados. Essas afirmações foram tomadas como enunciados que correspondem à parte mais sociocentrada do discurso, ou seja, a menos subjetiva, a menos decorrente da criatividade do sujeito entrevistado (Zaluar, 1986). Esse procedimento teve a vantagem de possibilitar a identificação de temas e enunciados mais entranhados na maneira de pensar da população. No entanto, como não foi possível, pelo tempo disponível para a pesquisa, fazer a observação do que ocorria de fato dentro da

escola, ficamos restritos às imagens, idéias, afirmações recorrentes naquilo que foi dito aos entrevistadores, passíveis de comparação segundo o recorte da população entrevistada por sexo, idade, posição no sistema escolar, local de moradia, tipo de escola. Ao final, levando em conta os objetivos da pesquisa e os enunciados dos pesquisados, construímos um livro de códigos para serem transformados em campos de preenchimento de banco de dados, o que permitiu fazer-se a análise ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa das entrevistas, operação esta difícil de ser realizada com o material de um trabalho de campo etnográfico.

### **Amostra**

As entrevistas ficaram bem distribuídas entre as três áreas e o grosso dos entrevistados pertencia ao sexo feminino. A maioria dos entrevistados foram alunas entre 11 e 13 anos, alunos em menor proporção nesta faixa de idade e na de 14-17, seguidos dos adultos maiores de 40 anos. Os alunos estavam freqüentando majoritariamente as cinco primeiras séries do 1º grau, enquanto os adultos (responsáveis) apresentaram uma escolaridade limitada ao 1º grau incompleto. Vários desses adultos eram analfabetos, o que revela a melhoria na escolaridade entre uma e outra geração. Foram ouvidos 119 alunos, 60 oriundos da escola comum (tipo A) e 59 do Ciep (tipo B). A distribuição por área demonstra que houve equilíbrio no número de entrevistados na escola comum (37% em Mangueira, 30% em São Gonçalo e 33% em Duque de Caxias), mas um percentual maior de alunos de Ciep em Duque de Caxias (49,15%) do que em Mangueira e São Gonçalo, exatamente com o mesmo percentual (25,42%).

Foram entrevistados nas três áreas oito diretores e 13 professores, perfazendo um total de 21 entrevistas. Dos professores/diretores entrevistados, três eram homens ( 14,29%) e 18 (85,71 %) eram mulheres. Dos docentes entrevistados, sete (33,33%) trabalhavam em escolas comuns e 10 (47,62%) em Ciep. Em Mangueira e Duque de Caxias, mais entrevistas fo-

ram feitas com alunos (especialmente Duque de Caxias) do que com responsáveis; já em São Gonçalo, a proporção de alunos entrevistados ficou muito próxima ao número de responsáveis. Em Mangueira, o maior número de alunos entrevistados pertencia à faixa de 11 a 13 anos (23%), seguida de outros entre 14 e 17 anos (23%) e responsáveis com mais de 40 anos (18%); Duque de Caxias teve mais entrevistas de alunos de 11 a 13 anos (38%), seguida de adultos de 25 a 39 anos (18%); em São Gonçalo, foram ouvidas preferencialmente crianças entre 11 a 13 anos (30%) e adultos de mais de 40 anos (34%). Assim, a despeito de não ter sido possível realizar o mesmo número de entrevistas por área, as diferenças não chegaram a comprometer a comparação entre elas.

Os dados acima ilustram a diversidade de condições de vida e padrões culturais de uma população residente em áreas caracterizadas como muito pobres, o que reforça a pertinência do objetivo da pesquisa, qual seja, de mostrar as condições heterogêneas de vida, cultura e de oportunidade de escolarização do pobre nas áreas urbanas do Estado do Rio de Janeiro. Apesar da crítica generalizada sobre o fraco ensino disponível na rede pública para os filhos da população pobre, bem como um desejo manifesto de vê-los em escolas particulares, a maioria das famílias termina matriculando seus filhos na escola pública mais próxima à residência (quando há vagas), porque a despesa com material escolar é bem menor e, além disso, há a garantia de que o filho receba alimentação.

### **A perspectiva do gênero no contexto escolar**

As discussões sobre o gênero focalizam não as diferenças biológicas entre os sexos, mas as que são culturalmente construídas, considerando essas diferenças como artificiais e arbitrárias e não apenas determinadas pela herança genética. A perspectiva feminista assinala a desigualdade, mais do que a diferença existente entre homens e mulheres na sociedade patriarcal, o que marcaria uma relação de poder ou de dominação dos primeiros sobre as

segundas. Sem querer entrar na polêmica acerca da persistência do patriarcalismo, importa-nos neste momento registrar como as diferenças de gênero apareceram na pesquisa e em que sentido elas podem nos ajudar a entender a relativa dificuldade, em alguns casos o fracasso da escola pública em lidar com elas. Além disso, a pesquisa verificou que, a despeito do êxito escolar ser mais notável entre as meninas, a profissionalização e as perspectivas no mercado não se mantêm maiores para elas, se desconsiderarmos a alternativa do emprego doméstico, hoje trabalho regulamentado pelas leis trabalhistas e mais protegido das oscilações e irregularidades no mercado de trabalho formal.

Para Bourdieu (1992), a assimetria de *status* adscrita para cada gênero reside na economia das trocas simbólicas, entendida não como simples questão de comunicação, mas como divisão de poder numa sociedade de classes, função da cultura dominante que domesticaria as culturas subalternas (Bourdieu, Wacquant, 1989). No entanto, sua análise da violência simbólica advém de estudos etnográficos de sociedades camponesas em que os hábitos (concretizados no vestir, comer, beber, falar, ler, consumir ou produzir bens artísticos, praticar esportes, participar do jogo político segundo "gostos") são interiorizados desde a mais tenra infância, sem a necessidade da "inculcação", típica da cultura escolar. Por isso mesmo, são pré-reflexivos ou "esquemas não pensados de pensamento", dados como naturais, parte da ordem das coisas, ou seja, "dominantes" (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 148-171). Para ele, ainda, segundo esses estudos feitos em sociedades pré-modernas, a lógica da dominação masculina seria a forma paradigmática da violência simbólica, visto que, por estar inscrita por milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais, impõe-se como evidente, natural, universal.

O ponto principal é que esses esquemas de violência simbólica jazem aquém do controle da consciência e da vontade, sem importar se foi coagido ou consentido, impondo conjuntos de disposições diferenciadas por gênero: para os homens, os jogos da honra e da guerra (nas sociedades pré-modernas), ou

da política, do negócio e da ciência (nas sociedades modernas); para as mulheres, tornar-se mais atraente e desejável enquanto objeto. Enquanto o homem seria sujeito das trocas simbólicas e teria, desse modo, garantida a possibilidade de ampliação de seu "capital simbólico", a mulher seria sempre objeto de troca simbólica (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 173 ), seu valor calculado em função do ideal masculino de virtude (castidade, candura, atração, beleza) ao mesmo tempo que, especialmente nas sociedades centradas na idéia de honra, sua própria virtude seria garantia do valor dos homens pertencentes ao seu grupo (Bourdieu, 1972). Nessa linha de argumentação, Bourdieu afirma que a liberação feminina só virá com o questionamento dos fundamentos da reprodução do "capital simbólico", ou seja, aquele que separa os sujeitos e os objetos. Por outro lado, Bourdieu sugere que a dominação de gênero segue as matrizes da dominação de classe, da qual, por sua vez, a escola é o mecanismo básico.

Nossos dados, no entanto, demonstram que não é tanto a aquisição do saber escolar, uma das fontes do "capital simbólico", que está limitado ou restringido para as meninas, mas muito mais a formulação de projetos e as perspectivas reais de profissionalização posteriores à saída da escola, assim como o enfrentamento de um quadro conjuntural de violência física, cujas vítimas são, embora de modo diferente, tanto meninos quanto meninas. Esta violência não surge na escola nem na família, mas de outro poder (além do Estado) que se estabeleceu nos bairros populares com o tráfico de drogas, consequência de um amplo processo de globalização do crime, localmente internalizada por seu apelo à virilidade e ao poder adquirido pela posse de armas (Zaluar, 1985,1994).

Embora não seja a fonte da violência, a escola acaba penetrada por ela no cotidiano escolar,<sup>2</sup> e pode enfrentá-la ou não de diversas maneiras, mais ou menos eficazes, mais ou menos adequadas às posições diferenciadas de meninos e meninas nesse novo pólo de poder. Como veremos, esta violên-

<sup>2</sup> Sobre a violência intra e extramuros escolares, na sua perversa articulação, ver Guimarães, 1992 e 1995; Paiva, 1992; Zaluar, 1992 e 1994.

cia física é que está reintroduzindo ou reforçando valores viris de supremacia, muitas vezes impostos aos meninos como única saída de sobrevivência num ambiente tomado pelas predisposições e regras da violência num mundo globalizado também pelo crime (Zaluar, 1986). Desse modo, a análise não pode mais ficar adstrita às relações família/escola, nem à violência simbólica instituída na naturalidade da vida social no bairro e repetida inconscientemente nas práticas escolares.

Estudos como os de Sirota(1994) e Zazzo (1984) já demonstram como as meninas têm mais seriedade nos estudos e utilizam melhor os recursos intelectuais. Os dados de nossa pesquisa tendem a corroborar essas constatações e a ampliá-las no que diz respeito a aspectos como: a importância conferida à aquisição de hábitos sociais, o respeito à autoridade e à demanda de ordem, assim como a oportunidade e a expectativa profissional, segundo os usos da escolarização. Essas atitudes, no entanto, não são suficientes para superar os problemas e efeitos do quadro de violência física que invadiu a escola. A interrogação final é como as demandas de ordem e de ensino poderiam ser transformadas em perspectivas reais para os meninos e as meninas, de saída da pobreza e da destruição física pela violência das armas.

### **O valor da educação e a escola pública**

As afirmações dos homens e mulheres sobre itens gerais da educação, especialmente dos meninos e meninas, alunos da escola pública, no Rio de Janeiro, apresentaram contrastes marcados que precisam ser interpretados. Posta a pergunta "o que é educação para você?", 55% dos alunos e 50% dos pais responderam, sem que os entrevistadores sugerissem a resposta, que ela se refere primordialmente aos conteúdos da instrução escolar: o estudo, aprender a falar e a escrever direito, contar. Entre os alunos, são principalmente os homens (60%) mais do que as mulheres (51 %) que assinaram os conteúdos do ensino. Em segundo lugar, conforme 27% dos alunos e 21 % dos pais, a educação significa estar sob controle de alguma autoridade.

de, respeitar os mais velhos, ter alguém que vigie, ou seja, os próprios jovens valorizam mais a autoridade do que os seus pais. A autoridade é mais valorizada pelas mulheres (31 % das meninas e 21 % dos meninos) e é, nos Cieps (41%), o dobro da preocupação de todos os entrevistados do que é nas escolas comuns (20%). Por fim, 12% dos alunos (11 % dos meninos e 13% das meninas) e 23% dos pais ressaltaram a importância de hábitos sociais, tais como ter higiene, não falar de boca cheia, não roubar, não fazer bagunça.

Este resultado é surpreendente pela importância maior dada, pelos alunos, ao controle externo, que supera a própria internalização de hábitos e atitudes importantes para a convivência social, o que deve ser compreendido considerando as inúmeras referências à ausência dos pais, especialmente da mãe que sai antes de todos para ir trabalhar e volta depois de todos, que não tem tempo para ajudar nos estudos nem para olhar os filhos que ficam sozinhos. Além da vigilância, no sentido de controle repressivo, vigiar tem o sentido positivo de ter cuidado, tomar conta para evitar que algo de mal aconteça, o que, de fato, a criança, como ser ainda indefeso, mais do que ninguém necessita, especialmente em tempos de crise e de violência explícita. Vigiar vem de vigília, que significa também cuidar e não é de surpreender que mais meninas do que meninos pensem assim, pois elas não só vão suceder as mães nessa tarefa familiar, como também são mais alvo de abusos.

Entre os bairros, Mangueira é onde a ordem (18%) e a formação de hábitos de higiene, honestidade e caráter (15%) atingem percentuais mais baixos, ou seja, uma orientação mais instrumental, que sublinha a instrução acima dos valores gerais da educação. A vinculação disso com a religião é problemática à medida que a população entrevistada de Mangueira tem um percentual mais alto de evangélicos da linha pentecostal (20%), supostamente mais preocupados com a ética do que os católicos (15% de todos os entrevistados na Mangueira), que tenderiam a valorizar mais a autoridade e a hierarquia do que alguns evangélicos. Mas isso está longe de ser a verdade para todas as seitas e igrejas pentecostais. Além disso, Mangueira foi o local onde se entrevistou mais homens (33%) em comparação com Duque de Caxias

e São Gonçalo (26%), o que pode explicar a diferença. O depoimento de uma mãe-de-santo umbandista em Mangueira (bairro onde se encontrou o maior número de adeptos de religiões afro-brasileiras), migrante do interior de Minas Gerais, mãe de nove filhos, seis dos quais estudaram e são crentes. enquanto que os três mais novos não estudaram porque ela ficou viúva e doente, é um exemplo das dificuldades de se vincular religião a atitudes diante da escola ou imagens da educação:

P. - O que a senhora aprendeu na sua religião e na sua educação escolar, qual foi o mais importante?

R. - Olha, o que é mais importante na minha vida é que eu tivesse realmente um estudo mais um pouco do que eu tive porque isso me faz muita falta. Porque às vezes não adianta eu dizer que o meu santo seria importante, que já que eu não tive outra religião, essa seria a mais importante em minha vida. Não, ela ainda não é importante, o importante é se eu tivesse um estudo, porque essa é a minha loucura, esse é o meu sonho. Só por ter que trabalhar e lutar, eu não tive condições realmente de levar os meus estudos pra frente e isso costuma me atrapalhar muito, mas muito mesmo...

A visão dos diretores e professores sobre a educação está mais centrada na aquisição de hábitos e atitudes sociais (52% dos entrevistados), seguida da formação intelectual (34%) e, em terceiro lugar, adquirir algum sentido de autoridade (14%), invertendo as prioridades da educação do ponto de vista dos responsáveis e dos alunos. A despreocupação dos pais com a formação de hábitos foi assinalada negativamente entre os professores, que se ressentem de que têm que ensinar atitudes que deveriam vir de casa. Entretanto, os pais (23%), mais do que os alunos (12%), concebem a educação como tal. E mais ainda, quando analisamos as representações acerca de onde se educa e quem educa, a queixa veiculada pelos professores não tem fundamento: 70% dos alunos e 85% dos responsáveis consideram que na família se educa mais do que na escola. Em segundo lugar de importância na educação, a escola foi mencionada por 29% dos alunos e 13% dos responsáveis, ou seja, estes reconheceram mais do que os alunos a importância da educação

em casa. Os docentes, ao contrário, acham que eles próprios são os principais agentes da educação (57%), concedendo esta função aos pais em 43% das entrevistas. Não se trata, portanto, de responsáveis que ignoram suas responsabilidades e obrigações, mas provavelmente dos limites impostos por uma situação de vida extremamente dura nas famílias pobres.

Esses dados se complementam com as afirmações feitas de que quem educa é a mãe (58% dos meninos, 75% das meninas e 79% dos responsáveis). Em segundo lugar, para alunos (20% de todos) e para responsáveis (15%), estaria o professor, considerado muito mais importante para os meninos (31%) do que para as meninas (13%). Os alunos do Ciep valorizam mais o professor: para 72% dos alunos da escola comum e para 63% dos alunos do Ciep, a mãe é quem educa; em seguida, o professor (18% de alunos da escola comum e 22% do Ciep). As menções ao pai como educador são mais numerosas entre os meninos (8%) do que entre as meninas (4%), assim como entre os responsáveis (3%), o que não é de surpreender, pois os poucos pais entrevistados delegavam a responsabilidade para a mãe que quase sempre assumia. O próprio fato de que foi muito difícil conseguir que pais, mesmo presentes, concedessem entrevistas, já é conseqüência desta forte representação popular que, apesar da entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, pouco mudaram suas idéias acerca dos papéis complementares dentro da família, fato ainda mais agravado pela fácil dissolubilidade dos casamentos e o aumento do número de famílias em que a mãe é o único elo entre os irmãos criados juntos.

Na educação, vista no seu sentido mais amplo, a escola é, pois, percebida como fator de maior importância pelos meninos, embora sejam eles menos aplicados que as meninas, o que por si já exige uma reflexão sobre essa incongruência. A importância da figura masculina para os meninos e a sua ausência pronunciada relativamente à presença da mãe e da professora podem estar na raiz dos problemas apresentados pelos meninos na escola, decorrendo daí a importância maior que a rua e os colegas adquirem para eles. A quase completa ausência paterna nas expectativas dos diversos atores é

gritante. Neste caso, o fracasso da escola em oferecer modelos ou figuras paternas substitutas e positivas tem piores efeitos sobre os meninos.

Assim, não surpreende a preocupação explicitada nas entrevistas sobre o papel deseducador ou perigoso de algumas agências sociais: responsáveis (50%) e alunos (52%) ao longo da entrevista, sem que houvesse pergunta específica a respeito, referiram-se principalmente à rua, com alguma referência à vizinhança (10% dos responsáveis) e aos bailes (9% dos alunos e 3% dos responsáveis). Apenas dois pais fizeram referência ao papel deseducador da televisão e três à própria escola. Na rua, foram os colegas da escola e da vizinhança os apontados como aqueles que deseducam: os responsáveis (36%) muito mais do que os alunos; entre os alunos, mais meninas (28% delas) do que meninos (21 %) externaram preocupações a este respeito. Os meninos (21 % deles), no entanto, mencionaram especificamente os traficantes mais do que as meninas ( 14%) e os responsáveis ( 14%), o que é compatível com suas experiências de atração e pressão para juntarem-se a eles. Todos esses dados comprovam a imagem da rua como o local do perigo e do mal, devido à presença nelas de traficantes, ladrões, assaltantes que pressionam e atraem os meninos a reunir-se a eles, assim como impressionam, violentam ou seduzem as meninas. Por isso mesmo, o maior pavor destes em relação à escola, e daí a importância dada à vigilância dentro dela, para evitar a repetição dessas condições da rua dentro da escola, nos locais menos vigiados, como os banheiros, ou nas escolas sitiadas pelos traficantes. Assim, torna-se preocupante constatar que a rua, para os alunos do Ciep (68%), é ainda mais perigosa, embora os alunos da escola comum a apontem com menos intensidade (42%) enquanto para os alunos do Ciep (36%) mais do que para os da escola comum ( 16%), os principais responsáveis pela desorientação sejam os colegas. Igualmente, os traficantes são mais apontados pelos alunos do Ciep (24%) do que os da escola comum ( 12%) como os agentes da desorientação. Várias entrevistas de mães e alunos, especialmente as meninas, referem-se aos perigos dos banheiros mistos de alguns Cieps, onde até crianças são instadas a usar drogas ou praticar sexo com colegas. Pelo código que proíbe a delação de colegas, que é fortemente punida,

nem professores nem diretores ficam sabendo do que se passa. Um dos depoimentos mais dramáticos sobre o problema foi-nos dado por uma mãe cuja filha freqüentava um Ciep em Duque de Caxias:

-Ah! Mas já perguntei a ela: "Qual a causa de você não querer ficar mais no Laguna?" Ela respondeu: "Mãe, não é a tia, a merenda pra mim é ótima, mas tem uma coisa. As tias não sabem. As colegas têm vícios e já tentaram fazer até com que eu faça o que elas fazem." Aí eu perguntei: "Mas que vício?" Ela respondeu: "Não é cigarro, é um pozinho branco que as meninas colocam na mão dentro de um papel e ficam cheirando no banheiro e mandaram eu cheirar várias vezes. A senhora sabe me dizer o que é isso?" Eu falei pra ela: "Isso é um tipo de tóxico, droga que as professoras e os diretores de repente não estão nem sabendo. Onde é que eles fazem isso?" Ela me falou: "Mãe, é no banheiro, a tia nem sabe." "E você não falou ainda com a tia?" "Mãe, eles ameaçam a gente, se eu falar que eu vi...lá fora eles vão me bater, eles me ameaçam... 'Ah! Se você contar, eu vou te arrebentar' " Sabe que criança tem medo. Fica com aquele receio e não fala. E aí o problema vai crescendo...

Apesar desse quadro extremamente preocupante, no que se refere aos usos da educação, enquanto alguns tinham em mente uma ligação mais imediata com o trabalho (43 % dos responsáveis e 41 % dos alunos definiram a educação como meio de conseguir boa ou razoável remuneração), outros se valeram de afirmações mais vagas que deixam clara a enorme importância da educação para a população metropolitana pobre: 42% dos alunos (48% dos meninos e 38% das meninas) e 43% dos pais empregaram as expressões "ser alguém na vida" e "vencer na vida" para defini-la. Mais do que uma ambição sonhadora de seguir os estudos até conseguir uma profissão de alta qualificação, ser alguém significa sobretudo saber ler, escrever e contar para conseguir emprego com carteira assinada, direitos trabalhistas assegurados, ou seja, são como o passaporte para evitar o que os alunos apontam como a escravidão: "fazer serviço para os outros", "carregar carroça", "empurrar carroça", "ser escravo de quem dá o serviço" etc. Essa imagem é especialmente forte entre os meninos entrevistados e faz parte do repertório de argumentos e medos que os pais usam para convencê-los a estudar. Como afirmaram alunos de Duque de Caxias:

P. - Você acha a escola importante? Por quê?

R. - Sem a escola não tem nada na vida. Se não saber ler, não saber escrever, não saber fazer nada, tu vai ser o quê na vida? Nada. Até o lixeiro tem que saber ler, ao menos o primeiro grau, né? Senão vai ser um burro, vai ter que fazer biscate. Eu não quero fazer biscate, serviço para os outros. Eu quero que os outros faça serviço para mim quando eu crescer.

P. - Se você não soubesse ler como é que ia ser?

R. - Eu ia carregar carroça... ficar trabalhando em casa de material para quem sabe ler. Ficar pegando areia, botando pra casa dos outros...

As meninas, por aprenderem com suas mães o trabalho doméstico que pode servir para conseguir um emprego hoje, com todos os direitos trabalhistas assegurados - o de empregada doméstica -, não repetem essas imagens. Quando falam da vergonha de não saber ler ou de "ficar burro" não a associam com trabalho escravo, mas afirmam que, até para conseguir este emprego, que é um dos menos valorizados entre elas, é necessário hoje em dia contar, escrever e ler. Os 7% dos alunos que usaram uma expressão negativa, indicadora clara dos estereótipos e preconceitos já existentes para caracterizar quem não estuda, assinalando a importância da educação para "não ficar burro", estão dentro do mesmo campo significativo dos que usaram as expressões "puxar carroça" ou "carregar carroça", pois é o animal burro que exerce essa função. Tanto os meninos quanto as meninas (4%) mencionaram também que estudar era importante para não passar vergonha por não saber falar ou ler corretamente.

Embora não imediatamente relacionadas à obtenção de um emprego, de fato todas essas afirmações têm referência com o trabalho no futuro e à vergonha derivada de não saber ler, especialmente penosa quando o aluno expõe publicamente que não sabe ler. Como disse um aluno de 14 anos que já repetiu de ano duas vezes, gosta muito de Matemática, está na 2ª série num Ciep de São Gonçalo e que tem como aspiração máxima ser jardineiro:

P. - Por que você acha que repetiu de ano? R. -

Porque eu fiz bagunça.

P. - Você saber ler, escrever?

R. - Ler eu não sei não, escrever eu sei.

P. - O que você acha mais difícil? Qual das matérias é a mais difícil?

R. - É quando a professora chama para eu ler e eu fico com vergonha.

As imagens da educação encontradas nas camadas pobres do Rio de Janeiro são, pois, ainda, as de um proletariado urbano, modestamente preocupado com a inserção no processo produtivo e ligeiramente mobilizado pela aspiração de ascensão social. Ser "alguém na vida" significa sobretudo não ser um excluído<sup>3</sup> desse sistema. Essas imagens pouco têm a ver com os desafios e as necessidades educativas atuais da economia globalizada, que se baseiam principalmente na informação e na rapidez das comunicações através da informática e na progressiva robotização, que economiza a mão-de-obra dos operadores manuais. Daí o relativo desinteresse ou a facilidade com que desistem, na opinião de seus mestres, que reclamam dessa imagem da educação tão vaga. Mesmo assim, o reconhecimento, embora vago e um pouco anacrônico da importância da educação, é sinal de que já existe uma predisposição inicial para o esforço e o sacrifício que um longo processo escolar exige. Resta saber como isso tem sido trabalhado pedagogicamente na escola pública do Rio de Janeiro.

A expressão "ser alguém na vida" tem, contudo, um outro significado que pode aproximá-la dos valores e atitudes exigidos numa perspectiva do Estado do bem-estar participativo (Rosanvallon, 1995 ; Castel, 1995, ver nota 3). No imaginário da população pobre entrevistada no Rio de Janeiro, não entra a perspectiva de se tornar dependente do Estado através de alguma remuneração "de direito" sem contrapartida. Ser alguém na vida significa con-

<sup>3</sup> Para o conceito de exclusão, ver o debate entre Pierre Rosanvallon (1995) e Robert Castel (1995). O primeiro o restringe para aqueles que são marginalizados em todos os setores da vida econômica, social e política do país; o segundo prefere o termo "desafiliação", que, para ele, passaria por diferentes processos. Em cada setor ou esfera haveria processos e grupos específicos de excluídos, como, por exemplo, os usuários de drogas, os desempregados, os imigrantes, os negros, os idosos, os doentes mentais. Ambos, no entanto, propõem novas formas de inserção, todas elas compreendendo contrapartidas pela proteção ou ajuda recebida, assim evitando os problemas da cidadania passiva do Estado assistencial.

tribuir para a vida em sociedade e não apenas sobreviver por uma renda obtida sem trabalho, por uma concessão estatal, ou mesmo apenas sobreviver do trabalho no mundo atual em que o clientelismo e o assistencialismo estão sob suspeita. De fato, tanto mães quanto alunos só reivindicaram "assistência" na merenda e na distribuição do material escolar.

Quando fazem elogios à escola ou mencionam aquilo que ela deveria ter, responsáveis (19%), alunos (30% das meninas e 24% dos meninos) e mestres (30%) se afinam nas afirmações de que quem faz a boa escola é a diretora que a mantém organizada, com seus funcionários respeitados, e o professor que se dá ao respeito e impede a "bagunça". As demandas e a importância da organização e do "respeito", categorias muito ouvidas nas entrevistas, revelam que a instituição escolar só existe enquanto tal, quando as regras que regem as relações entre os diversos papéis são seguidas por todos e que, nisso, a atuação efetiva do diretor e do professor é condição-chave. Um convencionalismo inicial, respeitado por todos os agentes nela envolvidos, seria, portanto, básico para a existência da instituição. E isso que os pais procuram na escola para escapar da insegurança e dos perigos da rua, da violência e incivilidade imperantes hoje nela. Fracassar a escola nisso significa, assim, contaminar-se, deixar-se invadir, não se distinguir da rua.

Dar-se ao respeito, segundo os entrevistados, significa impor o respeito a essas regras que devem vigorar na instituição, que inclui também a de falar educadamente, sem gritar ou xingar os submetidos ao poder disciplinar dos mestres: os alunos e seus pais, ou seja, a democracia na escola está associada à civilidade dos seus funcionários no tratamento com os usuários. Nisto os responsáveis (34%) e alunos homens são mais explícitos: eles (33%) mencionam mais os funcionários da escola que respeitam os alunos do que as meninas (22%). O professor que não faz greve, que é assíduo, foi também mais valorizado pelos meninos (16% deles fizeram menção a esta qualidade imprescindível num bom professor) do que pelas meninas (8%) ou mesmo os responsáveis (11%). Ou seja, ou os meninos, de fato, são mais respeitados na escola ou são eles os que mais exigem respeito e cumprimento das obrigações dos docentes e

demais funcionarios. Os professores competentes, que conhecem a matéria e conversam com os alunos, foram também elogiados por 12% dos responsáveis, enquanto o horário integral foi valorizado por 9% deles.

Mais uma vez são as mulheres que valorizam mais a segurança, a organização interna da escola, e os alunos dos Cieps (40%) mais do que os das escolas comuns (21%). O horário integral terminou sendo associado à prisão e à promiscuidade em Duque de Caxias porque, na visão de várias mães, "o Brizolão é muito grande, não tem funcionário suficiente para manter a vigilância" ou "o vício penetrou dentro da escola". Mas o mesmo Ciep é também elogiado pela merenda e porque nele as mães que trabalham fora podem deixar os filhos o dia todo.

Mais surpreendente é a menção ao desinteresse ou preguiça do aluno como problema do ensino de hoje. Isto foi citado por 20% dos pais, 20% dos meninos e 12% das meninas, o que confirma as outras diferenças apontadas entre meninos e meninas. Já os professores preferem culpar a desatenção dos pais, o que nos faz supor existir um círculo de culpas passadas adiante e de responsabilidades pouco assumidas, com ligeira tendência à culpabilização dos alunos pelos seus responsáveis, razoavelmente internalizadas pelos primeiros. Mais alunos homens do que mulheres revelam, de modo claro e definitivo, não gostarem "de estudar", embora gostem da escola, corroborando a idéia de que as meninas são mais aplicadas ao estudo.

A preguiça e o desinteresse, no entanto, entram na conta de atitudes que não são efetivamente trabalhadas ou combatidas, mas que são automaticamente postas na conta das conseqüências inescapáveis de alunos muito pobres, vindos de famílias problemáticas e meios sociais violentos. Esse desinteresse, que se manifesta nos atrasos e nas faltas constantes dos alunos, pode ter início nas dificuldades de acompanhar a turma ou nos problemas didáticos do professor, mais raramente mencionados. Os pais tendem a ver a questão mais pelo prisma da importância que o lazer tem para a nova geração, estabelecendo comparações com o seu tempo de criança ou de adolescente. Estes problemas reaparecem nas afirmações registradas sobre as razões da repetência.

A maior aplicação das meninas nos estudos ficou constatada pelos anos de repetência assinalados pelos próprios alunos. Enquanto as meninas repetem com maior frequência um ano (34%), raramente dois ou três anos e mais (respectivamente 9% e 11 % de todas as entrevistadas), os meninos repetem, com maior incidência, três anos e mais (25%) e, com menor intensidade, um ou dois anos ( 17% e 19%, respectivamente, de todos os alunos).

A repetência foi explicada por razões muito parecidas, pelos alunos do Ciep e da escola comum. Nos dois tipos de escola, ela se daria pelo fato do aluno não acompanhar a turma (25%) e dos alunos faltarem às aulas (17% de alunos dos Ciep e 15%) da escola comum). No Ciep houve, também, uma ligeira superioridade na menção à falta de interesse do aluno (7% no Ciep, 5% na escola comum), o que também desmente o discurso oficial sobre a melhor qualidade do Ciep, especialmente por saber motivar e interessar mais o aluno com suas múltiplas atividades. As faltas dos alunos são a grande preocupação das mães que, apesar de trabalharem fora, chamam para si a responsabilidade, interiorizando o discurso dos professores sobre a culpa da repetência. A grande preocupação das mães, de modo geral, especialmente das que trabalham fora, é a impossibilidade de controlar efetivamente a ida de seus filhos à escola depois que elas saem para trabalhar. Como estas mães da Mangueira:

P. - A senhora acha que essa repetência é por causa dos professores, do aluno ou da escola?

R. - Eu creio que às vezes está no professor, às vezes no aluno. Vamos tirar por mim...Eu estou com a minha filha na escola. Se todo dia ela chegasse da aula... eu não tiver um tempinho para mim sentar com ela e corrigir, ela não vai passar de ano, porque vai ter muita coisa que a professora não vai poder explicar. Então, também vai depender do pai e da mãe, de sua orientação, quando estiver em casa. Então eu acho é que tem que corrigir essa parte, procurar saber se o filho está indo para a escola todo dia, porque às vezes o filho engana a mãe dentro de casa. Diz que vai para a escola, não vai, fica brincando, pega o livro de outra pessoa pra poder fazer o dever no meio da rua, pra chegar em casa e dizer que fez...Eu acho que a gente tem que culpar justamente nossos filhos, porque nós é que temos que corrigir. P. - O (nome do aluno) disse para mim que a senhora vigia bem essa questão de ele ir à escola e também falou que tem algum problema de disciplina e que a senhora às vezes vê o caderno dele para ver se ele foi à escola. Por que isso?

R. - Porque eu sou a mãe, né? Se eu não procurar orientar ele, corrigir os erros dele, deixar ele muito à vontade, amanhã ou depois vai ficar me dando trabalho, não vai ser um alguém. Então eu estou sempre ali. Quando eu posso, estou ali, na escola; vou na reunião; fora da reunião, eu procuro a professora para conversar. Me interessa, que é para ela saber que quando ela dá reunião que eu não posso ir, como a diretora sabe os meus problemas... Aí, quando eu não posso ir, mando uma filha, mando um irmão... Estou sempre em cima deles. P. - Se uma criança repete de ano, quem a senhora acha que é responsável: a criança, o professor ou a escola em geral?

R. - Acho que é a criança. Poxa, é muito tempo pra gente aprender, ainda tem recuperação e não aprende, sei lá... Na minha época era mais difícil ainda, a gente ainda tinha muito trabalho dentro de casa, agora não. P. - E no caso das suas filhas, da (nome da aluna), que tem duas reprovações? R. - Também foi sem-vergonhice dela, que ela pegava de manhã e eu trabalhava de manhã. Eu saía mais cedo, ela ficava, eu só falava: "Acorda pra escola!". Eu ia trabalhar, ela ficava dormindo, aí dormia direto. E não trabalhava fora, não fazia nada, como não fazem, acorda meio-dia, acorda 11 horas, quando acorda já tem café, já tem almoço, já está tudo pronto... Na época que eu morava com o pai dela, ele também ainda imprensava elas, ensinava, elas mesmo é que não quiseram nada... Ah, agora essas crianças estão muito rebeldes, enganam muito as mães, não ligam para o estudo... Agora (comparando com o passado, quando teve que trabalhar muito em casa, a casa era longe da escola, não tinha explicadora) não estuda quem não quer.

Quando perguntados sobre a greve dos professores, os responsáveis revelam uma compreensão sobre ela: 17% deles criticam o governo por pagar mal os professores, mencionando minimamente o estrago inflingido aos alunos pela interrupção do ensino; apenas 5% deles culpam o professor faltoso pela repetência. Mesmo não vinculando a interrupção do ensino à repetência, 10% dos responsáveis reconhecem que os alunos esquecem o que aprenderam e se atrasam, opinião compartilhada por 7% das meninas e 25% dos meninos que reclamam sobre a não-reposição de aulas, ou seja, os meninos são mais críticos da atuação do professor que as meninas. A interrupção dos estudos nem sempre é vinculada à greve, mas à falta d'água na escola, à ausência do professor, inexistência de professor na matéria, ou, nestes tempos de violência e crise, à própria insegurança São muito variados os depoimentos:

P. - E se o aluno repete de ano. Por que você acha que acontece? R. - Porque não presta atenção na aula, gosta de fazer bagunça e falta muito à aula (aluna da Mangueira). P. - Acontecem muitas greves aqui? R. - Oh! Já aconteceu muita greve. Esse ano não teve greve não. P. - E isso implica alguma coisa no aprendizado dela (filha)? R. - Ah! Implica, porque eu tenho que botar explicadora para ela não ficar vazia, né? (responsável na Mangueira).  
R. - Inclusive alunos nossos, por exemplo, se ausentam. A gente vai saber o que é que é... É porque a mãe está preocupada porque ele está sendo ameaçado. Eu tenho aluno do pedagógico que há um tempo foi para o interior do país, ficou um tempo, voltou agora. Voltou porque a gente ficou insistindo, insistindo, mandava recado. Até mudou de aparência, o cabelo mudou... para poder freqüentar a escola (diretor de escola em Jardim Catarina).

A evasão afeta também mais os meninos (21%) do que as meninas (13%) já nas primeiras séries do 1º grau. As meninas costumam, com maior freqüência, deixar a escola da 5ª série em diante (7% de todas as entrevistadas), por razões distintas. Os responsáveis assinalam a necessidade de seus filhos trabalharem (17% de todos) e os problemas familiares (11%) como as causas mais fortes para a evasão escolar. De fato, mais de 50% das meninas evadidas entrevistadas acusaram o trabalho como a principal razão de abandono da escola, seguida de pouco menos de 50% dos meninos. Porque tendem a repetir de ano menos do que os meninos e a se aplicar mais nos estudos, sair da escola para trabalhar é mais comum entre as meninas. O segundo motivo apresentado para a evasão foi a mudança constante de moradia. Algumas entrevistas realizadas são dramáticas porque revelam que eles não mudam somente de moradia, mas também de grupo doméstico e de família, deixando a mãe para morar com outros parentes (tios, avós, irmãos) e, às vezes, até com mães de criação. Os entrevistadores, nesses casos, assinalavam nas suas anotações a carência afetiva clara dos jovens nessa situação familiar.

As repetências continuadas, como razão de evasão, foram mais assinaladas por meninas, o que indica que ser bem-sucedida nos estudos é mais importante para elas na insistência em permanecer na escola. Entre os alunos evadi-

dos de Ciep, predomina como causa da evasão a mudança de moradia (cinco alunos) e a necessidade de trabalhar (cinco alunos), enquanto que nas escolas comuns são as repetências continuadas (quatro casos) e a necessidade de trabalhar (três casos) as maiores razões da evasão. No entanto, foram os alunos de Ciep (30%) mais do que os da escola comum (16%), que apontaram a violência local como problema que pode gerar evasão, assim como a discriminação contra o aluno (8% Ciep; 2% escola comum). Já os docentes atribuem a evasão muito mais à violência na escola e no bairro (48%) do que às mudanças de moradia (19%) ou à necessidade do aluno trabalhar (19%).

Como a amostra da pesquisa foi da população nas faixas de renda inferiores da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, não é de surpreender que um porcentual tão alto dos alunos tivesse de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o que confirma uma das hipóteses iniciais da pesquisa. Os alunos (37%) mais do que as alunas (13%) estavam trabalhando no momento da entrevista, o que se explica, em parte, pela diferença de idade entre os alunos e as alunas entrevistados, aqueles mais velhos do que aquelas. Mais alunas (16%) do que alunos (10%), entretanto, já haviam trabalhado no passado. De qualquer forma, 66% das meninas e 52% dos meninos afirmaram apenas estudar, dos quais 67% estão na escola comum e 54% no Ciep. Ou seja, os alunos do Ciep tendem a trabalhar mais, o que colide com a idéia de escola de horário integral.

As razões apresentadas para o aluno ir trabalhar não foram muitas, mas exibiram claras discrepâncias entre responsáveis e alunos. Enquanto os primeiros (45%) apontaram a ajuda à família como o principal motivo de entrada no mercado de trabalho, os meninos (31%) e as meninas (29%), alunos do Ciep e da escola comum igualmente, falaram muito mais dos ganhos para custear seu consumo particular: "para comprar o que eu gosto". Mesmo assim, 25% dos alunos, meninos e meninas, mencionaram a necessidade de ajudar a família, numa proporção um pouco maior entre os do Ciep (31%). Não ficar à toa, outra preocupação deste setor da população, só foi mencionado por 7% dos responsáveis e alunos entrevistados, o que revela a primazia da obtenção da renda, seja para o consumo familiar, seja para o consumo do adolescente, na decisão de trabalhar.

Apesar disso, as imagens do trabalho transmitidas no decorrer da entrevista não se prendiam a "ganhar dinheiro". Muito pelo contrário, o ganhar vinha associado ao "suor" ou "esforço próprio" para 48% dos responsáveis e 37% dos alunos, ou então ao "honestamente" para 22% de pais e de alunos. Como essas expressões são na prática sinônimos, visto que ganhar desonestamente é também entendido como "ganhar fácil", "sem suar", pode-se afirmar que 70% dos responsáveis e 59% dos alunos (41 % dos alunos do Ciep, 56% da escola comum) expressaram espontaneamente, sem nenhuma pergunta específica a respeito, uma concepção moral do trabalho. Para os alunos, a possibilidade de combinar trabalho e estudo é muito maior do que para os seus pais. Enquanto 46% dos meninos afirmaram que o trabalho se concilia ou deveria se conciliar com a escola, 37% das meninas e apenas 16% dos responsáveis disseram o mesmo. Os percentuais dos que entendem que trabalho e escola não podem ser combinados fica em torno de 13% tanto para os responsáveis quanto para os alunos. Mas a afirmação de que o estudo é mais importante foi mais pronunciada pelos pais (29%) do que pelos alunos (17%) e alunas (11%). Apenas três alunos e seis responsáveis disseram que o trabalho vem primeiro que o estudo.

Isso confirma mais uma vez a importância da educação para o setor mais pobre da população do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo que a importância do trabalho para todos os tipos de alunos, o que sugere que a obrigação de horário integral deva se tornar um problema para muitos deles. Por isso mesmo, é chocante descobrir que poucos alunos estão, de fato, frequentando cursos profissionalizantes (cerca de 17% de todos os alunos) e, embora almejem, veementemente, profissões de maior prestígio social, vislumbram uma realidade mais dura no futuro.

Nesse aspecto, o Ciep mostra superioridade sobre a escola comum: 25% dos seus alunos entrevistados frequentavam ou sabiam da existência de cursos profissionalizantes, para apenas 10% da escola comum. As profissões mais desejadas pelos alunos revelam fortes diferenças de gênero que explicam as discrepâncias observadas entre alunos do Ciep, onde predominam mulheres, e os da escola comum, onde está o maior percentual de homens: 26% das

meninas ou 27% dos alunos de Ciep, 23% dos meninos ou 23% dos alunos da escola comum querem profissões liberais (médico, engenheiro, advogado); 21 % das meninas ou 19% dos alunos de Ciep, 4% dos meninos ou 7% da escola comum querem ser professores; 12% dos meninos ou 12% da escola comum almejam a carreira de militar. Mas quebram esse acordo as profissões de jogador de futebol e esportista, desejadas por 15% dos meninos e 10% dos alunos do Ciep, assim como as de secretária e modelo, almejadas por 21 % das meninas, divididas em iguais porcentuais nas escolas comuns e nos Cieps. Ou seja, em termos de aspiração, a escola não parece travar o sonho de profissões reconhecidas e que não são marcadas pelo gênero, como as de professor ou profissional liberal, mas também não inibe o sonho das meninas de se transformarem em modelos ou secretárias, profissões associados ao desempenho feminino, nem o sonho dos meninos com as glórias militares. Só o Ciep parece estimular, por cima das diferenças criadas pelo gênero na sociedade brasileira, o desejo de meninos e meninas serem esportistas profissionais.

Quando falam da profissão mais provável, os meninos, sejam de Ciep ou de escola comum, são os menos otimistas em relação a alcançar o sonho: 31 % deles acreditam que se tornarão de fato operadores manuais de pouca qualificação, enquanto apenas 4% das meninas assim se expressaram. As meninas que consideram como seu destino o emprego doméstico estão todas na escola comum, o que revela que o Ciep parece estimular mais a profissionalização e a crença em realizá-la no futuro entre as mulheres. O problema maior está no fato de que, mesmo para se tornarem operadores manuais, especialmente nas indústrias tecnologicamente mais avançadas, que cada vez mais empregam mão-de-obra qualificada, é imperativo saber ler corretamente, escrever e contar, além de ser capaz de realizar as operações abstratas que o controle da máquina informatizada exige.

Sobre a participação dos pais nos trabalhos escolares, os docentes que se manifestaram sobre o tema consideram que ela não existe (24%) e que, em geral, os pais só comparecem quando convocados para as reuniões (38%). Apesar de 34% dos pais reconhecerem que só comparecem à escola para

reuniões, os responsáveis e os alunos, no entanto, apontam a mãe como aquela que participa nos trabalhos escolares dos filhos em 47% das entrevistas feitas com responsáveis, 33% dos meninos e 47% das meninas, igualmente divididos entre as escolas comuns e os Cieps. O pai vem, em segundo lugar, com 8% das menções de responsáveis e alunos. Mais uma vez, a figura paterna revela sua maior importância para os meninos, pois 12% deles mencionaram o pai como aquele que ajuda. Os alunos do Ciep comentam mais sobre as razões de terem ingressado tardiamente na escola: 28% deles e 12% dos alunos de escola comum mencionaram a entrada tardia, principalmente porque os pais os matricularam tarde (12% dos alunos de Ciep, 7% da escola comum) e porque mudaram constantemente de moradia (10% do Ciep, nenhum de escola comum).

O grande problema para os pais parece ser como manter o controle sobre os filhos que não se interessam pela escola. Para 37% dos meninos e 32% das meninas este controle é inexistente, enquanto 24% dos responsáveis admitem que não controlam, situação mais comum entre os alunos do Ciep (41%) do que entre os da escola comum (27%). Os demais responsáveis afirmam que conversam com os seus filhos, "dando conselhos", "ensinando como é a vida", falando da "importância da escola para o futuro", o que é corroborado por 30% dos alunos (33% da escola comum, 27% do Ciep) ou que os admoestam (7% dos responsáveis). Castigos para obrigar a criança a ir à escola, tais como não poder jogar bola, não sair de casa, não ir ao baile, são muito pouco mencionados, tanto pelos pais, quanto pelos alunos (2%).

Apesar da grande importância que a presença da escola comum ou do Ciep tem nas localidades onde se encontram, a participação dessas escolas nas atividades que envolvem os moradores, e não apenas os alunos, é muito pouca. As menções a isso nas entrevistas ficam em números baixíssimos. Na escola comum, há algumas referências à realização de baile *funk* (5% dos entrevistados), seguida de festas cívicas e cíclicas, como o Natal, Dia das Mães, etc (3%); nos entrevistados do Ciep há apenas uma menção à festa cívica e ritual, uma a torneio esportivo e uma reunião com associação de moradores. Mesmo considerando que não foram feitas perguntas para pais e

alunos sobre isso, espanta que eles não se lembrem desses acontecimentos na vida escolar e comunitária de seus filhos. Os responsáveis (9% deles) e as alunas (6%) são os que mais falam a respeito desses eventos, especialmente das festas (11 % das menções de pais e alunas). Os alunos, portanto, buscam suas diversões fora da escola, melhor entendidas como lazer, ou o que está fora das tarefas escolares e do trabalho.

O lazer, na visão dos alunos entrevistados, revelou um leque de opções e é marcado por diferenças de gênero. O esporte, o jogo e a brincadeira são, de fato, o lazer mais importante para os meninos (67% dos entrevistados), mas não para as meninas, que mencionaram mais o baile (26% das entrevistadas), ficar em casa com parentes ou vendo televisão (24%) do que o jogo e o esporte (22%). O baile foi lembrado por 12% dos meninos entrevistados e ficar em casa apenas por 6% deles. Só as meninas afirmaram ler como passatempo (4%) ou não ter nenhum lazer (7%), o que confirma os estereótipos vinculados à figura feminina associada à casa, mais do que à rua ou a outros locais públicos.

Nas entrevistas haviam trechos que deixavam clara a vinculação entre religião, gênero e lazer, que sugerem novas formas de controle e reforço de papéis sexuais convencionais instituídos pelas novas igrejas pentecostais sobre a mulher. Não é tanto a escola, mas a afiliação religiosa que vai determinar os gostos e estilos expressos nas atividades de lazer. Explicava uma aluna da Mangueira sobre suas preferências:

R. - Baile, pagode, eu não gosto. Nunca gostei.

P. - Por quê?

R. - Não sei, eu nem sei porque não gosto. Deve ser porque eu mudei, do ano passado para cá eu mudei muito.

P. - Em que sentido?

R. - No sentido religioso. Eu sou religiosa, sou cristã. Agora, comecei a mudar daí.

P.— Há quanto tempo você está freqüentando a Igreja?

R. - Eu sempre freqüentei. Desde novinha. Eu tenho uma amiga que sempre freqüentou, mas depois eu parei, comecei a ir para baile, essas coisas... Agora eu voltei de novo. Desde o início do ano passado.

P. - O que mudou na sua vida depois que você entrou na Igreja? R. - Mudou o que eu vejo do mundo, não... É uma coisa boa, não é uma coisa importante. A Igreja, ela é totalmente diferente do mundo. P. - Como assim? R. - Por exemplo, eu vou muito à Igreja porque eu gosto de cantar na mocidade, do ambiente que é lá, das pessoas. Lá é totalmente diferente do mundo. É assim, eu não sei como eu posso te explicar. O mundo tem muitas coisas para você fazer, você vai ao baile, você vai para o pagode, você bebe cerveja, sua vida acaba se estragando, teu corpo...muitas coisas acontecem. Na Igreja, não. Você já é uma pessoa mais calma. Já é uma pessoa mais atenciosa naquilo que você quer, entendeu? Quando você está no mundo, só quer saber de bailes, essas coisas todas... Eu estou gostando mais da Igreja, sempre gostei. Eu amo a Deus, eu amo Jesus, e é por isso que eu sigo a Igreja.

Por sua vez, outras entrevistas, especialmente as feitas com os meninos, revelam os constrangimentos a que estão expostos nas suas atividades de lazer. Os preconceitos e as "brincadeiras" mais mencionados pelos alunos entrevistados são os que se passam entre colegas para pressioná-los a ir ao baile, praia, rua, para brigar, quase sempre com palavras de baixo calão que implicam suspeita pela virilidade do menino: "use e abuse C&A", "cud'água", "vacilão", "galinha", "patinho". Como contou um aluno de Duque de Caxias sobre o seu lazer:

P. - L., o que você faz para se divertir? R. - Eu vou pra qualquer baile que tiver por aí, eu vou. P. - E você tem galera?

R. - Tenho (menciona os nomes dos colegas). Moleque sai na porrada mesmo, não peida não. Eles batem muito. Até eu, eles não me bate, não. Mas até eu, as vezes, quando sai porrada, moleque quebrar a gente, eu: "Ah, Geovani, vamos embora quebrar aqueles moleque ali". Aí a gente vai, faz o maior galerão no baile, e sai dando bico. Até eu fico com medo, às vez. Mas eu sou acostumado. Antigamente, eu não sabia brigar. O meu apelido, antigamente, era Galinha. Não sabia brigar. Patinho, Cu d'água. Ficavam me esculachando: "Qual é, mané?" Agora não. Agora qualquer coisa, eu saio na porrada logo. Quando eu vejo que não dá na mão comigo, deixo passar. Mas também não quero. Só que me implica comigo. Moleque bota pilha, pilha, eu... Melhor uma pedra logo. Moleque querer me encarar, eu dou logo um tecão (tiro) nele.

P. - Então voce aprendeu a brigar na rua?

R. - Na rua. Dentro de casa não aprendi brigar, não. Dentro de casa aprendi lavar louça, fazer tudo de mulé. Na rua, não. Antigamente eu lavava louça, agora é ruim eu lavar louça. Quem lava é a minha irmã. Fazia..., mas também foi bom. Agora eu sei fazer arroz, feijão, canjica... Qualquer coisa que mandar eu fazer, eu faço. Ovo...

P. - Você gosta de fazer isso?

R. - Gosto, aprendi com a minha mãe.

Essa entrevista revela, com clareza, alguns dos equívocos referentes à problemática do gênero que podem decorrer da teoria da violência simbólica nas escolas, pois não é nem na casa nem na escola que o menino no Rio de Janeiro está interiorizando os valores da virilidade que o fazem responder a desafios pela violência física, nem é na virtude feminina que estes valores estão depositados. E na rua, na resposta violenta, na necessidade de participar das lutas de "galeras" e turmas do bairro. Por isso mesmo, a supervalorização de uma suposta cultura popular idealizada acaba por não permitir que se questione ou critique os seus códigos, como de quem vence o mais forte, enquanto os outros vivem discriminados, humilhados e com medo. Essa "cultura popular" está também longe de ser consensual. Na verdade, é mais um "estilo jovem" da cultura de massas contemporânea, na qual a comercialização da música, do vestuário e de outras formas de consumo cultural é fundamental (Hall, 1980). Esse estilo é, portanto, restrito a uma faixa de idade e de escolhas de consumo de massas, tendo pouco a ver com uma cultura de classe. É muito mais um dos efeitos de uma cadeia complexa que vincula o estilo violento a uma conjuntura do crime organizado, em torno do tráfico de drogas e de armas em várias cidades brasileiras (Zaluar, 1986,1994).

As mães entrevistadas preocupam-se que seus filhos se tornem "teleguiados por outra cabeça", quando a própria criança, ainda sem autonomia moral, "não vai pela cabeça dela, vai sempre pela cabeça dos outros", "pega vício", "rouba", "perde-se, vai para o mau caminho". Narrativas trágicas de jovens que foram envolvidos pelas quadrilhas existentes, agora em todos os bairros, repetiram-se. Alguns entrevistados haviam deixado o município do

Rio de Janeiro para ir a outro lugar mais tranquilo em São Gonçalo, mas acabaram encontrando a mesma violência. Como na entrevista da aluna de 13 anos de um Ciep no Jardim Catarina, São Gonçalo:

P.- E a violência aqui é muito grande?

R. - É. No outro ano, as garotas puxavam as outra para poder ir para o banheiro com os meninos. Eu não ia, eu ficava perto da professora. Minha mãe falou quando as meninas estiverem fazendo essas coisa para eu ficar perto da professora.

P. - E lá fora, no bairro, na rua, tem muita violência?

R. - Tem. Porque eles matam, fazem muita coisa. Meu irmão faz dois anos que ele sumiu de casa. Um moço chegou lá, meu irmão pediu a enxada emprestada a ele, aí foi, apanhou... Foi de manhã. Minha mãe estava trabalhando na delegacia... Aí foi meu irmão... Desde aquele dia que ele não apareceu. Meu irmão tinha 15 anos. Aí levou ele para dentro do carro. Aí ele apareceu lá em casa, esse cara, aí meu avô perguntou, aí ele falou que mataram ele... Aí meu pai foi no IML, viu ele, mas não queria dizer pra minha mãe, que minha mãe estava ficando maluca já. Minha mãe estava batendo em todo mundo. Meu irmão preferiu matar ele do que pegar eu e minha irmã. Que o moço falou que um dia eles pegaram, começaram a judiar do meu irmão, para ele vender o negócio, aí meu irmão não queria mais fazer isso, eles obrigaram o meu irmão. Ele falou que se ele não fizesse isso ele ia pegar eu e minha irmã. Aí eles foram e pegaram o meu irmão. Meu irmão queria sair, meu irmão falou: "Então me mata, mas não faz nada com as minhas irmãs". Aí foi, matou ele.

Não é de estranhar, pois, que a violência no bairro tenha sido tão comentada nas entrevistas, tendo como principal fonte, nos dois tipos de escola, o tráfico e as quadrilhas locais, mais citados pelos entrevistados do Ciep ( 17%) do que da escola comum ( 13%), seguidos dos *bailes funk* ( 10%). A ação policial ficou em terceiro lugar (5%). Os responsáveis (29%) falaram muito mais a respeito da violência dos traficantes e quadrilheiros do que os meninos ( 18%), que, por sua vez, falaram mais disso do que as meninas ( 14%), provavelmente porque eles enfrentam mais os perigos da guerra entre as quadrilhas. Do mesmo modo, os meninos referiram-se mais à violência nos bailes

*funk* (12%), nos quais são os protagonistas, do que as meninas (9%). No entanto, elas mencionaram muito mais a violência policial (7% delas) do que eles (apenas uma menção à polícia e outra aos grupos de extermínio). Fica claro o afastamento ainda muito grande entre esta realidade das crianças (que nós poderíamos chamar ironicamente de "a cultura popular ruim", ignorada nos projetos ou posta na conta das carências e das ausências dos alunos e não como algo concreto, real) que precisa ser enfrentado urgentemente dentro da escola, traçando-se políticas específicas de segurança e políticas de prevenção do uso abusivo de drogas, assim como da violência física para a resolução dos conflitos ou a imposição da vontade sobre os outros, mais eficazes quanto mais jovens forem os seus alvos.

### **Educação e trabalho**

Para os alunos, a possibilidade de combinar trabalho e estudo é muito maior do que para os seus responsáveis. Enquanto 46% dos meninos afirmaram que o trabalho se concilia ou deveria se conciliar com o estudo, no Ciep e na escola convencional, 37% das meninas e, apenas 16% dos responsáveis disseram o mesmo. Mas a afirmação de que o estudo é mais importante do que o trabalho foi mais pronunciada pelos responsáveis (29%) do que pelos alunos (17%) e as alunas (11%). Isto confirma a valorização que a população pobre do Rio de Janeiro dá à educação, ao mesmo tempo que a importância do trabalho é reconhecida pelos alunos, sem distinção de sexo.

Quando falam da profissão mais provável, os meninos do Ciep ou da escola convencional são os menos otimistas em relação à possibilidade de realizar sonhos. Entre eles, 31% acreditam que se tornarão, de fato, operadores manuais de pouca qualificação, enquanto apenas 4% das meninas se pronunciam sobre a questão. As meninas, que consideram o emprego doméstico como o trabalho para o futuro, estão todas na escola convencional, o que revela que no Ciep se estimula mais a profissionalização com expectativa

de obtenção de melhores empregos. Na escola convencional, porém, também se apresenta uma demanda por profissionalização em carreiras industriais (7%), desejada principalmente pelos meninos (10% deles), enquanto que no Ciep a profissionalização mais desejada fica centrada no setor esportivo (7%) e é também uma aspiração prioritariamente masculina (10%). Desse modo, confirma-se a importância de se levar em conta o gênero quando da estruturação e oferta de cursos profissionalizantes.

O efeito da "violência simbólica" sobre as mulheres não pode ser tão bem observado quanto as consequências da ameaça ou efetivação da violência física. Elas não apenas são melhores alunas, ou seja, recebem mais os conhecimentos técnicos, como também parecem ter menos preocupação com a exclusão, ou seja, com o emprego irregular e informal, sem os direitos trabalhistas. O emprego doméstico, recentemente regulamentado, parece fazer hoje uma grande diferença. Já os meninos explicitam grandes dúvidas e medos com relação ao seu futuro profissional, cujo bom encaminhamento ainda parece bastante remoto, além de sofrerem mais pressões para participarem das atividades de lazer, ou até mesmo criminosas, que empregam maior ou menor violência. Buscar mecanismos para atenuar essa vulnerabilidade dos meninos, assim como melhorar a possibilidade de realização profissional da mulher, para além do emprego doméstico, deve ser, portanto, tarefa considerada prioritária nos projetos pedagógicos.

Diante das críticas de seus usuários e dos resultados desoladores da escola pública brasileira, principal meio de escolarização da população pobre, torna-se fundamental o aprofundamento do debate sobre a qualidade do ensino oferecido hoje a crianças e adolescentes a fim de que a diminuição dos índices de pobreza e de exclusão social não sejam simples figura de retórica eleitoral. Para isso, é preciso manter-se a análise e a avaliação permanentes de projetos pedagógicos que aplicam mecanicamente teorias acerca do que seria uma escola mais adequada aos valores e objetivos da população pobre sem, de fato, ouvir o que a população pobre, internamente diferenciada por sexo, idade, religião, etnia, local de moradia ou estilos jovens tem a dizer a respeito.

Os depoimentos de docentes e alunos nos dão um testemunho de que a escola pública, tal como estruturada hoje, está despreparada, dadas as precárias condições físicas, de recursos materiais e humanos,<sup>4</sup> além da ausência de projetos pedagógicos, para enfrentar o desafio de garantir a formação de crianças e adolescentes condenados, geralmente, a um esquema de vida intenso e breve, pela socialização nos códigos da violência que já penetraram os muros escolares. O primeiro passo a ser dado em direção a uma educação construtiva e afirmativa deve ser a elaboração de um projeto pedagógico de fôlego e bem sustentado do ponto de vista teórico e prático.

A escola precisa ser concebida, acima de tudo, como espaço ordenado que assegure a confiança e a segurança do aluno, além de cumprir sua função de difundir os conhecimentos e saberes essenciais à formação do cidadão e do trabalhador, que não podem ser adquiridos senão na própria escola. Mas a posição-chave da mãe nas famílias pobres, tanto como socializadora e referência moral, quanto como coordenadora do trabalho familiar e do orçamento doméstico (Zaluar, 1985) não pode ser ignorada. E preciso dar a essas mães condições materiais, simbólicas, morais e psicológicas de cumprir essa função com êxito, reconhecendo-as como principais parceiras no processo educativo das crianças e adolescentes pobres do país. A mobilização dos pais e a formação de professores para suprir a ausência de figuras e modelos masculinos, como se tentou no Ciep, através do professor de educação física, são outras medidas de crucial importância para enfrentarmos os desafios impostos pelo novo quadro mundial, no qual dois sistemas paralelos de poder, o estatal e o do crime organizado, parecem estar ameaçando a realização dos ideais democráticos centrados na escola pública universal.

<sup>4</sup> Bourdieu e Passerit assinalam que a crise do sistema de ensino torna-se manifesta nas seguintes situações: 1. críticas ao trabalho escolar decorrentes da formação precária do professor, evidenciada no fato de este não possuir princípios pedagógicos senão em estado prático, pré-reflexivo; 2. crise de legitimidade da autoridade pedagógica; 3. ausência de recursos e instrumentos homogeneizados e homogeneizantes, referentes, respectivamente, às disposições e às posições dos agentes, para realizar a ação pedagógica capaz de produzir um *habitus* homogêneo e durável para o maior número de usuários da escola.

## Referencias bibliográficas

- ARROYO, Miguel G O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 65, maio 1988.
- BONAMINO, Alicia, MATA M. L., DAUSTER, Tânia. Educação-trabalho : uma revisão da literatura brasileira das últimas duas décadas. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 84, fev. 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Pion, 1972.
- \_. *O poder simbólico*. Lisboa : Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, L. J. P. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago : The University of Chicago Press, 1992.
- BRAVERMAN, H. Nota final sobre a qualificação. In: GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala de, STOER, Stephen (Org.). *Sociologia da Educação I : funções da escola e reprodução social*. Lisboa : Livros Horizonte, 1982.
- CASTEL, Robert. *Metamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard, 1995.
- DANZIGER, Sheldon H., WEINBERG Daniel (Ed.). *Fighting poverty*. Cambridge, Londres : Harvard University Press, 1986.
- GLAZER, Nathan. Education and training programs and poverty. In: DANZIGER, Sheldon H., WEINBERG Daniel (Ed.). *Fighting poverty*. Cambridge, Londres : Harvard University Press, 1986.

- GUIMARÃES, Eloisa. *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro, 1995. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- GUIMARÃES, Eloisa, DE PAULA, Vera. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, Alba (Org.). *Violência e educação*. São Paulo : Livros Tatu, Cortez, 1992.
- HALL, Stuart. *Resistance through rituals*. Birmingham, Hutchinson : CCCs, 1980.
- MIGNOT, Ana Chrystina V. Monumento à educação : escola de tempo integral. *Revista do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3,1 sem. 1994.
- PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza : a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba (Org.). *Violência e educação*. São Paulo : Livros Tatu, Cortez, 1992.
- PARO, Vitor H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo : Xamã, 1995.
- PARO, Vitor H. et al. *Escola de tempo integral : desafio para o ensino público*. São Paulo : Cortez, 1988.
- PATTO, Maria H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo : T.A. Queiroz, 1993.
- PELISSIER, C. The antropology of teaching and learning. *Annual Review of Antropology*, n. 20, 1991.
- RIBEIRO, Rosa, SABOIA, Ana Lucia. Crianças e adolescentes na década de 80. In: RIZZINI, I. (Ed.). *A criança no Brasil hoje*. Rio de Janeiro : Universidade Santa Ursula, 1993.
- RIBEIRO, S. Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5,n. 12,1991.

- RIBEIRO, S. Costa, PAIVA, Vanilda. *Autoritarismo social e educação*. São Paulo : IEA/USP, 1993. Paper apresentado no Seminário Autoritarismo Social e Democratização do Estado.
- ROCHA, Sonia. *Poor and non poor in the Brazilian labor market*. Rio de Janeiro : IPEA, 1992. (Texto para Discussão, n. 278).
- ROSANVALLON, Pierre. *La nouvelle question sociale*. Paris : Seuil, 1995.
- SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- ZALUAR, Alba. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro : UFRJ, Revan, 1994.
- \_\_\_\_\_ *A máquina e a revolta*. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_ Nem líderes, nem heróis, a verdade da história oral. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Violência e educação*. São Paulo : Livros Tatu, Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_ Teoria e prática do trabalho de campo. In: CARDOSO, Ruth (Org.). *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- ZAZZO, B. Les conduites adaptatives au milieu scolaire : interprétation de la comparasion entre garçons et filles. *Enfance*, Paris, n. 4,1984.

Recebido em 19 de novembro de 1996.

Alba Zaluar, doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e livre-docente em Antropologia das Sociedades Complexas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular de Antropologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Maria Cristina Leal, doutora em Educação Brasileira pela UFRJ, é professora titular de Sociologia da Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF).

*This article presents the results of a research occurred in 1995, about the relationship between the poor, placed in different cities and quarters in Rio de Janeiro metropolitan region, belonging to different ethnic groups, races, religions, types and familiar phases and the education/school. It was a comparative study about the parttime and fulltime schools considering the visions concerning pedagogical work, professional hability, education quality, valuation, popular culture and education, dropped out and failed and violence reflecting in different ways according the gender. The problem of gender (difference culturally built and not only biological determination) was an important signal in the images of education, success/faillure in school, career, physical and symbolic violence in the quarters and schools.*

*L'article présente les résultats d'une enquête réalisée à Rio de Janeiro en 1995 dans le but d'analyser les liaisons entre les populations pauvres, qui habitent villes distinctes et les quartiers de la région métropolitaine de Rio de Janeiro, originaires de différentes ethnies, races, religions, étapes et tipologies de familles et de l'ensemble éducation/école. L'étude réalisée dans trois zones pauvres, a fait la comparaison entre l'éducation qui est offerte aux populations pauvres dans les écoles à mi-temps et dans le Ciep (école à temps plein). Elle a aussi identifié les images sur le travail pédagogique, la formation des maîtres, la qualité de l'enseignement, le système d'évaluation de l'élève, l'évasion scolaire et le redoublement, l'éducation et la culture populaire. L'aspect du genre (différence culturellement construite et non pas seulement détermination biologique) est considéré comme une démarcation importante des images sur l'éducation, la réussite/redoublement scolaire, la professionnalisation et les pratiques de la violence phisique et symbolique dans les quartiers et les écoles.*

*El artículo presenta resultados de una pesquisa realizada en Rio de Janeiro, sobre las relaciones entre los pobres, situados en las distintas*

*ciudades y barrios de la región metropolitana del Rio de Janeiro, provenientes de etnias, razas, religiones, etapas y tipos de familias diferentes y la educación/escuela. El estudio ocurrido en tres áreas pobres, comparó la escuela ofrecida a los pobres en escuelas comunes y la escuela de tiempo integral (Ciep) y levantó las imágenes, el trabajo de los pedagogos, la formación de los educadores, la calidad de enseñanza, el sistema de calificación, la evasión y la repetición, la educación (instrucción) y la cultura popular. El tema del género (distinción cultural construida y non solamente determinación biológica) es comprendido como uno demarcador importante de las imágenes sobre la educación, el éxito/repetición escolar, la profesionalización y los usos de la violencia física y simbólica en los barrios y las escuelas.*