GILBERTO CERULLO

ESCOLA, COMUNIDADE E O “CAPITAL SOCIAL”: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação.

SÃO PAULO

2006

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GILBERTO CERULLO

ESCOLA, COMUNIDADE E O “CAPITAL SOCIAL”: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação.

ORIENTADORA:

Profa. Dra. Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

SÃO PAULO
2006

371.26 Cerullo, Gilberto
C418e Escola, comunidade e o “capital social” : a influência da
dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e
reprovação / Gilberto Cerullo ; orientação Maria Victoria
Benevides São Paulo, SP : s.n., 2006.
105 p.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

1. Rendimento escolar 2. Capital social 3. Evasão escolar
4. Fracasso escolar 5. Ensino fundamental – São Paulo, SP I.
Benevides, Maria Victoria, orient

Os estoques de capital social, como confiança, normas e sistemas de participação, tendem a ser cumulativos e a reforçar-se mutuamente. Os círculos virtuosos redundam em equilíbrios sociais com elevados níveis de cooperação, confiança, reciprocidade, civismo e bem-estar coletivo.

Eis as características que definem a comunidade cívica.

Robert D. Putnam

Dedicatória

*Aos meus pais, José e Maria Helena Cerullo,
que, com carinho e atenção,
prepararam os fundamentos do meu ser.*

*À Josinete Cerullo, amável companheira,
sempre disposta a colaborar, por partilhar as conquistas,
por seu apoio e solidariedade nos momentos mais difíceis.*

Dedicatória

*À Professora Dra. Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares,
educadora plena, que conduziu este trabalho com
responsabilidade aguçada e companheirismo,
pelo convívio professora-aluno, por sua amizade sincera.*

Agradecimentos

A todas diretoras, diretores e coordenadoras pedagógicas que dedicaram uma importante parcela de seu tempo para participação na pesquisa.

À Elizabete dos Santos Manastarla e a Maria Elisa Frizzarini, da Coordenadoria de Educação de Itaquera, Secretaria de Educação do Município de São Paulo, que, desde nossos primeiros contatos, demonstraram entusiasmo pela realização da pesquisa, pela colaboração estreita e profícua durante todo o desenvolvimento do trabalho.

Ao diretor de orientação pedagógica da Coordenadoria de Educação de Itaquera, Francisco José Pires, pelo seu valioso conselho de incorporação das coordenadoras pedagógicas ao universo de sujeitos da pesquisa.

A todos os demais funcionários e professores da Coordenadoria e das escolas envolvidas, que, com muita dedicação, deram-nos orientações e assistência, obrigado pelo profissionalismo.

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo pela autorização para a realização da pesquisa, e pela disponibilização dos dados sobre reprovação, transferências e evasão escolares, por meio dos funcionários Sr. Valmir de Freitas e Sra. Lilia Hueso, do Centro de Informática.

Aos professores Elie Ghanem e Amaury César Moraes pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação.

Às professoras Flavia Inês Schiling, Marilia Pontes Sposito, da FEUSP, e ao professor Eduardo César Marques, da FFLCH, pelos ensinamentos nos cursos em que participei.

Aos colegas Isabel Blanco, Isis Longo, Luciane Pedro e Pedro Adam, pelas sugestões e amizade.

Aos meus companheiros de trabalho Ana Paula Nascimento Silva, Rafael Silvino Landim Ferreira e Lília Silva Galdino, pela cooperação cotidiana.

Aos funcionários do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação e da secretaria de Pós Graduação da FEUSP, pelo apoio nesta jornada.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

INTRODUÇÃO.....	1
1. O CAPITAL SOCIAL.....	5
1.1. Conceitos e definições.....	5
1.2. Críticas ao conceito de capital social.....	15
2. CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO.....	18
3. MÉTODO.....	22
3.1. Local de pesquisa.....	22
3.2. Casuística.....	24
3.3. Procedimentos da coleta de dados.....	25
3.4. Aspectos relevantes para a pesquisa do capital social.....	26
3.5. Eficácia institucional.....	32
3.6. Instrumento para coleta de dados.....	35
4. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	39
4.1. Caracterização dos participantes.....	39
4.2. Estatística descritiva.....	40
4.3. Análise de consistência.....	49
4.4. Análise de correlação.....	57
4.5. Cruzamentos.....	58
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
6. ANEXOS.....	68
Anexo A: Instrumento de coleta de dados.....	68
Anexo B: Gabarito de respostas com cálculo de frequências relativas e absolutas.....	85
Anexo C: Demonstrativo de evasão escolar nas unidades escolares pesquisadas.....	95
Anexo D: Demonstrativo de reprovações nas unidades escolares pesquisadas.....	97
Anexo E: Demonstrativo de transferências nas unidades escolares pesquisadas.....	99
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

CERULLO, G. *Escola, comunidade e o “capital social”: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação*. 2006. 105f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RESUMO

Trata-se de pesquisa exploratória realizada em escolas municipais de ensino fundamental da Coordenadoria de Educação de Itaquera, zona leste do Município de São Paulo. O trabalho procura levantar e analisar as relações existentes entre o capital social e dois indicadores específicos de desempenho de tais instituições educacionais: evasão escolar e reprovação. O material foi coletado em questionários respondidos por diretoras (es) e coordenadoras pedagógicas de 19 unidades escolares. As análises permitiram o levantamento da dimensão de capital social percebida pelas (os) participantes e o cruzamento desses dados com índices de evasão escolar e reprovação nas unidades escolares. Com base nas referências teóricas fornecidas por Bourdieu, Loury, Coleman, Putnam, Evans, entre outros, o trabalho aponta para indícios de que maiores dimensões de capital social, nos tópicos de informação e comunicação, confiança e solidariedade e coesão e inclusão social, podem estar relacionados, de forma não determinante, a melhores desempenhos nas unidades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: CAPITAL SOCIAL, RENDIMENTO ESCOLAR, EVASÃO ESCOLAR, FRACASSO ESCOLAR, COMUNIDADE ESCOLAR.

CERULLO, G. ***School, community and the "social capital": the influence of the social capital dimension about school drop outs and reprovais indices.*** 2006. 105p. Dissertation (Master of Education) – College of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2006.

ABSTRACT

The is an exploratory research report about basic education in mayor schools at Itaquera Educational Coordination, East zone of São Paulo City, in Brazil. This stuff analyzes the relations between the social capital, school drop out and reprovail. Directors and pedagogical coordinators' from 19 schools have answered the questionnaires. Then, we noticed that the social capital dimension was related to evasion schools and reprovais throughout evaluations. On the basis of the theoretical references supplied by Bourdieu, Loury, Coleman, Putnam, Evans, among others, the stuff indicates that bigger dimensions of social capital in topics like information and communication, confidence and solidarity, cohesion and social inclusion can be related (non determinative way) improving betters performances at school units.

KEYWORDS: SOCIAL CAPITAL, SCHOLARLY PERFORMANCE, SCHOOL DROP OUT, FAILURE, SCHOOL COMMUNITY.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

TABELA 01 - Sumário de dados sobre as subprefeituras Aricanduva e Itaquera, São Paulo, 2005.....	23
TABELA 02 - Respostas aos itens do eixo temático 1 - Grupos e redes, São Paulo, 2005.....	41
TABELA 03 - Respostas aos itens do eixo temático 2 - Confiança e solidariedade, São Paulo, 2005.....	42
QUADRO 01 - Média das respostas ao item 2.7. do eixo temático 2 - Confiança e solidariedade, São Paulo, 2005.....	43
TABELA 04 - Respostas aos itens do eixo temático 3 - Ação coletiva e colaboração, São Paulo, 2005.....	43
TABELA 05 - Respostas aos itens do eixo temático 4 - Informação e comunicação, São Paulo, 2005.....	44
TABELA 06 - Respostas aos itens do eixo temático 5 - Coesão e inclusão social, São Paulo, 2005.....	45
TABELA 07 - Respostas aos itens do eixo temático 6 - Autoridade e capacitação para participação em ações políticas, São Paulo, 2005.....	47
TABELA 08 - Pontuação do capital social nas comunidades escolares estudadas, São Paulo, 2005.....	48
TABELA 09 - Indicadores de evasão e reprovação nas escolas estudadas, São Paulo, 2005.....	48
TABELA 10 - Análise de consistência (todos itens) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	50
TABELA 11 - Análise de consistência (eixo temático 1) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	51
TABELA 12 - Análise de consistência (eixo temático 2) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	52
TABELA 13 - Análise de consistência (eixo temático 3) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	52
TABELA 14 - Análise de consistência (eixo temático 3 AJ.) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	53
TABELA 15 - Análise de consistência (eixo temático 4) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	53
TABELA 16 - Análise de consistência (eixo temático 5) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	54
TABELA 17 - Análise de consistência (eixo temático 6) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	55
TABELA 18 - Análise de consistência (eixo temático 6 AJ.) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	55

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS (continuação)

TABELA 19 - Análise de consistência (todos itens AJ.) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.....	56
TABELA 20 - Correlações entre pontuação de capital social (total e por eixos temáticos), média de evasão e média de reprovação - coeficiente de Pearson, São Paulo, 2005.....	58
TABELA 21 - Correlações entre pontuação de capital social (com eixos temáticos ajustados), média de evasão e média de reprovação - coeficiente de Pearson, São Paulo, 2005.....	58
TABELA 22 - Cruzamento de dados entre pontuação total de capital social, evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	59
TABELA 23 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 1 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	60
TABELA 24 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 2 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	60
TABELA 25 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 3 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	61
TABELA 26 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 4 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	61
TABELA 27 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 5 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	62
TABELA 28 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 6 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	62
TABELA 29 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 3AJ e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	63
TABELA 30 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 6AJ e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	64
TABELA 31 - Cruzamento de dados entre pontuação total AJ de capital social e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.....	64
GRÁFICO 1 - Relação entre os índices de evasão escolar (2002 e 2003) e a pontuação ET 4: Informação e comunicação, São Paulo, 2005.	65

INTRODUÇÃO

Neste estudo sobre escolas municipais de ensino fundamental (EMEF'S), nas regiões de Itaquera e Aricanduva, município de São Paulo, a escolha das variáveis escola, comunidade e "capital social" como eixos de pesquisa, tem por objetivo levantar e analisar as relações existentes entre o capital social e alguns indicadores específicos do desempenho escolar.

O que entendemos por desempenho escolar?

Há um universo muito amplo de indicadores que procuram delinear a questão da qualidade educativa. Nosso estudo fixa o foco em dois aspectos específicos: evasão escolar e reprovação.

Nossa medida de êxito ou fracasso escolar está balizada por tais indicadores.

A pergunta central da investigação é: até que ponto ou em que grau a dimensão de capital social existente nas comunidades escolares estudadas influem sobre determinados resultados apresentados pelas mesmas?

Partimos do princípio de que as instituições formais podem atuar de forma diferente em diferentes contextos. Tendo como pressuposto geral que "o contexto é importante", iremos mais além, averiguando um conjunto de características do contexto social que podem exercer influência no desempenho das instituições educacionais.

O estudo é de natureza exploratória. Nosso objetivo é desvendar como unidades educacionais formalmente idênticas (regidas pelas diretrizes institucionais emanadas pela Secretaria Municipal de Educação) podem ter diferentes desempenhos institucionais em contextos sociais diferentes.

Se é que há diferenças significativas, quais são os elementos responsáveis por elas?

Nossa investigação nos levou a entrar em contato com alguns aspectos do cotidiano de relacionamentos nas comunidades escolares, buscando os fatores invisíveis que podem estar afetando sua eficácia institucional, positiva ou negativamente.

Introdução

É provável que qualquer indício de resposta a essa pergunta tenha uma importância que transcenda o pequeno grupo de escolas estudadas, já que a eficácia das instituições educacionais parece ocupar um espaço importante nas preocupações de estudiosos, políticos e cidadãos em várias partes do mundo.

A definição de comunidade escolar adotada neste trabalho foi extraída dos cadernos de *Indicadores da qualidade na educação*, cujo desenvolvimento fora coordenado pelas seguintes organizações: Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

Segundo a referida publicação, a comunidade escolar é composta por pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares da educação e dos direitos da criança, Ong's, órgãos públicos e universidades. De um modo ampliado, toda pessoa que se relaciona com a escola e se mobiliza por sua qualidade.

Nosso estudo tem, como pano de fundo, as noções de escola republicana de humanistas cívicos, que tem raízes históricas na Itália renascentista de Maquiavel e outros contemporâneos seus, ao concluírem que o desempenho das instituições livres dependia do caráter dos cidadãos, ou, do que se convencionou chamar de "virtude cívica". A questão da virtude cívica foi amplamente revista e aprofundada por diversos autores ao longo dos séculos (BENEVIDES, 1996).

Trabalhamos, pois, dentro de uma corrente de pensamento que destaca a importância dos fatores sócio-culturais no desempenho das instituições. Tal corrente radica em origens ilustres; PLATÃO, em *A República*, afirma que as instituições governamentais variam de acordo com a disposição de seus cidadãos. Maria Victoria Benevides, ao discutir a cidadania ativa, volta-se para essas raízes:

"Na seqüência do prodigioso pensamento da antiguidade clássica, seguindo a orientação aristotélica, cabe destacar a originalidade da tese de Montesquieu (...) que estabelece uma relação indispensável entre o tipo de regime político e o sistema educacional. É impossível, diz ele, uma república sem educação republicana, uma educação igualitária SEM UM REGIME DEMOCRÁTICO; qualificava a educação como uma instituição política, isto é, como elemento da organização do Estado. A principal tarefa dos governantes no mundo greco-romano era, justamente, propiciar a educação de cidadãos ativos e participantes. Essa era considerada a principal virtude - a aretê - de um regime político. A formação da sociedade pressupunha

Introdução

um povo adulto na política, e não tutelado ou meramente indiferente. Era este, certamente, o leitmotiv de Platão, no diálogo com os sofistas e, certamente, o de Aristóteles, em Política e em Ética a Nicomaco. A educação, segundo Aristóteles, deveria inculcar o amor às leis (NORMAS) - elaboradas com a participação dos cidadãos, mas a lei perderia sua função pedagógica se não se enraizasse na virtude e nos costumes”

(BENEVIDES, 1996).

Em *Da democracia na América*, Alexis de TOCQUEVILLE (1969), um dos grandes intérpretes dos gregos e de Montesquieu, ressaltou a conexão entre os costumes de uma sociedade e suas práticas políticas. As associações cívicas, por exemplo, reforçam os “hábitos do coração” que tem papel central na construção do capital social.

Acentua ainda Benevides:

“Dizia Montesquieu, em O espírito das leis, que a mola propulsora do regime republicano e democrático é aquela virtude - ao mesmo tempo coisa simples e preciosíssima - que se manifesta no “sentimento político” como encarnação do princípio da igualdade. Numa república a virtude política por excelência é o amor do bem público; numa democracia, é o amor da igualdade. Mas, para que essa virtude política - que não se confunde com as virtudes morais ou religiosas - modele a cidadania, é necessário integrá-la no conjunto dos costumes do povo. “Os costumes de um povo escravo fazem parte de sua servidão; os de um povo livre fazem parte de sua liberdade”. A importância dos costumes para a efetiva vida republicana - e democrática - é um dos pontos centrais da obra de Montesquieu, assim como será, também, em Rousseau e Tocqueville”.

(BENEVIDES, 2002, p.193).

Na linha desses estudos, encontramos a conclusão de um autor contemporâneo como Galston: *“À medida que aumenta significativamente o número de cidadãos não virtuosos, diminui progressivamente a capacidade das sociedades liberais para funcionarem bem”* (GALSTON, 1988). Nessa corrente de pensamento encontra-se um autor aqui selecionado (POCOCK, 1975), o qual argumenta que o humanismo cívico, dado como superado pelos liberais, ressurgiu na filosofia política anglo-americana, na exaltação de uma importante tradição republicana ou

Introdução

comunitária que, partindo da Grécia antiga, passa por Maquiavel, com reflexos na Inglaterra e na constituição norte-americana, no século XVIII.

Essas idéias levaram-nos a pensar a possibilidade de investigação, por meio de pesquisa empírica, sobre até que ponto o êxito de uma unidade educacional depende do “grau de civismo” da comunidade escolar que anima tal unidade.

Temos como objetivo trazer contribuições para a compreensão dos fatores potenciais que possam resultar em mudanças qualitativas nas escolas.

Para tal finalidade buscamos entender como funciona o relacionamento entre as pessoas que dão vida a determinadas comunidades escolares, tendo como parâmetros alguns indicadores básicos da sociabilidade cívica: associativismo, confiança e solidariedade, ação coletiva e cooperação, informação e comunicação, coesão e inclusão social, autonomia e capacitação para participação em ações políticas. Tais parâmetros serão descritos em detalhes no tópico 3.4. deste trabalho.

CAPÍTULO 1**O CAPITAL SOCIAL****1.1. Conceitos e definições**

O conceito de capital social compreende as normas implícitas de reciprocidade, informação e confiança presentes nas relações cotidianas, desenvolvidas pelos indivíduos, que potencialmente podem gerar benefícios diretos ou indiretos a si próprios e à comunidade, transcendendo relações conflituosas e competitivas para conformar relações de cooperação e ajuda mútua (NEWTON, 1997).

A construção do conceito incorporou um denso conjunto de tradições sociológicas, contendo o pensamento de Durkheim no estudo da interiorização das normas sociais e sua funcionalidade; Tönnies na análise do papel integrativo da comunidade; Marx pela análise da construção da solidariedade de classe; Weber na explicação do sentido da ação; e Simmel na caracterização da sociabilidade na metrópole (LIMA, 2001).

Com destaque na década de 90, principalmente nos trabalhos de Coleman e Putnam, a expressão vem de tempos mais remotos.

Preocupado com a deterioração do capital social na Virgínia ocidental, Hanifan expressou em 1916:

“Esos elementos tangibles [que] cuentan sumamente en la vida diaria de las personas, a saber, la buena voluntad, la camaradería, la comprensión y el trato social entre individuos y familias, características constitutivas de la unidad social [...]

Si [un individuo] entra en contacto con sus vecinos, y éstos con nuevos vecinos, se producirá una acumulación de capital social que podrá satisfacer de inmediato para mejorar de forma sustancial las condiciones de vida de toda la comunidad.”

(HANIFAN, 1916 apud PUTNAM, 2003).

Mesmo não sendo uma novidade teórica, a partir do final dos anos 80, o conceito tornou-se relevante nas análises das conseqüências positivas da

Capítulo 1 - O capital social

sociabilidade, e das relações não monetárias presentes na sociedade (PORTES, 2000).

Um conjunto considerável de análises macro sociais tem buscado vincular o funcionamento de instituições econômicas e políticas a determinados padrões de relacionamento e interação social dos indivíduos. Estudos realizados em diferentes áreas do conhecimento acentuam a positividade da mobilização do capital social das comunidades ou da sociedade como um todo para o fortalecimento da participação popular nas instituições políticas em contextos onde não mais se acredita em tais instituições.

Esse posicionamento recusa a visão liberal mais “ortodoxa” que defende o Estado mínimo e acentua a importância da existência de regras claras e estáveis nas relações Estado - Sociedade, relações essas que devem ter como resultado um Estado mais eficaz no atendimento das necessidades sociais.

Um dos focos de destaque do pensamento sociológico abrange o questionamento sobre o afrouxamento dos laços comunitários, gerados principalmente pela modernização, industrialização e urbanização. No novo contexto social, velhas formas de organização social solidária deram lugar a novas estruturas de relacionamento, incluindo novas formas de solidariedade e associativismo.

O capital social, como conceito central na identificação das formas como determinadas comunidades interagem, pode trazer à tona alguns dos principais entraves e problemas inibidores da boa performance das instituições sociais.

Isso é relevante, principalmente quando se identifica com maior clareza que o capital social poderia ser reforçado na definição de políticas públicas que tivessem por objetivo reforçar os laços sociais, criar sentidos de interesses comuns e qualificar a participação política.

O investimento em capital social pode ser um meio eficaz de alteração positiva e permanente de comportamentos, atitudes e valores. A natureza desse investimento diz respeito ao relacionamento interpessoal, pela promoção de vínculos afetivos entre os indivíduos. Da mesma forma que os alicerces podem sustentar um edifício, o capital social constituiria a base da atuação solidária e cooperativa da sociedade.

Capítulo 1 - O capital social

Entendemos que, também no âmbito da educação, o desenho dos vínculos sociais pode contribuir para melhorar a performance das unidades escolares.

Reforçando essa argumentação, FERRAREZI (2003) aponta que diversas políticas públicas e programas em áreas referentes a desenvolvimento econômico, mercado de trabalho, integração de imigrantes, multi-culturalismo e diversidade, juventude, prevenção de crimes, saúde, comunidades indígenas e participação cívica foram beneficiadas, em termos de efetividade, pela existência de um alto nível de capital social.

TARROW (1994) considera que o papel do Estado e o tipo de intervenção estatal são fundamentais para o sucesso das formas independentes de ação coletiva. Estudos recentes sobre a questão da participação política na América Latina (RENNÓ, 2003), indicam: *“o que aparentemente condiciona o ativismo da sociedade civil nesses países é muito mais a existência de aberturas e garantias oferecidas por instituições formais do que os indicadores de capital social”*.¹

Portanto, o Estado e a ordem estabelecida externamente à sociedade civil tem um importante impacto no fortalecimento da sociedade civil. Obviamente, não se trata de um Estado que crie, por si próprio, movimentos sociais, ou que os coopte. Trata-se sim de um Estado que limite a prevalência de comportamentos oportunistas e corporativistas, gerando desta forma incentivos indiretos ao fortalecimento dos movimentos sociais independentes (ABU-EL-HAJ, 1999).

Em se tratando de políticas e decisões relevantes na área educacional, não bastam nem iniciativas do Estado, nem de mercado isoladamente para possibilitar que a função social da educação se efetive plenamente. A possibilidade aparente está numa nova articulação da sociedade civil, determinando novos caminhos e alternativas.

Nessa articulação é esperado que haja uma reinserção da essência política na pedagogia. Tal essência política fora subtraída da pedagogia neoliberal que, desta forma, se tornou exclusiva, não possibilitando aos excluídos o entendimento das verdadeiras causas da exclusão, não mostrando com clareza que a pobreza

¹ (Um breve parêntese para afirmar que acreditamos que políticas públicas deveriam, também, colocar o seu poder regulador a serviço da criação de redes potenciais de capital social necessários à promoção da qualidade e da eficácia das instituições do Estado, entre elas o sistema educacional. Essa é uma questão a ser discutida).

Capítulo 1 - O capital social

econômica, com todas as suas mazelas, é consequência da pobreza política (GADOTTI, 1997).

É importante deixar claro que reconhecemos, no nível conceitual, que o capital social é criticado com vigor por pesquisadores da área de humanidades em geral, ao mesmo tempo em que se destaca nos planos das agências multilaterais que buscam o desenvolvimento e o combate à pobreza. No entanto, enfrentamos esse campo polêmico, pois, sendo a sociedade um sistema complexo, ainda são grandes os desafios para a consolidação de um marco teórico sobre a questão.

É nesse sentido que, considerando os autores que utilizam e desenvolvem o conceito de capital social na atualidade, Pierre Bourdieu, Glenn Loury, James Coleman, Robert Putnam e Peter Evans são nossas principais referências.

- **Pierre Bourdieu**

A análise de BOURDIEU (1986) levou-o a conceituar o capital social como um recurso atual ou potencial decorrente da ligação do indivíduo a uma forte rede social. A rede social seria definida como um sistema de relações baseadas em compromissos e reconhecimentos mútuos. O exercício da participação num determinado grupo acaba por gerar uma base de solidariedade que pode se reverter em benefícios diretos ou indiretos ao indivíduo. O capital social assim é percebido pela possibilidade de compartilhamento dos recursos pertencentes aos participantes do grupo. A quantidade e a qualidade dos recursos disponíveis dependerá da extensão e do tipo de grupo do qual se participa. Enfatiza também o aspecto da intercambialidade dos capitais, isto é, a possibilidade de através de um determinado capital social se ter acesso a capitais econômicos ou culturais e vice versa.

Bourdieu, fiel à sua trajetória intelectual, demonstra preocupação com a reprodução de iniquidades como fruto da combinação do capital social com outros tipos de capital. Assim discute que o montante de capital social de um agente individual depende da extensão da rede de relacionamentos que ele pode mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que pertence a cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2003).

Em Bourdieu percebemos uma preocupação clara no que diz respeito àqueles aspectos do capital social que se encontram polarizados étnica ou politicamente,

Capítulo 1 - O capital social

podendo ser usados como instrumento de exclusão, limitação ou debilitação do capital social de outros grupos. Preocupação recorrente também nos estudos de DURSTON (2003).

- **Glenn Loury**

Como exemplo da discussão sobre tais limitações, o economista LOURY (1981) se valeu do conceito de capital social para criticar políticas norte-americanas de combate às desigualdades raciais. Vislumbrou que proibições legais contra a discriminação, assim como as políticas de geração de oportunidades iguais, seriam ineficazes se os beneficiários daquelas políticas (no caso, a população negra de baixa renda) continuassem confinados em ambientes caracterizados pela pobreza, potencialmente reprodutores de limitadas oportunidades econômicas e culturais. Para o autor, as redes, às quais estaria conectada grande parte dos jovens negros, não conseguiriam garantir oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e a outros recursos materiais e simbólicos.

- **James Coleman**

Para COLEMAN (1990, 2000), a questão do capital social pode ser melhor entendida pela teoria da escolha racional. Buscou compreender o que poderia descrever e explicar a ação social e tomou como base duas correntes intelectuais.

A primeira considerava o processo de socialização do ator e a vinculação de sua ação a normas sociais, regras e obrigações. Tal corrente procura explicar a ação como controlada e direcionada pelo contexto social.

A segunda corrente confere ao ator maior independência na ação, com movimentos voltados exclusivamente aos seus interesses privados.

A primeira corrente esteve presente em grande parte dos trabalhos da área de sociologia, enquanto a segunda foi predominante entre os economistas.

Foi na conexão dessas duas correntes intelectuais que o autor desenvolveu uma concepção de capital social como um recurso presente numa ação racional que ocorre dentro de uma estrutura social.

Capítulo 1 - O capital social

Em analogia ao capital financeiro, Coleman procurou demonstrar como o capital social pode gerar obrigações e expectativas:

“(...) se A faz alguma coisa para B, confia que B responderá reciprocamente no futuro; isto estabelece uma expectativa em A e uma obrigação por parte de B. Esta obrigação pode ser entendida como um crédito potencial mantido por A em relação ao desempenho de B. Se A mantém uma grande quantidade desses créditos potenciais, para um número de pessoas que se relacionam com A, então, a analogia com o capital financeiro é direta. Estes créditos passam a constituir um ativo ao qual A pode recorrer se necessário – a menos, é claro, se a aposta na confiança tenha sido imprudente, e esses sejam débitos ruins que não poderão ser reembolsados”.

(COLEMAN, 2000).

A analogia acima nos leva a pensar que a existência e o funcionamento das relações baseadas em capital social dependem grandemente do grau de confiança existente no meio social, isto é, da confiança que existe na possibilidade de quitação das obrigações entre os indivíduos.

A estabilidade da estrutura social na qual o indivíduo estiver inserido e ativo definirá o risco do “investimento” em capital social. A ruptura da estrutura social implicará na perda do capital “investido”, sendo que as regras e normas socialmente pactuadas seriam desprezadas.

O autor ressalta também a importância da informação como “moeda” do capital social, uma vez que a troca permanente entre os indivíduos pode prover acesso a recursos potenciais. Informações trocadas por amigos ou familiares podem permitir o acesso a empregos e a oportunidades diversas. O acesso do indivíduo isolado a tais oportunidades é custoso, pois exige energia e atenção permanentes.

Havendo a sensação de confiança e reciprocidade entre os atores a informação flui com intensidade e qualidade.

Coleman traz também, ao conceito de capital social, a importância da existência e da efetividade de normas e sanções sociais. As normas sociais podem ser aquelas interiorizadas no sentido durkheimiano (normas entendidas como maneira de fazer, de ser ou de pensar, socialmente definidas e sancionadas, com uma forte motivação de obediência pela expectativa de “restituição”, além da sanção), até aquelas que são externamente impostas para reprimir as ações do

Capítulo 1 - O capital social

indivíduo que ferirem o interesse da coletividade. Trata-se aqui de revisitar as clássicas questões da sociologia, nas perguntas obsessivamente colocadas por Durkheim e seus seguidores: por quais mecanismos os indivíduos integram-se à sociedade? Sob quais condições sentem-se solidários uns com os outros? (BOUDON E BOURRICAUD, 1993).

As normas sociais têm potencial de mobilização da coletividade, que pode se unir para defendê-las (exigindo sua aplicação) ou para eliminá-las. A existência e o respeito às normas sociais asseguram estabilidade aos relacionamentos.

Num contraponto às teses de Bourdieu, COLEMAN (2000) procura demonstrar que o capital social também pode ser um recurso importante para as não-elites. O autor definiu o capital social pelos efeitos nas relações presentes na estrutura social que beneficiam indivíduos concretos, e não pelas causas desses efeitos.

Coleman enfatiza que o conceito de capital social não pode ser definido como uma entidade única. Define o capital social como um conjunto de manifestações presentes na estrutura social que podem facilitar a ação dos indivíduos dentro dessa estrutura. *“Diferentemente de outras formas de capital, o capital social situa-se na estrutura das relações entre as pessoas de uma comunidade. Ele não se encontra nem nos indivíduos, nem nos implementos físicos da produção”* (COLEMAN, 1990, p. 302).

Assim, argumenta que o capital social utilizado pelas elites sociais ou econômicas, para manutenção ou expansão da sua esfera de poder, pode também, em contrapartida, ser um “ativo” precioso na realização de objetivos comuns e na defesa de grupos com menor poder econômico contra grupos mais poderosos.

Nas suas observações Coleman pôde verificar que determinadas organizações voluntárias criadas para a solução de problemas sociais específicos, ou para defesa de interesses frente a grupos economicamente mais poderosos, puderam colocar o capital social gerado naquela ocasião a serviço de outros interesses comuns.

Em resumo, Coleman conclui que as normas de reciprocidade presentes nos processos de socialização, em conjunto com as normas externas, ambas passíveis de sanções implícitas ou explícitas, podem assegurar a confiança nos

Capítulo 1 - O capital social

relacionamentos. É por esse conjunto de normas que o controle da ação é transferido de um ator para outros que podem sofrer conseqüências positivas ou negativas provocadas pela ação.

- **Robert Putnam**

Numa perspectiva macro estrutural, a qual procura compreender em que medida o capital social pode favorecer ou não o desenvolvimento econômico e social de determinadas sociedades, destaca-se Robert PUTNAM (1993, 1995, 1996, 2000, 2003).

Putnam trabalhou sobre um modelo de construção histórica de capital social na Itália, tendo como ponto de partida para suas análises o estabelecimento dos governos autônomos no início da década de 1970. Seu trabalho evidenciou que, mesmo situados em arcabouços institucionais idênticos, os novos governos tiveram resultados diferenciados no norte e no centro comparados ao sul do país.

Ao desenvolver e analisar seus dados Putnam conclui que *a região norte da Itália possui instituições democráticas mais eficazes e consolidadas porque conta com um engajamento cívico mais vigoroso do que a região do sul do país*. Na visão do autor, o alto grau de envolvimento com as questões públicas, cria uma relação saudável que propicia uma valorização das práticas democráticas e fortalece as instituições democráticas.

A partir desse argumento, a ordem política democrática depende diretamente do envolvimento de uma sociedade civil ativa. Em outras palavras, não pode haver um regime democrático eficiente sem uma sociedade organizada pelas bases. Nesse sentido, Putnam observou que incentivos externos, impostos de cima para baixo, para a participação em organizações da sociedade civil, são contraproducentes e mais onerosos do que mecanismos de mobilização espontânea oriundos do interesse individual ou comunitário.

Quando o Estado intervém diretamente nas iniciativas de organização da sociedade, torna-se preponderante, deixando pouco espaço para a emergência de comunidades ativas e independentes. Atuando desta forma, o Estado acaba por gerar efeitos perversos, que podem chegar a debilitar a propensão espontânea dos indivíduos à participação nos movimentos sociais.

Capítulo 1 - O capital social

Notou também Putnam que, nas sociedades em que as normas sociais internalizadas pelos cidadãos estimulam a cooperação e inibem comportamentos oportunistas, aumentam as chances de participação em associações da sociedade civil. Ou seja, a internalização de normas sociais que aumentam as possibilidades de prever o comportamento alheio como a confiança, reciprocidade e tolerância, são muito mais eficazes como indutores da participação em ações coletivas.

Putnam ressalta a intensa relação entre capital social e cultura cívica (para ele o maior expoente desse tipo de capital).

Segundo a definição da UNESCO (1996) “*Cultura é maneiras de viver juntos... ela molda nosso pensamento, nossa imagem e nosso comportamento*”. A cultura engloba valores, percepções, imagens, formas de expressão e de comunicação de inúmeros outros aspectos que definem a identidade de pessoas e nações (KLIKSBURG, 2002).

Cultura cívica é aquela permeada por sinais de virtude cívica. Numa cultura cívica prevalece o interesse e a devoção pelas questões e causas públicas. Imbuídos dessa cultura, os cidadãos reconhecem e buscam perseverantemente o bem público, à custa de interesses puramente individuais e particulares. Nessa cultura, o interesse próprio, poderoso e necessário estímulo (OLSON, 1999), é entendido no contexto das necessidades públicas gerais, sensível aos interesses dos outros (WALZER, 1980; SKINNER, 1984).

As diferenças encontradas dentro do território italiano evidenciariam maiores estoques de capital social acumulados nas regiões norte-centro do país, o que asseguraria um melhor desempenho econômico, político e cultural. A região sul, por sua vez, ainda enfrentava a estagnação e a dificuldade de implantação de políticas públicas exitosas.

Nos seus trabalhos mais recentes, PUTNAM (2003) tem enfatizado que o capital social (consideradas as devidas ressalvas) pode fomentar normas de reciprocidade generalizada, o que auxiliaria a solucionar dilemas da ação coletiva, reduzindo-se os incentivos para o oportunismo e a corrupção. Nessa concepção, tal como o capital físico e humano, o capital social pode criar valores individuais e coletivos na forma de recursos reais ou potenciais das pessoas, grupos e relações

Capítulo 1 - O capital social

sociais. Reconhecido o potencial de criação de valores coletivos, o capital social ultrapassa o limite do bem privado para ser também considerado um bem público.

Se o capital social pode ser tratado como um bem público, cabe pensarmos até que ponto a presença ou ausência desse tipo de capital pode gerar resultados sociais positivos ou negativos. Num exemplo citado por Putnam, um estudo realizado na Índia demonstra notável redução da violência entre hindus e muçulmanos naquelas comunidades com associações cívicas que conseguiram estabelecer pontes entre essas duas culturas de fundo religioso.

Em outro texto, PUTNAM (1993), extrai uma característica peculiar do capital social quando afirma que “os recursos do capital social têm uma forma particular de comportamento: se não utilizados, se esgotam; quando usados crescem cumulativamente”.

Depois de um período de maturação e de longos debates travados no entorno de seus estudos realizados na Itália, o próprio Putnam declarou que o capital social pode ter externalidades negativas, tais como a reprodução ou o aumento de desigualdades políticas e econômicas, chamando a atenção para as diferentes manifestações, objetivos e efeitos do capital social em tempos e contextos diferentes. Sintetizou assim tal reconhecimento:

“Si hay una lección duradera que nos haya enseñado los pasados debates sobre capital social, es que no podemos dar por supuesto que dicho capital haya de ser algo bueno siempre y en todas partes”.
(PUTNAM, 2003).

As teses de Putnam foram confirmadas internacionalmente. Outras pesquisas realizadas numa ampla amostra de países revelaram significativas correlações entre o grau de confiança existente em uma sociedade e fatores como a eficiência judicial, a ausência de corrupção, a qualidade da burocracia e o cumprimento da legislação tributária (LA PORTA, LOPEZ-DE-SILANE, SHLEIFER, VISHNY, 1997).

- **Peter Evans**

Peter EVANS (1997) analisa a questão do capital social sob uma ótica institucionalista. O autor desenvolve uma tese segundo a qual o capital social pode

Capítulo 1 - O capital social

ser mobilizado para o desenvolvimento, desde que seja criada uma sinergia Estado - Sociedade. Para que tal sinergia possa acontecer, o Estado deve estar aparelhado para gerir de forma eficiente as demandas sociais.

Seus estudos colocam as agências públicas numa posição central como incentivadoras de cooperação e da formação de redes sociais de engajamento cívico entre cidadãos comuns, trazendo efetivamente as organizações existentes na sociedade para a discussão e implementação de políticas públicas.

Chamou essa relação sinérgica entre Estado e Sociedade de complementariedade, geradora de suporte mútuo entre atores públicos e privados. Evans descreve a possibilidade de criação de laços entre cidadãos e agentes públicos que não estejam eivados pelo clientelismo e pela corrupção. Relações neste nível entre Estado e Sociedade podem constituir fontes significativas de capital social.

Numa perspectiva de longo prazo, Evans cita Putnam afirmando que o esforço contínuo de fomento à construção do capital social é “o ingrediente crucial na criação de um círculo virtuoso no qual o engajamento cívico prepararia o bom governo e este, por sua vez, favoreceria o engajamento cívico” (EVANS, 1997).

Finalmente, o conjunto de organizações existentes na sociedade seria o elemento de capital social potencial comunitário que pode ser empregado eficientemente na formulação e execução de políticas públicas. O “círculo” só pode realizar-se num ambiente de estabilidade institucional, existência de regras claras e relações de confiança entre Estado e Sociedade.

1.2. Críticas ao conceito de capital social

O capital social tem sido considerado importante para a implantação de políticas públicas exitosas (LOTTA, 2004). Se, por um lado, é preciso que o Estado seja ativo na implementação de políticas que beneficiem a comunidade, as políticas implementadas se esvaziam quando a população não participa da sua elaboração e fiscaliza sua execução com interesse.

Capítulo 1 - O capital social

Por um consenso tácito, o associativismo voluntário tem potencial de integração e geração de prosperidade coletiva.

OLSON (1982), utilizando o dilema do prisioneiro como pano de fundo, demonstrou que a busca do auto-interesse isolado por parte dos agentes sociais leva todos a resultados menos satisfatórios, que poderiam ser substancialmente melhores se houvesse a propensão ao sacrifício de uma parcela do interesse individual em prol da colaboração mútua.

Constatou também que, quando o interesse pessoal se dissipa totalmente em função de interesses públicos ou coletivos, a união e a cooperação entre os indivíduos se desfazem igualmente.

Outras correntes do pensamento sociológico estabeleceram um diálogo com o pensamento de Olson no sentido de destacar a existência de organizações sociais puramente altruístas e também de motivações para a participação que escapam dos modelos racionais de pensamento.

A ideologia presente em determinados grupos sociais em momentos históricos distintos pode também ser determinante para a participação ou não do ator na ação coletiva (RATTNER, 2003).

Por maior que seja a simpatia pelo conceito de capital social, ainda não está claro se é o capital social que gera o desenvolvimento e o bem-estar ou vice-versa.

O que é um pouco mais claro sobre o capital social, e o que menos é colocado em evidência pelos entusiastas, é o seu potencial gerador de forças e grupos sociais socialmente indesejados (crime organizado ou grupos de extermínio, por exemplo).

A teoria desenvolvida por PUTNAM (1996) baseada na forte ligação entre o capital social e a cultura cívica foi criticada por ser culturalista e excludente, uma vez que eliminava a possibilidade do florescimento do capital social em sociedades marcadas pela ausência de tradições cívicas.

Não deixamos de considerar que, a questão da cultura como elemento central do capital social, foi resgatada por KLIKSBERG (2002) na descrição de experiências Latino-Americanas de mobilização comunitária.

Capítulo 1 - O capital social

Putnam foi criticado também por não dar a devida consideração para outras formas de capital social que podem existir em comunidades não dotadas de tradições cívicas mais fortes (aspectos como credibilidade e confiança mútua, por exemplo).

Percebemos claramente que Putnam desconsidera a importância das instituições formais no papel de articuladores da interação social, reguladoras dos comportamentos oportunistas e fontes de informação para os atores políticos.

Muito embora Putnam já tenha reconhecido em publicações mais recentes a existência de aspectos perversos no conceito de capital social, o autor continua acreditando em seus aspectos positivos.

Foi a filiação a tal crença que nos levou à utilização do conceito de capital social como base teórica deste estudo. Suas pesquisas na Itália, retratadas na obra *Making democracy work: civic traditions in Modern Italy*², motivaram-nos à elaboração deste estudo.

Para EVANS (1997) é inconcebível a condenação de civilizações inteiras ao atraso permanente, desconsiderando os verdadeiros motivos que em boa parcela podem estar relacionados com o autoritarismo e o caráter oligárquico dos governos dos países em desenvolvimento (e aqui acrescentamos, o papel das potências econômicas e culturais, o peso do imperialismo e dos novos “colonialismos”).

FRANCO (2001) critica Putnam pelo pressuposto da “subordinação à trajetória” adotado pelo autor. Segundo tal pressuposto, “o lugar a que se pode chegar depende do lugar que se veio”. Esse pressuposto por si não explica, por exemplo, como países ou sociedades conseguem mudar sua trajetória histórica, realizando grandes mudanças sociais ou transições de regimes autoritários para democráticos.

² Para fins de citação neste trabalho, utilizaremos a tradução brasileira (PUTNAM, 1996).

CAPÍTULO 2**CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO**

A sociologia da educação procura relacionar, com uma certa freqüência, o sucesso escolar com questões relacionadas à família. O incentivo que os filhos recebem para freqüentar a escola, a escolaridade dos pais, a forma como os pais situam a escola e a “cultura” numa escala de valores e o grau de participação no aprendizado são parâmetros comumente analisados.

Quando o foco da análise tem como principal fator a renda familiar e, conseqüentemente, a capacidade da família de adquirir material escolar ou proporcionar aos filhos atividades extra sala de aula de cunho educativo (informática, idiomas, esportes) temos relações com o capital financeiro.

Se por outro lado, o foco estiver voltado para a compreensão de influências da escolaridade ou qualificação formal dos pais ou responsáveis para o desenvolvimento do aprendizado, estamos avaliando relações com o capital humano.

Muito embora os capitais financeiro e humano sejam importantes na determinação do sucesso ou fracasso escolar, pode ser que o fator essencial não seja nem um nem outro.

Para COLEMAN (2000), o componente de capital social no interior da família pode ser preponderante para a explicação. O interesse dos pais no aprendizado, que pode ser mensurado pelo tempo e pelo esforço dedicado aos filhos, pode potencialmente ser mais importante do que altos estoques de capital financeiro e humano. É aí que reside a força do capital social.

O autor apresenta a perspectiva analítica baseada em capital social como alternativa às outras (financeira e humana) que na sua opinião estão centradas nos indivíduos. É dessa perspectiva que deriva a idéia de que o esforço comunitário pode gerar ganhos sociais importantes para todas as pessoas.

A fim de ressaltar outras evidências sobre a relação performance escolar com capital social cabe mencionar o estudo publicado pelo Escritório Regional da

Capítulo 2 - Capital social e educação

UNESCO para América Latina e Caribe denominado “Estudo qualitativo das escolas com resultados destacáveis em sete países Latino-Americanos”.

Em síntese, o estudo buscou compreender como alunos do 3º e 4º grau de educação básica tinham resultados em matemática acima do que era de se esperar, uma vez que os pais tinham um baixo nível educacional.

Nas escolas destacáveis em seus resultados acadêmicos, várias características comuns foram colocadas em evidência. Entre elas, algumas relacionadas com as relações das escolas com a família e a comunidade.

Entre as características comuns, destacamos:

- a) *O estabelecimento de relações intensas e permanentes entre a família e a escola;*
- b) *Famílias respondendo favoravelmente às solicitações de colaboração das escolas;*
- c) *Existência de um tecido informal de contatos e conexões da escola com a família pela presença na escola, por interesses que extrapolam o desempenho dos filhos alcançando o funcionamento de toda instituição escolar;*
- d) *Desenvolvimento de atividades que reconhecidamente são geradoras de benefícios mútuos na relação escola comunidade.*

(UNESCO, 2002).

Procurando medir a importância do capital social no rendimento educativo de crianças norte-americanas, TEACHMAN, PAASCH E CARVER (1997) trabalharam com três indicadores específicos: a dinâmica da família, os laços com a comunidade e o número de vezes que a criança mudou de escola. Baseados em dados de uma pesquisa educacional nacional, os pesquisadores apuraram uma forte correlação entre a dimensão do capital social e a probabilidade de abandono da escola. Em outras palavras, crianças com acesso a maiores níveis de capital social, nas modalidades analisadas, significativamente tem menores tendências de abandonar a escola.

Capítulo 2 - Capital social e educação

SPOSITO (2001, 2002), que já desenvolveu conceituados estudos sobre violência e criminalidade em meio escolar, identificou uma correlação positiva entre o envolvimento comunitário com a escola e a redução das taxas de violência (depredações, invasões, roubos e agressões). Na busca de uma síntese sobre os resultados obtidos pela implantação de políticas públicas de redução da violência escolar, comenta que:

“O envolvimento comunitário, através de iniciativas de abertura da escola à comunidade e propostas de gestão democrática (que envolva pais, alunos e moradores do entorno), são mais eficientes do que iniciativas centradas na ação policial de caráter estrito de controle e vigilância sobre as crianças e jovens”.

Outro relato da importância da mobilização do capital social existente na comunidade para a elaboração de política pública educacional foi a pesquisa realizada em Icapuí-CE, por ocasião da elaboração da política de universalização do ensino fundamental naquele município (LOTTA, 2004).

Um autor português que vem se distinguindo em várias áreas das ciências humanas, de maneira original e crítica como Boaventura de Souza SANTOS (1991), coloca a sociedade civil (ou a comunidade, em suas palavras) num local privilegiado para a instauração do caráter emancipatório da educação. Segundo o autor, o princípio de comunidade contém elementos constitutivos como o prazer, a participação e a solidariedade, que têm sido os focos de resistência à invasão da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

Na sua perspectiva, as comunidades têm potencial para fazer brotar um conhecimento de emancipação que pode transportar o indivíduo de um estado de ignorância a um estado de saber e isso se pode designar como solidariedade. Na esfera da solidariedade, entre outras capacitações necessárias, motiva-se para o exercício da reciprocidade pela formação de sujeitos que a exercitem.

Em síntese:

“O saber novo só será novo se for simultaneamente uma nova inteligibilidade, uma nova ética, uma nova política e uma nova estética. Para isso tem de exercitar no recurso criativo aos elementos constitutivos do princípio da comunidade, à solidariedade, à participação e ao prazer”.
(SANTOS, 1991).

Capítulo 2 - Capital social e educação

Essa idéia de um novo saber, fundamentado na reciprocidade, participação e solidariedade, assim como na chamada de responsabilidade pela via da participação comunitária, é bastante estimulante como sinalização para a introdução de novos rumos ao trabalho educativo.

Esses novos rumos, traduzidos em estratégias mais concretas, devem se aproximar de uma articulação maior entre os interesses do Estado e os interesses da comunidade, a não dissociação da qualidade científica da qualidade democrática e cidadã em todos os níveis de formação, a valorização do profissional da educação como ator de importância vital para o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento de planos pedagógicos baseados na participação, na reciprocidade e na solidariedade.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1. Local de pesquisa

O estudo foi desenvolvido na zona leste do município de São Paulo nas regiões administrativas geridas pelas subprefeituras de Aricanduva e Itaquera.

A subprefeitura de Aricanduva tem responsabilidade pelos distritos administrativos de Aricanduva, Carrão e Vila Formosa enquanto a subprefeitura de Itaquera é responsável pelos distritos administrativos de Cidade Líder, Itaquera, José Bonifácio e Parque do Carmo. As duas subprefeituras compreendem uma área de 75,8 Km² cuja população atingia cerca de 756 mil habitantes no ano 2000.

Do ponto de vista orçamentário, o orçamento conjunto compreendeu uma dotação de cerca de R\$ 203,8 milhões no ano de 2004.

Algumas características das regiões pesquisadas foram estruturadas na tabela 1.³

³ Os dados apresentados na Tabela 1, assim como outros dados de interesse geral, estão disponíveis no Sumário de Dados 2004, editado sob a responsabilidade da Secretaria de Governo da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Capítulo 3 – Método

TABELA 01 - Sumário de dados sobre as subprefeituras Aricanduva e Itaquera, São Paulo, 2005.

DADO	SUBPREFEITURAS			
	ARICANDUVA		ITAQUERA	
Área Km ² ^(a)	21,5		54,3	
Distritos administrativos ^(a) :	Aricanduva Carrão Vila Formosa		Cidade Líder Itaquera José Bonifácio Parque do Carmo	
População ^(b) :	266.838		489.502	
Domicílios ^(b) :	77.846		131.122	
Moradores por domicílio (média) ^(b) :	3,4		3,7	
Domicílios com rede de água % ^(b) :	99,88		99,02	
Domicílios com rede de esgoto % ^(b) :	96,09		88,06	
Domicílios com lixo coletado % ^(b) :	99,43		99,98	
Analfabetismo % ^(b) :	3,7		5,1	
Indicadores educacionais dos chefes de família(b):				
Fundamental %	50,2		43,4	
Médio %	33,7		24,5	
Anos de estudo (média)	7,5		6,6	
Rendimento médio do chefe de família em R\$ ^(b) :	1.246,89		730,89	
EMEF (escolas municipais de ensino fundamental)(c):	7		20	
Vagas ^(c) :	10.681		30.874	
Bibliotecas ^(d) :	3		0	
Evasão escolar na rede municipal %(e):	0,9		1,3	
Taxa de mortalidade infantil por 1000 nascidos vivos(f):	11,61		14,52	
Favelas ^(g) :	11		48	
IDH ^(h) :	Aricanduva	0,530	Cidade Líder	0,460
	Carrão	0,556	Itaquera	0,476
	Vila Formosa	0,555	José Bonifácio	0,507
			Parque do Carmo	0,458
Orçamento da SubPrefeitura (R\$ milhões)(i):	63,2		140,6	
Dotação p/ Educação ⁽ⁱ⁾	58,80%		67,46%	

Fontes:

a) Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo (PRODAM), Geolog 2.1.2, Lei Municipal 10.932 de 15 de janeiro de 1991.

b) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico 2000.

c) Secretaria Municipal de Educação/PMSP, 2004.

d) Secretaria Municipal de Cultura/PMSP, 2004. Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação/PMSP, 2003.

e) Secretaria Municipal de Educação/PMSP, 2003.

f) Fundação Seade 2002 e Secretaria Municipal da Saúde - PMSP, 2002.

g) Secretaria da Habitação e Desenvolvimento Urbano/PMSP e Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo (PRODAM), Base Cartográfica Digital das Favelas do Município de São Paulo, 2000.

h) Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade - PMSP, 2000.

i) Secretaria Municipal de Finanças e Desenvolvimento Econômico/PMSP, 2004.

Coordenadoria de Educação de Itaquera

A coordenação dos serviços educacionais das subprefeituras de Aricanduva e Itaquera é realizada pela Coordenadoria de Educação de Itaquera que, subordinada à Secretaria Municipal de Educação, realiza a gestão de um complexo empreendimento: oferta de 69,5 mil vagas, em 2005, contando com o empenho de 4,7 mil colaboradores em 148 unidades escolares.

A Coordenadoria de Educação de Itaquera atua em consonância com diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação, observando as demandas da comunidade organizada do entorno que, entre outras necessidades, aponta a de:

“(...) qualificar ou requalificar profissionalmente os nossos alunos para o mercado de trabalho, e também viabilizar um programa de geração de renda, a partir dessa qualificação ou requalificação, na qual possibilita aos jovens e adultos, ingressar no mercado de trabalho no próprio bairro, através de mecanismos próprios e ou parcerias com o comércio e indústrias locais”.

(COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE ITAQUERA, 2005).

3.2. Casuística

Segundo a Coordenadoria de Educação de Itaquera, o número total de unidades escolares no ano de 2005 era de 148, das quais, 27 unidades eram escolas municipais de ensino fundamental (EMEF'S).

Para a realização deste estudo, todas as EMEF'S foram convidadas, sendo que 19 unidades (70%) participaram efetivamente. Do universo das unidades escolares participantes, tivemos como respondentes dos questionários um total de 39 pessoas sendo 19 ocupantes de cargos de diretoria e 20 ocupantes de cargos de coordenação pedagógica.

Decidimos iniciar o trabalho de pesquisa sobre capital social e desempenho institucional das unidades escolares com profissionais de direção das unidades em função da posição estratégica dos mesmos. Sem desmerecer nenhum dos demais profissionais do sistema educacional, a expectativa que se tem em relação aos

diretores e diretoras é que esses desempenhem o papel de gestores, não na perspectiva gerencial, e sim como gestores democráticos, *“administrando a controvérsia que se manifesta na escola, estabelecendo uma rede de relações entre os alunos, professores, funcionários, pais e comunidade do entorno da escola”* (SCHOLZE, 2004).

A junção dos profissionais de coordenação pedagógica como sujeitos da investigação, em paridade com as (os) diretoras (es), foi importante para quebrar o caráter de pessoalidade das respostas e posicionamentos, além de criar a oportunidade de um importante diálogo entre a direção e a coordenação pedagógica das unidades escolares sobre os aspectos da pesquisa.

3.3. Procedimentos de coleta de dados

Após a obtenção do parecer favorável da banca de qualificação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi realizada reunião com a direção da Coordenadoria de Educação de Itaquera, da qual participaram a coordenadora de educação e a supervisora técnica.

Naquela reunião, o pesquisador expôs os objetivos e métodos de pesquisa, solicitando autorização para realização do trabalho. Ficou definido que a Coordenadoria, após análise minuciosa da documentação entregue naquele dia (projeto de pesquisa e instrumento de coleta de dados), submeteria tal documentação à Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo de onde deveria vir a aprovação final.

Decorrido o tempo necessário para as devidas análises e aprovações, foram agendados dois eventos. O primeiro, uma reunião com o diretor de divisão técnica na qual o pesquisador teve contato com importantes aspectos do sistema de gestão da Coordenadoria e foi apresentado para os demais servidores que seriam potenciais fornecedores de informações para a conclusão do trabalho. O diretor de divisão técnica apresentou importantes sugestões metodológicas que foram prontamente acatadas pelo pesquisador. A mais importante delas foi a inclusão dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares à coleta de dados.

Na seqüência, ocorreu uma reunião na sede da Coordenadoria de Itaquera, na qual foi proporcionado o encontro do pesquisador com os participantes do estudo; diretoras e diretores das EMEF'S com as respectivas coordenadoras pedagógicas das unidades. Na referida reunião, que contou também com a presença do corpo diretivo da Coordenadoria e da orientadora deste trabalho, foi feita uma apresentação detalhada do estudo, passando pelos objetivos, pelo embasamento teórico, e pelos aspectos éticos no tratamento das informações.

Ao término da apresentação, foi iniciada uma sessão aberta, onde o pesquisador esclareceu algumas questões que inquietavam os participantes.

Encerrados os esclarecimentos adicionais, foram distribuídos os instrumentos de pesquisa e estabelecida uma agenda para devolução dos mesmos, ressaltando que os instrumentos preenchidos deveriam ser acondicionados em envelopes lacrados que só poderiam ser abertos pelo pesquisador. O pesquisador assumiu o compromisso de entrar em contato com os participantes, caso houvesse algum tipo de violação nos envelopes.

O trabalho de levantamento de dados e informações foi complementado com a realização de entrevistas com pessoas de três unidades selecionadas aleatoriamente. Nas entrevistas, tendo contato com profissionais de diferentes atribuições, procuramos entender em detalhes os processos de controle administrativo e pedagógico daquilo que estamos chamando de indicadores de performance institucional neste trabalho (evasão e reprovação escolar). Durante as entrevistas examinamos minuciosamente tais processos com base nos depoimentos dos profissionais e na análise da documentação utilizada para tal fim.

Em paralelo, o pesquisador entrou em contato com o centro de informática da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de obter dados sobre evasão escolar, reprovação e transferências nas escolas estudadas, nos últimos três anos.

3.4. Aspectos relevantes para a “pesquisa do capital social”

O conceito de capital social encerra alguns aspectos centrais que norteiam os instrumentos de pesquisa que procuram mensurá-lo.

Para um melhor entendimento desses aspectos, cabe uma breve exposição das principais contribuições teóricas sobre o assunto. A seguir, apresentaremos uma síntese das contribuições, já fazendo uma aglutinação em torno dos eixos que balizam o trabalho investigativo.

- **Associativismo**

Iniciemos pela questão do associativismo. Analisando as condições de sustentação da *Democracia na América*, Tocqueville destacou a forte propensão dos cidadãos norte-americanos à formação de organizações da sociedade civil:

“Americanos de todas as idades, de todas as condições e de todos os temperamentos estão sempre formando associações. Existem não só associações comerciais e industriais de que todos fazem parte, mas também outras de mil diferentes tipos – religiosas, morais, sérias, fúteis, bastante genéricas e bastante limitadas, imensamente grandes e muito pequenas. (...) Assim, o país mais democrático do mundo é hoje aquele onde os homens levaram atualmente à máxima perfeição a arte de alcançar em conjunto o alvo das aspirações comuns e aplicaram essa nova técnica ao maior número de objetivos”.

As associações têm potencial de cultivar entre seus membros hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público.

Tocqueville afirma que no exercício da associação “a ação que os homens exercem uns sobre os outros renova os sentimentos e as idéias, engrandece o coração e promove o entendimento”.

O teste empírico da afirmação acima foi realizado num relevante estudo sociológico sobre cultura cívica em cinco diferentes países, o qual revelou que os membros de associações são melhor dotados de consciência política, confiança social e disposição para participar politicamente, conjunto de características denominado “competência cívica subjetiva” (ALMOND E VERBA, 1963).

Torna-se necessário destacar que o associativismo do qual falamos aqui, não está exclusivamente relacionado a agrupamentos com objetivos declaradamente políticos. Sociedades com fins diversos (clubes recreativos e desportivos, ou corais, por exemplo) também são dotadas de potencial gerador de autodisciplina e espírito de colaboração. Aquelas sociedades de grupos bastante heterogêneos, com

diferenças marcantes entre seus membros quanto à sua personalidade e objetivos pessoais, promovem moderação de atitudes nas interações grupais e o desenvolvimento da tolerância.

Uma análise mais profunda dos reflexos do associativismo nos seus membros poderá ser encontrada em LIJPHART (1977).

Tocqueville também destaca o potencial das associações para incorporar e promover a colaboração social através da aglutinação em torno de uma causa comum, por meio da criação de um sentido identitário em torno de um ou mais objetivos coletivos.

Uma outra constatação digna de nota diz respeito às pesquisas realizadas por ESMAN e UPHOFF (1980) sobre o papel das associações locais em estratégias de desenvolvimento. Além de concluírem a centralidade das organizações participativas no processo, perceberam também um elevado nível de fracasso nas ocasiões em que, na ausência de organizações criadas por iniciativas autóctones, as mesmas tenham sido “implantadas” por agentes externos.

- **Confiança e solidariedade**

Para materializar o dilema fundamental que corrói o comportamento social solidário, nada melhor do que a parábola de David Hume, filósofo escocês do século XVIII:

“Teu milho está maduro hoje; o meu estará amanhã. É vantajoso para nós dois que eu te ajude a colhê-lo hoje e que tu me ajudes amanhã. Não tenho amizade por ti e sei que também não tens por mim. Portanto não farei nenhum esforço em teu favor; e sei que se eu te ajudar, esperando alguma retribuição, certamente me decepcionarei, pois não poderei contar com tua gratidão. Então, deixo de ajudar-te; e tu me pagas na mesma moeda. As estações mudam; e nós dois perdemos nossas colheitas por falta de confiança mútua”.

(HUME apud PUTNAM, 1996).

Uma situação como a descrita acima não teria condições de trazer nenhum ensinamento aos envolvidos com o passar do tempo? Eles não percebem que seria melhor se houvesse confiança e cooperação?

Capítulo 3 – Método

Quando os atores sociais não conseguem estabelecer um compromisso mútuo confiável, e buscam a qualquer custo a proteção contra iniciativas (reais ou imaginárias) oportunistas de terceiros, indivíduos racionais podem “produzir, sob certas circunstâncias, resultados que não são racionais, do ponto de vista de todos os que estão envolvidos” (OSTROM, 1990).

Em outras palavras, onde impera a falta de confiança a questão da cooperação se torna irracional. Nos ambientes onde não há possibilidade de cooperação os resultados são conhecidos e indesejáveis; para os fazendeiros de Hume a perda da colheita; para a sociedade, isolamento, enfraquecimento e perda de controle sobre seu destino.

O desempenho das instituições sociais, passando por governos, escolas e hospitais, está bastante condicionado à forma que esse problema é resolvido.

Sobre essa questão PUTNAM (1996) argumenta que *“quando os atores são incapazes de assumir compromissos entre si, eles têm que renunciar pesadamente, porém racionalmente, a muitas oportunidades de proveito mútuo”*.

A perspectiva Hobbesiana para solução deste problema passava pela introdução da coerção de um terceiro. Era então invocada a presença do Estado que por definição (e pelos poderes conferidos) garantiria aquilo que os cidadãos não poderiam fazer por si: confiarem uns nos outros.

Surge assim um outro problema tão complexo quanto o anterior. Quem ou o que poderia garantir que o Estado fosse confiável?

Tendo o Estado força coercitiva, quem asseguraria que os seus dirigentes não usariam essa força em proveito próprio?

Não caberia neste momento estarmos discutindo os benefícios ou problemas da existência ou atuação do Estado. A própria história tem nos ensinado bastante sobre isso. O que se constata é que as sociedades baseadas no uso da força são menos justas, mais penalizantes e menos satisfatórias comparadas com aquelas onde a confiança é alicerçada em outras bases.

OSTROM (1990) indica, entre outros requisitos, algumas características de desenhos institucionais positivas para lidar com o dilema da confiança; por exemplo, a clara definição dos limites, a participação das partes interessadas na definição das

regras, a adoção de sanções gradativas para os transgressores e a existência de mecanismos pouco onerosos para a solução de conflitos.

PUTNAM (1996) retoma a questão e afirma que os dilemas da ação coletiva e da confiança estão condicionados ao controle social mais amplo no qual os jogos são disputados. Diz ainda que a cooperação é facilitada em comunidades que tenham amalhado um bom estoque de capital social, na forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. Define então o capital social como *“características da organização social como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas”*.

Conclui-se, portanto, que a confiança é um componente fundamental do capital social (RENNÓ, 2001), ela é promotora da cooperação uma vez que um nível elevado de confiança aumenta significativamente a probabilidade de cooperação.

- **Informação e comunicação**

A importância da informação e da comunicação como indicadores de civismo se dá pela constatação de que as pessoas mais informadas sobre os problemas comuns, são naturalmente mais sensíveis aos mesmos, apresentando inclusive melhores condições para participar das deliberações públicas.

O número de leitores de jornais locais reflete também o interesse dos cidadãos pelos assuntos comunitários.

Tocqueville já sinalizava a conexão existente entre a vitalidade cívica de uma comunidade, associações e periódicos locais:

“Quando já não existem mais laços firmes e duradouros a unir os homens, é impossível obter a cooperação de um bom número deles, a não ser que se consiga convencer cada homem, cujo auxílio é necessário, de que ele estará servindo aos seus próprios interesses unindo voluntariamente seus esforços aos de todos os demais. Isso não pode ser feito habitualmente e convenientemente sem o auxílio de um jornal. Somente um jornal pode apresentar a mil leitores o mesmo pensamento ao mesmo tempo. (...) Portanto uma associação democrática dificilmente pode prescindir de um jornal”.

Mesmo sabendo que a leitura de jornais e periódicos não é um hábito comum no Brasil, hábito inibido por questões culturais e econômicas, não deixamos de apontar a relevância desse tópico para a pesquisa. A nós interessa em especial o interesse pelos veículos de informação que divulguem informações locais.

- **Impotência**

Dado marcante nas constatações de PUTNAM (1996) é a correlação forte existente entre o nível de civismo de determinadas comunidades e a sua crença nas suas próprias possibilidades de intervenção pública.

Ele percebeu que, nas comunidades menos cívicas, predominava o sentimento de exploração, alienação e impotência. Curiosamente, mesmo entre as pessoas mais instruídas, que supostamente têm auto-estima melhor do que as demais, tais vantagens não foram identificadas como fatores de superação do cinismo e da alienação que imperam nas regiões menos cívicas. Em outras palavras, cidadãos instruídos das regiões menos cívicas sentem-se quase tão impotentes quanto os cidadãos menos instruídos das regiões mais cívicas.

Ocorre que nas comunidades menos igualitárias e cooperativas “o tipo de vida” oferece a todo instante uma justificativa para os sentimentos de exploração, dependência e frustração, tanto na extremidade inferior da escala social, como também nos níveis um pouco mais elevados.

A constatação descrita acima nos leva a pensar que, nas comunidades menos cívicas (aquelas dotadas de uma dimensão menor de capital social) a disposição de participar ativamente da vida política seja menor.

Ainda sobre as características das comunidades cívicas e não cívicas há observações dignas de nota sobre a questão da confiança e observância das leis.

Fato comprovado, nos locais onde se identificou o menor civismo entre os cidadãos, é maior sujeição às práticas de corrupção política e à atuação de organizações criminosas como a Máfia e outras variantes regionais.

Nesses locais, considera-se tolice a obediência às leis de trânsito ou tributárias e há a expectativa de que todos venham a desobedecê-las. Num ambiente como esse, o indivíduo transgride confirmando assim as funestas

expectativas de todos. Clamam e apelam todo o tempo por intervenções mais fortes das “forças da ordem” (a polícia). Porém, percebe-se que mesmo nos locais onde a autoridade policial age com mãos de ferro, não se obtém resultados melhores, uma vez que a mesma é enfraquecida pelo contexto social pouco cívico.

Nas comunidades cívicas *“o governo brando é naturalmente mais forte porque pode contar com a maior cooperação e a maior autodisciplina dos cidadãos”* (PUTNAM, 1996).

3.5. Eficácia Institucional

Neste tópico faremos uma breve descrição sobre como é realizado o controle dos indicadores de eficácia institucional, indicadores que são base para este estudo.

Os motivos que permeiam a evasão escolar e as reprovações em escolas públicas de São Paulo foram levantados em diversos estudos, com destaque para os trabalhos desenvolvidos por Maria Helena Souza Patto.

Em sua tese de livre docência no Instituto de Psicologia da USP, PATTO (1987) ressaltou a complexidade desse tema, salientando que a causalidade do “fracasso escolar” é multifatorial: políticas públicas de investimentos na área da educação, organização administrativa da escola, insatisfação docente com diversos aspectos de seu trabalho, a insatisfação dos alunos com as relações de poder existentes na escola, além dos conhecidos problemas emocionais familiares que independem da condição financeira.

O trabalho de PEROSA (1997), no qual Patto participou como orientadora, ressalta o caráter positivo de maior investimento na capacitação docente da rede estadual de São Paulo, entre os anos de 1983 e 1994, contudo questiona a priorização da formação baseada na tese de que a competência ou incompetência técnica docente seria a raiz da produção do fracasso escolar, considerando-se que as condições sociais para o exercício docente mantinham-se praticamente inalteradas.

- **Evasão escolar**

Capítulo 3 – Método

O controle de presença dos (as) alunos (as) às aulas é realizado pelos (as) professores (as) e registrado nos diários de classe. Os apontamentos de presença e faltas são acompanhados pela coordenação pedagógica das unidades, às quais cabe a tomada de decisão em relação a níveis de abstenção que se tornam críticos.

Numa primeira instância de decisão, a unidade escolar procura fazer um contato informal com a família do (a) aluno (a) em situação crítica, através de um telefonema ou de recados por meio de outras pessoas da comunidade escolar que tenham relação de vizinhança com a família em causa.

Se as tentativas de contato informal não dão resultado, a unidade escolar emite uma correspondência registrada solicitando o comparecimento do pai ou da mãe à unidade.

Havendo o comparecimento dos pais (após as tentativas informais e formais de contato) os mesmos são informados sobre a situação de não comparecimento às aulas de seus filhos e tomam ciência formalmente através da assinatura de um termo de responsabilidade.

Caso esta medida não tenha eficácia para trazer o (a) aluno (a) de volta à escola, a unidade procura os membros do conselho tutelar da região para que estes se empenhem em resolver a questão.

Se o conselho tutelar, intervindo diretamente junto à família do (a) aluno (a) ausente, também não encontra meios de trazê-lo de volta à unidade escolar, emite um documento relatando a impossibilidade.

O documento em questão é encaminhado à unidade escolar com cópia para a coordenadoria regional de ensino que, não tendo mais nenhuma providência a tomar, registra a baixa do (a) aluno (a) como evadido (a).

- **Reprovação**

Em função da vigência do regime de ciclos continuados, a reprovação por nota ou conceito só ocorre na quarta série do primeiro ciclo (4ºano) e na quarta série do segundo ciclo (8ºano). A nota ou conceito final resulta de vários componentes internamente administrados, tais como avaliações formais, apresentação de trabalhos e comportamento em sala de aula.

Os conceitos finais são fechados pelo conselho de classe (um colegiado formado por professores e professoras e a coordenação pedagógica) e apresentados às famílias dos (as) alunos (as).

As famílias, caso não estejam de acordo com o conceito atribuído, podem entrar com um recurso junto à unidade escolar que tem a incumbência de apresentar toda a documentação comprobatória.

Após a apresentação e análise da documentação o conceito será mantido ou alterado caso seja comprovado engano ou erro no cômputo.

A reprovação por faltas pode ocorrer em qualquer uma das séries dos dois ciclos. Havendo a reprovação por faltas o (a) aluno (a) fica retido na série que tiver ultrapassado o limite de faltas permitidas.

Somente motivos de saúde comprovados possibilitam o abono de faltas.

- **Transferências**

Embora não seja um indicador utilizado para efeito de análise estatística, julgamos importante descrever também esse aspecto. O indicador não foi analisado porque as escolas municipais nem sempre tem condições de controlar o destino dos transferidos, principalmente se os mesmos forem alocados fora da rede municipal.

Transferência é a solicitação por parte dos pais ou responsáveis da saída do (a) aluno (a) da unidade escolar onde está matriculado para outro local.

O processo de transferência pode ocorrer com a solicitação direta dos pais ou responsáveis à unidade escolar.

No ato da solicitação é gerado um documento denominado “Pedido de transferência” que identifica o (a) aluno (a), a unidade a que se destina e o responsável pelo pedido.

A partir da solicitação a unidade escolar estabelece um prazo para retirada do histórico escolar do (a) aluno (a). Na ocasião da retirada do histórico escolar o responsável pelo (a) aluno (a) assina um termo de responsabilidade.

A recepção, aceitação e processamento das transferências são atribuições internas das unidades escolares que não carecem de aprovação por parte de instâncias superiores.

O movimento de transferências, consideradas as 27 unidades escolares analisadas, chegou ao considerável número de 8939 solicitações atendidas no triênio 2002 / 2004 (considerando que os dados de 2004 ainda eram preliminares).

Ao escolhermos investigar as possíveis interações entre “capital social”, evasão escolar e reprovação, estamos cientes de que as relações intrínsecas à comunidade escolar são complexas e de que os componentes do “capital social” podem ser desdobrados ainda em diversos outros aspectos: relações de gestão, poder, pedagógicos, culturais e políticos.

Interessa-nos explorar os aspectos mais citados pelos teóricos do “capital social”: participação em grupos e redes, confiança e solidariedade, ação coletiva e colaboração, informação e comunicação, coesão e inclusão social, autoridade e capacitação para participação em ações políticas.

Aspectos esses, que tem sido constantemente valorizados, inclusive em projetos governamentais visando a maior interação escola-comunidade e qualidade escolar.

3.6. Instrumento para coleta de dados

O instrumento adotado para este estudo é denominado “Questionário Integrado para medir Capital Social (QI-MCS)”. Foi desenvolvido pelo grupo temático sobre capital social do BANCO MUNDIAL (2003).

Tal instrumento fora desenvolvido para prover um conjunto de ferramentas empíricas para medir o capital social. É composto por um conjunto de questões relevantes para os interessados em gerar dados quantitativos sobre várias dimensões do capital social.

Cada questão incluída no instrumento foi retirada de trabalhos de pesquisa anteriores sobre capital social, nas quais foram demonstradas sua confiabilidade, validade e utilidade. Sua conclusão foi refinada por extensivas contribuições e

críticas por parte de painéis externos de consultores especializados, tendo sido previamente testado em campo (na Nigéria e na Albânia).

Originalmente produzido para utilização por pesquisadores que estivessem trabalhando com questões relativas à índices de pobreza e desigualdade social, para o entendimento das relações entre o capital social e as estratégias nacionais para redução de pobreza, traz algumas recomendações importantes para a utilização em pesquisas em outras áreas:

- Nem todas as questões enumeradas poderão ser úteis em todos os lugares;
- Nem todas as enunciações de uma questão em particular poderão ser apropriadas para todos os contextos e/ou facilmente traduzidas para outras línguas;
- Várias questões de importância local talvez precisem ser acrescentadas.

Observando atentamente tais recomendações, o pesquisador promoveu (em conjunto com sua orientação e elementos participantes do estudo), os necessários ajustes conceituais do instrumento ao idioma, ao contexto e à finalidade do presente estudo.

As questões do instrumento buscam alguns dados objetivos. O primeiro deles é a participação em associações e redes locais. Esse indicador de capital social estrutural baseia-se na densidade das associações e na incidência de participações.

Seqüencialmente, há um conjunto de variáveis que indicam confiança e solidariedade. Essas medidas baseiam-se nas expectativas e experiências dos participantes em relação a comportamentos que impliquem confiança. Um dos aspectos levantados, por exemplo, é quantas pessoas estariam dispostas a dar algum tipo de assistência em caso de necessidade.

Num terceiro eixo, há indicadores de ação coletiva, outra importante dimensão do capital social. A oferta de muitos serviços, ou até mesmo a realização de projetos audaciosos requer ação coletiva por parte de um grupo de indivíduos. Até que ponto essa ação coletiva ocorre pode ser medido e é um indicador de capital social subjacente (pelo menos até onde a cooperação não é imposta por uma força externa, tal como o governo).

A manutenção e o reforço do capital social dependem da habilidade dos membros de uma comunidade em comunicar-se entre si, com outras comunidades e com membros de sua rede que vivem fora da comunidade. Assim, o quarto eixo investiga a frequência de uso de meios importantes de comunicação. Sendo o contato pessoal uma forma importante e direta de comunicação, também se investiga a distância percorrida para a chegada dos membros da comunidade às escolas.

Coesão e inclusão social são resultados positivos importantes da presença de capital social em uma comunidade. No quinto eixo temático são verificados aspectos que as propiciem. Há, por exemplo, a verificação do acesso a serviços importantes, tais como saúde, educação e justiça. Tão importante quanto o entendimento da exclusão é saber se a mesma é fonte geradora de violência. O nível de conflito e violência na comunidade também é averiguado de maneira subjetiva, ou seja, pelas percepções dos entrevistados em relação à segurança e o medo de se tornarem vítimas de crimes. Uma comunidade socialmente coesa normalmente tem como característica um alto nível de sociabilidade. Desse modo, há neste eixo uma série de questões acerca de interações sociais cotidianas.

Por fim, o sexto eixo temático examina até que ponto os participantes percebem a autoridade ou capacitação para a participação em ações políticas. Sendo a autoridade e a capacitação conceitos amplos, o instrumento focaliza o controle sobre decisões que afetam o cotidiano da comunidade escolar. As questões versam sobre os meios concretos através dos quais as pessoas tentaram aumentar esse controle, tais como petições aos membros do governo ou participação em eleições. As iniciativas para tomar esse tipo de atitudes são afetadas pelas percepções acerca da honestidade dos membros do governo e o nível de corrupção; logo, questões básicas para se verificar isso foram incluídas.

Após o destaque aos conceitos constitutivos do instrumento de pesquisa, cabe uma breve explanação do critério de pontuação para mensuração da dimensão de capital social.

O instrumento de coleta de dados é composto por 59 questões que abarcam os seis eixos temáticos de pesquisa propostos. O número de questões por eixo temático é uma sugestão dos autores do instrumento de base, que foi acatada para

Capítulo 3 – Método

efeito desta pesquisa. Das 59 questões propostas, 15 questões (questão 1.3 até questão 1.17) tiveram a finalidade específica de produzir um detalhamento maior sobre as características do associativismo no interior das comunidades escolares. As demais questões, todas com respostas de múltipla escolha, com cinco alternativas de resposta para cada uma das questões, possibilitaram a mensuração de uma pontuação de capital social sendo que cada uma das respostas era equivalente a uma determinada dimensão de capital social.

Utilizando um exemplo real para explicar o critério de pontuação, o item 2.3, em forma de afirmativa, do eixo temático 2 (confiança e solidariedade) foi assim definido:

2.3) Pode-se confiar na maioria das pessoas da comunidade escolar.

- () Concordo totalmente
- () Concordo em parte
- () Não concordo nem discordo
- () Discordo em parte
- () Discordo totalmente

Observamos que a resposta marcada na primeira alternativa demonstra um alto grau de confiança por parte dos respondentes. Sendo a confiança um dos aspectos fundamentais do capital social, tal resposta indicaria a maior dimensão possível de capital social, o que em termos de pontuação seria equivalente a 5 pontos. A pontuação seria decrescente caso as respostas fossem marcadas em outras alternativas, até se chegar à dimensão mínima de capital social apurada pela resposta “discordo totalmente”, que seria equivalente a 1 ponto.

A dimensão de capital social de cada uma das unidades escolares foi medida pela pontuação total, ou seja, a pontuação que cada uma das unidades obteve pela soma das pontuações obtidas em cada uma das questões.

CAPÍTULO 4**RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS**

Este capítulo apresenta uma análise das informações coletadas junto às unidades escolares pesquisadas.

As respostas foram lançadas em banco de dados Excel®, e submetidas a análises por um profissional de estatística que utilizou o software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)®.

O capítulo está dividido em cinco partes.

Inicialmente apresentaremos a caracterização dos participantes e a análise descritiva dos dados, com os resultados obtidos em cada uma das questões. Comentários adicionais foram introduzidos na análise para torná-la mais explicativa, quando necessário.

Na sequência, a análise de consistência do instrumento de coleta de dados, por via dos cálculos do grau de correlação interna de cada uma das questões com o total de cada eixo temático e com o questionário integral.

Por fim, descrevemos as análises de correlação e finalizamos com um cruzamento de dados entre duas categorias distintas de unidades escolares (categorias distintas exclusivamente por pontuações).

4.1. Caracterização dos participantes

Os questionários foram preenchidos e devolvidos por 19 unidades escolares, especificamente por 19 ocupantes de cargos de diretoria e 20 ocupantes de cargos de coordenação pedagógica.

Essa amostra revelou um mundo predominantemente feminino com 92,3% de mulheres (36 participantes) e apenas 7,7% de homens (3 participantes). A minoria masculina ocupa cargos de diretores das unidades escolares em que atuam. Mais de 75% das (os) profissionais participantes já ocupavam seus respectivos cargos há

mais de três anos. As (os) profissionais que estavam ocupando os cargos há menos tempo (menos de três anos) já tinham outras atribuições profissionais dentro da unidade escolar por mais tempo.

A formação mais comum em graduação dos (as) participantes é Pedagogia (60% das respostas). A formação em História representa 10%. Formação em outras áreas como Administração Escolar, Letras, Educação Física, Filosofia, Direito, Psicologia, Química, Biologia, Ciências e Matemática compõe o universo dos 30% das demais formações mencionadas. Dez participantes responderam ter formação em nível de pós-graduação (25%). Os cursos mencionados foram Psicopedagogia, História do Cotidiano, Educação, História, Metodologia de Ensino Superior, Alfabetização e Educação Inclusiva para Deficientes Mentais.

4.2. Estatística descritiva

A seguir estão apresentadas as análises descritivas dos dados para conhecermos as características do estudo. Para as variáveis qualitativas foram utilizadas as frequências relativas (percentuais) e a frequência absoluta (n) das classes de cada variável qualitativa. Para as variáveis quantitativas foram utilizadas médias e medianas, para resumir as informações, e desvios-padrão, mínimo e máximo para indicar a variabilidade dos dados.

Variáveis Qualitativas:

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 02 - Respostas aos itens do eixo temático 1 - Grupos e redes, São Paulo, 2005.

Item do questionário sobre a comunidade escolar	Pontuação									
	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Item 1.1. - número de grupos, associações ou redes	3	16%	2	11%	5	26%	5	26%	4	21%
Item 1.2. - variação do nº de organizações (2000-2005)	2	11%	0	0%	3	17%	8	44%	5	28%

No detalhamento das respostas sobre o eixo Grupos e redes, alguns fatores devem ser destacados. Houve 46 (quarenta e seis) menções sobre os tipos de associações grupos ou redes aos quais os respondentes pertenciam ou participavam. Desse total, 33% das menções foram relacionadas aos sindicatos profissionais.

Organizações não governamentais, igrejas e sociedades de amigos de bairro, juntas, foram mencionadas numa proporção um pouco maior que os sindicatos, ou seja, 43% das menções divididas proporcionalmente entre os três tipos de organização. Os conselhos de escola em 11% e as associações de pais e mestres (APM'S) foram lembradas em 7% das menções. Os 6% restantes ficaram divididos entre uma menção para empresa privada, e duas menções para unidades básicas de saúde UBS's.

O fato dos conselhos de escola, que constituem hoje a principal instância de poder decisório nas unidades escolares, ter sido lembrado em apenas 11% dos casos chamou a atenção. Numa entrevista com a diretora de uma das unidades escolares selecionadas, a baixa lembrança foi atribuída ao fato dos conselhos de escola já estarem praticamente incorporados ao cotidiano de trabalho dos profissionais entrevistados.

Obtivemos três respostas (16% do total de respostas) como não participação em nenhum grupo, rede ou associação.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 03 - Respostas aos itens do eixo temático 2 - Confiança e solidariedade, São Paulo, 2005.

Item do questionário sobre a comunidade escolar	Pontuação									
	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Item 2.1. - Pessoas dispostas a prestar um favor	1	5%	3	16%	5	26%	2	11%	8	42%
Item 2.2. - Pessoas dispostas a ajudar em uma emergência	0	0%	4	21%	3	16%	2	11%	10	53%
Item 2.3. - Confiança na maioria das pessoas da comunidade escolar	1	5%	3	16%	0	0%	9	47%	6	32%
Item 2.4. - Atenção para alguém que pode tirar vantagem	2	11%	8	42%	4	21%	3	16%	2	11%
Item 2.5. - Pessoas dispostas a ajudar	0	0%	1	5%	0	0%	8	42%	10	53%
Item 2.6. - As pessoas geralmente não confiam umas nas outras	0	0%	5	26%	4	21%	8	42%	2	11%
Item 2.7. - Média da confiança em diferentes categorias de pessoas	0	0%	4	21%	9	47%	4	21%	2	11%
Item 2.8. - Grau de confiança na comunidade (2002-2005)	0	0%	2	11%	8	42%	6	32%	3	16%
Item 2.9 - Frequência com que as pessoas ajudam-se umas às outras	0	0%	1	5%	8	42%	9	47%	1	5%

As respostas apuradas no item 2.5 evidenciam que 95% dos participantes concordam totalmente ou em parte sobre a disposição de ajudar dentro da comunidade escolar. Trata-se de uma percepção alta sobre este aspecto.

O item 2.7 requereu uma interpretação especial (ver Anexo B). Foi necessário o cálculo de uma coluna de médias levando-se em consideração a resposta de cada uma das unidades escolares participantes que foram somadas e divididas pelo número total de participantes. A coluna de respostas é fruto da somatória da pontuação atribuída por cada uma das unidades escolares a cada uma das categorias de pessoas dividida pelo total de categorias apresentadas (19 categorias).

Replicamos abaixo as médias obtidas na questão 2.7., para uma análise mais criteriosa das respostas:

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

Quadro 1 - Média das respostas ao item 2.7. do eixo temático 2 - Confiança e solidariedade, São Paulo, 2005.

Categorias	Médias (n=19)
A. Padres e pessoas ligadas à Igreja	4
B. Pessoas de outros grupos étnicos (raciais)	4
C. Comerciantes e empresários	3
D. Membros do governo local (prefeitura)	3
E. Membros do governo estadual	3
F. Membros do governo federal	3
G. Políticos profissionais (vereadores, deputados, senadores)	2
H. Polícia (militar, civil)	3
I. Médicos e enfermeiras	4
J. Líderes tradicionais da localidade	4
K. Professores e funcionários da escola	4
L. Funcionários dos Correios	4
M. Juízes e funcionários do poder judiciário	3
N. Delegados de polícia	3
O. Organizações não governamentais (ONG's)	3
P. Jornalistas	3
Q. Artistas e profissionais de televisão	3
R. Homossexuais	3
S. Assistentes sociais	4

TABELA 04 - Respostas aos itens do eixo temático 3 - Ação coletiva e colaboração, São Paulo, 2005.

Item do questionário sobre a comunidade escolar	Pontuação									
	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Item 3.1 - Horas de trabalho em benefício da escola ou da comunidade	1	5%	3	16%	2	11%	3	16%	10	53%
Item 3.2 - Probabilidade de uma pessoa que não participe ser criticada	10	53%	3	16%	3	16%	1	5%	2	11%
Item 3.3 - Número de pessoas que contribuem com tempo ou recursos	3	16%	10	53%	4	21%	2	11%	0	0%

As respostas obtidas nas pontuações 1 e 2, no item 3.1., quatro respostas equivalentes a aproximadamente 21% do total, podem ser um indício de sentimento de que o trabalho desenvolvido é burocrático e tem poucas possibilidades de geração de benefícios concretos. Já no item 3.3., 13 respostas nas menores

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

pontuações apontam para uma baixa disposição de participação em atividades voluntárias.

TABELA 05 - Respostas aos itens do eixo temático 4 - Informação e comunicação, São Paulo, 2005.

Item do questionário sobre a comunidade escolar	Pontuação									
	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Item 4.1 - Frequência com que recebem cartas, emails e telefonemas de pessoas da comunidade escolar	5	26%	7	37%	1	5%	2	11%	4	21%
Item 4.2 - Leituras sobre boletins ou jornais que tratem de assuntos locais	1	5%	2	11%	11	58%	4	21%	1	5%
Item 4.3 - Frequência com que ouvem programais locais ou comunitários de rádio	13	68%	1	5%	1	5%	1	5%	3	16%
Item 4.4 - Frequência de envio de cartas, emails, telefonemas para pessoas da comunidade escolar	5	26%	9	47%	1	5%	4	21%	0	0%
Item 4.5 - Tempo em que a maioria dos membros leva para chegar à escola	0	0%	0	0%	1	5%	14	74%	4	21%
Item 4.6 - Em comparação com os últimos três anos, o acesso à informação melhorou, piorou ou permaneceu o mesmo	0	0%	0	0%	7	37%	9	47%	3	16%

As respostas observadas no item 4.1 demonstram que a comunicação não burocrática nas comunidades escolares estudadas não acontece com muita frequência. O item 4.4 aponta para a mesma constatação, num ponto de vista das iniciativas originadas dentro da unidade escolar.

Já o item 4.2 indica interesse e disposição pela busca de informações sobre o entorno da unidade escolar. Os jornais regionais, ou jornais de bairro como são mais conhecidos, constituem a principal fonte de informação sobre o entorno representando algo em torno de 71% das menções. Informativos sindicais foram mencionados duas vezes, seguidos por boletins de igreja, programação de rádio comunitária e circulares da coordenadoria local de educação, com uma única menção para cada um destes três últimos.

Percebemos também que, salvo algumas exceções, o rádio não parece ser um veículo central na obtenção de informações locais (item 4.3). Nas menções feitas a este tipo de veículo destaca-se a Educom com três citações e as rádios Arrobas, Formosa FM e Sumita com uma menção cada.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

Na questão da proximidade (4.5) percebemos que a maioria dos membros da comunidade escolar está situada nas imediações da unidade escolar. Na opinião dos participantes, 95% das pessoas levam menos de 30 minutos para chegar à unidade.

TABELA 06 - Respostas aos itens do eixo temático 5 - Coesão e inclusão social, São Paulo, 2005.

Item do questionário	Pontuação									
	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Item 5.1 - Grau de comunhão ou proximidade entre os membros	0	0%	3	16%	3	16%	12	63%	1	5%
Item 5.2 - Até que ponto as pessoas são diferentes	1	5%	4	21%	10	53%	4	21%	0	0%
Item 5.3 - Potencial das diferenças causar problemas	0	0%	5	26%	7	37%	2	11%	5	26%
Item 5.4 - Potencial desses problemas levar à violência	1	5%	2	11%	5	26%	9	47%	2	11%
Item 5.5 - Número de pessoas excluídas de serviços essenciais	5	26%	2	11%	10	53%	2	11%	0	0%
Item 5.6 - N° de encontros para conversar, comer ou beber	8	42%	10	53%	0	0%	1	5%	0	0%
Item 5.7 - N° de reuniões para jogar, praticar esportes ou outras atividades recreativas	10	53%	7	37%	2	11%	0	0%	0	0%
Item 5.8 - Participação em cerimônia familiar ou festa promovida pela comunidade	10	53%	8	42%	1	5%	0	0%	0	0%
Item 5.9 - A vida das pessoas da comunidade é pacífica ou marcada pela hostilidade e violência	1	5%	9	47%	1	5%	8	42%	0	0%
Item 5.10 - Em comparação, nos últimos três anos, o grau de violência aumentou, diminuiu ou permaneceu o mesmo	0	0%	8	42%	7	37%	3	16%	1	5%
Item 5.11 - Sentimento em relação ao crime e violência	3	17%	4	22%	2	11%	9	50%	0	0%
Item 5.12 - Sentimento ao andar sozinhos na rua depois de escurecer	9	47%	6	32%	0	0%	4	21%	0	0%
Item 5.13 - Vocês ou alguém da comunidade escolar foi vítima de agressão violenta, ataque ou assalto	3	16%	1	5%	1	5%	11	58%	3	16%
Item 5.14 - A escola foi assaltada ou depredada	0	0%	0	0%	1	5%	7	37%	11	58%
Item 5.15 - Vocês recordam de algum caso de violência entre alunos, professores e funcionários	4	21%	1	5%	2	11%	9	47%	3	16%

As respostas obtidas na questão 5.1 indicam que 68% dos participantes percebem uma relativa coesão entre os membros da comunidade atendida pela unidade escolar. Estas respostas podem ser um indicativo de que há traços de identidade comum em tais comunidades.

Na questão 5.3 solicitamos aos respondentes que apontassem quais eram as duas principais diferenças que mais freqüentemente causam problemas de relacionamento na comunidade escolar. Num total de 29 menções, a diferença com maior potencial de geração de problemas foi a diferença entre as gerações mais jovens e as mais velhas. Lembrada 8 vezes (28%), os problemas são percebidos principalmente nos cursos noturnos onde há um conflito de interesses declarado entre as diferentes gerações presentes. Os mais jovens são criticados pelos mais velhos por não prestarem atenção às aulas e não darem o devido valor à formação. Em segundo lugar, sendo lembrada 7 vezes (24%), vem a diferença de escolaridade e nível cultural. Diferenças de riqueza e diferenças de posição social (dois tópicos distintos) ficaram com 4 menções para cada item totalizando 8 menções. Diferenças de origem étnica ou raça foram mencionadas 3 vezes ao passo que diferenças entre moradores antigos e novos moradores foram citadas apenas uma vez.

A questão 5.5, que trata de acesso aos serviços essenciais, traz respostas que sugerem que as parcelas economicamente mais desfavorecidas da população freqüentam as unidades escolares pesquisadas.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 07 - Respostas aos itens do eixo temático 6 - Autoridade e capacitação para participação em ações políticas, São Paulo, 2005.

Item do questionário sobre a comunidade escolar	Pontuação									
	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Item 6.1 - Sentimento de controle para tomar decisões que afetam as suas atividades profissionais	0	0%	1	5%	12	63%	6	32%	0	0%
Item 6.2 - Sentimento de poder para tomar decisões importantes, que podem mudar a vida da comunidade	0	0%	2	11%	5	26%	11	58%	1	5%
Item 6.3 - Impacto que a escola tem em trazer benefícios à comunidade	0	0%	0	0%	3	16%	11	58%	5	26%
Item 6.4 - N° de petições a membros do governo, líderes políticos, em benefício da escola	6	32%	9	47%	3	16%	1	5%	0	0%
Item 6.5 - As petições tiveram sucesso	6	32%	6	32%	1	5%	6	32%	0	0%
Item 6.7 - O governo local e os líderes locais levam em consideração as preocupações manifestadas por vocês	3	16%	5	26%	7	37%	3	16%	1	5%
Item 6.8 - Pagamento de dinheiro adicional para membros do governo atuarem	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	19	100%
Item 6.9 - Os pagamentos são eficazes para conseguir a realização do serviço	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	18	100%

A questão 6.7, que trata da sensação dos participantes quanto a consideração pelas suas preocupações na tomada de decisões por parte do governo ou lideranças locais, teve 79% das respostas concentradas nas opções pouco, muito pouco e nunca. Esse posicionamento vai de encontro à conclusão que chegou GHANEM (2004) ao analisar o conjunto de trabalhos acadêmicos da área de educação publicados entre 1995 e 2003. Ghanem relata que “os fenômenos abordados pelos trabalhos expressam marcadamente um acentuado isolamento entre o mundo interno das unidades escolares e o que se convencionou entender por “sistema”, os órgãos públicos administrativos intermediários ou superiores aos quais se subordinam um conjunto de unidades escolares, que fazem parte de um aglomerado chamado de “rede”.

Variáveis Quantitativas

A seguir estão apresentadas as estatísticas descritivas para as pontuações totais e as pontuações para cada um dos eixos temáticos.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 08 - Pontuação do capital social nas comunidades escolares estudadas, São Paulo, 2005.

Pontuação	Média	Mediana	DP*	Mínimo	Máximo
Em todos eixos temáticos	137,5	134,6	14,8	113,5	162,5
Eixo temático 1 - Grupos e redes	6,8	8,0	2,6	1,0	10,0
Eixo temático 2 - Confiança e solidariedade	32,3	31,3	5,6	22,0	43,7
Eixo temático 3 - Ação coletiva e cooperação	8,3	8,0	2,2	5,0	13,0
Eixo temático 4 - Informação e comunicação	17,8	17,0	4,0	12,0	27,0
Eixo temático 5 - Coesão e inclusão social	42,4	42,0	6,1	34,0	54,0
Eixo temático 6 - Autoridade e capacitação para participação em ações políticas	29,9	29,9	3,5	23,3	37,4

* Desvio Padrão

Abaixo estão apresentadas as estatísticas descritivas para os indicadores de evasão e reprovação.

TABELA 09 - Indicadores de evasão e reprovação nas escolas estudadas, São Paulo, 2005.

	Média	Mediana	DP*	Mínimo	Máximo
Média de evasão (2002 e 2003) %	1,40	1,16	1,06	0,09	4,19
Média de reprovação(2002 e 2003)%	3,82	3,99	2,28	0,00	7,54

* Desvio Padrão

A taxa média de evasão escolar no ensino fundamental do município de São Paulo, no ano de 2003, foi 1,13% (PMSP, 2004), taxa discretamente inferior à média entre as 19 unidades escolares estudadas (1,40%). Um quadro geral sobre as taxas em cada unidade encontra-se no anexo C.

4.3. Análise de consistência

A análise de consistência avalia se todos os itens formadores de um indicador estão contribuindo para a pontuação final. Nas análises a seguir foram considerados valores de Alfa de Crombach relativamente altos quando estes se apresentaram acima de 0,60; quanto mais próximo de 1 melhor a consistência da escala avaliada (NUNNALLY, 1978). Quando um dado item apresentar correlações negativas com todos os outros, seu sentido semântico pode ser invertido. Em geral, as variáveis com correlação negativa devem ser excluídas, porém nesta análise só foram sugeridas as exclusões destes itens quando o valor de alfa para cada eixo temático foi menor do que 0,60.

A análise de confiabilidade das escalas foi verificada inicialmente para o total de itens avaliados, porém a eliminação de alguma questão, quando necessário, foi feita durante os estudos de consistência separadamente para cada eixo temático. Em todas as análises os resultados foram realizados considerando um nível de significância de 5%.

- **Total dos itens –considerando todos os eixos temáticos**

Como podemos observar na tabela a seguir o valor do Alfa de Crombach foi bastante elevado (Alfa total = 0,801), mostrando que o instrumento é bastante consistente.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 10 - Análise de consistência (todos itens) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.

Item	Correlação do item com a correlação total	Alfa se o item for excluído
ITEM 1.1	0,032	0,807
ITEM 1.2	0,236	0,798
ITEM 2.1	0,744	0,779
ITEM 2.2	0,411	0,791
ITEM 2.3	0,545	0,786
ITEM 2.4	0,252	0,798
ITEM 2.5	0,782	0,790
ITEM 2.6	0,200	0,799
ITEM 2.7	0,204	0,799
ITEM 2.8	0,293	0,796
ITEM 2.9	0,614	0,789
ITEM 3.1	0,406	0,791
ITEM 3.2	-0,119	0,812
ITEM 3.3	0,746	0,783
ITEM 4.1	0,457	0,788
ITEM 4.2	0,308	0,796
ITEM 4.3	0,035	0,808
ITEM 4.4	0,270	0,797
ITEM 4.5	-0,035	0,803
ITEM 4.6	0,251	0,798
ITEM 5.1	0,263	0,798
ITEM 5.2	-0,515	0,817
ITEM 5.3	0,453	0,790
ITEM 5.4	0,076	0,803
ITEM 5.5	-0,227	0,812
ITEM 5.6	0,444	0,793
ITEM 5.7	0,371	0,795
ITEM 5.8	0,457	0,794
ITEM 5.9	0,244	0,798
ITEM 5.10	0,162	0,800
ITEM 5.11	0,333	0,794
ITEM 5.12	0,610	0,783
ITEM 5.13	0,523	0,786
ITEM 5.14	0,223	0,798
ITEM 5.15	0,298	0,796
ITEM 6.1	-0,201	0,806
ITEM 6.2	0,198	0,799
ITEM 6.3	-0,118	0,805
ITEM 6.4	0,297	0,796
ITEM 6.5	0,627	0,782
ITEM 6.6	-0,008	0,803
ITEM 6.7	0,148	0,800
ITEM 6.8	0,000	0,801
ITEM 6.9	0,000	0,801

EIXO TEMÁTICO 1

Fazendo a avaliação apenas para os itens do eixo temático 1, notamos que o valor do Alfa de Crombach foi bastante elevado (Alfa total = 0,794), mostrando que a escala para este eixo temático é consistente.

**TABELA 11 - Análise de consistência (eixo temático 1) -
Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.**

ITEM	Correlação do item com	
	a correlação total	Alfa se o item
	total	for excluído
ITEM 1.1	0,658	.
ITEM 1.2	0,658	.

EIXO TEMÁTICO 2

Para os itens do eixo temático 2, notamos que o valor do Alfa de Crombach foi elevado (Alfa total = 0,775), mostrando-se consistente.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 12 - Análise de consistência (eixo temático 2)- Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.

ITEM	Correlação do item com a correlação total	Alfa se o item for excluído
ITEM 2.1	0,667	0,715
ITEM 2.2	0,398	0,766
ITEM 2.3	0,568	0,735
ITEM 2.4	0,476	0,751
ITEM 2.5	0,581	0,743
ITEM 2.6	0,361	0,767
ITEM 2.7	0,219	0,781
ITEM 2.8	0,542	0,743
ITEM 2.9	0,354	0,767

EIXO TEMÁTICO 3

O valor do Alfa de Crombach inicial obtido para este eixo temático foi bastante baixo (Alfa total= 0,136). Pudemos observar, através da tabela abaixo, que a retirada do item 3.2, melhoraria o valor do alfa total deste grupo.

TABELA 13 - Análise de consistência (eixo temático 3)- Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.

ITEM	Correlação do item com a correlação total	Alfa se o item for excluído
ITEM 3.1	0,136	-0,110
ITEM 3.2	-0,182	0,725
ITEM 3.3	0,450	-0,611

A análise efetuada após a retirada do item 3.2 apresentou um valor de alfa elevado (0,725).

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 14 - Análise de consistência (eixo temático 3 AJ.) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.

ITEM	Correlação do item com a correlação total	Alfa se o item for excluído
ITEM 3.1	0,625	.
ITEM 3.3	0,625	.

EIXO TEMÁTICO 4

Fazendo a avaliação apenas para os itens do eixo temático 4, notamos que o valor do Alfa de Crombach foi relativamente alto (Alfa total= 0,626), porém nenhum item foi excluído.

TABELA 15 - Análise de consistência (eixo temático 4)- Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.

ITEM	Correlação do item com a correlação total	Alfa se o item for excluído
ITEM 4.1	0,552	0,486
ITEM 4.2	0,526	0,535
ITEM 4.3	0,413	0,572
ITEM 4.4	0,575	0,496
ITEM 4.5	-0,351	0,713
ITEM 4.6	0,344	0,597

EIXO TEMÁTICO 5

Para os itens do eixo temático 5, notamos que o valor do Alfa de Crombach foi relativamente alto (Alfa total= 0,653), porém nenhum item foi excluído.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 16 - Análise de consistência (eixo temático 5)- Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.

ITEM	Correlação do item com a correlação total	Alfa se o item for excluído
ITEM 5.1	-0,110	0,677
ITEM 5.2	-0,434	0,709
ITEM 5.3	0,461	0,605
ITEM 5.4	0,339	0,626
ITEM 5.5	0,024	0,671
ITEM 5.6	0,100	0,656
ITEM 5.7	0,506	0,615
ITEM 5.8	0,392	0,629
ITEM 5.9	0,311	0,630
ITEM 5.10	0,088	0,659
ITEM 5.11	0,623	0,572
ITEM 5.12	0,737	0,548
ITEM 5.13	0,308	0,631
ITEM 5.14	0,283	0,638
ITEM 5.15	0,340	0,626

EIXO TEMÁTICO 6

O valor do Alfa de Crombach inicial obtido para este eixo temático não se apresentou muito alto (Alfa total = 0,561). Pudemos observar, através da tabela abaixo, que a retirada do item 6.1, melhoraria o valor do alfa total deste grupo. A análise foi refeita após a retirada do item 6.1 apresentando um valor de alfa elevado (0,616).

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 17 - Análise de consistência (eixo temático 6)- Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.

ITEM	Correlação do item com a correlação total	Alfa se o item for excluído
ITEM 6.1	-0,136	0,616
ITEM 6.2	0,213	0,546
ITEM 6.3	0,134	0,564
ITEM 6.4	0,490	0,450
ITEM 6.5	0,632	0,344
ITEM 6.6	0,400	0,492
ITEM 6.7	0,334	0,506
ITEM 6.8	0,000	0,570
ITEM 6.9	0,000	0,570

Retirando o item: 6.1 -Alfa total= 0,616

TABELA 18 - Análise de consistência (eixo temático 6 AJ.)- Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.

ITEM	Correlação do item com a correlação total	Alfa se o item for excluído
ITEM 6.2	0,267	0,597
ITEM 6.3	0,091	0,638
ITEM 6.4	0,426	0,548
ITEM 6.5	0,685	0,414
ITEM 6.6	0,450	0,548
ITEM 6.7	0,374	0,566
ITEM 6.8	0,000	0,629
ITEM 6.9	0,000	0,629

As análises de consistência a seguir foram realizadas excluindo-se os itens sugeridos dos eixos temáticos 3 e 6, com o intuito de verificar como ficaria a escala sem estes itens. Nas duas situações podemos observar que houve uma melhora no valor do alfa de Crombach, indicando que a escala ficou melhor (Alfa total = 0,817).

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 19 - Análise de consistência (todos itens AJ.) - Alfa de Crombach, São Paulo, 2005.

ITEM	Correlação do item com a correlação total	Alfa se o item for excluído
ITEM 1.1	0,022	0,823
ITEM 1.2	0,218	0,816
ITEM 2.1	0,772	0,796
ITEM 2.2	0,365	0,810
ITEM 2.3	0,551	0,804
ITEM 2.4	0,256	0,815
ITEM 2.5	0,766	0,807
ITEM 2.6	0,207	0,816
ITEM 2.7	0,226	0,815
ITEM 2.8	0,299	0,813
ITEM 2.9	0,629	0,806
ITEM 3.1	0,442	0,807
ITEM 3.3	0,733	0,802
ITEM 4.1	0,454	0,807
ITEM 4.2	0,361	0,811
ITEM 4.3	0,065	0,823
ITEM 4.4	0,268	0,814
ITEM 4.5	-0,029	0,819
ITEM 4.6	0,296	0,813
ITEM 5.1	0,260	0,814
ITEM 5.2	-0,498	0,831
ITEM 5.3	0,458	0,807
ITEM 5.4	0,053	0,820
ITEM 5.5	-0,239	0,828
ITEM 5.6	0,436	0,810
ITEM 5.7	0,353	0,812
ITEM 5.8	0,467	0,811
ITEM 5.9	0,251	0,814
ITEM 5.10	0,155	0,817
ITEM 5.11	0,310	0,812
ITEM 5.12	0,610	0,801
ITEM 5.13	0,530	0,804
ITEM 5.14	0,216	0,815
ITEM 5.15	0,259	0,815
ITEM 6.2	0,190	0,816
ITEM 6.3	-0,138	0,822
ITEM 6.4	0,316	0,813
ITEM 6.5	0,636	0,800
ITEM 6.6	0,041	0,818
ITEM 6.7	0,170	0,816
ITEM 6.8	0,000	0,817
ITEM 6.9	0,000	0,817

As respostas encontradas pela análise de consistência conferem lastro ao instrumento de coleta de dados, aos dados coletados e à possibilidade almejada de criação de uma medida de capital social.

4.4. Análise de correlação

A análise realizada a seguir foi a de correlação através do coeficiente de Pearson (MAGALHÃES, 2000) que mede a correlação linear entre as avaliações e os indicadores de evasão e reprovação.

Através dos resultados abaixo, considerando que o coeficiente de Pearson varia de -1 a 1 indicando alta correlação quanto mais próximo destes extremos for o valor encontrado, podemos notar que não houve uma forte correlação linear entre as avaliações.

A tabela 20 indica que não houve forte correlação entre nenhum eixo temático, nem pontuação total, e os indicadores. As correlações mais fortes, apesar de baixas, dão uma leve sugestão de que:

- quanto maior a pontuação no eixo temático 4, menor a evasão (considerando as médias de 2002 e 2003);
- quanto maior a pontuação no eixo temático 2, menor a reprovação (considerando as médias de 2002 e 2003);
- quanto maior a pontuação no eixo temático 5, menor a reprovação (considerando as médias de 2002 e 2003);

As leves tendências observadas só poderão ser comprovadas através da realização de estudos complementares, em amostras muito mais abrangentes, com a diversificação dos sujeitos de pesquisa e com a devida associação de medidas qualitativas ao estudo.

Devemos apontar aqui que não estamos considerando o ano de 2004 nas médias de evasão escolar e reprovação. Os dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação para o ano de 2004 eram preliminares e não foram confirmados por 5 (cinco) unidades escolares consultadas.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 20 - Correlações entre pontuação de capital social (total e por eixos temáticos), média de evasão e média de reprovação - coeficiente de Pearson, São Paulo, 2005.

Média (2002 e 2003)	Pontuação						
	Total	ET1	ET2	ET3	ET4	ET5	ET6
Média de evasão	-0,06	0,30	-0,06	-0,06	-0,44	0,09	0,00
Média de reprovação	-0,34	-0,12	-0,46	0,25	0,11	-0,40	-0,18

As mesmas análises de correlação foram realizadas, porém considerando as pontuações sem os itens sugeridos na análise de consistência. Mesmo assim os coeficientes de correlação para os eixos temáticos ajustados continuaram apresentando valores baixos.

TABELA 21 - Correlações entre pontuação de capital social (com eixos temáticos ajustados), média de evasão e média de reprovação - coeficiente de Pearson, São Paulo, 2005.

Média (2002 e 2003)	ET3 (ajustado)	ET6 (ajustado)	Pontuação total
Média de evasão	0,07	-0,02	-0,04
Média de reprovação	0,05	-0,11	-0,35

4.5. Cruzamentos

Para a análise a seguir as pontuações anteriormente citadas foram divididas em duas categorias baseadas na mediana, de forma que cada uma das categorias obtivesse aproximadamente 50% dos dados sendo uma categoria com os valores mais baixos em cada pontuação e a outra com os valores mais altos da pontuação em questão.

O interesse de tal análise é verificar se valores baixos na pontuação apontam médias maiores nos índices avaliados.

Devido ao baixo tamanho da amostra, para as comparações abaixo entre valores altos e baixos, tanto para as pontuações totais quanto para as pontuações

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

de cada eixo temático, o teste utilizado foi o não paramétrico de Mann-Whitney (CONOVER, 1980).

Foi considerado um nível de significância de 5%. Desta forma, foram consideradas diferenças, estatisticamente significantes, quando $p - \text{valor} < 0,05$. Os resultados dos testes estão apresentados nas tabelas abaixo.

TABELA 22 - Cruzamento de dados entre pontuação total de capital social, evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

Média		Valores		
		baixos	altos	p-valor*
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,7	1,1	0,310
	Mediana	1,3	1,0	
	Desvio Padrão	1,3	0,7	
	Mínimo	0,1	0,2	
	Máximo	4,2	2,1	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	4,6	3,0	0,122
	Mediana	4,4	2,6	
	Desvio Padrão	1,3	2,8	
	Mínimo	2,7	0,0	
	Máximo	6,9	7,5	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando $p - \text{valor} < 0,05$.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 23 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 1 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

Média		Valores		
		baixos	altos	p-valor*
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,2	1,6	0,402
	Mediana	1,0	1,3	
	Desvio Padrão	0,9	1,2	
	Mínimo	0,1	0,2	
	Máximo	3,2	4,2	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	3,7	4,0	0,825
	Mediana	4,4	3,7	
	Desvio Padrão	2,6	2,1	
	Mínimo	0,0	0,8	
	Máximo	6,9	7,5	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando p - valor < 0,05.

TABELA 24 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 2 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

		Valores		
		baixos	altos	p-valor*
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,6	1,2	0,757
	Mediana	1,2	1,1	
	Desvio Padrão	1,4	0,6	
	Mínimo	0,1	0,2	
	Máximo	4,2	2,1	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	4,5	3,2	0,233
	Mediana	4,4	3,6	
	Desvio Padrão	2,2	2,3	
	Mínimo	0,0	0,3	
	Máximo	7,0	7,5	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando p - valor < 0,05.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 25 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 3 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

		Valores		p-valor*
		baixos	altos	
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,4	1,4	0,892
	Mediana	1,2	1,1	
	Desvio Padrão	1,1	1,0	
	Mínimo	0,1	0,2	
	Máximo	4,2	3,2	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	3,7	4,0	0,821
	Mediana	3,8	4,3	
	Desvio Padrão	2,5	2,1	
	Mínimo	0,0	0,8	
	Máximo	7,0	7,5	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando p - valor < 0,05.

TABELA 26 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 4 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

		Valores		p-valor*
		baixos	altos	
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,9	0,9	0,047
	Mediana	1,6	1,0	
	Desvio Padrão	1,2	0,6	
	Mínimo	0,6	0,1	
	Máximo	4,2	2,1	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	3,4	4,3	0,508
	Mediana	3,8	4,3	
	Desvio Padrão	1,7	2,8	
	Mínimo	0,3	0,0	
	Máximo	5,5	7,5	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando p - valor < 0,05.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 27 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 5 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

		Valores		p-valor*
		baixos	altos	
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,1	1,7	0,270
	Mediana	1,0	1,2	
	Desvio Padrão	0,9	1,2	
	Mínimo	0,1	0,2	
	Máximo	3,2	4,2	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	4,6	3,0	0,085
	Mediana	4,7	2,7	
	Desvio Padrão	2,1	2,2	
	Mínimo	0,0	0,3	
	Máximo	7,0	7,5	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando $p - \text{valor} < 0,05$.

TABELA 28 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 6 e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

		Valores		p-valor*
		baixos	altos	
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,5	1,4	0,895
	Mediana	1,1	1,2	
	Desvio Padrão	1,2	1,0	
	Mínimo	0,1	0,2	
	Máximo	4,2	3,2	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	4,0	3,7	0,691
	Mediana	4,3	3,8	
	Desvio Padrão	2,7	2,0	
	Mínimo	0,0	0,8	
	Máximo	7,5	7,0	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando $p - \text{valor} < 0,05$.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

Estamos também incluindo três análises estatísticas adicionais onde providenciamos a exclusão dos itens que se apresentavam inconsistentes com os demais na análise de consistência (o item 3.2 do eixo temático 3 e o item 6.1 do eixo temático 6). Por fim apresentamos uma análise global após a exclusão dos dois itens mencionados.

TABELA 29 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 3AJ e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

		Valores		p-valor*
		baixos	altos	
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,2	1,5	0,751
	Mediana	1,0	1,2	
	Desvio Padrão	0,8	1,2	
	Mínimo	0,1	0,2	
	Máximo	2,4	4,2	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	3,1	4,3	0,298
	Mediana	3,7	4,3	
	Desvio Padrão	2,7	2,0	
	Mínimo	0,0	0,8	
	Máximo	6,9	7,5	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando p - valor < 0,05.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

TABELA 30 - Cruzamento de dados entre pontuação de capital social no eixo temático 6AJ e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

		Valores		p-valor*
		baixos	altos	
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,5	1,3	0,825
	Mediana	1,1	1,2	
	Desvio Padrão	1,2	1,0	
	Mínimo	0,1	0,2	
	Máximo	4,2	3,2	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	3,6	4,0	0,757
	Mediana	4,2	3,8	
	Desvio Padrão	2,3	2,4	
	Mínimo	0,0	0,8	
	Máximo	6,9	7,5	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando p - valor < 0,05.

TABELA 31 - Cruzamento de dados entre pontuação total AJ de capital social e médias de evasão e reprovação, São Paulo, 2005.

		Valores		p-valor*
		baixos	altos	
Média de evasão 2002 e 2003	Média	1,3	1,6	0,605
	Mediana	1,0	1,2	
	Desvio Padrão	0,9	1,2	
	Mínimo	0,1	0,2	
	Máximo	3,2	4,2	
Média de reprovação 2002 e 2003	Média	3,6	4,0	0,965
	Mediana	4,4	3,7	
	Desvio Padrão	2,5	2,1	
	Mínimo	0,0	0,8	
	Máximo	6,9	7,5	

* Teste não paramétrico de Mann-Whitney, foram consideradas diferenças estatisticamente significantes, quando p - valor < 0,05.

Capítulo 4 – Resultados e análise de dados

Pelos resultados obtidos no cruzamento de dados, tendo como parâmetro $p < 0,05$, podemos notar que somente no eixo temático 4 (informação e comunicação) houve evidência de diferença entre as unidades escolares com pontuações altas e as com pontuações baixas ($p = 0,047$). Este resultado específico aponta que escolas com altos valores na pontuação do eixo temático 4 apresentam, em média, menores índices de evasão (considerando as médias de 2002 e 2003):

O gráfico de Boxplot a seguir foi construído para ilustrar as relações encontradas entre os índices de evasão (2002 e 2003) e os valores altos e baixos da pontuação do eixo temático 4.

GRÁFICO 01 - Relação entre os índices de evasão escolar (2002 e 2003) e a pontuação ET 4: Informação e comunicação, São Paulo, 2005.

CAPÍTULO 5**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme mencionamos anteriormente, esta pesquisa exploratória teve como objetivo central especular sobre possíveis relações entre o capital social e o desempenho de unidades escolares nos aspectos que se referem à evasão escolar e reprovações.

Embora tenhamos conseguido analisar a consistência do instrumento utilizado para a medida de capital social, não foi possível observar correlações fortes entre as variáveis estudadas – capital social, evasão escolar e reprovação.

Alguns fatores devem ser considerados como limites deste estudo. O primeiro fator diz respeito ao tamanho da amostra que, sabidamente, só poderia nos revelar aspectos da realidade dos locais pesquisados. Os resultados apurados numa determinada localidade não podem garantir uma representatividade significativa do universo das escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo, ou seja, não permitem a generalização dos resultados.

Um outro fator identificado foi a dificuldade em articular uma complementação qualitativa dos dados de pesquisa quantitativos. Portanto, reafirmamos o caráter especulativo e preliminar desta pesquisa, que será refinada e aprofundada oportunamente.

Apesar das dificuldades citadas, cabe descrevermos o que pudemos apurar em termos de resultados que sinalizam para interpretações significativas dentro do que foi proposto.

Embora não tenhamos encontrado correlações fortes entre os eixos temáticos estudados na comparação de pontuação total com os indicadores utilizados (evasão e reprovação) os resultados apontaram indícios de que uma maior pontuação no eixo temático 4, que diz respeito à informação e comunicação, pode estar relacionado a menores taxas de evasão escolar.

Foi observado também, ainda como indício, que maiores pontuações nos eixos temáticos 2 (confiança e solidariedade) e 5 (coesão e inclusão social) podem estar relacionados com menores taxas de reprovação.

Capítulo 5 – Considerações finais

É provável que o resultado mais expressivo tenha sido obtido no cruzamento dos dados quando, separadas as unidades escolares pesquisadas em duas categorias, uma contendo as maiores pontuações e a outra as menores, ficou evidenciado que especificamente no eixo temático 4 (informação e comunicação), as unidades escolares que apresentam as maiores pontuações fazem parte do grupo com menores taxas de evasão escolar.

A observação dos resultados descritos acima não nos permite afirmar que exista uma relação direta entre o capital social e o desempenho institucional das unidades escolares no que se refere à evasão escolar e reprovações, que seja significativo do ponto de vista da análise quantitativa.

É necessário um cuidado especial quanto a conclusões deste tipo, uma vez que tais aspectos do desempenho das unidades educacionais são condicionados também por outros fatores complexos. Acreditamos que um inventário qualitativo (baseado em entrevistas, por exemplo) deverá ser trabalhado numa outra pesquisa para avaliarmos o peso do capital social como “fator determinante”.

Uma conclusão – de ordem metodológica e com evidentes conseqüências para pesquisas na ampla área da sociologia da educação – se impõe: é absolutamente necessário avaliar com maior abrangência a utilização dos indicadores de capital social (sobretudo aqueles propostos pelo Banco Mundial) em pesquisas que envolvem variáveis subjetivas e condicionadas por um contexto sócio-econômico e cultural de carências específicas, como é o caso da região de Itaquera.

Assim, a experiência obtida neste trabalho também indica a necessidade de pensarmos as relações entre o capital social e a educação numa abordagem multidisciplinar, envolvendo um corpo de conhecimentos variado que já possua um patrimônio de saberes sobre escolas e sobre os grupos sociais que compõem as comunidades escolares.

Portanto, a continuidade deste trabalho exigirá, certamente, um estudo que aproveite a rica contribuição de pesquisas qualitativas realizadas por colegas que, não obstante partam de outro referencial que o “capital social” aqui discutido, objetivam entender, sob vários aspectos, a complexa relação entre escola e comunidade, sempre visando uma melhor qualidade do ensino.

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

Caracterização dos participantes**DIREÇÃO:**

Nome: _____

RG ou CPF: _____ Telefone: _____

Idade _____ anos.

Escolaridade:

Graduação em: _____ concluída ano: _____

Pós Graduação _____

Tempo no cargo: _____ anos _____ meses.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:

Nome: _____

RG ou CPF: _____ Telefone: _____

Idade _____ anos.

Escolaridade:

Graduação em: _____ concluída ano: _____

Pós Graduação _____

Tempo no cargo: _____ anos _____ meses.

Escola que dirigem: _____

Número de pessoas que dirigem:

_____ funcionários _____ professores _____ alunos matriculados.

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

Baseado no Instrumento do Banco Mundial - “Como medir o capital social”.

Eixo temático 1

GRUPOS E REDES

1.1) Considerando a comunidade escolar para a qual vocês trabalham, a quantos grupos, associações ou redes vocês pertencem?

Tais grupos podem ser grupos formais, ou grupos que se encontrem eventualmente para tratar de assuntos específicos ou simplesmente conversar.

- () Nenhum
- () Um
- () Dois
- () Três
- () Quatro ou mais

Tentaremos agora classificar os grupos, um a um, na seguinte lista de categorias:

- a) Cooperativa de trabalho ou produção
- b) Associação de comércio ou negócios
- c) Associação profissional (professores, contadores, veteranos)
- d) Sindicatos
- e) Sociedade de Amigos de Bairro
- f) Grupo religioso ou espiritual
- g) Partido político
- h) Grupo ou movimento cultural
- i) Grupo financeiro (crédito rotativo, poupança)
- j) Grupo ou movimento pela educação
- k) Grupo ou movimento pela saúde
- l) Grupo ou movimento pelo esporte
- m) ONG ou grupo cívico (Lions, Rotary)
- n) Outros grupos

Cite o nome da organização: _____

Categoria: _____ O tempo de atuação: _____ anos _____ meses.

Vosso grau de decisão:

- () tomador de decisão,
- () grande influência,
- () média influência,
- () pouca influência,
- () nenhuma influência.

Cite o nome da organização: _____

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

Categoria: _____ O tempo de atuação: _____ anos _____ meses.

Vosso grau de decisão:

- () tomador de decisão,
- () grande influência,
- () média influência,
- () pouca influência,
- () nenhuma influência.

Cite o nome da organização: _____

Categoria: _____ O tempo de atuação: _____ anos _____ meses.

Vosso grau de decisão:

- () tomador de decisão,
- () grande influência,
- () média influência,
- () pouca influência,
- () nenhuma influência.

Cite o nome da organização: _____

Categoria: _____ O tempo de atuação: _____ anos _____ meses.

Vosso grau de decisão:

- () tomador de decisão,
- () grande influência,
- () média influência,
- () pouca influência,
- () nenhuma influência.

Cite o nome da organização: _____

Categoria: _____ O tempo de atuação: _____ anos _____ meses.

Vosso grau de decisão:

- () tomador de decisão,
- () grande influência,
- () média influência,
- () pouca influência,
- () nenhuma influência.

1.2) Comparando o ano de 2005 com o ano 2002, em 2005 vocês participam de mais ou menos grupos ou organizações?

- () Mais

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

-
-
- () Mesmo número
() Menos
() Participava em 2002 mas não participo agora
() Não participava em 2002 nem agora

De todos os grupos de que vocês fazem parte, quais são na sua opinião os dois mais importantes para a comunidade escolar?

Grupo 1: _____

Grupo 2: _____

1.3) Quantas vezes, nos últimos 12 meses, vocês participaram das atividades desse grupo, por exemplo, de reuniões ou de algum trabalho em grupo?

- (a) Não participamos de nenhuma atividade
(b) Entre 1 e 3 vezes
(c) Entre 4 e 6 vezes
(d) Entre 7 e 9 vezes
(e) Acima de 10 vezes

Atenção:

Das questões 1.3 até 1.17 queira responder uma das alternativas (a,b,c,d ou e) para cada um dos grupos (grupos 1 e 2).

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.4) Como uma pessoa passa a ser um membro deste grupo?

- (a) Por imposição legal ou dever de profissão
(b) Já nasce pertencendo ao grupo
(c) Sua participação é solicitada
(d) É convidada
(e) Por escolha voluntária

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.5) Quantas horas de trabalho vocês dedicam a esse grupo por mês?

- (a) Não dedicamos tempo algum
(b) Entre 1 e 3 horas
(c) Entre 4 e 7 horas
(d) Entre 8 e 10 horas
(e) Mais de dez horas

Grupo 1 ()

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

Grupo 2 ()

1.6) Qual é o maior benefício em fazer parte deste grupo?

- (a) Melhora nossa possibilidade de acesso a serviços e informações
- (b) É importante em situações de emergência / no futuro
- (c) Prazer/Diversão
- (d) Espiritual, prestígio social, auto-estima
- (e) Beneficia a comunidade

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.7) Qual é vossa opinião sobre a seguinte afirmação: O grupo facilita o acesso da comunidade escolar a serviços públicos essenciais (saúde, educação, habitação, saneamento básico):

- (a) Concordo totalmente
- (b) Concordo em parte
- (c) Não concordo nem discordo
- (d) Discordo em parte
- (e) Discordo totalmente

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.8) Vocês mantêm outro tipo de relações sociais com integrantes do grupo como encontros familiares, rodas de bar, churrascos ou atividades esportivas?

- (a) Rotineiramente
- (b) Frequentemente
- (c) De vez em quando
- (d) Raramente
- (e) Nunca

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.9) Nos últimos três anos, o tamanho do grupo diminuiu, permaneceu o mesmo ou aumentou?

- (a) Não acompanhei a evolução neste período
- (b) Diminuiu
- (c) Permaneceu o mesmo
- (d) Aumentou
- (e) Aumentou e desenvolveu novas alianças com outros grupos

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.10) Quando há uma decisão a ser tomada no grupo, geralmente, como isso acontece?

- (a) A decisão é imposta de fora
- (b) O líder decide e não informa os outros membros do grupo
- (c) O líder decide e informa os outros membros do grupo
- (d) O líder pergunta aos outros membros do grupo o que eles acham e então decide
- (e) Os membros do grupo discutem o assunto e decidem em conjunto

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.11) Como são escolhidos os líderes nesse grupo?

- (a) Por imposição legal
- (b) Por uma pessoa ou entidade de fora
- (c) Cada líder escolhe o(a) seu/sua sucessor(a)
- (d) Por decisão de alguns membros
- (e) Por decisão (voto) de todos os membros

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.12) Esse grupo trabalha ou interage com outros grupos, com objetivos semelhantes, dentro do(a) bairro/localidade?

- (a) Nunca
- (b) Em raras ocasiões
- (c) Sim, de vez em quando
- (d) Sim, freqüentemente
- (e) Rotineiramente

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.13) Esse grupo trabalha ou interage com outros grupos, com objetivos semelhantes, fora do(a) bairro/localidade?

- (a) Nunca

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

-
-
- (b) Em raras ocasiões
 - (c) Sim, de vez em quando
 - (d) Sim, freqüentemente
 - (e) Rotineiramente

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.14) Esse grupo trabalha ou interage com outros grupos, com objetivos diferentes, dentro do(a) bairro/localidade?

- (a) Nunca
- (b) Em raras ocasiões
- (c) Sim, de vez em quando
- (d) Sim, freqüentemente
- (e) Rotineiramente

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.15) Esse grupo trabalha ou interage com outros grupos, com objetivos diferentes, fora do(a) bairro/localidade?

- (a) Nunca
- (b) Em raras ocasiões
- (c) Sim, de vez em quando
- (d) Sim, freqüentemente
- (e) Rotineiramente

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.16) Qual é a fonte de financiamento mais importante desse grupo?

- (a) Os próprios membros financiam
- (b) Outras fontes dentro da comunidade
- (c) Fontes de fora da comunidade
- (d) Fontes governamentais (recursos públicos)
- (e) Não há fonte de financiamento estabelecida

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

1.17) Quem originalmente fundou o grupo?

- (a) Iniciativa governamental não local (Estadual ou Federal)

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

- (b) Iniciativa governamental local (Municipal)
- (c) Iniciativa da escola
- (d) Um líder local
- (e) Membros da comunidade

Grupo 1 ()

Grupo 2 ()

Eixo temático 2

CONFIANÇA E SOLIDARIEDADE

2.1) Se de repente vocês precisassem de um pequeno favor (um pequeno serviço, entrega de uma encomenda, um recado importante), quantas pessoas, pertencentes à comunidade escolar, estariam dispostas a prestar este favor, se vocês pedissem a elas?

- () Nenhuma
- () Entre 1 e 3
- () Entre 4 e 6
- () Entre 7 e 9
- () Acima de 10

2.2) Se vocês se deparassem com uma situação de emergência mais grave, tal como um ato de violência sofrida no interior da escola, quantas pessoas, pertencentes à comunidade escolar, estariam dispostas a ajudar?

- () Nenhuma
- () Entre 1 e 3
- () Entre 4 e 6
- () Entre 7 e 9
- () Acima de 10

Vocês concordam ou discordam das afirmações abaixo:

2.3) Pode-se confiar na maioria das pessoas da comunidade escolar.

- () Concordo totalmente
- () Concordo em parte
- () Não concordo nem discordo
- () Discordo em parte
- () Discordo totalmente

2.4) No relacionamento com esta comunidade, é preciso estar atento senão alguém pode tirar vantagem de vocês.

- () Concordo totalmente
- () Concordo em parte
- () Não concordo nem discordo

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

- () Discordo em parte
() Discordo totalmente

2.5) A maioria das pessoas nesta comunidade está disposta a ajudar caso vocês precisem.

- () Concordo totalmente
() Concordo em parte
() Não concordo nem discordo
() Discordo em parte
() Discordo totalmente

2.6) Nesta comunidade, as pessoas geralmente não confiam umas nas outras.

- () Concordo totalmente
() Concordo em parte
() Não concordo nem discordo
() Discordo em parte
() Discordo totalmente

2.7) Agora eu quero perguntar a vocês o quanto vocês confiam em diferentes tipos de pessoas. Numa escala de 1 a 5, onde 1 quer dizer “confio muito pouco” e 5 quer dizer “confio totalmente”, quanto você confia nas pessoas em cada categoria?

A. Padres e pessoas ligadas à igreja	()
B. Pessoas de outros grupos étnicos (raciais)	()
C. Comerciantes e empresários	()
D. Membros do governo local (prefeitura)	()
E. Membros do governo estadual	()
F. Membros do governo federal	()
G. Políticos profissionais (vereadores, deputados, senadores)	()
H. Polícia (militar, civil)	()
I. Médicos e enfermeiras	()
J. Líderes tradicionais da localidade	()
K. Professores e funcionários da escola	()
L. Funcionários do correio	()
M. Juízes e funcionários do poder judiciário	()
N. Delegados de Polícia	()
O. Organizações não governamentais (ONG's)	()
P. Jornalistas	()
Q. Artistas e profissionais da televisão	()
R. Homossexuais	()
S. Assistentes sociais	()

- 1) Confio muito pouco
2) Confio pouco
3) Nem pouco, nem muito
4) Confio muito
5) Confio totalmente

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

2.8) Vocês acham que nos últimos três anos, o grau de confiança nesta comunidade melhorou, piorou ou permaneceu mais ou menos o mesmo?

- ☐ Melhorou muito
- ☐ Melhorou um pouco
- ☐ Permaneceu mais ou menos o mesmo
- ☐ Piorou um pouco
- ☐ Piorou muito

2.9) Hoje em dia, com que frequência vocês diriam que as pessoas nesta comunidade ajudam umas às outras?

- ☐ Sempre ajudam
- ☐ Quase sempre ajudam
- ☐ Algumas vezes ajudam
- ☐ Raramente ajudam
- ☐ Nunca ajudam

Eixo temático 3

ACÇÃO COLETIVA E COOPERAÇÃO

3.1) Nos últimos 03 meses, quantas horas vocês trabalharam com outras pessoas da comunidade para fazer alguma coisa em benefício da escola ou da própria comunidade?

- ☐ Não dedicamos tempo algum
- ☐ Entre 1 e 3 horas
- ☐ Entre 4 e 7 horas
- ☐ Entre 8 e 10 horas
- ☐ Mais de dez horas

3.2) Qual é a probabilidade de uma pessoa que não participe em atividades comunitárias seja criticada ou punida?

- ☐ Muito provável
- ☐ Relativamente provável
- ☐ Nem provável nem improvável
- ☐ Relativamente improvável
- ☐ Muito improvável

3.3) Quantas pessoas nesta comunidade contribuem com tempo ou recursos para objetivos de bem-estar comuns, tais como mutirões de limpeza ou a manutenção do prédio ou atividades ecológicas?

- ☐ Todas
- ☐ Mais da metade
- ☐ Cerca de metade
- ☐ Menos da metade

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

() Ninguém

Eixo temático 4

INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

4.1) Com que frequência vocês recebem cartas, e-mails ou telefonemas provenientes de pessoas da comunidade escolar (exceto a comunicação burocrática regular da função exercida)?

- () Todos os dias
- () Algumas vezes por semana
- () Uma vez por semana
- () Menos de uma vez por semana
- () Nunca

4.2) Quando vocês lêem boletins de políticos da região, ou circulares, ou jornais do bairro ou de alguma associação, partido, sindicato ou igreja, que tratem de assuntos locais ou da comunidade do entorno da escola?

- () Nunca
- () Em raras ocasiões
- () Sim, de vez em quando
- () Sim, freqüentemente
- () Rotineiramente

Qual informativo? _____

4.3) Com que frequência vocês ouvem programas locais ou comunitários de rádio?

- () Todos os dias
- () Algumas vezes por semana
- () Uma vez por semana
- () Menos de uma vez por semana
- () Nunca

Qual rádio? _____

4.4) Com que frequência vocês enviam cartas, e-mails ou telefonam às pessoas da comunidade escolar (exceto a comunicação burocrática regular da função exercida)?

- () Todos os dias
- () Algumas vezes por semana
- () Uma vez por semana
- () Menos de uma vez por semana
- () Nunca

4.5) Quanto tempo, em média, a maioria dos membros da comunidade escolar leva para chegar à escola?

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

- () Menos de 15 minutos
- () 15 a 30 minutos
- () 31 a 60 minutos
- () Mais de uma hora
- () Mais de duas horas

4.6) Em geral, em comparação há três anos atrás, o acesso à informação sobre a comunidade do entorno melhorou, piorou ou permaneceu mais ou menos o mesmo?

- () Melhorou muito
- () Melhorou um pouco
- () Permaneceu mais ou menos o mesmo
- () Piorou um pouco
- () Piorou muito

Eixo temático 5**COESÃO E INCLUSÃO SOCIAL**

5.1) Como vocês descreveriam o grau de comunhão ou proximidade entre os membros da comunidade atendida pela escola para a qual vocês trabalham?

- () Muito distante
- () Relativamente distante
- () Nem distante nem próximo
- () Relativamente próximo
- () Muito próximo

5.2) Sempre existem algumas diferenças entre as pessoas que convivem num(a) mesmo(a) bairro/localidade. Por exemplo, diferenças de nível / padrão de vida, posição social e expressão cultural, origem étnica, raça, crenças religiosas e políticas. Até que ponto vocês diriam que as pessoas são diferentes na comunidade atendida pela escola para a qual vocês trabalham?

- () Extremamente diferentes
- () Muito diferentes
- () Relativamente diferentes
- () Pouco diferentes
- () Muito pouco diferentes

5.3) Qual é o potencial dessas diferenças para causar problemas?

- () Muito grande
- () Grande
- () Pequeno
- () Muito pequeno
- () As diferenças não causam problemas

Cite quais são as duas principais diferenças que mais freqüentemente causam problemas:

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

-
-
- A) Diferenças de educação (escolaridade e nível cultural)
 - B) Diferenças de origem étnica, raça
 - C) Diferenças de riqueza (posses materiais, bens, terras)
 - D) Diferenças de posição social (prestígio)
 - E) Diferenças entre homens e mulheres
 - F) Diferenças entre gerações mais jovens e gerações mais velhas
 - G) Diferenças entre moradores antigos e novos moradores
 - H) Diferenças de identidade política
 - I) Diferenças de crenças religiosas
 - J) Diferenças de origem étnica, raça
 - K) Outras diferenças

Diferenças: _____, _____.

5.4) Qual é o potencial desses problemas levarem à violência?

- ☐) Muito grande
- ☐) Grande
- ☐) Pequeno
- ☐) Muito pequeno
- ☐) As diferenças não levam à violência

5.5) Considerando os seguintes serviços essenciais:

- A. Educação / escolas
- B. Serviços de saúde / clínicas
- C. Água
- D. Justiça
- E. Transporte
- F. Saneamento básico
- G. Iluminação pública
- H. Calçamento de ruas
- I. Habitação
- J. Áreas de lazer

Há grupos de pessoas nessa comunidade que não conseguem ter acesso aos serviços, quantos são excluídos em média?

- ☐) Ninguém
- ☐) Somente algumas pessoas
- ☐) Muitas pessoas, mas menos da metade
- ☐) Mais de metade
- ☐) A grande maioria

5.6) No último mês, quantas vezes vocês se encontraram com pessoas dessa comunidade em um local público para conversar, ou para comer, ou beber?

- ☐) Nenhuma

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

-
-
- ☐ Entre 1 e 3 vezes
 - ☐ Entre 4 e 6 vezes
 - ☐ Entre 7 e 9 vezes
 - ☐ Acima de 10 vezes

5.7) Nos últimos três meses, quantas vezes vocês se reuniram com pessoas da comunidade escolar para jogar, praticar esportes, ou outras atividades recreativas?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Entre 1 e 3 vezes
- ☐ Entre 4 e 6 vezes
- ☐ Entre 7 e 9 vezes
- ☐ Acima de 10 vezes

5.8) Quantas vezes, nos últimos 03 meses, vocês participaram de uma cerimônia familiar ou de uma festa promovida pela comunidade? (casamento, enterro, festa religiosa ou folclórica)?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Entre 1 e 3 vezes
- ☐ Entre 4 e 6 vezes
- ☐ Entre 7 e 9 vezes
- ☐ Acima de 10 vezes

5.9) Na vossa opinião, a vida das pessoas que fazem parte dessa comunidade é geralmente pacífica ou marcada por hostilidade e mesmo violência?

- ☐ Muito pacífica
- ☐ Moderadamente pacífica
- ☐ Nem pacífica nem violenta
- ☐ Moderadamente violenta
- ☐ Muito violenta

5.10) Em comparação há três anos atrás, o grau de violência nessa comunidade aumentou, diminuiu ou permaneceu mais ou menos o mesmo?

- ☐ Aumentou muito
- ☐ Aumentou um pouco
- ☐ Permaneceu mais ou menos o mesmo
- ☐ Diminuiu um pouco
- ☐ Diminuiu muito

5.11) Em geral, como vocês se sentem em relação ao crime e à violência quando estão exercendo suas funções profissionais?

- ☐ Muito seguro(a)
- ☐ Moderadamente seguro(a)
- ☐ Nem seguro(a) nem inseguro(a)
- ☐ Moderadamente inseguro(a)
- ☐ Muito inseguro(a)

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

5.12) Como vocês se sentem ao andar sozinhos(as) na rua depois de escurecer nas imediações da escola?

- ☐) Muito seguro(a)
- ☐) Moderadamente seguro(a)
- ☐) Nem seguro(a) nem inseguro(a)
- ☐) Moderadamente inseguro(a)
- ☐) Muito inseguro(a)

5.13) Nos últimos 12 meses, vocês ou alguém da comunidade escolar foi vítima de uma agressão violenta, ou seja, atacado(a) ou assaltado(a)?

- ☐) Nenhuma ocorrência
- ☐) Entre 1 e 3 ocorrências
- ☐) Entre 4 e 6 ocorrências
- ☐) Entre 7 e 9 ocorrências
- ☐) Acima de 10 ocorrências

5.14) Nos últimos 12 meses, a escola foi assaltada ou depredada?

- ☐) Nenhuma ocorrência
- ☐) Entre 1 e 3 ocorrências
- ☐) Entre 4 e 6 ocorrências
- ☐) Entre 7 e 9 ocorrências
- ☐) Acima de 10 ocorrências

5.15) Nos últimos 12 meses, vocês recordam de algum caso de violência observado internamente entre alunos, professores e funcionários?

- ☐) Nenhuma ocorrência
- ☐) Entre 1 e 3 ocorrências
- ☐) Entre 4 e 6 ocorrências
- ☐) Entre 7 e 9 ocorrências
- ☐) Acima de 10 ocorrências

Eixo temático 6**AUTORIDADE E CAPACITAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES POLÍTICAS**

6.1) Qual o controle que vocês sentem que tem para tomar as decisões que afetam as suas atividades profissionais?

- ☐) Nenhum controle
- ☐) Controle sobre muito poucas decisões
- ☐) Controle sobre algumas decisões
- ☐) Controle sobre a maioria das decisões

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

() Controle sobre todas as decisões

6.2) Vocês sentem que tem poder para tomar decisões importantes, que podem mudar a vida da comunidade escolar? Façam uma avaliação na escala de respostas abaixo e façam a opção por apenas uma delas.

- () Totalmente incapaz
- () Geralmente incapaz
- () Nem capaz, nem incapaz
- () Geralmente capaz
- () Totalmente capaz

6.3) No geral, qual o impacto que vocês acham que tem a escola em trazer benefícios para a comunidade atendida por ela?

- () Muito grande
- () Grande
- () Pequeno
- () Muito pequeno
- () Nenhum

6.4) Nos últimos 12 meses, quantas vezes as pessoas da comunidade escolar se reuniram para entregar conjuntamente uma petição a membros do governo, ou a líderes políticos, pedindo algo em benefício da escola?

- () Nenhuma
- () Entre 1 e 3
- () Entre 4 e 6
- () Entre 7 e 9
- () Acima de 10

6.5) Alguma dessas petições teve sucesso?

- () Todas tiveram sucesso
- () Algumas tiveram sucesso
- () A maioria não teve sucesso
- () Nenhuma teve sucesso
- () Nenhuma foi entregue

6.6) Nos últimos 12 meses, quantas vezes vocês fizeram alguma dessas coisas?

- A. Participou de reuniões de conselho, abertas ou grupos de discussão? ()
- B. Encontrou um político, telefonou para ele / ela, ou enviou-lhe uma carta? ()
- C. Participou de um protesto ou manifestação? ()
- D. Participou de uma campanha eleitoral? ()
- E. Participou de uma campanha informativa? ()
- F. Alertou algum jornal, rádio ou TV para um problema local? ()
- G. Notificou a polícia ou a justiça a respeito de um problema local? ()

(a) Nenhuma

Anexo A – Instrumento de coleta de dados

-
-
- (b) Entre 1 e 3 vezes
 - (c) Entre 4 e 6 vezes
 - (d) Entre 7 e 9 vezes
 - (e) Acima de 10 vezes

6.7) Até que ponto o governo local e os líderes locais levam em consideração as preocupações manifestadas por vocês e por outras pessoas da comunidade escolar, quando tomam decisões que afetam a todos?

- () Sempre
- () Muito
- () Pouco
- () Muito pouco
- () Nunca

6.8) Nos últimos 12 meses, vocês tiveram conhecimento de alguém que teve que pagar algum dinheiro adicional a membros do governo para conseguir que alguma coisa fosse feita?

- () Sim, sempre
- () Sim, freqüentemente
- () Sim, ocasionalmente
- () Sim, raramente
- () Não, nunca

6.9) Tais pagamentos são eficazes para conseguir que um serviço seja realizado ou um problema seja resolvido?

- () Sim, sempre
- () Sim, freqüentemente
- () Sim, ocasionalmente
- () Sim, raramente
- () Não, nunca

Anexo B
Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

ANEXO B

GABARITO DE RESPOSTAS COM CÁLCULO DE FREQUÊNCIAS RELATIVAS E ABSOLUTAS

1.1) Considerando a comunidade escolar para qual vocês trabalham, a quantos grupos, associações ou redes vocês pertencem? Tais grupos podem ser grupos formais, ou grupos que se encontrem eventualmente para tratar de assuntos específicos ou simplesmente conversar.

	Respostas	%
1) Nenhum	3	16%
2) Um	2	11%
3) Dois	5	26%
4) Três	5	26%
5) Quatro ou mais	4	21%
	19	100%

1.2) Comparando o ano de 2005 com o ano 2002, em 2005 vocês participam de mais ou menos grupos ou organizações?

	Respostas	%
5) Mais	5	28%
4) Mesmo número	8	44%
3) Menos	3	17%
2) Participava em 2002 mas não participo agora	0	0%
1) Não participava em 2002 nem agora	2	11%
	18	100%

2.1) Se de repente vocês precisassem de um pequeno favor (um pequeno serviço, entrega de uma encomenda, um recado importante), quantas pessoas, pertencentes à comunidade escolar, estariam dispostas a prestar este favor, se vocês pedissem a elas?

	Respostas	%
1) Nenhuma	1	5%
2) Entre 1 e 3	3	16%
3) Entre 4 e 6	5	26%
4) Entre 7 e 9	2	11%
5) Acima de 10	8	42%
	19	100%

2.2) Se vocês se deparassem com uma situação de emergência mais grave, tal como um ato de violência sofrida no interior da escola, quantas pessoas, pertencentes à comunidade escolar, estariam dispostas a ajudar?

	Respostas	%
1) Nenhuma	0	0%
2) Entre 1 e 3	4	21%
3) Entre 4 e 6	3	16%
4) Entre 7 e 9	2	11%
5) Acima de 10	10	53%
	19	100%

2.3) Pode-se confiar na maioria das pessoas da comunidade escolar.

	Respostas	%
5) Concordo totalmente	6	32%
4) Concordo em parte	9	47%
3) Não concordo nem discordo	0	0%
2) Discordo em parte	3	16%
1) Discordo totalmente	1	5%
	19	100%

Anexo B

Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

2.4) No relacionamento com esta comunidade, é preciso estar atento senão alguém pode tirar vantagem de vocês.

	Respostas	%
1) Concordo totalmente	2	11%
2) Concordo em parte	8	42%
3) Não concordo nem discordo	4	21%
4) Discordo em parte	3	16%
5) Discordo totalmente	2	11%
	19	100%

2.5) A maioria das pessoas nesta comunidade está disposta a ajudar caso vocês precisem.

	Respostas	%
5) Concordo totalmente	10	53%
4) Concordo em parte	8	42%
3) Não concordo nem discordo	0	0%
2) Discordo em parte	1	5%
1) Discordo totalmente	0	0%
	19	100%

2.6) Nesta comunidade, as pessoas geralmente não confiam umas nas outras.

	Respostas	%
1) Concordo totalmente	0	0%
2) Concordo em parte	5	26%
3) Não concordo nem discordo	4	21%
4) Discordo em parte	8	42%
5) Discordo totalmente	2	11%
	19	100%

2.7) Agora eu quero perguntar a vocês o quanto vocês confiam em diferentes tipos de pessoas. Numa escala de 1 a 5, onde 1 quer dizer "confio muito pouco" e 5 quer dizer "confio totalmente", quanto vocês confiam nas pessoas em cada categoria?

	Médias
A. Padres e pessoas ligadas à igreja	4
B. Pessoas de outros grupos étnicos (raciais)	4
C. Comerciantes e empresários	3
D. Membros do governo local (prefeitura)	3
E. Membros do governo estadual	3
F. Membros do governo federal	3
G. Políticos profissionais (vereadores, deputados, senadores)	2
H. Polícia (militar, civil)	3
I. Médicos e enfermeiras	4
J. Líderes tradicionais da localidade	4
K. Professores e funcionários da escola	4
L. Funcionários do correio	4
M. Juizes e funcionários do poder judiciário	3
N. Delegados de Polícia	3
O. Organizações não governamentais (ONG's)	3
P. Jornalistas	3
Q. Artistas e profissionais da televisão	3
R. Homossexuais	3
S. Assistentes sociais	4

	Respostas	%
1) Confio muito pouco	0	0%
2) Confio pouco	4	21%
3) Nem pouco, nem muito	9	47%
4) Confio muito	4	21%
5) Confio totalmente	2	11%
	19	100%

Anexo B

Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

2.8) Vocês acham que nos últimos três anos, o grau de confiança nesta comunidade melhorou, piorou ou permaneceu mais ou menos o mesmo?

	Respostas	%
5) Melhorou muito	3	16%
4) Melhorou um pouco	6	32%
3) Permaneceu mais ou menos o mesmo	8	42%
2) Piorou um pouco	2	11%
1) Piorou muito	0	0%
	19	100%

2.9) Hoje em dia, com que frequência vocês diriam que as pessoas nesta comunidade ajudam umas às outras?

	Respostas	%
5) Sempre ajudam	1	5%
4) Quase sempre ajudam	9	47%
3) Algumas vezes ajudam	8	42%
2) Raramente ajudam	1	5%
1) Nunca ajudam	0	0%
	19	100%

3.1) Nos últimos 03 meses, quantas horas vocês trabalharam com outras pessoas da comunidade para fazer alguma coisa em benefício da escola ou da própria comunidade?

	Respostas	%
1) Não dediquei tempo algum	1	5%
2) Entre 1 e 3 horas	3	16%
3) Entre 4 e 7 horas	2	11%
4) Entre 8 e 10 horas	3	16%
5) Mais de dez horas	10	53%
	19	100%

3.2) Qual é a probabilidade de uma pessoa que não participe em atividades comunitárias seja criticada ou punida?

	Respostas	%
5) Muito provável	2	11%
4) Relativamente provável	1	5%
3) Nem provável nem improvável	3	16%
2) Relativamente improvável	3	16%
1) Muito improvável	10	53%
	19	100%

3.3) Quantas pessoas nesta comunidade contribuem com tempo ou recursos para objetivos de bem-estar comuns, tais como mutirões de limpeza ou a manutenção do prédio ou atividades ecológicas?

	Respostas	%
5) Todas	0	0%
4) Mais da metade	2	11%
3) Cerca de metade	4	21%
2) Menos da metade	10	53%
1) Ninguém	3	16%
	19	100%

Anexo B

Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

4.1) Com que frequência vocês recebem cartas, e-mails ou telefonemas provenientes de pessoas da comunidade escolar (exceto a comunicação burocrática regular da função exercida)?

	Respostas	%
5) Todos os dias	4	21%
4) Algumas vezes por semana	2	11%
3) Uma vez por semana	1	5%
2) Menos de uma vez por semana	7	37%
1) Nunca	5	26%
	19	100%

4.2) Quando vocês lêem boletins de políticos da região, ou circulares, ou jornais do bairro ou de alguma associação, partido, sindicato ou igreja, que tratem de assuntos locais ou da comunidade do entorno da escola?

	Respostas	%
1) Nunca	1	5%
2) Em raras ocasiões	2	11%
3) Sim, de vez em quando	11	58%
4) Sim, frequentemente	4	21%
5) Rotineiramente	1	5%
	19	100%

Qual informativo? _____

4.3) Com que frequência vocês ouvem programas locais ou comunitários de rádio?

	Respostas	%
5) Todos os dias	3	16%
4) Algumas vezes por semana	1	5%
3) Uma vez por semana	1	5%
2) Menos de uma vez por semana	1	5%
1) Nunca	13	68%
	19	100%

Qual rádio? _____

4.4) Com que frequência vocês enviam cartas, e-mails ou telefonam à pessoas da comunidade escolar (exceto a comunicação burocrática regular da função exercida)?

	Respostas	%
5) Todos os dias	0	0%
4) Algumas vezes por semana	4	21%
3) Uma vez por semana	1	5%
2) Menos de uma vez por semana	9	47%
1) Nunca	5	26%
	19	100%

4.5) Quanto tempo, em média, a maioria dos membros da comunidade escolar leva para chegar à escola?

	Respostas	%
5) Menos de 15 minutos	4	21%
4) 15 a 30 minutos	14	74%
3) 31 a 60 minutos	1	5%
2) Mais de uma hora	0	0%
1) Mais de duas horas	0	0%
	19	100%

Anexo B

Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

4.6) Em geral, em comparação há três anos atrás, o acesso à informação sobre a comunidade do entorno melhorou, piorou ou permaneceu mais ou menos o mesmo?

	Respostas	%
5) Melhorou muito	3	16%
4) Melhorou um pouco	9	47%
3) Permaneceu mais ou menos o mesmo	7	37%
2) Piorou um pouco	0	0%
1) Piorou muito	0	0%
	19	100%

5.1) Como vocês descreveriam o grau de comunhão ou proximidade entre os membros da comunidade atendida pela escola para a qual vocês trabalham?

	Respostas	%
1) Muito distante	0	0%
2) Relativamente distante	3	16%
3) Nem distante nem próximo	3	16%
4) Relativamente próximo	12	63%
5) Muito próximo	1	5%
	19	100%

5.2) Sempre existem algumas diferenças entre as pessoas que convivem num(a) mesmo(a) bairro/localidade. Por exemplo, diferenças de nível /padrão de vida, posição social e expressão cultural, origem étnica, raça, crenças religiosas e políticas. Até que ponto vocês diriam que as pessoas são diferentes na comunidade atendida pela escola para a qual vocês trabalham?

	Respostas	%
5) Extremamente diferentes	0	0%
4) Muito diferentes	4	21%
3) Relativamente diferentes	10	53%
2) Pouco diferentes	4	21%
1) Muito pouco diferentes	1	5%
	19	100%

5.3) Qual é o potencial dessas diferenças para causar problemas?

	Respostas	%
1) Muito grande	0	0%
2) Grande	5	26%
3) Pequeno	7	37%
4) Muito pequeno	2	11%
5) As diferenças não causam problemas	5	26%
	19	100%

Cite quais são as duas principais diferenças que mais freqüentemente causam problemas:

- A) Diferenças de educação (escolaridade e nível cultural)
- B) Diferenças de origem étnica, raça
- C) Diferenças de riqueza (posses materiais, bens, terras)
- D) Diferenças de posição social (prestígio)
- E) Diferenças entre homens e mulheres
- F) Diferenças entre gerações mais jovens e gerações mais velhas
- G) Diferenças entre moradores antigos e novos moradores
- H) Diferenças de identidade política
- I) Diferenças de crenças religiosas
- J) Diferenças de origem étnica, raça
- K) Outras diferenças

Diferenças: _____, _____.

Anexo B

Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

5.4) Qual é o potencial desses problemas levarem à violência?

	Respostas	%
1) Muito grande	1	5%
2) Grande	2	11%
3) Pequeno	5	26%
4) Muito pequeno	9	47%
5) As diferenças não causam problemas	2	11%
	19	100%

5.5) Considerando os seguintes serviços essenciais:

- A. Educação / escolas
- B. Serviços de saúde / clínicas
- C. Água
- D. Justiça
- E. Transporte
- F. Saneamento básico
- G. Iluminação pública
- H. Calçamento de ruas
- I. Habitação
- J. Áreas de lazer

Há grupos de pessoas nessa comunidade que não conseguem ter acesso aos serviços, quantos são excluídos em média?

	Respostas	%
5) Ninguém	0	0%
4) Somente algumas pessoas	2	11%
3) Muitas pessoas, mas menos da metade	10	53%
2) Mais de metade	2	11%
1) A grande maioria	5	26%
	19	100%

5.6) No último mês, quantas vezes vocês se encontraram com pessoas dessa comunidade em um local público para conversar, ou para comer, ou beber?

	Respostas	%
1) Nenhuma	8	42%
2) Entre 1 e 3 vezes	10	53%
3) Entre 4 e 6 vezes	0	0%
4) Entre 7 e 9 vezes	1	5%
5) Acima de 10 vezes	0	0%
	19	100%

5.7) Nos últimos três meses, quantas vezes vocês se reuniram com pessoas da comunidade escolar para jogar, praticar esportes, ou outras atividades recreativas?

	Respostas	%
1) Nenhuma	10	53%
2) Entre 1 e 3 vezes	7	37%
3) Entre 4 e 6 vezes	2	11%
4) Entre 7 e 9 vezes	0	0%
5) Acima de 10 vezes	0	0%
	19	100%

Anexo B

Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

5.8) Quantas vezes, nos últimos 03 meses, vocês participaram de uma cerimônia familiar ou de uma festa promovida pela comunidade? (casamento, enterro, festa religiosa ou folclórica)?

	Respostas	%
1) Nenhuma	10	53%
2) Entre 1 e 3 vezes	8	42%
3) Entre 4 e 6 vezes	1	5%
4) Entre 7 e 9 vezes	0	0%
5) Acima de 10 vezes	0	0%
	19	100%

5.9) Na opinião de vocês, a vida das pessoas que fazem parte dessa comunidade é geralmente pacífica ou marcada por hostilidade e mesmo violência?

	Respostas	%
5) Muito pacífica	0	0%
4) Moderadamente pacífica	8	42%
3) Nem pacífica nem violenta	1	5%
2) Moderadamente violenta	9	47%
1) Muito violenta	1	5%
	19	100%

5.10) Em comparação há três anos atrás, o grau de violência nessa comunidade aumentou, diminuiu ou permaneceu mais ou menos o mesmo?

	Respostas	%
1) Aumentou muito	0	0%
2) Aumentou um pouco	8	42%
3) Permaneceu mais ou menos o mesmo	7	37%
4) Diminuiu um pouco	3	16%
5) Diminuiu muito	1	5%
	19	100%

5.11) Em geral, como vocês se sentem em relação ao crime e à violência quando estão exercendo suas funções profissionais?

	Respostas	%
5) Muito seguro(a)	0	0%
4) Moderadamente seguro(a)	9	50%
3) Nem seguro(a) nem inseguro(a)	2	11%
2) Moderadamente inseguro(a)	4	22%
1) Muito inseguro(a)	3	17%
	18	100%

5.12) Como vocês se sentem ao andarem sozinhos(as) na rua depois de escurecer nas imediações da escola?

	Respostas	%
5) Muito seguro(a)	0	0%
4) Moderadamente seguro(a)	4	21%
3) Nem seguro(a) nem inseguro(a)	0	0%
2) Moderadamente inseguro(a)	6	32%
1) Muito inseguro(a)	9	47%
	19	100%

Anexo B

Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

5.13) Nos últimos 12 meses, você ou alguém da comunidade escolar foi vítima de uma agressão violenta, ou seja, atacado(a) ou assaltado(a)?

	Respostas	%
5) Nenhuma ocorrência	3	16%
4) Entre 1 e 3 ocorrências	11	58%
3) Entre 4 e 6 ocorrências	1	5%
2) Entre 7 e 9 ocorrências	1	5%
1) Acima de 10 ocorrências	3	16%
	19	100%

5.14) Nos últimos 12 meses, a escola foi assaltada ou depredada?

	Respostas	%
5) Nenhuma ocorrência	11	58%
4) Entre 1 e 3 ocorrências	7	37%
3) Entre 4 e 6 ocorrências	1	5%
2) Entre 7 e 9 ocorrências	0	0%
1) Acima de 10 ocorrências	0	0%
	19	100%

5.15) Nos últimos 12 meses, você recorda de algum caso de violência observado internamente entre alunos, professores e funcionários?

	Respostas	%
5) Nenhuma ocorrência	3	16%
4) Entre 1 e 3 ocorrências	9	47%
3) Entre 4 e 6 ocorrências	2	11%
2) Entre 7 e 9 ocorrências	1	5%
1) Acima de 10 ocorrências	4	21%
	19	100%

6.1) Qual o controle que você sente que tem para tomar as decisões que afetam as suas atividades profissionais?

	Respostas	%
1) Nenhum controle	0	0%
2) Controle sobre muito poucas decisões	1	5%
3) Controle sobre algumas decisões	12	63%
4) Controle sobre a maioria das decisões	6	32%
5) Controle sobre todas as decisões	0	0%
	19	100%

6.2) Você sente que tem poder para tomar decisões importantes, que podem mudar a vida da comunidade escolar? Faça uma avaliação em uma escala de 1 a 5, em que 1 quer dizer "totalmente incapaz", e 5 quer dizer "totalmente capaz".

	Respostas	%
1) Totalmente incapaz	0	0%
2) Geralmente incapaz	2	11%
3) Nem capaz, nem incapaz	5	26%
4) Geralmente capaz	11	58%
5) Totalmente capaz	1	5%
	19	100%

6.3) No geral, qual o impacto que você acha que tem a escola em trazer benefícios para a comunidade atendida por ela?

	Respostas	%
5) Muito grande	5	26%
4) Grande	11	58%
3) Pequeno	3	16%
2) Muito pequeno	0	0%
1) Nenhum	0	0%
	19	100%

Anexo B

Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

6.4) Nos últimos 12 meses, quantas vezes as pessoas da comunidade escolar se reuniram para entregar conjuntamente uma petição a membros do governo ou a líderes políticos, pedindo algo em benefício da escola?

	Respostas	%
1) Nenhuma	6	32%
2) Entre 1 e 3	9	47%
3) Entre 4 e 6	3	16%
4) Entre 7 e 9	1	5%
5) Acima de 10	0	0%
	19	100%

6.5) Alguma dessas petições teve sucesso?

	Respostas	%
5) Todas tiveram sucesso	0	0%
4) Algumas tiveram sucesso	6	32%
3) A maioria não teve sucesso	1	5%
2) Nenhuma teve sucesso	6	32%
1) Nenhuma foi entregue	6	32%
	19	100%

6.6) Nos últimos 12 meses, quantas vezes vocês fizeram alguma dessas coisas?

	Médias
A. Participou de reuniões de conselho, abertas ou grupos de discussão?	4
B. Encontrou um político, telefonou para ele / ela, ou enviou-lhe uma carta?	2
C. Participou de um protesto ou manifestação?	2
D. Participou de uma campanha eleitoral?	1
E. Participou de uma campanha informativa?	3
F. Alertou algum jornal, rádio ou TV para um problema local?	1
G. Notificou a polícia ou a justiça a respeito de um problema local?	2

	Respostas	%
1) Nenhuma	3	16%
2) Entre 1 e 3 vezes	11	58%
3) Entre 4 e 6 vezes	4	21%
4) Entre 7 e 9 vezes	1	5%
5) Acima de 10 vezes	0	0%
	19	100%

6.7) Até que ponto o governo local e os líderes locais levam em consideração as preocupações manifestadas por vocês e por outras pessoas da comunidade escolar, quando tomam decisões que afetam a todos?

	Respostas	%
5) Sempre	1	5%
4) Muito	3	16%
3) Pouco	7	37%
2) Muito pouco	5	26%
1) Nunca	3	16%
	19	100%

6.8) Nos últimos 12 meses, vocês tiveram conhecimento de alguém que teve que pagar algum dinheiro adicional a membros do governo para conseguir que alguma coisa fosse feita?

	Respostas	%
1) Sim, sempre	0	0%
2) Sim, frequentemente	0	0%
3) Sim, ocasionalmente	0	0%
4) Sim, raramente	0	0%
5) Não, nunca	19	100%
	19	100%

Anexo B
Gabarito de respostas com cálculos de frequências relativas e absolutas

6.9) Tais pagamentos são eficazes para conseguir que um serviço seja realizado ou um problema seja resolvido?

	Respostas	%
1) Sim, sempre	0	0%
2) Sim, frequentemente	0	0%
3) Sim, ocasionalmente	0	0%
4) Sim, raramente	0	0%
5) Não, nunca	18	100%
	18	100%

Anexo C
Evasão escolar

ANEXO C - Evasão escolar nas unidades escolares pesquisadas, São Paulo, 2002 a 2004.

EMEF	ANO	Total Geral		
		TT MT ¹	EVAD ²	% EV ³
EMEF 01	2002	1061	8	0,75%
	2003	1098	13	1,18%
	2004	1062	0	0,00%
EMEF 02	2002	945	12	1,27%
	2003	1236	15	1,21%
	2004	1342	96	7,15%
EMEF 03	2002	785	11	1,40%
	2003	835	23	2,75%
	2004	744	6	0,81%
EMEF 04	2002	790	8	1,01%
	2003	722	3	0,42%
	2004	642	6	0,93%
EMEF 05	2002	1553	119	7,66%
	2003	1502	9	0,60%
	2004	1411	6	0,43%
EMEF 06	2002	1590	20	1,26%
	2003	1580	81	5,13%
	2004	1699	136	8,00%
EMEF 07	2002	1477	39	2,64%
	2003	1507	24	1,59%
	2004	1541	26	1,69%
EMEF 08	2002	1535	25	1,63%
	2003	1556	23	1,48%
	2004	1544	17	1,10%
EMEF 09	2002	1984	29	1,46%
	2003	1943	15	0,77%
	2004	1719	25	1,45%
EMEF 10	2002	1517	10	0,66%
	2003	1556	16	1,03%
	2004	1506	5	0,33%
EMEF 11	2002	1132	14	1,24%
	2003	1117	13	1,16%
	2004	1122	26	2,32%
EMEF 12	2002	1785	36	2,02%
	2003	1738	11	0,63%
	2004	1847	144	7,80%

Anexo C

Evasão escolar

ANEXO C - Evasão escolar nas unidades escolares pesquisadas, São Paulo, 2002 a 2004.
continuação

EMEF	ANO	Total Geral		
		TT MT ¹	EVAD ²	% EV ³
EMEF 13	2002	1636	13	0,79%
	2003	1676	20	1,19%
	2004	1753	30	1,71%
EMEF 14	2004	917	10	1,09%
EMEF 15	2002	1322	4	0,30%
	2003	1339	7	0,52%
	2004	1284	12	0,93%
EMEF 16	2002	1629	4	0,25%
	2003	1581	14	0,89%
	2004	1699	4	0,24%
EMEF 17	2002	1084	20	1,85%
	2003	1219	35	2,87%
	2004	1262	27	2,14%
EMEF 18	2002	1406	4	0,28%
	2003	1366	2	0,15%
	2004	1385	1	0,07%
EMEF 19	2002	1083	0	0,00%
	2003	1080	2	0,19%
	2004	1227	81	6,60%

FONTE: SME-ATP / Centro de Informática - Censos MEC.

(Os dados de 2004 são preliminares, fornecidos pela SME em 2005)

¹TT M - Total de alunos matriculados no ano

²EVAD - Número de alunos evadidos

³% EV - Taxa de evasão

Anexo D
Reprovação Escolar

ANEXO D - Reprovação nas unidades escolares pesquisadas, São Paulo, 2002 a 2004.

EMEF	ANO	Total Geral		
		TT MT ¹	REP ²	% REP ³
EMEF 01	2002	1061	0	0,00%
	2003	1098	0	0,00%
	2004	1062	0	0,00%
EMEF 02	2002	945	50	5,29%
	2003	1236	29	2,35%
	2004	1342	1	0,07%
EMEF 03	2002	785	1	0,13%
	2003	835	16	1,92%
	2004	744	64	8,60%
EMEF 04	2002	790	0	0,00%
	2003	722	12	1,66%
	2004	642	39	6,07%
EMEF 05	2002	1553	2	0,13%
	2003	1502	80	5,33%
	2004	1411	66	4,68%
EMEF 06	2002	1590	140	8,81%
	2003	1580	0	0,00%
	2004	1699	1	0,06%
EMEF 07	2002	1477	122	8,26%
	2003	1507	103	6,83%
	2004	1541	138	8,96%
EMEF 08	2002	1535	42	2,74%
	2003	1556	71	4,56%
	2004	1544	30	1,94%
EMEF 09	2002	1984	71	3,58%
	2003	1943	96	4,94%
	2004	1719	9	0,52%
EMEF 10	2002	1517	67	4,42%
	2003	1556	78	5,01%
	2004	1506	137	9,10%
EMEF 11	2002	1132	58	5,12%
	2003	1117	72	6,45%
	2004	1122	1	0,09%
EMEF 12	2002	1785	32	1,79%
	2003	1738	102	5,87%
	2004	1847	0	0,00%

Anexo D Reprovação Escolar

ANEXO D - Reprovação nas unidades escolares pesquisadas, São Paulo, 2002 a 2004.
continuação

EMEF	ANO	Total Geral		
		TT MT ¹	REP ²	% REP ³
EMEF 13	2002	1636	6	0,37%
	2003	1676	3	0,18%
	2004	1753	0	0,00%
EMEF 14	2004	917	15	1,64%
EMEF 15	2002	1322	106	8,02%
	2003	1339	79	5,90%
	2004	1284	90	7,01%
EMEF 16	2002	1629	113	6,94%
	2003	1581	62	3,92%
	2004	1699	89	5,24%
EMEF 17	2002	1084	45	4,15%
	2003	1219	51	4,18%
	2004	1262	129	10,22%
EMEF 18	2002	1406	32	2,28%
	2003	1366	41	3,00%
	2004	1385	36	2,60%
EMEF 19	2002	1083	53	4,89%
	2003	1080	97	8,98%
	2004	1227	70	5,70%

FONTE: SME-ATP / Centro de Informática - Censos MEC.

(Os dados de 2004 são preliminares, fornecidos pela SME em 2005)

¹TT M - Total de alunos matriculados no ano

²REP - Número de alunos reprovados

³% REP - Taxa de reprovação

Anexo E
Transferência escolar

ANEXO E - Transferências nas unidades escolares pesquisadas, São Paulo, 2002 a 2004.

EMEF	ANO	Total Geral		
		TT MT ¹	TRANSF ²	%TRANSF ³
EMEF 01	2002	1061	65	6,13%
	2003	1098	83	7,56%
	2004	1062	102	9,60%
EMEF 02	2002	945	95	10,05%
	2003	1236	134	10,84%
	2004	1342	171	12,74%
EMEF 03	2002	785	71	9,04%
	2003	835	75	8,98%
	2004	744	64	8,60%
EMEF 04	2002	790	70	8,86%
	2003	722	35	4,85%
	2004	642	33	5,14%
EMEF 05	2002	1553	135	8,69%
	2003	1502	102	6,79%
	2004	1411	71	5,03%
EMEF 06	2002	1590	95	5,97%
	2003	1580	115	7,28%
	2004	1699	146	8,59%
EMEF 07	2002	1477	111	7,52%
	2003	1507	208	13,80%
	2004	1541	122	7,92%
EMEF 08	2002	1535	107	6,97%
	2003	1556	119	7,65%
	2004	1544	85	5,51%
EMEF 09	2002	1984	265	13,36%
	2003	1943	440	22,65%
	2004	1719	186	10,82%
EMEF 10	2002	1517	99	6,53%
	2003	1556	124	7,97%
	2004	1506	130	8,63%
EMEF 11	2002	1132	107	9,45%
	2003	1117	95	8,50%
	2004	1122	89	7,93%
EMEF 12	2002	1785	112	6,27%
	2003	1738	122	7,02%
	2004	1847	140	7,58%

Anexo E
Transferência escolar

ANEXO E - Transferências nas unidades escolares pesquisadas, São Paulo, 2002 a 2004.
continuação

EMEF	ANO	Total Geral		
		TT MT ¹	TRANSF ²	%TRANSF ³
EMEF 13	2002	1636	157	9,60%
	2003	1676	122	7,28%
	2004	1753	171	9,75%
EMEF 14	2004	917	63	6,87%
EMEF 15	2002	1322	69	5,22%
	2003	1339	55	4,11%
	2004	1284	59	4,60%
EMEF 16	2002	1629	210	12,89%
	2003	1581	105	6,64%
	2004	1699	247	14,54%
EMEF 17	2002	1084	81	7,47%
	2003	1219	173	14,19%
	2004	1262	110	8,72%
EMEF 18	2002	1406	54	3,84%
	2003	1366	87	6,37%
	2004	1385	49	3,54%
EMEF 19	2002	1083	127	11,73%
	2003	1080	103	9,54%
	2004	1227	140	11,41%

FONTE: SME-ATP / Centro de Informática - Censos MEC.

(Os dados de 2004 são preliminares, fornecidos pela SME em 2005)

¹TT M - Total de alunos matriculados no ano

²TRANSF - Número de alunos transferidos

³% TRANSF - Taxa de transferências

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-EL-HAJ, J. O debate em torno do capital social: uma revisão crítica. **Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais**; Rio de Janeiro, v.47, p. 65 - 77, 1.sem., 1999.

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP (MEC); PNUD. (coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004, 62 p.

ALMOND, G.; VERBA, S. **The civic culture: political attitudes and democracy in five nations**. Boston: Little, Brown and Co., 1963.

BANCO MUNDIAL. Grupo temático sobre capital social. **Questionário integrado para medir capital social (QI-MCS)/ Integrated questionnaire for the measurement of social capital (SC-IQ) - 2003**. Disponível em: <http://poverty2.forumone.com/files/14753_qi_mcs.pdf>. Acesso em: 01 fev 2005.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, nº 38, 1996.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 1993. Verbetes "Durkheim" e "Normas".

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. In: LESSER, E.L. (ed.). **Knowledge and social capital: foundations and applications**. Boston: Butterworth & Heinemann, 2000. p.17- 42.

COLEMAN, J. S. **Foundations of social theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CONOVER, W. J. **Practical nonparametric statistics**. 3. ed. New York: John Wiley & Sons, 1999.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE ITAQUERA. Secretaria de Educação do Município de São Paulo. **Plano de ação de formação continuada**, 2005.

Referências bibliográficas

DURSTON, J. Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. In: ATRIA, R.; SILES, M. **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe – University of Michigan Press, 2003. cap. V.

ESMAN, M. J., UPHOFF, N. T. Community organization and rural development: a learning process approach. **Public Administration Review**, Washington, v.40, n. 480-511, sept./ oct., 1980.

EVANS, P. **State – society synergy: government and social capital in development**. Berkeley: University of California, 1997.

FERRAREZI, E. **Capital social: conceitos e contribuições às políticas públicas**. Revista do Serviço Público, Ano 54, n. 4, out. / dez., 2003.

FRANCO, A. **Capital social: leituras de Tocqueville, Jacobs, Putnam, Fukuyama, Maturana, Castells e Levy**. Brasília: Instituto de Política Millennium, 2001.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. /dez., 1997.

GALSTON, W. A. Liberal virtues. **The American Political Science Review**, Washington, v. 82, p. 1.281, 1988.

GHANEM, E. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-88, jan./abr, 2004.

HANIFAN, L. J. The Rural School Community Center. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, v. 67, n. 130-8, 1916 apud PUTNAM, R. D. **El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario**. Traducción Jose Luis Gil Aristu. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2003.

HUME A *Treatise of Human Nature*. Oxford: Clarendon Press, 1975 [1737] apud PUTNAM, R. D.; LEONARDI, R.; NANETTI, R. V. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna**. Tradução Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

KLIKSBERG, B. **Capital social e cultura: as chaves esquecidas do desenvolvimento**. Tradução Paulo M Garchet. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, Partnership for educational revitalization in the Américas, 2002.

Referências bibliográficas

LA PORTA, R.; LOPEZ-DE-SILANE, F.; SHLEIFER, A.; VISHNY, R. W. Trust in large organizations. **American Economic Review**, Pittsburgh, v. 87, n.2, p.333-9, may, 1997.

LIJPHART, A. **Democracy in plural societies: a comparative exploration**. New Haven, Yale: University Press, 1977.

LIMA, J. C. A teoria do capital social na análise de políticas públicas. **Política & trabalho - Revista de ciências sociais**, João Pessoa, n. 17, p.46-63, set., 2001.

LOTTA, G.; MARTINS, R. Capital social e redes sociais: uma alternativa para análise da política pública de educação em Icapuí – CE. In: ENCONTRO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA (ENAPG), I., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), 2004. CD-ROM.

LOURY, G. **Intergenerational transfers and the distribution of earnings**. *Econometrica*, n. 49, 1981.

MAGALHÃES, M. N.; LIMA, A. C. P. **Noções de probabilidade e estatística**. 2.ed. São Paulo: IME-USP, 2000.

NEWTON, K. Social capital and democracy. **American Behavioral Scientist**. Thousand Oaks, v. 40, n.5, p. 575-86, 1997.

NUNNALLY, J. C. **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill, 1978.

OLSON, M. **A lógica da ação coletiva: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais**. Tradução Fabio Fernandez. São Paulo: EDUSP, 1999.

OLSON, M. **The rise and decline of nations. economics growth, stagflaction and social rigidities**. New Haven: Yale University Press, 1982.

OSTROM, E. **Governing the commons: the evolution of institutions for collective action**. New York: Cambridge University Press, 1990.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1987. Tese (Livre Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

PEROSA, G.S. **Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983- 1994)**. 1997. 136f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PLATÃO. **A república – texto integral**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

Referências bibliográficas

POCOCK, J. G. A. ***The Machiavellian moment: florentine political thought and the Atlantic Republican tradition***. Princeton: Princeton University Press, 1975.

PORTES, A. Social capital: its origins and applications in modern sociology. In: LESSER, E.L. (ed.). ***Knowledge and social capital: foundations and applications***. Boston: Butterworth & Heinemann, 2000. p.43-68.

PMSP - Prefeitura do Município de São Paulo. ***Sumário de Dados***. Secretaria de Governo da Prefeitura de São Paulo, junho, 2004.

PUTNAM, R. D. ***El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario***. Traducción Jose Luis Gil Aristu. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2003.

PUTNAM, R. D. ***Bowling Alone: the collapse and revival of american community***. New York: Simon & Schuster, 2000.

PUTNAM, R. D.; LEONARDI, R.; NANETTI, R. V. ***Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna***. Tradução Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

PUTNAM, R. D. Bowling alone: America's declining social capital. ***Journal of Democracy***, Washington, v. 6, n. 1, p. 65-78, jan., 1995.

PUTNAM, R. D. The prosperous community: social capital and public life. ***The American Prospect***, Washington, v. 4, n. 13, online, mar., 1993. Disponível em: <[http:// www.prospect.org/print/v4/13/putnam-r.html](http://www.prospect.org/print/v4/13/putnam-r.html)>. Acesso em: 22 out 2005.

RATTNER, H. Prioridade: Construir o capital social. ***Revista Espaço Acadêmico, São Paulo***, Ano II, nº 21, fev., 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/021/21rattner.htm>>. Acesso em: 25 jan 2006.

RENNÓ, L. R. Estruturas de oportunidade política e engajamento em organizações da sociedade civil: um estudo comparado sobre a América Latina. ***Revista de Sociologia e Política***, Curitiba, n. 21, p. 71-82, nov., 2003.

RENNÓ, L. R. Confiança interpessoal e comportamento político: microfundamentos da teoria do capital social na América Latina. ***Opinião Pública***, Campinas, v.7, n. 1, p. 33-59, mai., 2001.

SANTOS, B. S. Ciência. In: CARRILHO, M. M. (org.). ***Dicionário do pensamento contemporâneo***. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

SCHOLZE, L. O diretor faz a diferença. In: REUNIÃO DA UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME), 2004. Disponível em:

Referências bibliográficas

<http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/lia_sholze.htm> Acesso em: 05 jan 2006.

SKINNER, Q. The idea of negative liberty: philosophical and historical perspectives. In: Rorty, R.; Schneewind, J.B.; Skinner, Q. (ed.). **Philosophy in history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 193-224.

SPOSITO, M.P. Iniciativas públicas de redução de violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-38, mar., 2002.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun., 2001

TARROW S. **Power in movement: collective action, social movements and politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

TEACHMAN, J. D.; PAASCH, K.; CARVER K.. Social capital and the generation of human capital. **Social Forces**, Chapel Hill, v. 75, n. 4, p. 1341-57, jun., 1997.

TOCQUEVILLE, A. **Democracy in America**. New York: Anchor Books, 1969.

UNESCO. Comisión Mundial de Cultura e Desarrollo. **Nuestra diversidad creativa**. Paris, 1996. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/policies/ocd/html_sp/index_sp.shtml>. Acesso em: 05 nov 2005.

UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. **Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**. Santiago de Chile, 2002. p. 96-101.

WALZER, M. **Radical Principles: reflections of an unreconstructed democrat**. New York: Basic Books, 1980. Chapter - Civility and civic virtue in contemporary America.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.