

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO POPULAR NA FAVELA

- Uma pesquisa no/do/com o cotidiano do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha-

Autor: Rodrigo Torquato da Silva

Orientadora: Prof^ª. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Rodrigo Torquato da Silva

EDUCAÇÃO POPULAR NA FAVELA

**- Perspectivas de uma pesquisa no/do/com o cotidiano do Pré-Vestibular
Comunitário da Rocinha -**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Inês Barbosa de Oliveira

junho de 2007

Rodrigo Torquato da Silva

EDUCAÇÃO POPULAR NA FAVELA

- Perspectivas de uma pesquisa no/do/com o cotidiano do Pré-Vestibular

Comunitário da Rocinha

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira
Orientadora
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Roberto Luís Torres Conduru
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^a. Dr^a. Nilma Lino Gomes
Faculdade de Educação – UFMG

Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Junho de 2007

Rodrigo Torquato

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Gama Filho em 2003. Especializou-se em Psicopedagogia Clínica e Institucional em 2005. Professor de 1ª a 4ª da rede municipal de Niterói. Participou de diversos encontros na Área de Educação e dos Movimentos Sociais, dedicando-se em especial a temática da favela e aos estudos sobre a educação popular.

Ficha Catalográfica

Silva, Rodrigo Torquato

Educação popular na favela: Perspectivas de uma pesquisa no/do/com o cotidiano do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha

120 f., 30cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Dissertação. 2. Estudos sobre educação popular. 3. Favela. 4. Movimentos Sociais. 5. Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha

Dedicatória

Dedico esta pesquisa a todos os Movimentos Sociais de Educação Popular nas/das favelas, em especial: ao Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha.

Aos meus filhos Josi, Júnior e Jeniffer; e à Fabíola Nascimento Camilo, sem vocês..., não sei se conseguiria.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, ao Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha por possibilitar, não só as novas redes em que me enredo hoje, mas, principalmente, pelo processo de aprendizagem e amadurecimento político e existencial que me encontro agora. Muitos seriam os nomes a citar. Sei que ao tentar mencionar alguns corro o risco de ser injusto com outros, mas não posso deixar de registrar três pessoas fundamentais: Leonardo Lima, por sua sensatez e firmeza; Débora Melo por sua alegria e bondade nos momentos mais calorosos; e a Fabíola Camilo.

À Fabíola camilo, a quem, também dedico este trabalho, agradeço por ter sido *Companheiramulheramigaconselheira*. Assim. Desse jeito. Indissociavelmente. Muito obrigado, querida!

Um agradecimento especial a minha orientadora, professora Inês Barbosa de Oliveira, por suas maiores virtudes: generosidade e coerência. Academicamente estou onde estou, agora, porque tenho aprendido, na e com a prática desta Mulher, o sentido da indissociabilidade das coisas. Com ela aprendi (e continuo aprendendo) que é possível ser coerente sem deixar de ser generoso. Obrigado Inês. Por tudo. Eu, você e o nosso grupo de pesquisa sabemos do que estou falando.

Aos meus filhos Josi, Júnior e Jeniffer e a minha mãe D^a Iracema, por suportar minha ausência nesse período.

Aos companheiros de luta e militância na Rocinha Antônio “Xaolin” e Beto Hare, meus grandes mestres na/da favela. E aos companheiros (as) do Complexo da Maré Willian Alencar, Guaraciara, Caco e Fábio pelas muitas reflexões e lutas que fizemos.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa na UERJ, em especial a Luli, Regininha e as duas bolsistas Alessandra e Suzana.

Agradeço a Renato Emerson, Claudia Miranda, Andréia Carvalho, Andréia Gomes e ao Cláudio da informática, principalmente durante o período que estiveram à frente do PPCOR/ UERJ, pela grande amizade e solidariedade que tecemos.

Agradeço ao professor Walter e a professora Tura pelo apoio que me deram.

Por fim, agradeço a CAPES, pela bolsa de estudos que me auxiliou durante a pesquisa.

Resumo

A proposta deste trabalho é fazer um mergulho nas redes de ações coletivas que atribuem sentidos políticos e pedagógicos aos processos de sociabilidades na favela da Rocinha. Trata-se de uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos (FERRAÇO, CORINTA, NILDA ALVES, INÊS BARBOSA) de um movimento social de educação popular, o Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR), situado em uma das maiores favela da América Latina. O PVCR tem como mote e bandeira principal da sua ação política e pedagógica a integração e o acesso de jovens e adultos moradores da Rocinha ao ensino superior público.

Entretanto, tal iniciativa encontra-se enredada a outros projetos políticos que se atritam em um espaço de disputas por legitimações e domínio de território. Nessa conjuntura a própria investigação que segue não passou ilesa (neutra) nesses conflitos. Há marcas indeléveis dos tensionamentos na escritura deste texto. Tais marcas estão conjugadas às perspectivas epistemológicas e metodológicas defendidas (CERTEAU, PAIS).

Nesse sentido, a questão central da pesquisa é compreender como o PVCR contribui para a emancipação social e intelectual (BOAVENTURA SANTOS, RANCIÈRE). Não tenho, com isso, a pretensão de esgotar o assunto, mas estar puxando fios de investigação que possibilite novas tessituras.

Palavras-chaves:

Educação popular, favela, movimentos sociais, Pré-vestibular comunitário da Rocinha

Resumen

La propuesta de este trabajo es hacer una inmersión en las redes de acción conjuntas que dan significados políticos y pedagógicos a los procesos de sociabilida em la favela Rocinha. Tiene que ver con una investigación em los/ de los/con los cotidianos (FERRAÇO, CORINTA, NILDA ALVES, INÊS BARBOSA) de un movimiento social de enseñanza popular, una Pré-selección Comunitária ubicada en Rocinha – la mayor “favela” de América Latina - y originalmente conocido como Pré-Vestibular Comunitário de Rocinha (PVCR). LLeva lo de luchar por uma acción política, pedagógica mirando la integración y el acceso de jóvenes y adultos del vecindário em dirección a la enseñanza superior em universidades públicas.

Mientras tanto, este proyecto hace puente com outro tipo de juego como proyectos políticos que se chocan en un espacio de lucha por legitimación y domínio de território. En esta conjuntura la presente encuesta también sufre presiones desarrolladas alrededor del trabajo. En la ruta se encuentran rasgos indelébles de estas tensiones em la escritura de este texto. Los rasgos están conjugados a las perspectivas epistemológicas y metodológicas defendidas (CERTEAU, PAIS).

En este sentido, la cuestión central de esta investigación es comprender como el PVCR contribuye para la emancipación social e intelectual (BOAVENTURA SANTOS, RANCIÈRE). No se pretende encerrar la temática sino sacar hilos de conocimiento que favorezcan nuevas tesis.

Palabras-llaves: Enseñanza popular, favela, movimientos sociales, Pré-vestibular comunitário de Rocinha

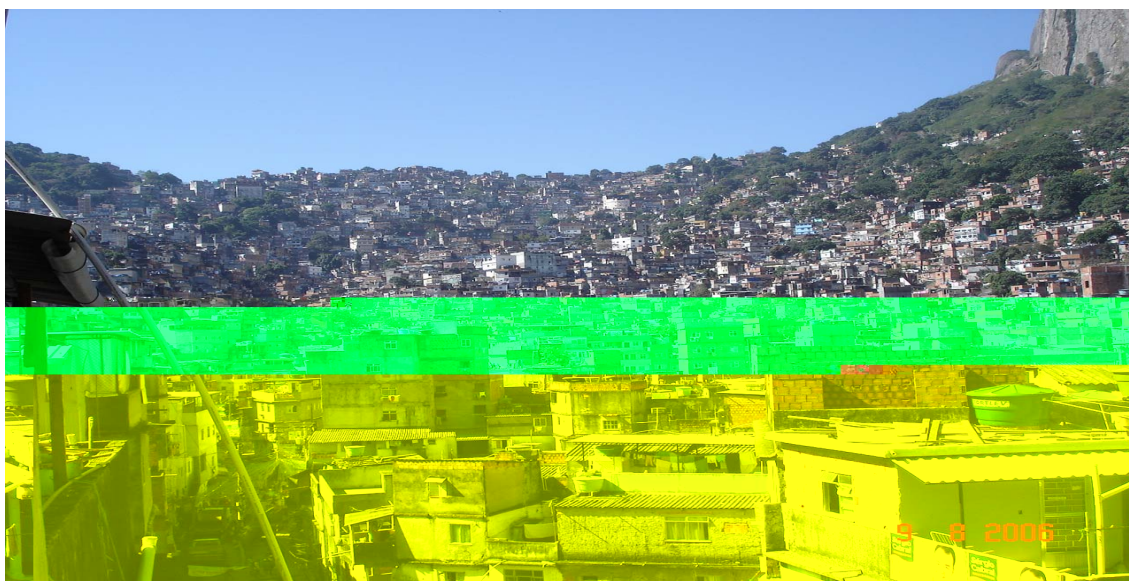
Resumé

La proposition de ce travail est celle de plonger dans les réseaux d'actions collectives qui donnent sens politiques et pédagogiques aux processus des sociabilités au sein de la "Favela" de la Rocían. Il s'agit d'une recherche au/dans le quotidien (Ferraço, 2003; Geraldi, 1998; Alves e Oliveira, 2001) d'un mouvement social d'éducation populaire, le "Pré-vestibular comunitário da Rocinha" (PVCR) (Cours communautaire de la Rocinha, préparatoire aux examens d'entrée à l'Université), situé au sein d'une des plus grandes favelas de l'Amérique Latine. Le PVCR a comme principal drapeau de son action politique et pédagogique, l'intégration et l'accès des jeunes et adultes qui y habitent à l'enseignement universitaire public et gratuit. Néanmoins, cette initiative se trouve associée em réseaux a d'autres projets politiques, et cela fait qu'il y aie dès disputes de légitimité et pour lê controle du territoire autour. Dans ce cadre conflictueux, même la recherche faite ne c'est pas passé de façon neutre. Taches importantes de ces tensions peuvent être apperçues dans ce texte. Telles marques s'associent aux perspectives épistémologiques et méthodologiques soutenues (Certeau, 1994; Pais, 2003). Dans ce sens, la question central de la recherche est celle de comprendre quelle est la contribution du PVCR pour l'émancipation sociale et intellectuelle (Santos, 2000; Rancière, 2000). Je n'ai pas, avec cela, la prétension de tout dire à ce propos, mas celle de tisser quelques nouvelles réseaux de connaissances sur le sujet.

Mots-clés:

Éducation populaire, favela, mouvements sociaux, pré-vestibular comunitário da Rocinha.

Uma imagem, uma epígrafe



Bença mãe!
 Estamos iniciando nossas transmissões.
 Essa é a sua rádio “exodus.”
 Hei, hei!
 Vamos acordar! Vamos acordar!
 Porque o sol não espera.
 Demorou! Vamos acordar!
 O tempo não cansa. Ontem à noite você pediu, você pediu.
 Uma oportunidade. Mais uma chance.
 Como Deus é Bom! “Né” não, nego?
 Olha aí! Mais um dia. Todo seu.
 Que céu azul louco, hein!
 Vamos acordar! Vamos acordar!
 Agora, olha bem pra sua cara.
 Sou mais você nessa guerra.
 A preguiça é inimiga da vitória.
 O fraco não tem espaço.
 E o covarde morre sem tentar.
 Não vou te enganar. O bagulho tá doido!
 Ninguém confia em ninguém. Nem em você.
 Os inimigos vêm de graça. É a selva de pedra.
 Eles matam os humildes de mais.
 Você é do tamanho do seu sonho.
 Faz o certo! Faz a sua!
 Vamos acordar! Vamos acordar!
 Cabeça erguida. Olhar sincero.
 Tá com medo de quê? Nunca foi fácil.
 Junta seus pedaços e desce pra arena!
 Mas lembre-se. Aconteça o que aconteça.
 Nada como um dia após o outro dia!

SUMÁRIO

Introdução	13
I. Um estudo sob a perspectiva histórica das versões-representações-intervenções nas favelas e os enredamentos dos projetos políticos e pedagógicos no contexto da Rocinha	15
1.1 Esclarecimentos sobre a relação do autor com o lugar do estudo: uma breve narrativa biográfica	16
1.2 Favela: as versões de origem	19
1.3 Favela: “o problema”	27
1.4 O contexto social na Rocinha a partir da década de 90	37
1.4.1 A ideologia do empreendedorismo: um projeto político e pedagógico implementado na Rocinha	39
1.4.2 Nas Rotas do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha: uma outra perspectiva ideológica de projeto político-pedagógico	41
1.5 Entre os heróis e a indústria da miséria	45
II. A Perspectiva metodológica dos estudos nos/dos/com os cotidianos: uma empiria <i>flâneur</i> na favela	50
2.1 As contribuições da Antropologia Urbana para os estudos “sobre” o cotidiano	51
2.1.1 A Escola de Chicago	51
2.1.2 Redes sociais, família e parentesco	53
2.1.3 Transgressão e desvio	56
2.2 A perspectiva metodológica dos estudos nos/dos/com os cotidianos do Pré-vestibular Comunitário da Rocinha	59
2.3 Elementos metodológicos e as fontes de pesquisa	62
2.3.1 As fichas de inscrição e as entrevistas informais no/do PVCR: indícios e sinais para traçar uma cartografia simbólica	63
2.4 Traços de uma cartografia simbólica do PVCR-2005: conversões de capitais acadêmicos e políticos	73
2.5 Diálogos com as expectativas de carreiras acadêmicas dos alunos	76
2.6 As dimensões dos currículos, a reflexão sobre as práticas educativas e a intervenção política nos/dos/com os cotidianos do PVCR	80
2.7 Trabalho, cultura, formação e pesquisa	88
2.8 A empiria <i>flâneur</i>	94
2.9 A potência política da palavra-imagem Rocinha e os seus enredamentos nas ações educativas da favela	96

	12
2.9.1 A palavra-imagem dentro da favela: uma caminhada <i>flâneur</i>	97
2.9.2 A palavra-imagem fora da favela - <i>Expo-Rocinha</i> : do arcaico ao moderno	99
2.9.3 Os enredamentos e as ações educativas na/da favela	101
III. Reflexões sobre a emancipação: um diálogo com Boaventura Santos e Jacques Rancière	105
3.1 Rancière e a perspectiva de emancipação intelectual	106
3.2 Emancipação social sob o olhar de Boaventura Santos	108
3.3 A reflexão-ação no PVCR: as contribuições emancipatórias	110
IV. Algumas considerações finais	115
V. Referências bibliográficas	118
Anexos	122
1- Fichas de inscrição /2005	
2- Tabulação das fichas de inscrição /2005	
3- Alguns documentos do PVCR 2004/ 2005	
4- Fontes da internet	
5- E-mails diversos	
6- Material de divulgação e informes	
7- Algumas notícias publicadas sobre o PVCR	
8- Tabulação da pesquisa feita na feira-livre da Rocinha	
9- Informativo PVCR	

Introdução

A discussão sobre o Ensino Superior no Brasil tem estado em foco nas agendas políticas e nos Fóruns de debates sobre a temática da estrutura educacional brasileira. A democratização do acesso à universidade e o esforço pela elaboração de políticas públicas que garantam não só o acesso, mas, principalmente, a permanência dos alunos das camadas populares até o final dos cursos, têm sido os principais pontos da pauta em discussão.

Os embates travados a partir dessa problemática possibilitaram a construção de várias arenas de lutas. Algumas poderíamos denominar “arenas oficiais”, onde ocorrem as discussões mais ampliadas, com vários sujeitos e agentes institucionais ou representantes de movimentos sociais interessados em transformar as reivindicações em ações afirmativas e, conseqüentemente, em políticas públicas. Porém, esse caldo de reivindicações e propostas também possibilita a criação de “arenas alternativas” (ou ocultas) que suscitam o desenvolvimento de novos modelos de movimentos sociais forjados a partir de um cotidiano que resiste à tentativa de definição estanque, o que, portanto, o torna irrepitível. Um desses espaços, no qual se configura a convivência com a diversidade e a hibridação de modelos e agendas, vêm sendo os denominamos Pré-Vestibulares populares.

Neste trabalho, o autor se vê envolvido num dilema pessoal por ser morador da Rocinha e coordenador pedagógico voluntário no movimento social de educação popular que será pesquisado. Assim, encontra-se mergulhado num processo que se consubstancializa ora numa dinâmica de pesquisa-ação, ora na busca de métodos (rotas) que possibilitem o mergulho/distanciado¹, necessário à compreensão da complexidade do fenômeno. A pesquisa é um estudo de caso que se propõe investigar as práticas curriculares e as tensões que se apresentam no cotidiano do Pré-vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR).

O referencial teórico do qual lanço mão oferece subsídios metodológicos para que eu possa estar contribuindo para ampliar as práticas de pesquisa no/do/sobre/com o cotidiano. Nesse sentido, busco em autores como Pierre Bourdieu, Boaventura de Sousa

¹ Para lidar com esse dilema apóio-me numa perspectiva metodológica calcada na sociologia do cotidiano em que “O método dialógico pressupõe também a necessidade de fomentar um ‘eclipse de distância’ entre sujeito e objeto de investigação (Pais, 2003:59). E, também, em Certeau, com a discussão da diferença entre “os *Voyeurs* e os caminantes” (1994: 169-172), na qual sugere que quem está distante não identifica as práticas, e quem está nas práticas corre o risco de não vê-las, por estar tão próximo. Nesse sentido, o que me proponho é fazer uma interlocução entre distanciamento-imersão no cotidiano do PVCR.

Santos, José Machado Pais, Michel de Certeau, Tomáz Tadeu da Silva e Inês Barbosa de Oliveira, Jacques Rancière, Carlos Eduardo Ferrazo, Nilda Alves, entre outros, a fundamentação para um diálogo-problematização entre práticas curriculares emancipatórias e os dilemas do cotidiano dessa iniciativa de educação popular na favela.

A estrutura do texto aqui apresentado dividiu-se em três partes. A primeira apresenta uma perspectiva histórica dos estudos sobre a representação social da favela; uma breve biografia do autor, na qual ele esclarece as suas motivações e o seu envolvimento com o local da pesquisa; uma reflexão, a partir das fontes acadêmicas, mas, também, de narrativas, sobre o contexto social do Rio de Janeiro, e da Rocinha, no período entre 1990 e 2005, e, por fim, um histórico do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR). Na segunda parte, apresento a perspectiva metodológica, fundamentada nas concepções de pesquisas no/do/com o cotidiano, que vem sendo desenvolvida por vários núcleos de pesquisas, em especial no programa do qual faço parte - PROPEd / UERJ -, tratando ainda das dimensões pedagógica, política e social do movimento (PVCR). Por fim, estabeleço um diálogo entre Boaventura de Sousa Santos e Jacques Rancière sobre o conceito de emancipação, a fim de responder a questão central dessa pesquisa que é: como o Pré-vestibular Comunitário da Rocinha contribui para a emancipação?

Parte – I

Um estudo sob a perspectiva histórica das versões-representações-intervenções nas favelas e os enredamentos dos projetos políticos e pedagógicos no contexto da Rocinha

1.1. Esclarecimentos sobre a relação do autor com o lugar do estudo: uma breve narrativa biográfica

Gostaria, primeiramente, de esclarecer que o objetivo de acrescentar uma breve biografia em uma dissertação de mestrado não é, simplesmente, uma autopromoção, mas é, sobretudo, o de mostrar ao leitor que a minha história de vida é indissociável do contexto que estudo. E o lugar de onde falo está intrinsecamente ligado ao espaço e às práticas que pesquiso. Nesse sentido, concordo e faço coro com Ferraço (2003) quando este diz que

(...) Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. [Assim,] (...) no lugar de perguntas como que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? que significa esse texto? qual o sentido dessa fala?, devemos perguntar que leituras “eu” faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala? (p. 160)

Se tivesse que imaginar uma canção de fundo para uma cena cinematográfica que ilustrasse os primeiros dias da minha vida, talvez a melhor música fosse “Negro Drama”, do grupo de Hip Hop paulista, Racionais MC. Pode parecer piegas ou apelativo, mas é assim que vejo a cena, quando tento imaginar o que “minhas mães” (a biológica e a adotiva) narram dos primeiros dias da minha vida.

Dias antes de nascer, meu pai morreu, aos 32 anos. Eu era o quinto filho. Minha mãe biológica é uma portuguesa, que ao se defrontar com a realidade de estar com cinco filhos, órfãos de pai, dentro de um barraco de sapê, em Embariê, decidiu “doar” os filhos. Como tive mais sorte que meus irmãos, fui adotado por um casal sem filhos, moradores da Rocinha, lugar que cheguei aos catorze dias de nascido.

A minha infância foi muito boa e muito ruim. Brinquei bastante nos becos e vielas do morro, mas também presenciei momentos de muita violência e de perdas. Uma das coisas mais terríveis era o famoso “levantamento de plásticos”. Explico. Quando uma pessoa era assassinada, o corpo ficava exposto na rua até a chegada do rabeção. Isso passava a ser um evento. Quase todo dia ouvia-se: “sabe quem morreu?” Algumas crianças tinham papel fundamental nesses eventos. Como, geralmente, os policiais faziam “a guarda” dos defuntos, os moradores ficavam ao redor esperando que alguém (atrevido) levantasse o plástico para que se pudesse ver o estado do corpo e como

morreu. Esses eventos geravam os relatos e as histórias que alimentavam o imaginário coletivo por algum tempo, dinamizando a rotina cotidiana. Para encurtar essa agonizante história, eu era uma das crianças que, geralmente, levantava o plástico.

Uma coisa muito positiva na minha infância foi, - não se assustem -, o trabalho infantil. Comecei a trabalhar muito cedo (engraxar sapatos, vender picolés na praia e saco de limão na feira etc.), não porque passasse fome ou coisa desse tipo, mas, por pelo menos dois motivos: um, porque era uma forma de transitar por outros lugares e mudar a rotina, conhecendo outras pessoas e, assim, aprendendo muitas coisas com os “fregueses” que moravam num conjunto luxuoso de São Conrado (nosso vizinho rico). Lembro-me de um médico que toda semana me arrumava uns vinte pares de sapatos e durante o trabalho ficava horas me “politizando” (hoje compreendo assim o que ele fazia). O outro motivo, diz respeito aos usos possibilitados pelo acesso ao dinheiro. O dinheiro nas mãos de uma criança na favela tem o poder de, entre muitas coisas, deslocá-la de uma posição a outra na estrutura da organização familiar e elevá-la a um outro patamar, conferindo-lhe um “status”. Parece irrelevante, mas o simples fato de uma criança “colocar” mais dinheiro em casa do que o próprio pai, ou do que os irmãos mais velhos, muitas vezes faz com que ela receba atenção privilegiada na família e isso, acredito, pois pude presenciar convivendo nas casas de muitos amigos, mexe com toda uma estrutura psicológica, de todos os envolvidos, levando ao que poderíamos chamar de *adulterização precoce*.

Nesse período, não poderia deixar de falar, o meu processo de escolarização se dava muito mais fora da escola do que dentro. Os conteúdos (a matemática, o português etc.), dos quais eu precisava, e aprendia, eram aqueles que me fossem práticos e que resolvessem meus problemas imediatos. Talvez por isso, tenha sido minha experiência com a escola tão curta, e eu, convidado a me retirar de pelo menos cinco escolas públicas das adjacências da Rocinha. A justificativa era sempre a mesma (aliás, essas palavras ecoam em meus ouvidos até hoje, quando estou dando aula na quarta série do ensino fundamental público), “esse menino não tem jeito”.

Da adolescência, lembro-me pouco, porque não tive. Aos 14 anos de idade, num desses namoricos de baile, engravidei uma menina de 13 anos (com quem permaneci casado durante dezessete anos e tenho três maravilhosos filhos). Talvez por estar imbuído do processo que chamei acima de “adulterização precoce”, resolvi não ouvir os vários conselhos dos amigos para fazer um aborto. “Assumi” o filho e a esposa (coloco entre aspas esse termo, visto que, se não fossem as nossas redes familiares, minha e da

esposa, provavelmente não teríamos tido o relativo sucesso que penso ter tido). Talvez pela formação dos meus pais, ambos analfabetos, porém, entranhados pela ideologia de que “o trabalho dignifica o homem”, e a religiosidade da minha mãe, eu convivia com um “senso de missão”, um pouco com a idéia de destino. Assim, abandonei de vez a escola, na sétima série do Ensino Fundamental. Nessa época, já trabalhava como “office boy”, num escritório em Ipanema, quando decidi trocar tal emprego,- no qual ganhava um salário mínimo -, por um outro, que me oferecesse mais perspectivas de ganhos imediatos. Fui trabalhar numa oficina de prestação de serviços, consertos e manutenção residenciais. Logo depois, aprendi a profissão de chaveiro. Em seguida, construí um “barraco” em cima da laje da minha mãe. Que, aliás, é bom frisar, uma laje na favela representa um grande patrimônio. Significou, para mim, ter possibilidades concretas de construir um abrigo.

Após o abrigo, o próximo passo foi montar o próprio “negócio”. Aluguei um pequeno box, de dois metros por um, na rua principal da favela, e instalei uma oficina de chaveiro. Esse foi, talvez, um dos passos mais importantes da minha vida. Ali, eu trabalhava de domingo a domingo, e pude conviver diretamente e observar o cotidiano da favela. O lugar se transformou em ponto-de-encontro para debates, análises de conjuntura etc. Os encontros com os problemas locais me forçaram a iniciar um processo de leituras. Passei a ler Marx, Althusser, Gramsci entre outros. Passei a militar em várias frentes de lutas políticas. Montamos o Comitê Rocinha contra a ALCA, demos início a um projeto voluntário de alfabetização de jovens e adultos denominado: Centro de Educação Popular da Rocinha CEP-(Rocinha). Enfim, o chaveiro passou a ser uma referência local, inclusive, registrado em pelo menos dois documentários exibidos em grande circuito: o “Rocinha Collors” e o filme “Até quando?”

O mais importante disso tudo foi o fato de ter tido a oportunidade, e tempo, para iniciar um processo de auto-escolarização. Algumas pessoas dessa rede política em que eu estava inserido me orientaram para fazer o Exame Supletivo do Estado, para que eu pudesse adquirir um diploma do Ensino Médio e, quem sabe, até entrar numa universidade. Comecei, então, uma busca frenética por conhecimento. Lia oito a nove horas por dia. Buscava ajuda em todos os colegas que estudavam. Fiz do chaveiro a minha escola (até aos 28 anos de idade, não tinha nem a 8ª série). Recebi apoio de muita gente, principalmente, do Pré-vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR), que permitiu que eu fosse aluno-ouvinte de algumas aulas de Matemática, Física e Química. Esse foi o meu primeiro contato direto com o PVCR. No ano de 1999, entrei para a

Universidade, no curso de Pedagogia. No final de 2002, fui convidado a fazer parte da coordenação do PVCR. Em 2003, ganhei uma bolsa integral para fazer uma especialização em Psicopedagogia Clínica-Institucional.

Em 2004, passei no concurso público para professor de 1^a à 4^a série no município de Niterói. Nessa experiência, estou podendo experimentar a escola numa outra perspectiva. Estou numa posição, agora, na qual é possível perceber que o cotidiano escolar é construído com amor e paixão, mas, também, com dor e angústia. E que tais sentimentos estão presentes no fazer-pensar-fazer pedagógico do professor, o tempo todo. O “choque” entre a cultura escolar e a cultura dos alunos oriundos de favelas, que muitas vezes são socializados submetidos a uma sociabilidade violenta (aprofundarei essa temática mais adiante), ainda hoje, provoca reações (constatadas nas reuniões pedagógicas de que participo na escola, como professor), tais como aquelas que ocorriam comigo, quando fui aluno. Atualmente, nessas mesmas reuniões, escuto colegas da categoria, que são extremamente comprometidos, mas, da mesma forma, extremamente angustiados, sem saber como fazer-resolver alguns dilemas, dizerem: “Tal aluno não tem jeito”!

Em 2005, fui aprovado para o curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Por fim, agradeço à minha orientadora, Inês Barbosa de Oliveira, por ter me incentivado a escrever essa breve biografia. Entendo que tal incentivo consolida a coerência das práticas do nosso grupo de pesquisa, na medida em que reafirma a rede de sujeitos que somos. Não fosse esse grupo, com essa premissa epistemológica, talvez essa história de vida não seria registrada, e, assim, compartilhada com tantas pessoas. Feita essa apresentação biográfica, passo, em seguida, a apresentar um estudo, numa perspectiva histórica, sobre o processo de construção da representação social da favela e os conflitos entre os projetos políticos e pedagógicos no contexto social da Rocinha.

1.2. Favela: as versões de origem

A origem da favela é, ainda hoje, algo controverso. Os estudos sociológicos sobre as favelas durante um tempo tentaram traçar alguns marcos de origem desses espaços geográficos e sociais, cuja população local é constituída, predominantemente, pelos mais pobres da cidade. Parece que na atualidade, alguns autores se mostram cautelosos no que diz respeito aos marcos de origem das construções das favelas. É possível perceber isso com clareza, por exemplo, nos textos de Valladares.

A autora, num artigo datado de 2000 com o título: “A gênese da favela carioca”, publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais, coloca em pauta na agenda acadêmica a questão da origem da favela. O artigo tenta fazer um inventário das produções sobre as favelas anteriores às ciências sociais. O estudo é feito a partir de uma bibliografia levantada pelo Urbandata², e, segundo a autora, “permite reconstituir a evolução das representações sobre esse espaço social a partir de marcos e momentos que fogem à periodização tradicionalmente utilizada” (2000:1). Baseada nesse estudo, a autora sugere que nas interpretações acadêmicas sobre o Brasil e sobre o Rio de Janeiro, no início do século XX, há certo desinteresse pelo tema favela. Tais discussões, ocupam apenas um lugar secundário nos debates. “Escreve-se muito sobre a pobreza, mas o olhar do cientista está voltado para o cortiço, para o sanitarismo e para a reforma Pereira Passos.”(*idem*).

É possível perceber que a favela, até então, estava presente geograficamente, mas ausente e invisibilizada socialmente nos discursos acadêmicos dominantes. A descoberta da favela e seu mito de origem, ainda segundo Valladares, se dá a partir de um processo de construção discursiva cujas descrições e imagens advêm de um legado deixado por alguns “homens de letras, jornalistas e reformadores sociais no início do século XX”. Tais escritos ajudaram a construir um imaginário coletivo sobre o mundo da favela e seus moradores. “Já em 1900 o *Jornal do Brasil* denunciava estar o morro infestado de vagabundos e criminosos que são o sobressalto das famílias”(id.p.4).

Há, hoje, pelo menos quatro versões sobre a origem das favelas cariocas. Valladares faz opção por trabalhar com uma reconstituição das representações do espaço social da favela e seus moradores a partir de marcos que fogem a uma periodização rígida. Nesse sentido, ela se resguarda de absolutizar a versão de origem pela qual faz opção. O que interessa para essa autora é a história da reflexão sobre a favela. Assim, a sua periodização se dá a partir de um mito de origem, oriundo da imagem do povoado de Canudos descrito por Euclides da Cunha em *Os sertões*. Este livro, segundo a autora, teve uma forte influência na construção dos discursos e da imagem da favela no início do século XX. Tal obra foi lida por todos os intelectuais da

² “O URBANDATA-BRASIL (Banco de Dados sobre o Brasil Urbano), sob a coordenação emérita de Licia do Prado Valladares e executiva de Luiz Antonio Machado da Silva, é um verdadeiro “quem é quem” da pesquisa urbana no país. O URBANDATA-BRASIL é um instrumento de extrema utilidade para o pesquisador. Informa “quem escreveu o que”, “quem trabalha sobre quais temas”, “que instituições investigam o que” e “quais os temas que já foram pesquisados” sobre o urbano brasileiro”. Para maiores informações ver: <http://urbandata.iuperj.br/oquee.shtm>

época, possibilitando que a guerra de Canudos se entranhasse na memória coletiva. Valladares ressalta, ainda, que:

O livro de Euclides da Cunha é posterior (1902) ao momento em que o Morro da Providência foi rebatizado como morro da favela (1887), mas tal acontecimento teria passado despercebido, e essa palavra não teria alcançado a posteridade que conheceu, sem as imagens fortes e marcantes transmitidas através de Os sertões. Imagens capazes de permitir aos intelectuais brasileiros compreender e interpretar a favela emergente. Isto é o que pretendemos deixar bem claro durante a seqüência deste trabalho.(2005:30)

Com isso, a autora trabalha com a idéia de que há quatro períodos ou momentos de consolidação da favela enquanto representação social no espaço urbano. É importante ressaltar que os primeiros registros sobre a favela não são das Ciências Sociais, mas de um conjunto de discursos de diversos segmentos tais como médicos, sanitaristas, jornalistas, escritores, engenheiros e até chefes de polícia...

São estes intelectuais que com seus escritos, análises e percepções vão construindo as representações que predominam no imaginário coletivo sobre a favela. A favela das representações é diferente da favela das práticas. A luta e as estratégias de sobrevivência dos moradores na cidade, que estava sendo reestruturada por novas concepções de urbanismo, são pouco levadas em consideração nos discursos dominantes, já que a representação pressupõe um modelo (Canudos). Quando a temática da favela chega às Ciências Sociais, já está consolidada, ou se consolidando, no imaginário social por diversas descrições, tais como um relatório de um delegado de polícia da época, que assinalava:

Se bem que não haja famílias no local designado, é ali impossível ser feito o policiamento porquanto nesse local, foco de desertores, ladrões e praças do exército, não há ruas, os casebres são construídos de madeira e cobertos de zinco, e não existe em todo o morro um só bico de gás. (Bretas apud Valladares, 2005:26)

Essa descrição, feita por um delegado, homem público e responsável pela segurança e pela ordem na cidade, permite refletir sobre a forma como foi pensada a integração dos mais pobres à cidade. Tratados como o Outro (com “O” maiúsculo) da cidade, tais grupos sociais não eram vistos nem como possibilidades de organizações familiares nem como redes de solidariedade e de sobrevivência dos mais pobres. O fato

de não se enxergar uma família naqueles locais sugere que tal conceito (o de família) não poderia ser confundido com aquele tipo de organização grupal. Ao pegarmos um outro trecho da mesma autora, podemos confirmar a hipótese de que há uma tentativa não só de desvincular o significado burguês de ‘família’, da época, com aquela forma de organização da favela, mas, principalmente, de estabelecer uma representação social de um “Outro” não desejável, que deveria ser expurgado da cidade.

Valladares também assume os estudos que consideram os cortiços como o “germe” da favela. Nesse sentido diz:

No Rio de Janeiro, assim como na Europa, os primeiros interessados em detalhar minuciosamente a cena urbana e seus personagens populares voltaram seus olhos para o cortiço. Considerado o lócus da pobreza, no século XIX era local de moradia tanto para trabalhadores quanto para vagabundos e malandros, todos pertencentes à chamada “classe perigosa”. Definido como um verdadeiro “inferno social”, o cortiço carioca era visto como antro da vagabundagem e do crime, além de lugar propício às epidemias, constituindo ameaça à ordem social e moral. Percebido como espaço propagador da doença e do vício, era denunciado e condenado através do discurso médio e higienista, levando à adoção de medidas administrativas pelos governos das cidades.(2005: 24)

E continua

Estudos sobre os cortiços do Rio de Janeiro demonstram que esse tipo de habitat pode ser considerado o “germe” da favela. Segundo pesquisa realizada por Vaz (1994:591), o célebre cortiço Cabeça de Porco, destruído pelo Prefeito Barata Ribeiro em 1893, possuía barracos e habitações precárias do mesmo tipo identificado em seguida no Morro da Providência. Outros autores também estabeleceram uma ligação direta entre as demolições dos cortiços do Centro da cidade e a ocupação ilegal dos morros no início do século XX (Rocha, 1986; Carvalho, 1986; Benchimol; 1990). (idem)

Podemos perceber até aqui que duas versões de origem estão imbricadas na discussão feita por Valladares. Uma ligada ao “mito” de Canudos, na qual se afirma que os militares e praças, regressos dos combates em Canudos, se instalaram no morro da providência, aguardando seus soldos... Outra, que relaciona a construção das favelas com o fim e a destruição dos cortiços, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Em ambas versões, as descrições que formam a representação social dos primeiros habitantes das favelas são bastante negativas. Estes são mostrados como classes perigosas que

ameaçam a cidade através da possível proliferação de muitos males: doenças, crimes, sujeiras, preguiça ...

Penso que mesmo quando Valladares alega estar fazendo uma opção epistemológica pelos estudos da história das reflexões sobre a favela, ela está de certa forma assumindo um posicionamento político epistemológico de um discurso vigente, aquele que desconsidera a presença nos cortiços de famílias de ex-escravos alforriados e dos quilombos na construção da cidade do Rio de Janeiro e a luta e resistência dos mais pobres e dos negros desde a chegada ao Brasil. Nesse sentido, uma outra versão sobre a origem das favelas entra questão, a versão da transmutação do quilombo à favela, defendida por Andreilino Campos (2005).

Segundo este autor, os quilombos foram espaços de resistência à ordem imperial. Exatamente por isso os quilombos e as favelas têm como ponto comum na representação construída pelos grupos dominantes de sua época a estigmatização da sua organização sócio-espacial na cidade. Para ele, o Rio de Janeiro, assim como muitas outras cidades brasileiras, vivia basicamente da economia escravista e, portanto, concentrava uma grande massa de escravos, que não poderia deixar de existir de uma hora para outra. Como se num passe de mágica, uma população total de 209.957 escravos, de um total de 461.103³ habitantes da corte e da província (em situação de Forro, Livre e escravo) desaparecessem. E esses dados, pelo que parece, realmente desapareceram dos discursos predominantes sobre a origem das favelas. Podemos constatar que as versões de origem apresentadas, tanto a do mito de Canudos quanto a versão da destruição dos cortiços, ambas, não reconhecem nem mencionam a efetiva e histórica resistência e luta dos negros nesse contexto. Há um evidente silenciamento que contou com a conivência, ou pelo menos uma “vista grossa”, de muitos pesquisadores e intelectuais ligados às pesquisas das Ciências Sociais e às epistemologias modernas.

Campos destaca que:

Além das florestas do Andaraí e da Tijuca, que eram conhecidas por abrigarem grupos de quilombolas desde o final do século XVIII, outros estudos apontaram também outras freguesias. Em um relato de 1826, diz-se que 137 escravos foram presos no distrito da Lagoa (atual Lagoa Rodrigo de Freitas), sendo provavelmente o local de considerável quilombo, dadas

³ Dados retirados do livro “Do quilombo à favela”, Campos (2005); que apresenta como fonte o Censo Demográfico de 1821, apud ALGRANT (1988:32)

as condições físicas da região. Inhaúma, Irajá e Engenho Velho também eram zonas de quilombos (...). (2005:35)

Tal citação, nos permite fazer uma relação desse quilombo, situado na Lagoa Rodrigo de Freitas, já em 1826, à favela da Praia do Pinto, destruída, em 1969, por um incêndio suspeito. A esse respeito o site *Favela tem memória* registra que:

De todas as favelas extintas nos anos 60, o caso mais polêmico foi a da Praia do Pinto, no Leblon. Os moradores souberam dos planos da Prefeitura de acabar com a comunidade ainda na década de 50, mas houve forte resistência. Segundo dados do Censo de Favelas de 1949, pelo menos 20 mil pessoas moravam no local. A remoção só foi concluída após um incêndio, em 1969, durante o mandato do governador Negrão de Lima. “Muitas pessoas não queriam sair. Apesar dos problemas, preferiam continuar morando na Zona Sul. O incêndio obrigou todo mundo a ir embora”, afirma Maria Rosa de Souza Noronha, de 62 anos, ex-moradora da Praia do Pinto, depois removida para o Complexo da Maré.

Praticamente todos os barracos da Praia do Pinto foram destruídos pelo fogo. No dia seguinte, policiais colocaram abaixo as poucas casas que sobraram de pé. Até hoje ninguém confirma se foi acidente ou uma última tentativa do Governo de expulsar os moradores. Mas todos os indícios apontam para um remoção forçada.

A ex-governadora do Rio e atual ministra da Ação e Promoção Social, Benedita da Silva, nasceu na Praia do Pinto e morou lá até sua família se mudar para o Morro do Chapéu Mangueira, no Leme, anos antes do incêndio derradeiro. Na época, a Praia do Pinto era a maior favela horizontal do Rio e recebia a visita constante de moradores da Zona Sul, entre eles, o 'poetinha' Vinícius de Moraes, que, segundo relatos, teve a idéia de escrever a peça 'Orfeu da Conceição' durante um baile na favela. Sobre a sensualidade dos negros, Vinícius teria dito: “Eles parecem gregos. Gregos antes da cultura grega”⁴.

É possível, depois destas duas citações, pensar junto com Campos, sobretudo em relação a sua tese da transmutação do quilombo em favela. Na Rocinha, por exemplo, há um sub-local, conhecido como Dionéia, que guarda até hoje correntes quebradas e algumas construções dos quilombolas que habitaram aquele local. Tais achados não constam nos relatos de origem predominantes sobre a Rocinha (voltarei a esse assunto mais adiante).

Voltando à questão da transmutação do quilombo à favela, Campos defende a versão de que:

⁴ Dados retirados do site: Favela tem memória, no endereço: <http://www.favelatemmemoria.com.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=7&inford=9>

A favela surge no cenário urbano do Rio de Janeiro, conforme já afirmamos, sem estar contextualizada em um processo social, mas como resultados de fatos espaciais e temporalmente delimitados. No nosso entender, uma das possibilidades é compreender as favelas como uma transmutação do espaço quilombola, pois, no século XX, a favela representa para a sociedade republicana o mesmo que o quilombo representou para a sociedade escravocrata. Um e outro, guardando as devidas proporções históricas, vêm integrando as “classes perigosas”: os quilombolas por terem representado, no passado, ameaça ao Império; e os favelados por se constituírem em elementos socialmente indesejáveis após a instalação da República. (2005:64)

Diferentemente de Valladares, Campos nos instiga a uma outra reflexão sobre as versões de origem das favelas. Sugere que o controle do poder estatal, ou institucional, é exercido sempre pelo viés da violência; seja a violência física ou a simbólica, que destrói e elimina os moradores tanto concretamente quanto existencialmente. Impondo-lhes não só uma representação social ligada à idéia de que os favelados são os “Outros” da cidade, os portadores de uma “sujeira moral”, mas, principalmente, o silenciamento e a manutenção de uma tragédia social, estrutural, imposta pelas elites.

A imagem que se constrói da favela passa a justificar qualquer ação violenta do Estado sobre os grupos menos favorecidos da cidade. Ao voltarmos um pouco na história e mergulharmos na sociedade da Corte do Rio de Janeiro, percebemos que a preocupação com a limpeza moral da cidade transitava em vários campos. Segundo Gondra (2004), o campo mais forte, na época (e porque não dizer: até os dias atuais), a Medicina, influenciou não só a construção de uma imagem “suja e imoral” da cidade, mas, sobretudo, as políticas públicas e as ações concretas que se consubstanciaram em um conjunto de elementos, que produziram a representação social da Corte no século XIX. O autor sugere na sua pesquisa que havia um conjunto de elementos que, acionados, produziam uma representação da Corte, em cinco dimensões: da saúde (uma cidade doente), da estética (uma cidade feia), da cultura (uma cidade iletrada), da justiça (uma cidade insegura) e:

Uma quinta dimensão da cidade e de sua população é apontada por Dr. Meirelles em sua tese: a dimensão da moral. Em sua opinião, os fluminenses eram viciados, desde o berço, por “sórdidas escravas, devassas e de organizações contaminadas pelos vícios syphiliticos, bobáticos e escrophuloso”, além de viciados, eram rapidamente “arrastados pela

torrente da corrupção moral”, perdendo, deste modo o resto de vigor e energia que herdaram (...). (2004:94)

E continua

(...) Ao traçar esse diagnóstico, Dr. Meirelles procura indicar os riscos e desvios a que a população do Rio de Janeiro estava submetida e, ao mesmo tempo, o caminho para evitá-los, isto é, o caminho da razão médica e o caminho da razão higiênica, capazes de reordenar a saúde, a estética, a cultura e a moral da Corte. (2004:95)

Podemos perceber, na pesquisa feita por Gondra, que os grupos dominantes (principalmente no campo da Medicina) não só estabeleciam modelos adequados as suas concepções de ordem social, através das dimensões apresentadas, como também impunham as intervenções “necessárias” à limpeza moral da cidade do Rio de Janeiro.

Uma última versão sobre a origem das favelas, que abordo agora, diz respeito às conseqüências da guerra do Paraguai (1865-1870). Segundo essa versão, a guerra provocou uma *desterritorialização* naqueles indivíduos mais pobres, que habitavam várias províncias e, ao final da guerra, não tiveram para onde voltar. Dentro desse contexto, os negros escravos foram convocados para lutar, mesmo sob o protesto dos seus senhores, tornando-se o maior número do contingente de soldados, dentro do campo de batalha. Todos que foram mobilizados para a Guerra tiveram como atrativos promessas de alforria (no caso dos escravos), e, também, de soldos, o que supostamente possibilitaria a integração social e territorial à cidade. Ao retornar do *front*, alguns ex-combatentes permaneceram acampados nas encostas, nas proximidades do Ministério da Guerra. Outros instalaram-se, provisoriamente, nos cortiços, à espera do cumprimento das promessas. A ressaltar o fato de que todos mantiveram-se na área central da cidade, aguardando uma solução.

Esta versão, segundo Campos (2005), sugere que a favela preexistia à abolição. Partindo dessa premissa, temos uma questão interessante para reflexão: como foi dito, a maioria dos combatentes da Guerra foram os negros. Isso leva a crer que houve uma grande mexida na estrutura socioeconômica da cidade, devido à transformação formal de um grande número de escravos em pessoas “livres”. Porém, estes não tinham um espaço territorial urbano para habitar, viviam com extrema limitação legal das suas posses e, sem os soldos prometidos, as garantias de subsistência só poderiam surgir da capacidade de inventar uma cidade possível, no cotidiano, jogando taticamente nas brechas das estratégias estruturantes (Certeau, 1994), criando, assim, outras estruturas

que são, ao mesmo tempo, estruturadas pelo sistema, mas, também, estruturantes do sistema.

Entre as versões apresentadas, parece que pelo menos dois processos metodológicos de narrativas históricas se apresentam. O primeiro, contendo a versões de Canudos, da destruição dos cortiços e da guerra do Paraguai, trata a origem da favela como um fato pontual, datado, fora de um processo. Ou ela surgiu como consequência das guerras (Canudos e Paraguai), ou da destruição dos cortiços. Porém, seja qual for a versão pela qual se opte, elas estão datadas, pertencem a um momento pontual da História. Mesmo que articulemos as três, como entendo que tentou fazer Valladares, ainda assim, estaremos marcado pela pontualidade das datas. Das quatro versões apresentadas, a da transmutação do quilombo em favela, Campos (2005), é a única que destoa desse soneto. Esta versão apresenta a origem das favelas como um fenômeno processual, como resultado contínuo de lutas cotidianas. Lutas que preexistem à História inventada pelos europeus que aqui chegaram. Foram, e são, essas lutas cotidianas que construíram, e constroem, o Rio de Janeiro híbrido e interconectado, à revelia dos discursos dominantes, e predominantes, na difusão das imagens que constroem o imaginário coletivo, que separam a cidade: “Cidade partida” (Ventura, 1994), entre os civilizados e os selvagens.

Nesse sentido, a fim de trabalhar, historicamente, um pouco sobre essa idéia de que a favela é “O problema”, vou, em seguida, fazer uma breve revisão da literatura sobre essa questão.

1.3. Favela: “o problema”

Gostaria de iniciar a reflexão sobre a favela enquanto: “O problema”, apresentando minhas referências teórica e epistemológica para a discussão. Vou estar substancialmente pautado na tese da sociabilidade violenta (contígua), defendida por Machado da Silva (2004) - falarei mais adiante sobre isso, nos debates sobre a integração subalternizada dos moradores de favelas à cidade - e em uma coletânea, organizada por Alba Zaluar e Marcos Alvito, em 1998, intitulada: *Um século de favela*. No caso dessa coletânea, meu enfoque maior estará no texto de Marcelo Burgos, cujo título é *Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do rio de Janeiro*, e, ainda, *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza* (Zaluar, 1985).

Apresentado o referencial teórico, vou direto ao ponto. Como pudemos perceber na discussão acima, a origem das favelas é um tema controvertido. Entretanto, a origem das preocupações sociológicas, das ações de intervenção do poder público e de instituições sociais, e a construção da representação social da favela, essas, sim, podem ser datadas e convencionalmente organizadas, com as fontes oficiais disponíveis.

Nesse sentido, acredito que Burgos (op. cit.) traz uma grande contribuição para o debate sobre “o problema favela”, na medida em que faz uma espécie de inventário histórico da ação do poder público e da Igreja Católica, considerando o início de tais ações, a partir da década de 40. Esse autor sugere que não foi por falta de vontade política que o problema favela deixou de ser resolvido, mas, segundo suas fontes de pesquisa, “o obstáculo central à sua solução foi a interrupção, pelo regime militar, da luta democratizante que vinha sendo desenvolvida por organizações de favelas entre os anos 50 e início dos 60.”(In:1998:25)

Burgos incita a pensar que a “descoberta” do problema favela se dá pelo incômodo que tal organização popular estava causando à urbanidade da cidade. Ele até entende que através da cultura, como por exemplo a música “popular”, nos anos 30, a favela começou a ser incorporada à vida social da cidade, mas, ainda assim, isso não foi suficiente para uma ação concreta do poder público. Isso só vem acontecer a partir do Código de Obras da cidade, de 1937, que coloca em prática, a partir dos anos 40, a experiência das construções dos parques proletários. Assim, penso que a intervenção do poder público se deu não por uma ação reivindicatória dos moradores da favela, mas, por reivindicação dos grupos de moradores da cidade “formal”, que não consideram e nem reconhecem a favela, seus moradores e as construções de suas habitações como parte concreta da complexidade de construção de uma “megametrópole”, capital do país, como é o caso da cidade do Rio de Janeiro.

Tem início com o Código de Obras (1937) uma ideologia do embelezamento da cidade, que somado ao discurso sanitarista da época, dá sentido à construção dos parques proletários. Essa ação, de certa forma, é uma tentativa de tirar a população mais pobre da cidade da sua informalidade territorial. Os moradores das favelas que não constavam (e muitos ainda hoje não constam) nos mapas passam, com os parques proletários, a ser inclusos na organização formal da cidade. Logicamente, o que está por trás dessa iniciativa, não é só a questão estética da cidade, mas, penso eu, a tentativa de

controle político das “classes perigosas”. É a idéia da “cidadania regulada”⁵, que tem início no período Vargas, com a política social da carteira assinada, que confere certa exclusividade àqueles que têm ocupação formal no mercado de trabalho. Tal política restringe o direito daqueles que estão desempregados ou que não se enquadram no perfil exigido pelo mercado formal de trabalho. Nesse sentido, a fim de que possa fazer uma reflexão sobre as conseqüências dessas políticas públicas de enquadramentos, em modelos impostos, e ao mesmo tempo, desinteressados pela compreensão das lógicas que permeiam as relações e as práticas na favela, penso que seja pertinente, dentro dessa discussão, fazer uma pausa na cronologia do inventário histórico, proposto por Burgos, e fazer um aprofundamento teórico sobre a relação entre as representações sociais dos trabalhadores e dos bandidos, moradores das favelas, e a sociabilidade violenta existente neste lugar. Para isso, vou estabelecer um diálogo com Zaluar (1985), quando ela discute, no seu livro *A máquina e a revolta*, a diferenciação entre trabalhadores e bandidos, e com Machado, no texto: *A continuidade do “problema da favela”* (in: Oliveira, L. L, 2002).

Penso que a imposição do trabalho formal e, conseqüentemente, da carteira assinada como símbolo de um reconhecimento moral de integração social faz com que haja uma busca, entre os moradores de favelas, principalmente entre o período Vargas até o final da década de 70, por tal condição identitária. Zaluar chega a disponibilizar um capítulo inteiro da sua pesquisa para tratar essa questão, na qual sugere que as identidades - trabalhadores e bandidos - estão em oposição, dentro da favela que ela estuda (Cidade de Deus). Entretanto, embora ela reconheça que a carteira assinada é um diferencial concreto entre bandidos e trabalhadores, a autora entende que na prática, dentro do que observou (segundo ela, com o distanciamento científico necessário), as relações entre trabalhadores e bandidos, no campo das representações que fazem de si próprios⁶, mostram-se complexas e ambíguas na medida em que as representações que os trabalhadores fazem de si estaria dentro de uma lógica de pensamento na qual eles criam idéias próprias a respeito da representação dos bandidos e

⁵ Esse conceito, “cidadania regulada”, foi criado por Wanderlei G. dos Santos, e citado por Burgos na página 27, do mesmo texto.

⁶ Quero deixar claro que não acredito na isenção de ideologias e de representações que formam o pensar da pesquisadora, moradora de classe média e universitária da PUC, a respeito dos hábitos e padrões dos favelados, e, portanto, aquilo que ela está chamando de representação de si próprio, seria mais justo, no meu entender, se a autora admitisse que a representação em questão não é a dos moradores sobre si, mas a da autora sobre um determinado grupo de moradores a que teve acesso.

Juntos constroem a sua história marcando mudança, assinalando passagens, criando personagens importantes. Juntos criam as regras de convivência com os bandidos a fim de escapar do caos resultante desta guerra que acabou por envolver a todos, bandidos e trabalhadores. (Zaluar, 1985:133).

A autora afirma, ainda, que há uma representação positiva dos bandidos, por parte dos moradores:

(...)Nesta representação positiva dos bandidos, os moradores os consideram como os vingador do seu povo, do seu “pedaço”, e o defensor da inviolabilidade do território que ocupam. São eles que efetivamente impedem a entrada de outros bandidos, pivetes, ladrões ou estupradores que não só ameaçariam a segurança dos trabalhadores como manchariam a honra e dignidade dos moradores daquele local. É essa associação que lhes permite distinguir entre os “bandidos formados”, isto é, os que conhecem as regras do jogo e não ultrapassa os limites de sua atuação, garantindo o respeito e proteção entre os moradores, e demais bandidos. Um bandido “formado” não mexe com o trabalhador de sua área, mas o respeita e o defende nesse vácuo deixado por uma ação policial e judiciária ineficiente e perversa. É precisamente isso que cria a simbiose entre eles, esse infeliz mas necessário casamento.(Idem, p. 138)

Em outra perspectiva, Machado da Silva (*Op.cit*) apresenta uma tese diferente. Para esse autor, coexistem nas favelas sociabilidades contíguas, que poderíamos denominar como sendo a contigüidade de uma sociabilidade cidadina, ou estatal, aquela cuja ordem é compartilhada pela maioria e controlada por instituições construídas a partir de ideais supostamente democráticos e aceitos coletivamente. E uma outra ordem social, imposta nas favelas, por bandidos, denominada pelo autor como *sociabilidade violenta*. Penso não ser capaz de escrever sobre essa questão tão bem quanto ele. Assim, reproduzo, em longa citação, suas palavras para abordar a questão.

*Sugere-se aqui que a representação da violência urbana reconhece um padrão específico de sociabilidade, que será chamado de **sociabilidade violenta**. Na sua descrição, é possível começar lembrando que a característica central da violência urbana é captar e expressar uma ordem social, mais do que um conjunto de comportamentos isolados. Ou seja, as ameaças à integridade física e patrimonial percebidas provêm de um complexo orgânico de práticas, e não de ações individuais. Assim, pode-se apresentar a característica mais essencial da sociabilidade violenta como a transformação da força, de **meio** de obtenção de interesses, no próprio **princípio** de regulação das relações sociais estabelecidas.*

Uma vez que o princípio que estrutura as relações sociais é a força, não há espaço para a distinção entre as esferas institucionais da política, da economia e da moral etc. Quanto a dimensão subjetiva da formação das condutas, os agentes responsáveis pela gênese e consolidação desse

ordenamento não se pautam por referências coletivas moderadoras da busca dos interesses individuais de curtíssimo prazo, deixando o caminho aberto para a manifestação mais imediata das emoções. Para eles [aqui o autor está se referindo a uma espécie de núcleo duro ou um tipo ideal de bandido, ou traficante, da favela. Aqueles muitas vezes denominados como “bicho solto ou bicho ruim”. Não está generalizando, incluindo todos os bandidos nessa categoria], o mundo constitui-se de uma coleção de objetos – nela incluindo todos os demais seres humanos, sem distinguir seus “pares”, os demais criminosos⁷ - que devem ser organizados de modo a servir a seus desejos. É claro que limites à satisfação desses impulsos são reconhecidos, mas apenas sob a forma de resistência material, e não como restrição de caráter normativo ou afetivo.

Assim, o que caracteriza a sociabilidade violenta é que as práticas se desenvolvem monocordicamente como tentativas de controle de um ambiente que só oferece resistência física à manipulação do agente. O que une essas condutas em um complexo organizado de relações sociais é justamente o reconhecimento de resistência material representada pela força de que podem dispor os demais agentes, produzido pela reiteração de demonstrações factuais, e não por acordo, negociação, contrato ou outra referência comum compartilhada. Todos os agentes obedecem apenas porque sabem, pela demonstração de fato em momentos anteriores, que são mais fracos, com a insubmissão implicando retaliação física. No limite, poderemos dizer que não há “fins coletivos” nem subordinação; todas as formas de interação constituem-se em técnicas de submissão que eliminam a vontade e as orientações subjetivas de demais participantes como elemento significativo da situação.(2004: 39-40)

Penso que a tese do professor Machado da Silva sobre a sociabilidade violenta vai ao encontro do que acredito e observo desde de que nasci, na favela da Rocinha, e não só aprofunda mais a discussão sobre a violência urbana, como também, diferentemente do que foi defendido por Zaluar, é mais justa com aqueles que além de estarem submetidos a uma ordem de sociabilidade terrível, ainda são vistos e representados como coniventes ou, como sugere Zaluar, ambíguos. Entendo que a busca por um reconhecimento moral, seja pela carteira de trabalho assinada seja pela incorporação dos valores, dos comportamentos e dos hábitos de consumo das classes médias, faz parte do que está em questão, mas não serve para explicar a sociabilidade violenta na favela. Acredito que o que está sugerido no texto, e na tese, de Zaluar, é uma idealização e uma forma perversa de justificar uma concepção de bandidos e moradores. As Ciências Sociais analisam o que está presente no senso comum, embora o próprio senso comum também faça isso. Porém, o que é problematizado nesse lugar não se

⁷ Exatamente nesse trecho, o autor inclui uma nota de rodapé que vale a pena consultar, visto que é um adendo importante para a compreensão da sociabilidade violenta.

transforma em políticas públicas de transformação estrutural. O interesse político-ideológico (e porque não dizer fisiológico) imediato prevalece sobre as idéias, os estudos e sobre o problema social. A teoria social é desconsiderada. Isso faz, no meu entender, com que os encadeamentos e as articulações para as soluções em longo prazo, oriundos da problematização local, fiquem comprometidos, o que faz com que as supostas soluções preconizadas, postas em prática, permaneça nas dimensões do imediato. Daí a necessidade de ação autônoma dos movimentos sociais.

Porém, os grupos e os movimentos sociais de base das favelas, tais como o Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha, estão marcados pelo medo. Medo de ameaça física, do crime contra a pessoa. As pessoas têm medo de morrer, de perder seus patrimônios na favela, com as constantes expulsões de famílias. O medo não é simplesmente uma produção do imaginário ou uma produção da mídia. O medo é concreto. É sensato ter medo. Só quem não se encontra nos padrões e nas condições psíquicas ditas normais, não tem medo. Penso que, realmente, a mídia amplifica muito as coisas, mas o medo da sociabilidade violenta é o medo de morrer, de perder seus pertences, o abrigo, a própria rotina. De perder o mais básico: o “canto” de dormir, a garantia de tomar o café, almoçar, jantar etc. Zaluar tenta separar o inseparável. À medida que afirma que os moradores fazem, também, uma representação positiva do bandido “formado”, que protege seu patrimônio, ela sugere, no meu entender, que há dois medos separáveis: o de perder o patrimônio, e por isso o apoio aos bandidos “formados” que os garantem, e, ao mesmo tempo, o medo da ameaça física que pode surgir por parte de qualquer bandido, “formado” ou não, bastando um pequeno desvio de conduta, ou uma situação mal resolvida com um vizinho, ou até uma bala perdida. O medo, hoje, (e aqui estou pensando junto com Machado), tanto entre os moradores da favela, quanto entre os moradores das classes médias, está em cima da imprevisibilidade na organização da rotina cotidiana. Saímos de casa e temos menos garantias de retorno do que há vinte anos atrás. Entretanto, penso que há uma diferença na intensidade dos medos entre os que moram nas favelas e as classes médias, visto que a possibilidade de quebra das rotinas cotidianas, pela violência, torna mais imprevisível a organização da rotina cotidiana dos moradores da favela.

Ainda sobre a questão da sociabilidade violenta, segundo Machado, na favela há duas ordens sociais contíguas: a sociabilidade violenta, e, uma outra, que poderia ser denominada, só à guisa de reflexão, como sociabilidade “citadina”. Aquela que é comum a todos os moradores da cidade, mesmo dentro das divisões de classes. Ainda

segundo o autor, a ordem na favela é organizada numa previsibilidade da força, da criminalidade violenta. Nesse sentido, não há uma banalização ou uma naturalização da violência, como sustentam alguns. Pelo contrário, há uma luta diária pela organização da rotina, numa situação-limite de contato com a imprevisibilidade e o medo da violência. As pessoas estão o tempo todo pensando e tentando organizar as suas rotinas, mesmo com a imprevisibilidade e o medo da violência física, e a previsibilidade da força violenta. Os jornais, muitas vezes, apresentam as imagens da violência na favela sugerindo uma naturalização. Um exemplo foi a circulação de uma fotografia, divulgada nas manchetes de vários jornais do Rio de Janeiro, que trazia a imagem de uma cena, na qual um suposto bandido, sendo carregado por um morador dentro de um carrinho de obras, transitava por entre as pessoas que estavam indo para o trabalho, para a escola e, aparentemente, naturalizavam aquela situação. Penso que o fato de cenas como essa serem parte do cotidiano de quem mora ali, não significa uma naturalização. Essa rotina violenta, não produz a banalização, mas, dor, problemas psíquicos, medo etc.. A narrativa imagética jornalística, neste caso, desloca a imagem do medo, do sofrimento e da angústia dos moradores para a imagem da naturalização. Sabemos que há uma relação, não sistemática, mas constante, entre aqueles moradores “do bem”, que precisam se locomover por entre os becos e vielas, por entre as pessoas que ali dividem e fazem uso do espaço, entram e saem todos os dias na favela, para trabalhar, estudar, ir ao médico, enfim, viver cotidianamente suas rotinas. Isso não quer dizer que há convivências, mas convivências com sociabilidades, entre as quais, aquela que exerce um tipo de prática social despótica.

O casal Leeds, numa pesquisa que originou o livro “A Sociologia do Brasil Urbano”, vem apontando, desde a década de 60, para os equívocos de se trabalhar com algumas noções que perpassam o imaginário social sobre a questão da favela. Só à guisa de aprofundamento, mesmo sabendo que corro o risco de perder o foco da minha questão, cito como exemplo, a questão do mito da ruralidade urbana. Para esses autores, construiu-se, equivocadamente, um discurso sociológico de que a maioria dos moradores de favelas eram oriundos das regiões rurais do Brasil. Com isso, originou-se uma idéia de que a integração das favelas às cidades deveria ter como pressuposto, o fato de que estariam lidando com a integração de pessoas não-urbanas às áreas urbanas.

Os estudos dos Leeds (1978: 93) demonstram que enquadrar as pessoas como oriundas de áreas rurais do Brasil seria muito complexo e, até, uma não-verdade. Eram concebíveis no Brasil, àquela época, pelo menos 15 tipos de migração rumo à cidade

“onde [era] possível os seguintes pontos de partida ou de chegada: o interior rural (R), o povoado (P), a cidade pequena (CP), a cidade (C), a metrópole (M).”

E continua

De fato, todos os 15 tipos, e, somados a esses, os tipos de migração inter e intrametropolitanas, mais a combinação das últimas com as 15 acima, são encontradas como modelos de migração dos moradores tanto das favelas como das barriadas. Assim, não é surpreendente que os migrantes verdadeiramente rurais nas favelas do Rio sejam poucos. O que é surpreendente é o seu número muito pequeno. Nosso palpite é de que eles constituem não mais do que 5% da população das favelas. (idem)

O que esses sociólogos provocam com essa pesquisa é um deslocamento da noção de integração favela-cidade, e a quebra do mito da ruralidade entre os moradores de favelas, àquela época (década de 60).

Voltando ao inventário histórico, proposto por Burgos, a descoberta do problema favela, no que diz respeito à intervenção do poder público, se dá entre a década de 40 e 50, tendo como marco o Código de Obras da cidade, de 1937. Até então, segundo o autor, a favela era um problema de saúde pública. É a partir desse código que surge a primeira alternativa às favelas, que são os parques proletários. A ideologia que sustenta esse investimento é a de que os moradores de favelas são pré-cidadãos. Por isso

também, constrói, no Leblon, um conjunto habitacional, com o mesmo nome do projeto da Igreja. Uma diferença entre esse projeto da igreja e os parques proletários é que no caso da Cruzada os alojamentos dos moradores foram construídos nas proximidades das favelas onde habitavam anteriormente.

Entre as décadas de 60 e 70, as favelas se transformam em um problema político. O poder público resolve dar uma resposta à Igreja, que desde o final dos anos 50, passa a ser acusada por segmentos da burocracia pública de assistencialista e paternalista. Assim, revitaliza o SERFHA (Serviço Especial de Recuperação das Favelas e Habitações Anti-Higiênicas), que, a partir dos anos 60, visa a capacitar o morador da favela para que ele ganhe uma independência e não precise de favores políticos. Esse órgão cria uma espécie de contrato com as associações de moradores das favelas que as submete ao Estado, num processo de cooptação das “lideranças comunitárias”. A partir de 1956 há um esvaziamento do SERFHA, que coincide com a criação da COHAB (Companhia de Habitação Popular), empresa que passa a realizar uma nova política habitacional, baseada na construção de casas para famílias de baixa renda. Em 1963 é fundada a Federação da Associação de Favelas do Estado da Guanabara (FAFEG). Em resposta, o governo cria um outro mecanismo de controle, unindo-se a Igreja e reformando a Fundação Leão XIII, que em 1963, passa a ser um órgão vinculado ao poder do Estado. A partir daí, o governo passa a trabalhar com duas perspectivas simultâneas: a da remoção e a da urbanização. Com o golpe de 1964, há um recrudescimento na política “remocionista” autoritária para a erradicação do problema favela.

A partir de 1979, como reflexo da abertura do regime político, as associações de moradores ganham um outro fôlego e adquirem uma relevância política especial. É importante ressaltar, que a década de 80 é considerada o período da grande efervescência dos Novos Movimentos Sociais (Santos, 2004). O que é bem diferente da década posterior (90), em que as ideologias e as políticas do neoliberalismo são implementadas e difundidas com muita força no Brasil.

Burgos defende a tese de que há um vínculo entre “o fenômeno da violência no Rio de Janeiro e o aborto do processo de integração política dos excluídos praticado durante a ditadura militar”(p.43). Com isso, entende que o programa Favela-Bairro é uma possibilidade de resposta ao desafio de democratizar a cidade. Criado em 1993, o programa é uma proposta da prefeitura e tem como objetivo: “construir ou complementar a estrutura urbana principal (saneamento e democratização de acessos) e

oferecer as condições ambientais de leitura da favela como bairro da cidade”(p.49). Ou seja, é uma tentativa de integração das favelas à cidade, transformando-as em bairros populares, e, com isso, alterando a representação socioespacial do lugar. O problema favela passa, agora, a ser uma questão municipal, crucial para o desenvolvimento da cidade.

Penso que Burgos, na sua pesquisa, traz uma contribuição lapidar, na medida em que evidencia, através do inventário histórico apresentado, que a ação do poder público, historicamente, tem insistido na relação de cima para baixo. Em nenhum momento percebemos alguma iniciativa, estatal ou institucional, que ouvisse as demandas dos moradores. Que procurasse compreender as formas de organização locais. Os saberes que estão envolvidos nas construções locais. A lógica de urbanidade possível e presente no lugar. Mesmo quando a igreja propõe o mutirão, o centro irradiador das decisões políticas é a Igreja e não os moradores. Não há nenhum registro, no texto, de assembleias populares para decidir os rumos na/da favela. A falta de consultas prévias denota a relação de uma integração subalternizada, na qual o morador da favela não é visto como o sujeito construtor daquele real, quando, de fato, tudo que lá existe foi construído por ele. Isso confirma, mais uma vez, que a política do Estado desconsidera as teorias sociais e os saberes forjados no cotidiano. Nenhum programa tem mais impacto do que a própria capacidade criativa de inventar a favela, concreta, real, das práticas (vide as mais novas invenções: moto-taxi, TV Cat, NET Cat, etc.).

É possível pensar, não só pelas constatações expostas acima, mas, também, pelo que estará disponível no decorrer deste trabalho, que a favela é um produto da má distribuição do território urbano. Um outro fenômeno crucial para a criação da favela é a imigração. Talvez seja possível afirmar que não existiriam favelas, tal como estão postas hoje, sem a imigração. Há uma evidente relação entre a expansão demográfica da cidade e o crescimento das favelas. Os imigrantes que aqui chegaram e os negros que aqui estavam não tiveram os direitos distributivos garantidos. Nesse sentido, favela é um problema de justiça distributiva. Nesse caso, falo de um problema fundiário urbano, no qual a lógica da propriedade privada prevalece sobre a questão social. Está tudo envolvido numa dinâmica de mercado imobiliário, especulativo, e na relação com os salários dos trabalhadores, que não cobrem as necessidades distributivas básicas (alimentação, moradia, saúde, educação etc.). Essa situação produz uma relação mercadológica discrepante, que não atende às necessidades básicas, não permitindo a existência de todos, dentro dos padrões impostos pela estrutura das sociedades urbanas.

Um dos bens distributivos, fundamental para a existência, negado aos mais pobres, é o acesso ao espaço territorial urbano. O mercado da terra urbana é uma questão fundamental para se pensar o acesso, ou a falta de acesso, à moradia que gera a favela. A favela não é somente um problema de direitos, mas, principalmente, um problema de acesso material diretamente relacionado ao mercado de terra urbana. Nesse sentido, insisto, seria melhor falar de problema fundiário, sim, que leva parte da população urbana a sofrer com a exclusão do mesmo modo que os camponeses SEM TERRA. Essa é a grande questão, que pretendo aprofundar em estudos posteriores.

Como pudemos perceber, os próprios moradores da favela, assim como o poder público e as instituições que atuam sobre essa questão, parecem não discutir seriamente esse problema: o acesso material à terra urbana e o modo de sua mercantilização. Muitas vezes percebo que os moradores da Rocinha se prendem a outras discussões, nas quais a sua força política e a capacidade de intervenção estrutural são fracas. Passam tempos debruçados sobre tais questões e não refletem sobre a própria condição dentro do processo distributivo da cidade. Penso que o “X” da questão está nos processos distributivos. Qualquer deslocamento das ações-intervenções, do campo da moradia e dos salários para qualquer outro campo, não resolve o nosso problema, que é estrutural, de políticas distributivas. Não sendo assim, penso que o resto é só falácia e exercício de retórica.

1.4. O contexto social na Rocinha a partir da década de 90

Para ajudar a compreensão das tensões e dos atritos que se estabelecem no PVCR, faz-se necessário que se amplie o olhar sobre o contexto histórico e a construção da atual estrutura social da Rocinha. A fim de estabelecer uma delimitação, proponho o período entre 1990 e 2005. Com isso, tenho o objetivo de apresentar um espaço-tempo que considero o marco inicial no deslocamento da organização estrutural das políticas sociais daquela favela. A análise que faço desse contexto está apoiada em algumas pesquisas, mas, principalmente, na experiência relatada pelo jornalista Júlio Ludemir que, em 2003, após morar seis meses na favela, publicou o livro “Sorria, você está na Rocinha”, no qual denuncia aquilo que denomina como “Indústria da miséria”.

A década de 90, no Rio de Janeiro, foi marcada por três grandes chacinas. Em junho de 1990, ocorreu a primeira, com a morte de 11 jovens favelados moradores da favela de Acari. Em seguida, em 1993, aconteceram as outras duas. Em julho, daquele

ano, sete menores que dormiam às portas de uma das principais igrejas do Rio de Janeiro, a Candelária, foram assassinados (covardemente) enquanto dormiam. A terceira ocorreu em agosto, e ficou conhecida como “O massacre de Vigário Geral”, quando 21 pessoas residentes nessa favela, uma das mais pobres da cidade, foram retiradas das suas casas e executadas. Segundo testemunhas, o que esses crimes tiveram em comum foi a participação de policiais militares.

Esses fatos provocaram uma reação na sociedade carioca e repercutiram em várias partes do mundo. As interpretações sociológicas que daí emergiram foram múltiplas, porém, algumas ganharam bastante força na mídia. Uma delas, foi a concepção de “cidade partida”. Segundo Leite (2001)

Interpretando o crescimento da violência na chave da "questão social", vários de seus analistas passaram a nomear o Rio de Janeiro como uma "cidade partida" (Ventura, 1994; Ribeiro, 1996, entre outros). Com isso, de um lado, referiam a um dilaceramento do tecido social por contradições e conflitos resultantes de um modelo de crescimento econômico e expansão urbana que alijara de seus benefícios parte considerável da população carioca. De outro, aludiam ao que vinha sendo referido pela mídia carioca como uma oposição quase irreconciliável entre as classes médias e abastadas e a população moradora nas favelas espalhadas nos morros e subúrbios da cidade e em sua periferia. Remetiam, assim, criticamente, ao sentimento difuso de medo e insegurança que circulava entre as primeiras e à imagem, propagada por setores da mídia, de que a cidade estaria no limiar da submissão ao crime e à barbárie. A representação do Rio de Janeiro como uma "cidade partida" terminou, contudo, por reforçar os nexos simbólicos que territorializavam a pobreza e a marginalidade nas favelas cariocas. (p.78)

Ainda segundo Leite, a difusão dessa concepção de cidade gerou o que ela conceitua como *metáfora da guerra*, provocando um deslocamento na representação social da cidade.

A representação do Rio de Janeiro como uma cidade em guerra foi gestada a partir de uma série de episódios violentos que ali ocorreram no início dos anos 90. Formulada no interior de um discurso que chamava a população a escolher um dos lados de uma cidade pensada como irremediavelmente "partida", a metáfora da guerra foi reafirmada, ao longo da década, toda vez que se ampliou a percepção de agravamento da situação de violência no Rio de Janeiro, ou que o tema foi posto na agenda política pela disputa eleitoral para a prefeitura do município ou a governança do estado. (p.80)

Dentro desse contexto, algumas iniciativas foram tomadas por parte de vários segmentos da sociedade civil. Havia a mobilização de empresários, sociólogos, poder público e outros atores, que promoveram a criação de ONG's e de projetos sociais, sempre com o objetivo de estabelecer um diálogo que pudesse “costurar” a cidade partida.

1.4.1. A ideologia do empreendedorismo: um projeto político e pedagógico implementado na Rocinha

Foi na conjuntura do Rio de Janeiro apresentada acima que em setembro de 1996, se instalou na Rocinha um “Balcão SEBRAE/RJ”. Começa aí uma rede de articulações políticas dentro da favela (denominada pelo próprio SEBRAE/RJ como processo de parcerias), que alicerçou as bases de uma estrutura, que estou chamando de *tripé institucional de controle*, propagadora da ideologia do empreendedorismo e de ações políticas com um grande poder de intervenção em várias esferas naquele local⁸. A base desse tripé são: o Balcão SEBRAE-Rocinha, o VivaCred⁹, e o terceiro pilar, que foi a criação de uma “ONG local”. Tal ONG foi fruto de uma construção didático-ideológica, na qual o Balcão SEBRAE – Rocinha pôde demonstrar a sua influência no local enquanto agente articulador na formação de “líderes comunitários”, de modo a atender um projeto societário de favela (ou de país) que não estava fundamentado em valores “comunitários”, muito menos socialistas. Foi elaborado um curso para formação de lideranças comunitárias, denominado *Projeto IDEAL*.

O local escolhido e os investimentos disponibilizados para a realização do curso foram um indicativo claro do lugar que a Rocinha estava ocupando, no planejamento estratégico do SEBRAE, para a implementação do seu projeto político e pedagógico de formação de “líderes comunitários empreendedores”. Alugaram uma mansão de eventos, na rua Capuri, um dos locais de moradia da mais alta burguesia da cidade (Rio de Janeiro), conhecida pela ostentação das casas e pelas cercas com guaritas de seguranças que impõem os limites entre os ricos e o restante da população. Os alunos

⁸ Para fazer essa discussão apóio-me em um documento do CAMPO (centro de Assessoria ao movimento popular), intitulado “Uma história em Campo”-1987-2002. (p.43 a 45), que pode ser encontrado no endereço [http://www.campo.org.br/Livro%2015%20anos%20do%20Campo%20\(1\)%20c%20Capa.pdf](http://www.campo.org.br/Livro%2015%20anos%20do%20Campo%20(1)%20c%20Capa.pdf) de internet:

⁹ Uma primeira experiência com o microcrédito nas favelas, inaugurado em 1996, na Rocinha, por iniciativa do movimento Viva Rio, e que se ramificou para outras favelas.

selecionados para o curso, através do critério que me pareceu ser “o poder de influência na favela,” foram os comerciantes bem sucedidos, os donos das rádios e jornais locais, dirigentes de posto de saúde, de associação de moradores, de ONG, militantes políticos e ativistas. O curso foi dividido em módulos. O material didático era composto por um fichário grande (para folhas A 4), no qual, a cada aula, inseríamos os textos que compunham o módulo posterior. Os encontros, semanais. O SEBRAE alugou um veículo para locomoção dos alunos. A duração era de um dia (útil) inteiro. Tínhamos quatro refeições, sendo a primeira, o café da manhã, de impressionar, com frutas, frios, vários tipos de pães, bolos, geléias, etc.. Todas as refeições (café, *coffebreak*, almoço e lanche da tarde), eram servidas à vontade. O único detalhe importante a ressaltar: o curso e tudo que estava incluso, não tiveram custo financeiro para os alunos (“gratuito”).

O decorrer do processo foi deixando claro o objetivo do SEBRAE. Queriam criar, a partir daquele grupo, uma associação comercial. A turma, ao perceber tal intenção, se dividiu em dois grupos. Houve alguns embates, mas nada que mudasse o leme do barco. Ao findar o curso, a chapa fundadora (sem adversários) da Associação Comercial e Industrial da Rocinha (ACIBRO), estava formada. A partir desse “Projeto Ideal”, foram criadas também ONG’s, e outros projetos sustentados pelo aporte teórico e pelas ideologias do SEBRAE.

Para que possamos compreender melhor isso, segue um trecho do artigo que apresenta as atividades do Balcão SEBRAE/RJ na Rocinha.

Do projeto IDEAL, saiu também o grupo que fundou a ONG Rocinha XXI, a diretoria da Casa de Cultura da Rocinha etc. Segundo as palavras do presidente da Casa de Cultura da Rocinha – “O Sebrae/RJ é um divisor de águas na Rocinha, as lideranças da comunidade tinham uma visão de gestão de negócios antes dos cursos do Sebrae, hoje quem participou do IDEAL tem uma outra visão, nós aprendemos muito!”.¹⁰

Mas não foi só essa visão que habitou a Rocinha nesse período. Outra perspectiva de ação educativa popular na favela, e de práticas de enfrentamentos estavam presente no cotidiano. Projetos, em disputa, realizados por pessoas comuns, porém, que não estão presentes nos discursos dominantes que apresentam as “lideranças da Rocinha.” Apresento, agora, um breve histórico.

¹⁰ Esse artigo foi escrito por um técnico do Balcão SEBRAE/ Rocinha. Encontra-se disponível no site oficial do SEBRAE:
<http://www.sebraerj.com.br/data/Pages/SEBRAE010C1607ITEMID9AEFFF1A1C4F43E1978A6C60A390F60BPTBRIE.htm>

1.4.2. Nas Rotas do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha: uma outra perspectiva ideológica de projeto político-pedagógico

Em 1994, surge o Pré-vestibular para Negros e Carentes - núcleo Rocinha¹¹, que traz no seu bojo toda uma expectativa, pois é o quinto núcleo do PVNC, e o primeiro na zona sul do Rio de Janeiro, situado dentro de uma das maiores favelas da América Latina.

O núcleo foi organizado a partir de uma articulação que envolveu um pastor da igreja Metodista na Rocinha (que, inclusive, já tinha participado de um movimento em Duque de Caxias e São João de Meriti, denominado: “Baixada livre”). Através desse pastor e de alguns fiéis foi possível utilizar o espaço físico das instalações da igreja, que está situada, geograficamente, num dos locais mais privilegiados da favela. Uma outra figura importante foi uma freira, que também já militava na Baixada Fluminense, e tinha uma estreita relação com o pastor Metodista¹². Outro grupo importante nesse processo foi uma juventude ligada ao Partido dos Trabalhadores e a ASPA (Ação Social Padre Anchieta) uma das mais antigas instituições católica na Rocinha, com forte participação em trabalhos comunitários, em décadas anteriores (Segala, 1991).

Durante os primeiros anos de atividade do núcleo Rocinha, foi possível perceber como a dinâmica do cotidiano de um pré-vestibular envolve alunos, professores e coordenação, num dos objetivos considerados comuns a todos, que é o caso da preparação para a realização das provas do vestibular. No entanto, as assembleias gerais, que reúnem todos os núcleos do PVNC, bem como as reuniões internas de cada pré com a participação de todos os seus integrantes, transformam esses fóruns do movimento em arenas de disputa política e ideológica, e também repercutem no trabalho de politização de alunos, professores e coordenação, o que é considerado um dos diferenciais que influenciam a prática pedagógica dos pré-vestibulares populares.

A especificidade das práticas dos sujeitos participantes dos diferentes núcleos e a percepção diferenciada de suas ações de intervenção foi fundamental, enquanto movimento social, no processo que levou o núcleo-Rocinha do Pré-vestibular para Negros e Carentes, a se desligar deste movimento, e a constituir o Pré-vestibular Comunitário da Rocinha, em 1999. O PVCR não abandona a concepção de movimento

¹¹ Usarei a sigla: PVNC para me referir a este movimento. É importante que o leitor tome cuidado para não confundir com a sigla PVCR.

¹² É importante ressaltar, que o PVNC originou-se na Baixada, sob uma forte influência de segmentos da igreja católica nesse local, principalmente, sob a liderança do frei David (Santos, 2003b).

social que o move, mas a partir desse momento, adota uma intervenção social que altera a sua postura político-ideológica na intenção de atender às especificidades da favela da Rocinha.

Em 1999, após a ruptura que deu origem ao PVCR, a coordenação, os professores e os alunos fazem a opção por outra linha política, passando a incorporar ao discurso do movimento uma perspectiva que vai além das questões raciais. Pois para esse grupo, oriundo, em sua maioria, da própria favela, ou das adjacências, outras discussões seriam necessárias para estabelecer uma marca identitária local ao movimento. Porém, é bom ressaltar que o PVCR só chegou a este grau de politização ao passar por todo um processo de amadurecimento, que foi gestado no ventre das estruturas de organização do PVNC.

Sobre esse ruptura, o professor Renato Emerson dos Santos (2003), um dos fundadores do PVCR, e um pesquisador dedicado a essa causa, confirma o que foi dito, levando-nos a uma reflexão importante, quando analisa os embates travados nas assembleias dos núcleos do PVNC (Pré – vestibular para Negros e Carentes):

Mesmo em núcleos – como no caso do Rocinha – onde a racialidade não foi assumida enquanto bandeira principal do trabalho, os debates que levaram a isso confrontaram os indivíduos à crítica das relações raciais imanentes à sociedade brasileira – indivíduos que, até então, eram informados apenas pelo senso comum e pela ideologia dominante, o mito da democracia racial. Neste sentido, o processo de socialização instaurado nos pré-vestibulares populares de um modo geral – e não apenas no Pré-vestibular para Negros e Carentes – passa a ser um momento privilegiado de difusão da consciência do anti-racismo. Um ideário que, até bem pouco tempo era circunscrito a restritos e estigmatizados círculos acadêmicos e de militância dos movimentos negros, encontra-se com a consciência difusa, municiando e fortalecendo a sociedade sobre a necessidade de reversão de um quadro que as ideologias dominantes sempre se esforçaram por silenciar. (Santos, 2003b :151)

Todas essas questões são discutidas dentro do PVCR e representam um momento em que este núcleo questiona e repensa a orientação da sua ação e inserção dentro e fora da comunidade. O PVCR começa a avaliar como se dava a sua participação no movimento do Pré-vestibular para Negros e Carentes e a debater sobre a predominância da questão racial no cotidiano. Tal avaliação permitiu (re)pensar outra proposta de trabalho fundamentada em bases ideológicas mais amplas, mas, de certa forma, não anula a discussão racial.

Neste sentido, uma das primeiras discussões que emerge entre os integrantes do grupo do “pré-Rocinha” (alunos, professores e coordenadores) é a escolha de um novo nome. Isto remete, inclusive, a uma reflexão identitária que envolve a relação entre colaboradores (voluntários), público-alvo e a localização do “pré”, no espaço geográfico e social da Rocinha.

O nome Pré-vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR) tenta registrar a importância e a significação dadas ao caráter “comunitário” deste núcleo, a partir do momento em que, durante as discussões, são apontados como princípios orientadores não somente as características fundantes, herdadas do PVNC, dentre elas a definição da discussão racial como um pilar de sustentação do movimento. É possível indagar se essa concepção de comunidade, não é um resquício da ideologia dos “Trabalhos Comunitários”, que permeou e marcou as ações políticas na Rocinha, segundo Segala (1991), na década de 80. São lançadas, então, no PVCR, novas propostas (objetivos), idéias e orientações políticas voltadas para a especificidade da Rocinha, assumindo a sua atuação no âmbito da educação, vislumbrando uma possível extrapolação para outro tipo de intervenção dentro desta localidade.

Assim, foram pensadas e elaboradas novas estratégias, na tentativa de aproximação à favela, que dizem respeito a alterações nas relações com as instituições que cedem o seu espaço físico para abrigar o “pré”. A partir daí, deu-se início à ampliação da divulgação do PVCR, por via de cartazes espalhados por todas as partes da Rocinha, o que resultou na duplicação do número de inscritos. Tal fato exigiu a discussão sobre um processo seletivo, o que possibilitou pensar no perfil do aluno para o PVCR. Cabe ressaltar que, embora tal perfil incluía todos os alunos potenciais, por uma questão de falta de infra-estrutura, fez-se necessário um processo seletivo, que indicasse quais membros do público-alvo ingressariam no PVCR, num primeiro momento, e quais aguardariam ser chamados a partir de uma lista de espera. Foi preciso, ainda, pensar em estratégias para tentar suprir as defasagens escolares oriundas de um processo de escolarização precário dos alunos. Também_ foi adotado como um dos objetivos conscientizar os alunos de que o curso só existe, e continuará existindo, se houver uma constante renovação dos voluntários-colaboradores. E que o desejo dos atuais colaboradores é de que se possa aumentar o número de voluntários oriundos da própria comunidade, visto a importância e impacto que isso causa nos alunos das gerações seguintes.

Outra mudança significativa pôde ser percebida na transferência do PVCR, em 2000, de uma escola localizada no “asfalto”, para uma sala num prédio localizado dentro da favela, cedida pelo Centro de Formação Profissional da Rocinha. O comprometimento acordado com essa instituição local tinha a intenção de extrapolar a relação de uso do espaço físico. A proposta previa a articulação das atividades do PVCR com as atividades culturais e educativas promovidas por esta instituição, respeitando o limite de disponibilidade e condições de atuação de ambos os grupos envolvidos, a fim de integrar membros com práticas de gestões diferenciadas e realizar atividades conjuntas e abertas ao público da Rocinha, possibilitando uma participação e uma intervenção mais ampliada na favela.

Em 2004, aconteceu o que eu poderia denominar como uma segunda ruptura no “pré”. Esta se deu em função de um conflito ideológico, de uma outra ordem. Diferente da primeira ruptura. A conjuntura social e política do Rio de Janeiro (já apresentado acima) estava propícia para a implementação dos projetos “sociais” comprometidos com a ideologia do empreendedorismo. O SEBRAE e a ONG “VivaRio” eram os grandes gestores e propagadores dos projetos que difundiam essas ideologias na Rocinha. Exatamente neste ano, alguns dos professores do PVCR tentaram impor uma outra proposta política e ideológica para o movimento. Entre esses professores encontrava-se um, ex-morador da Rocinha, que ministrava a disciplina de História, e que era funcionário do Balcão SEBRAE-Rocinha. Este, juntamente com um outro professor de Física, oriundo de classe média alta, e muito afinado com o discurso sobre o “Terceiro setor”, apresentou uma proposta de transformar o PVCR numa ONG. A proposta foi rejeitada, em reunião. Mesmo assim, o professor funcionário do SEBRAE continuou negociando a entrada do PVCR em um projeto vinculado a uma ONG. Após o acesso a Ata de uma reunião (obtida por um professor de Matemática) na qual evidenciava a tentativa de negociar os rumos do PVCR, sem o apoio do grupo, houve um impasse. De um lado ficou os professores que gostariam de manter os princípios políticos norteadores do “pré” até aquele momento (voluntariado, auto-sustentação financeira, não institucionalização e nenhum vínculo com propostas ideológicas que não fossem definidas pelo coletivo). De outro lado ficaram os professores que entendiam que tais princípios eram arcaicos e retrógrados a nova ordem política. Ao final de muitos embates e conflitos, o PVCR continuou com os princípios fundadores, perdendo os professores que se aliaram a proposta do empreendedorismo.

Acredito que um dos vetores que possibilitou tais embates e proporcionou uma virada na ação política do movimento foi a transferência do “pré” para um espaço dentro da favela. Ações reivindicatórias começam a fazer parte da agenda do PVCR, incluindo diálogos com outros grupos e ativistas sociais. Uma das articulações que se consubstanciou num enfrentamento e que pôde demonstrar a presença de projetos ideológicos locais em conflitos foi um evento denominado: “Rocinha na luta pelo acesso ao ensino superior público”. Tal evento pôde mostrar aos alunos a força de mobilização e o protagonismo político do PVCR, dentro da favela. O objetivo era articular o maior número de grupos artísticos da favela, que não tivessem vínculos com ONG’s ou instituições ligadas à “indústria da miséria” (explico mais adiante).

A atividade realizada foi uma feijoada. Todavia, o objetivo político era chamar a atenção dos moradores da favela e convidá-los para uma reflexão sobre as oportunidades existentes para que os estudantes da Rocinha entrassem na universidade. Com essa bandeira foi possível mobilizar as rádios locais, os jornais locais (e também o jornal O Dia, que fez uma cobertura simultânea do evento), e, principalmente, a TV ROC, uma emissora da Net (oficial), que fez uma entrevista com dois alunos e um coordenador do PVCR, e a exibiu durante toda a semana que antecedeu o evento.

É importante ressaltar que toda a festa, os artistas que participaram, as entrevistas etc., não teve nenhum custo financeiro para o PVCR. Houve um engajamento de todos na causa, o que me permite sugerir, que naquele momento, de fato, se apresentava um projeto alternativo de resistência e enfrentamento, organizado, sustentado e inventado no cotidiano, pelos mais fracos, na estrutura social e de poder da Rocinha.

1.5. Entre os heróis e a indústria da miséria

Para finalizar esta primeira parte, faço_ agora_ uma breve reflexão sobre relatos de experiências apresentados pelo jornalista Júlio Ludemir, no seu livro: “Sorria, você está na Rocinha”, articulando ao contexto apresentado acima. Gostaria de chamar a atenção para o que considero algumas das virtudes do jornalista. A primeira delas é que ele demonstrou ser um exímio observador das tensões que se apresentam no cotidiano da favela. A segunda; ele é um ótimo ouvinte de narrativas que perpassam as memórias dos moradores. Por fim, é também um grande contador de histórias, que sabe jogar com a linguagem local.

Os relatos apresentados no livro possibilitam, entre outras coisas, um registro da memória local. Muitas das histórias contadas pelos “informantes”¹³ do autor, condizem com os contos que eu escuto desde a idade mais tenra. Porém, o que quero pinçar do livro são as observações feitas do contexto em que o autor estava vivendo, relatado por ele. Ao mesmo tempo, pretendo estar tensionando os relatos e as suas reflexões, a uma bibliografia sociológica que discute a questão da favela.

O livro está estruturado em três partes. Na primeira (Livro I, um dia com 36 horas e 120 mil habitantes), o autor relata a sua experiência cotidiana dentro de uma trama política na qual ele foi envolvido com atores da Rocinha que, segundo ele, dominam os espaços políticos na favela (são *os estabelecidos*, explico isso logo abaixo). Por tentar questionar as práticas destes, denominadas por ele como ações que mantêm uma “indústria da miséria”, quase acabou morto. Na segunda parte (Livro II, os salvados), o autor apresenta uma série de cadernos de campo, numa tentativa de demonstrar que o seu trabalho segue uma metodologia próxima às dos relatos feitos nos estudos antropológicos. A terceira e última parte (Livro III, o legado de Bin Laden), é uma espécie de pós-fácio. Traz uma idéia de não-conclusão. É possível perceber que os capítulos indicam uma idéia de três livros independentes, porém, essa descontinuidade não está plenamente exposta. É possível verificar certa organicidade nas ações narradas. Essa parte do livro foi escrita após a saída do autor da favela.

O fato é que o livro denuncia uma estrutura de poder existente dentro da favela da Rocinha, denominada conceitualmente pelo autor como “Indústria da miséria” que, até então, estava submersa e ausente das grandes constatações da mídia e de alguns discursos literários e acadêmicos, que atribuíam uma exclusiva centralidade de poder, muitas vezes denominado de “poder paralelo”, aos traficantes de drogas.

O que Ludemir parece ter constatado é que os agentes dominadores (compreendendo esses agentes, como aqueles que se utilizam da existência de uma estrutura de poder na favela, para impor um tipo de opressão) não são só aqueles que de fato portam armas e estão assumida e diretamente ligados a uma *sociabilidade violenta* (Silva, 2004). Segundo Ludemir, há outros atores que se utilizam da força e do poder que está instalado na favela para adquirirem bônus sociais e econômicos com a situação de pobreza e miséria. Tais atores tentam controlar os espaços de ações políticas tanto daqueles que moram na Rocinha quanto daqueles que não são nem estão na favela,

¹³ Uso esse termo num sentido muito utilizado pelos sociólogos que pesquisam a questão das favelas.

os de fora. É, talvez, um pouco da idéia criada por Norbert Elias da relação *estabelecidos versus outsiders* (Elias, 2000). *Os estabelecidos* se utilizam de vários mecanismos (tais como fofocas maliciosas), que são utilizados no intuito de difamar e intimidar *os de fora* e, assim, instalar um controle que possa manter o espaço da favela como um lugar privado, para a ação-exploração na busca de seus lucros-bônus de várias espécies (prestígio social, manutenção dos empregos, contatos com políticos, assunção de projetos sociais...). Já os *outsiders* (“os de fora”), são aqueles que trazem outras referências culturais para o espaço em questão, e, por operarem numa outra lógica, ameaçam a quebra da rotina dos *estabelecidos*.

Já num primeiro contato com o livro, antes mesmo de o folhearmos, é possível perceber essa constatação do autor. O livro traz na capa traseira, uma citação, do próprio texto, que diz o seguinte:

(...) Esse tipo de mensagem visa muito mais o seu próprio morador do que o visitante. E o cria da Rocinha tem muitas razões para sorrir ao entrar no seu mundo, na sua civilização, nesse universo que, apesar da proximidade, apesar das inúmeras interfaces que criamos, apesar dos diversos pontos nos quais nos encontramos, é uma cidade à parte. Lá, o que imaginamos ser bandidos muitas vezes são os seus heróis. Lá, o que imaginamos ser heróis muitas vezes são os seus bandidos.

Assim sendo, ele nos remete a uma questão bastante complexa para a análise, que seria a capilarização do poder (Foucault, 1979) do tráfico entre as ações de alguns atores que participam das tramas políticas locais através de ONG, de instituições que se propõem ao desenvolvimento socioeconômico da favela, de projetos sociais etc. Numa entrevista dada à revista *Época*, em 2004, Ludemir diz o seguinte:

ÉPOCA - *O que é a “indústria da miséria” que o senhor denuncia no livro?*

Julio Ludemir - *É um novo poder paralelo, um novo crime organizado. Quando cheguei à Rocinha, estava contaminado por um novo paradigma no estudo das favelas. Surgiu das idéias do sociólogo Josinaldo Aleixo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que faz distinção entre o que chama de política de espaço e política de lugar. Quem faz política de espaço é o tráfico e os matadores. São pessoas que querem se apropriar daquele espaço geográfico e fazer daquilo um gueto. Já a política de lugar é a dos líderes comunitários, das igrejas, das ONGs, que, teoricamente, querem melhorar aquele ambiente. Segundo esse conceito, mesmo com suas diferenças, essas pessoas estão negociando seus desejos. Mas, quando cheguei lá, percebi que existe mais que negociação. Existe cumplicidade.*

Além disso, o projeto do crime é mais claro que o das ONGs. Todo o mundo sabe o que o tráfico quer: vender droga. Já o das ONGs, ninguém conhece ao certo.

Ludemir, de certa forma, com o seu livro, desmistifica a idéia de que o tráfico controla tudo na favela. Essa questão dos mitos da favela vem sendo problematizado há muito tempo, como vimos anteriormente. Podemos fazer um esforço (embora reconheça que os dados que estão no livro do Júlio Ludemir não tenham um cunho empírico epistemológico), e sugerir que as constatações desse autor, quanto à descentralização do poder do tráfico na Rocinha e à capilarização desse poder entre outros agentes que atuam nesse local, indicam um deslocamento da noção de poder dentro das favelas. É possível verificar que há vários interesses que confluem e se atritam no cotidiano do espaço-lugar da favela. Ludemir denuncia que em vez da ação do tráfico ser um centro emissor ou estrutural, ele se capilariza nas fofocas maliciosas, das quais os *estabelecidos* (Elias, 2000) se utilizam para intimidar os *outsiders* (idem), colocando estes últimos em situação de risco de morte, como foi o caso do próprio Ludemir, que relata ter se tornado a “bola da vez” para morrer nas mãos dos traficantes, em função da propagação de uma fofoca, que, segundo ele, partiu dos representantes de uma rede de atores sociais que fazem parte do que ele denomina “indústria da miséria”. A pressão feita por esta rede de atores parece se apoiar numa espécie de aval adquirido pelo fato de estarem estabelecidos há mais tempo no local e já conhecerem os trâmites das negociações locais.

Porém, há um ponto no qual discordo do autor. Penso que a questão central do livro é tentar responder: “Quem são os heróis da Rocinha?” E é exatamente nesse ponto que percebo uma ambigüidade na forma como Ludemir apresenta as suas conclusões. A meu ver, o autor termina seu livro com uma conclusão de cunho moral e não com uma conclusão analítica. Ele parte de uma perspectiva na qual os heróis da favela são aqueles desinteressados, que não se envolvem com as questões políticas que perpassam a favela. Ele trabalha com uma lógica moral de solidariedade. Como se existisse uma solidariedade desinteressada. Todos que não operam na lógica de uma “solidariedade da comunidade” são os anti-heróis. Os heróis passam, então, a ser os moradores comuns, os desinteressados, que “não se envolvem”, os sofredores das ações dos outros. Certamente, o livro possibilita fazer outras leituras (inclusive eu recomendo). Entretanto, no que diz respeito às ações políticas na Rocinha, faz-se necessário aprofundar em outras questões.

Um dos grandes dilemas que encontramos nas ações políticas que tentam articular as práticas cotidianas dos moradores a um processo organizado de práticas políticas, que visam a uma mudança na estrutura social da Rocinha, não está diretamente ligado à questão da idoneidade das ONG's ou das associações. Uma ONG ou uma associação nada mais é do que o que as práticas das pessoas fazem delas, logo, podem ser mudadas as pessoas ou suas práticas, ou até mesmo, outras pessoas, com outras práticas, podem criar outras formas de associações, como é caso dos vários movimentos sociais, que operam em outras lógicas. Acredito, porém, que o grande problema está na necessidade de burocratização das práticas organizativas das ações políticas coletivas. A questão burocrática nas circunstâncias concretas contemporâneas pode produzir “ordens” complicadíssimas. Dentro de qualquer movimento social organizado, a produção de uma elite burocrática parece inevitável. Uma vez que há uma extrema complexidade na solução dessa questão, temos que conviver com isso. A burocracia, então, deixa de ser uma questão. A questão passa a ser: como construir uma ação coletiva, que não seja por uma eficiência burocrática, mas, por uma eficiência democrática?

Ao mesmo tempo, para não deixar de responder à provocação que fiz, acredito que os heróis são todos aqueles que estão envolvidos com os movimentos sociais políticos de base, tais como: os pré-vestibulares comunitários, a mídia local alternativa, os grupos organizados de artistas que não se furtam de mobilizar moradores a refletir criticamente, entre outros.

PARTE – II

**A Perspectiva metodológica no/do/com o cotidiano: uma empiria
*flâneur***

2.1. As contribuições da Antropologia Urbana para os estudos “sobre¹⁴” o cotidiano

Faço aqui uma opção por abordar, primeiramente, algumas contribuições da Antropologia Urbana para os estudos “sobre” o cotidiano, antes de entrar nos aspectos teórico-metodológicos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que pautaram e sustentam esta pesquisa. Acredito que algumas noções que irei discutir, tais como a relação entre família e parentesco, as redes sociais e a problemática da transgressão e do desvio ampliam o campo de estudo das pesquisas “com” o cotidiano (FERRAÇO, 2003) e se constituem como subsídios importantes para ajudar a refletir sobre, e compreender as práticas educativas do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha (PVCRC). Entendo, ainda, que estas noções ajudam, também, a pensar as relações sociais na favela, sob uma outra perspectiva. Acredito, portanto, que a Antropologia Urbana, pode ser considerada precursora de um processo que possibilitou rupturas com a rigidez acadêmica e com a lógica da pesquisa científicista cartesiana, nos estudos das relações sociais. Trazendo, com isso, uma revalorização das práticas cotidianas, e uma pluralização dos referenciais.

Apoiando-me em Alves (2001), penso que é necessário “beber em todas as fontes” e que

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc. Mas que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações. (p.25)

Assim, justifico a importância da abordagem que segue, precedendo a abordagem dos estudos no/do/com o cotidiano, mesmo correndo o risco de causar uma sensação de deslocamento no leitor.

2.1.1. A Escola de Chicago

O movimento intelectual da Escola de Chicago pode ser considerado, penso eu, o marco de uma virada nos estudos antropológicos. Pois, ao estudar o espaço urbano e

¹⁴ Utilizo aspas aqui, no sentido de relembrar aos leitores a discussão que fiz, na página (00), apoiado em Ferrazzo (2003), de que no lugar de estudos “sobre” o cotidiano, o que acontece, de fato, são estudos “com” os cotidianos. Entretanto, reconheço que tais estudos (Antropologia Urbana) foram fundamentais para a discussão que fazemos, hoje, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares.

eleger as cidades que nele se situam como espaço de interações complexas entre indivíduo e sociedade, possibilitou a emergência de um novo eixo de análise e discussão, na tentativa de se compreender as nossas formas de estar no mundo.

Chicago, entre o final do século XIX e o início do século XX, é uma cidade cujo fluxo de passagem de imigrantes é muito grande. Após a guerra civil, o fluxo de deslocamento aumentou ainda mais, inclusive de muitos brancos pobres do próprio país. Essa coexistência e convivência de diferentes grupos culturais, numa escala inimaginável, à época, na Europa, num mesmo espaço social urbano (a cidade) foram denominadas conceitualmente como sociedade complexa. Pessoas com idiomas, crenças, comportamentos, hábitos, valores e concepções do que é ser indivíduo etc. diferentes passam a coexistir num mesmo espaço urbano. Para se ter uma idéia, nos anos 20, havia em Chicago 40 jornais de 40 idiomas diferentes. Uma verdadeira Babel. Ao contrário da imagem hegemônica, que apresentam as 13 colônias e a criação dos Estados Unidos quase como um consenso_, fundado na universalidade dos valores brancos, masculinos e protestantes, e nos princípios do liberalismo, oficializando uma versão da história, o que se tem é uma realidade plural e conflituosa de relações sociais entre diferentes grupos, que precisa ser estudada. É nesse contexto que nasce a Escola de Chicago. É importante frisar, também, que entre as múltiplas variáveis que brotam dessa complexidade, a questão racial e a religião são questões fundadoras das Ciências Sociais, não só para a Escola de Chicago, mas para toda a Antropologia Urbana.

Embora meu enfoque, aqui, seja Chicago, outras cidades, nesse período histórico, estavam também passando por essas transformações: Berlim, que se torna capital da Alemanha em 1871, é um exemplo. Certamente, os pesquisadores dessas cidades dialogaram e influenciaram muito os pesquisadores da Escola de Chicago. Simmel, por exemplo, foi um dos professores da Universidade de Berlim, que não só influenciou o pensamento, mas teve alunos que, depois de se formarem, foram lecionar na Escola de Chicago. Weber, também, só começa sua discussão sobre o protestantismo, depois que visita os Estados Unidos. Ou seja, há uma grande preocupação em torno da nova configuração social da cidade. Raça, etnia e classe passam a ser os elementos constitutivos da discussão das sociedades complexas. Com isso, os estudos culturais anteriores, que visavam traçar um mapa das culturas no mundo passam a ser questionados. Hoje, acredita-se que nunca houve cultura isolada. Sempre houve algum tipo de interação.

Uma outra questão diz respeito à relação entre sociedades complexas e tecnologia. A complexidade da sociedade não foi inventada na modernidade. Mas não podemos negar que a tecnologia, a industrialização, a divisão social do trabalho etc., geraram um campo novo de possibilidades, complexificando as relações de tal forma, que permitiram mudanças radicais nas interações sociais. Por exemplo, a invenção do telégrafo, trem, navio a vapor e, principalmente, as novas armas como a carabina de repetição, a metralhadora, etc. Essa nova tecnologia de guerra causa um impacto enorme nas relações entre indivíduos e sociedades e entre sociedades e sociedades.

Aqui no Brasil tem sido feita, constantemente, uma ligação entre a Escola de Chicago e a linha do interacionismo. Para Gilberto Velho, não é bem assim que isso deve ser entendido. Os estudos antropológicos dessa Escola não se resumem a uma linha de pesquisa. O interacionismo é uma das linhas. Por exemplo, o estudo de redes sociais é uma noção e uma das formas de se fazer os estudos de interações.

Assim, a Escola de Chicago, na representação de seus pesquisadores e de seus estudos, passa a compreender a cidade como um lugar de interdependência, que faz parte de um sistema de divisão do trabalho, mas que, também, constrói uma concepção de mundo. As pessoas aprendem nesses espaços, e nas interações que estes possibilitam, a desempenhar seus papéis. Internalizam valores, crenças e saberes que formam suas subjetividades. As pessoas podem ser de uma determinada categoria de trabalho, mas seu tempo é dividido entre outras participações e pertencimentos. Elas estão in0.1si atias.ãendem neina

debruçado sobre essa questão. Entretanto, a Antropologia Social e Urbana tem trazido grandes contribuições para a compreensão da relação indivíduo e sociedade, a partir desse viés de estudo. Um dos trabalhos de fundamental importância, que não pode deixar de ser citado dentro dessa problemática, é o livro “Família e rede social” (Bott, 1976). A autora visa, como meta inicial, compreender psicologicamente e sociologicamente a organização e as interações de algumas famílias, com o intuito de fazer um estudo comparativo entre o que se convencionou chamar, à guisa de classificação, de famílias normais e famílias problemáticas. Ao adentrar o universo da pesquisa, Bott passou a se interessar mais em observar como as famílias se organizavam enquanto sistemas de relacionamentos pessoal e social do que no fato de serem elas “normais”, ou não. Assim, a autora traça um conjunto complexo de premissas que se apóiam na teia de relações conjugais, atribuindo à concepção novos contornos.

Bott utiliza a expressão *grau de segregação de papéis conjugais* para comparar a combinação de três modos de organização diferentes – complementar, independente e conjunta – encontráveis, segundo ela, em todas as famílias.

Por grau de segregação de papéis conjugais quero indicar o equilíbrio relativo entre atividades independentes e complementares, por um lado, e as atividades conjuntas, por outro. (...) um relacionamento de papel conjugal fortemente segregado é definido como aquele no qual o marido e a esposa têm uma proporção relativamente grande de atividades independentes e complementares e uma relação relativamente pequena de atividades conjuntas. Em relacionamento de papel conjugal conjunto, a proporção de atividades complementares e independentes é relativamente pequena, ao passo que a proporção de atividades conjuntas é grande. Estas diferenças são de grau (Bott, 1976, p.73).

Assim, após uma análise qualitativa dos dados da sua pesquisa, a autora sugere que o grau de segregação dos papéis conjugais entre marido e mulher está relacionado ao grau de conexão destes com a rede total da família: parentescos, vizinhos, amigos etc. A partir daí ela trabalha com as noções de redes de relacionamentos de malhas frouxas e redes de malhas estreitas. Ou seja,

Emprego o termo “malha estreita” para descrever uma rede na qual existem muitas relações entre as unidades componentes e emprego o termo “malha frouxa” para descrever uma rede na qual existem poucos relacionamentos deste tipo.(id. p.76-77).

Assim, distingue o conceito de redes da idéia de grupos, mostrando que as famílias pertencem muito mais a redes do que a grupos organizados. Explica:

Em um grupo organizado, os indivíduos componentes formam um todo social mais abrangente, tendo objetivos comuns, papéis interdependentes e uma subcultura peculiar. Na formação de rede, por outro lado, somente alguns, e não todos, indivíduos componentes têm relações sociais uns com os outros. Por exemplo: suponhamos que a família X mantém relações com amigos, vizinhos e parentes, que podem ser designados pelas letras: A, B, C, D, F... N; acabamos descobrindo que algumas, mas não todas, destas pessoas externas se conhecem umas às outras. Elas não formam um grupo organizado no exato sentido em que foi definido acima. B pode conhecer A e C, mas pode não conhecer nenhum dos outros; D pode conhecer F, sem com isto conhecer A, B ou E. Além do mais, todas essas pessoas terão amigos, vizinhos e parentes delas mesmas, que não são conhecidos pela família X. Em uma rede, as unidades componenciais externas não formam um todo social mais abrangente; elas não estão cercadas por uma fronteira comum (p. 76)

Numa outra perspectiva, mas na mesma direção, Mitchel (1971) sugere uma noção de redes sociais a partir de uma problemática complexa no qual ele distingue o uso metafórico do conceito em oposição a sua definição analítica. No primeiro caso, compreende que o conceito é tratado como um conjunto complexo de inter-relações em um sistema social. No segundo, entende que as redes sociais são um conjunto específico de ligações entre um grupo definido de pessoas, com características de relações que permitem verificar como um todo pode ser usado para interpretar o comportamento social das pessoas envolvidas.

Aqui é possível perceber alguns pontos de contato entre Mitchel e Bott. Para ambos há uma diferença entre os pontos de encontro e de alcance entre os sujeitos e suas redes de interações, mesmo quando há uma proximidade de parentesco ou de matrimônio. Mesmo assim, é possível verificar que há uma extrema dificuldade em delimitar um conceito definitivo de rede social. Michel vai sugerir um conceito mínimo de redes sociais e suas variações. Nesse sentido, ele vai trabalhar com um conceito denominado *graph theory*, que não será discutido aqui.

É importante ressaltar, ainda, que para Mitchell, poderíamos pensar em três diferentes ordens de relações, características dos sistemas sociais urbanos, no qual os comportamentos das pessoas podem ser interpretados: *a ordem estrutural*, cuja interpretação está baseada na posição em que a pessoa se encontra na estrutura social; *a*

ordem categorial, baseada nos estereótipos sociais e *a ordem pessoal*, que está relacionada às ligações que as pessoas estabelecem com os outros. Porém, o autor ressalta, cuidadosamente, que essas ordens são formas diferentes de fazer abstrações sobre o mesmo comportamento. Logo, pode levar a diferentes tipos de interpretação do mesmo fenômeno comportamental.

Um outro aspecto importante no trabalho desse autor é o diálogo que estabelece com Bott, sobre a noção de redes sociais. Mitchell apresenta duas características metodológicas (que ele denominou como características morfológicas e características interacionais), que servem de base analítica para a construção dos critérios que possibilitam definir a sua concepção de redes sociais. Os critérios morfológicos são: a *Ancoragem* (é o ponto inicial de onde o estudo de rede deve partir); o *Alcance* (é o grau em que o comportamento de uma pessoa é influenciado pelas suas relações com as outras pessoas); a *Densidade* (está relacionado à extensão em que todos de um grupo de contatos de uma determinada pessoa_ conhecem os outros desse mesmo grupo); *Escala* (diz respeito aos contatos de uma pessoa com determinados grupos de pessoas portadores de capitais sociais, culturais, econômicos etc., num determinado nível de equivalência, que possa demonstrar a distinção de *backgrounds* sociais entre diferentes redes sociais, com escala maior e escala menor).

O conceito de redes sociais é amplo e complexo e, por isso, permite múltiplas dimensões de análise, o que, conseqüentemente, possibilita uma rede teórico-conceitual de tentativas de ancoragem desse conceito. É importante considerar que o estudo das redes é uma concepção metodológica (estou compreendendo, assim, como uma espécie de tipo ideal de instrumento metodológico), que é de fundamental importância para os estudos antropológicos urbanos, pois amplia e valoriza a pesquisa de campo no cotidiano a partir da observação direta, questionando, por exemplo, estudos quantitativos que se apóiam no uso de questionários, como fonte segura para interpretações das redes de relações sociais.

2.1.3. Transgressão e desvio

Para discutir essa temática, creio que seja preciso estabelecer um pressuposto, ou uma premissa, que sirva de base de sustentação para meus argumentos. Nesse sentido, parto do princípio de que a acusação de desvio surge de uma relação de poder entre

alguém que acusa, e alguém que se comporta como acusado. Esse comportamento não só reafirma, mas retroalimenta a imposição da acusação. Com isso, quero dizer que os rótulos não dependem somente dos atos em si, mas, das relações de poder que atribuem significados a eles. Ou seja, na medida em que o “acusado” passa a se ver como um ser integrado ao conjunto de comportamentos, enquanto representação de si próprio, que os rótulos impõem, a sua forma de estar no mundo passa a estar submetida a tais rótulos e o seu comportamento ganha um outro significado. Não só aos olhos do acusador, mas, principalmente, aos seus próprios olhos. Ele passa não só a ser visto como alguém rotulado, mas também a internalizar os comportamentos que estereotipam uma forma de estar no mundo, como forma transgressora e desviante. Assim, o efeito da acusação de desviado e/ou transgressor provoca reações não só no campo molar, mas, também, no campo molecular (Deleuze, 1987).

Para que haja pessoas acusadas de desviadas ou de transgressoras numa sociedade ou em um grupo é preciso que o ponto de vista de alguns seja transformado em ponto de vista hegemônico. Ou seja, um referencial ou modelo que impõe formas e concepções de estar no mundo a partir de uma unilateralidade, que nega ou rejeita as concepções e formas de estar no mundo daqueles que não se enquadram no modelo. É a negação do outro como outro na relação, sob o discurso do melhor convívio possível e para a harmonia entre todos. As regras sociais são estabelecidas a partir dos modelos e dos referenciais hegemônicos, porém, não significa o encontro do consenso. Com isso é possível perceber que os marcos e os modelos referenciais de comportamentos representam pontos de vistas dominantes, mas não a totalidade. E, como tal, para que estes padrões sejam transformados em regras sociais gerais, faz-se necessário lançar mão de algum tipo de poder. Assim sendo, há uma relação direta entre a criação de rótulos e o exercício do poder.

A criação de regras sociais é inevitável. Entretanto, segundo Howard S. Becker:

Todos los grupos sociales crean reglas y, en ciertos momentos y en determinadas circunstancias, intentan imponerlas. Las reglas sociales definen ciertas situaciones y los tipos de comportamiento apropiados para las mismas, prescribiendo algunas actuaciones como “correctas” y prohibiendo otras como “incorrectas”. Cuando se impone una regla, la persona de quien se cree que la haya quebrantado puede ser vista por los demás como un tipo especial de individuo, alguien de quien no se puede esperar que viva de acuerdo con las reglas acordadas por el resto del grupo. Se lo considera un marginal.(1973, p. 13)

A pessoa que é acusada de transgressora pode ter um ponto de vista diferente em relação ao próprio rótulo que lhe está sendo imposto pelo acusador. Este, o acusador, em função da própria limitação oriunda da unilateralidade do seu ponto de vista em conceber o estar no mundo daquele, não é capaz, muitas vezes, de perceber que o rótulo que ele impõe ao outro ganha outros sentidos e outros significados no uso e na apropriação que o outro faz do próprio rótulo. No caso dos músicos estudados por Becker, eles (os músicos rotulados de maconheiros) consideravam que aqueles que os rotulavam não estavam legitimamente autorizados a fazê-lo, visto que não passavam de pessoas “quadradas”, inaptas à compreensão do mundo dos músicos e da música. Por isso, o julgamento deles, nesse caso, é irrelevante. Surge aí uma idéia de ressignificação do rótulo pelo acusado, que passa a considerar como marginal, aquele que os acusa. Assim, os acusadores são compreendidos como aqueles que estão à margem do mundo da música e dos códigos que nele se fazem presente. Ou seja, os acusadores é que são os marginais no mundo dos músicos, acusados e rotulados de maconheiros.

Nesse sentido, pensar a questão do desvio ou do marginal é refletir sobre a questão das regras sociais e dos pontos de vista predominantes. Tanto transgressores quanto acusadores desenvolvem amplas ideologias, que explicam as razões dos seus pontos de vista e dos seus comportamentos. O problema é que só um dos pontos de vista, o que é amparado pelos dispositivos do poder, é o que se faz presente nos discursos dominantes e é transformado em argumento de fundamentação para a criação das regras que predominam. O desvio, então, compreendido dessa forma, é criado pela sociedade (e não pelo indivíduo), como problema individual. Becker afirma:

Lo que quiero decir, en cambio, es que los grupos sociales crean la desviación al hacer las reglas cuya infracción constituye la desviación, y al aplicar dichas reglas a ciertas personas en particular y calificarlas de marginales. Desde este punto de vista, la desviación no es una cualidad del acto cometido por la persona, sino una consecuencia de la aplicación que los otros hacen de las reglas y las sanciones para un “ofensor”. El desviado es una persona a quien se ha podido aplicar con éxito dicha calificación; la conducta desviada es la conducta así llamada por la gente. (1973; p. 19)

Como se pode ver, o desvio não é uma qualidade do tipo de conduta em si mesmo, mas sim, o efeito das interações entre as pessoas que praticam atos que são

rejeitados por outras. As regras sociais são criação de grupos específicos. E os marginais, nesse sentido, são aquelas pessoas julgadas por esses grupos como desviados e, portanto, são postos para fora do círculo dos “normais”.

É de fundamental importância que possamos refletir profundamente sobre o quão cruel é essa ordem imposta. As pessoas trazem consigo valores e expectativas impostas, oriundas da sua socialização, que muitas vezes contrariam as suas próprias crenças e práticas, porém, sua vontade e seus impulsos não são suficientemente fortes para impor uma outra forma de estar no mundo. Isso leva o processo de individuação a consequências terríveis, como, por exemplo, conviver com uma espécie de “peso na consciência” por querer ou desejar praticar coisas fora do padrão, mas ser tolhido por acusação potencial que controla as matrizes das suas ações. Um exemplo disso é o maconheiro solitário, aquele que se confina para o uso da maconha, sem participar de nenhum tipo de grupo de sociabilidade para o exercício dessa prática social, por jamais querer conviver com a idéia de ser acusado e/ou rotulado como maconheiro. Portanto, a acusação-rotulação é capaz de provocar no indivíduo consequências inimagináveis.

Após esta abordagem antropológica, penso que estou bem ancorado para apresentar a perspectiva metodológica nos/dos/com os cotidianos e o processo de ação-reflexão-ação que permeou (e ainda permeia) a empiria da minha pesquisa.

2.2. A perspectiva metodológica dos estudos nos/dos/com os cotidianos do Pré-vestibular Comunitário da Rocinha

Em início do século XVII alguns pintores começaram a pintar tabernas. Foi o caso de Miguel Angel de Caravaggio e de Velázquez. Que insolência, que atrevimento, que maneira subversiva de pintar! Começava o ciclo fervoroso de debates sobre a chamada “pintura de gênero”, que designava - por oposição à “pintura histórica”, isto é, “importante”- todos os gêneros considerados inferiores que tinham por tema as cenas banais da vida cotidiana. (Pais, 2003)

É imprescindível, para começarmos uma reflexão sobre os estudos nos/dos/com os cotidianos, que citemos esse texto do José Machado Pais - Nas rotas do cotidiano (2003, p.25) - visto que, como nos sugere o autor, temos nos atos subversivos daqueles pintores do século XVII, as pontas dos fios que iriam tecer novas redes de saberes, à

época, inaugurando um movimento artístico cujo olhar aponta para as complexidades existentes num, a princípio, simples retrato do cotidiano.

Pelo que podemos constatar, a subversão é a força motriz das transformações dos modelos tradicionais.

Hoje, no Rio de Janeiro, e em muitas regiões do Brasil, temos um exemplo de expressões artísticas, vindas dos guetos, consideradas subversivas e execradas por vários artistas; *o grafite*.

A exemplo daqueles que pintavam as tabernas no século XVII, os pintores do gueto (grafiteiros), em vez de tabernas, pintam os muros da “cidade maravilhosa”. Suas obras também são consideradas inferiores pelos representantes da cultura oficial, cujo poder de difusão das imagens e obras, consideradas *artes*, não inclui as obras dos artistas vindos dos “guetos”. Pelo contrário, tenta invisibilizar a cultura popular, na medida em que não coloca à disposição destes artistas os mesmos veículos e dispositivos de divulgação daqueles.

Essa breve reflexão, sobre duas formas distintas de fazer a arte, mesmo em épocas diferentes, nos permite compreender, como indica Pais (2003,p.25), o quanto as inovações de estilo (e de expressões) afrontam os padrões estéticos de beleza (e de linguagem) impostos pela cultura oficial dominante.

Nesse sentido, a sociologia do cotidiano é uma sociologia do protesto contra todas aquelas formas de reificação do social, animadas por uma avassaladora ânsia de posse. Para a sociologia do cotidiano, o importante é fazer insinuar o social, através de alusões sugestivas ou de insinuações indiciosas, em vez de fabricar a ilusão da sua posse. A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano. (p.28)

O que se passa no cotidiano não é uma rotina. O conceito de rotinização é reducionista. Tal conceito reporta-se à idéia de repetição de determinadas formas de conduta sustentada por uma confiança de que a realidade é o que ela aparenta ser.

No entanto, há uma outra raiz etimológica do verbete rotina, que aponta para outro campo semântico, associado à idéia de rota (caminho), do latim, como ato ou efeito de romper.

Nesse sentido, as rotas do cotidiano são caminhos denunciadores dos múltiplos meandros da vida social, que escapam às abstrações científicas de algumas teorias sociológicas. Com isso, concordo com Alves (2001) quando diz:

(...) Acredito com paixão, hoje, que não posso pesquisar o cotidiano da escola [ou de um movimento social, tal como o PVCR, acredito eu], sem “revolucionar” os modos aprendidos com a ciência moderna. É claro, que, como pessoa política, desejo convencer a muitos das idéias acima expostas. No entanto, como sei que essas coisas estão ainda muito em seu começo, pelo menos no que se refere ao campo da educação [penso que o mesmo se dá no campo dos estudos da educação popular], entendo que se apresentam como extremamente ameaçadoras. (p. 37)

Assim, a lógica da sociologia do cotidiano é a do descobrimento, da revelação. Interessa mais a mostraçãõ do que a demonstraçãõ geometrizada do social. O cotidiano, nessa perspectiva, é definido como uma rota de conhecimento cujos elementos de sinalizaçãõ forjam-se nas complexidades das relações sociais e, como tais, não são uma parcela isolável do social. Ou seja, o cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual forjamos nossas identidades, tecemos nossas redes de subjetividades e nos tornamos produtores de conhecimentos (Oliveira, 2003).

Para compreender o cotidiano, faz-se necessário, também, considerar os processos de formaçãõ de nossas subjetividades em seus múltiplos espaços-tempos. Nesse sentido, as ações cotidianas vivenciadas por cada sujeito são estruturadas e estruturantes no/com o cotidiano e assumem significações em funçãõ dos seus fazeres, da sua experiênciã existencial e das suas inserções no mundo.

Boaventura (Santos, 2002) apresenta um *mapa de estrutura-açãõ*

social, possibilitando múltiplos pertencimentos em diversas dimensões da vida, que interferem e constituem as nossas identidades.

Em outra perspectiva, porém no mesmo sentido, entendo que Ferraço (2003) traz uma grande contribuição para esse debate, quando nos instiga a romper com a lógica metodológica cientificista dos estudos “sobre” o cotidiano. Esse autor apresenta uma sólida argumentação, a fim de questionar o princípio de afastamento ou de neutralidade de tais metodologias. Acredita que quando um professor, por exemplo, decide pesquisar o cotidiano de uma escola, na verdade o que ele está fazendo é uma pesquisa “com” o cotidiano, visto que, como professor, o pesquisador vai estar mergulhado no objeto que pesquisa, chegando, inclusive, a confundir-se com ele. Esse tipo de pensamento provoca inúmeros questionamentos, principalmente, naqueles que se dizem defensores da neutralidade e da fidedignidade científica. Respondendo aos seus críticos, o autor argumenta que:

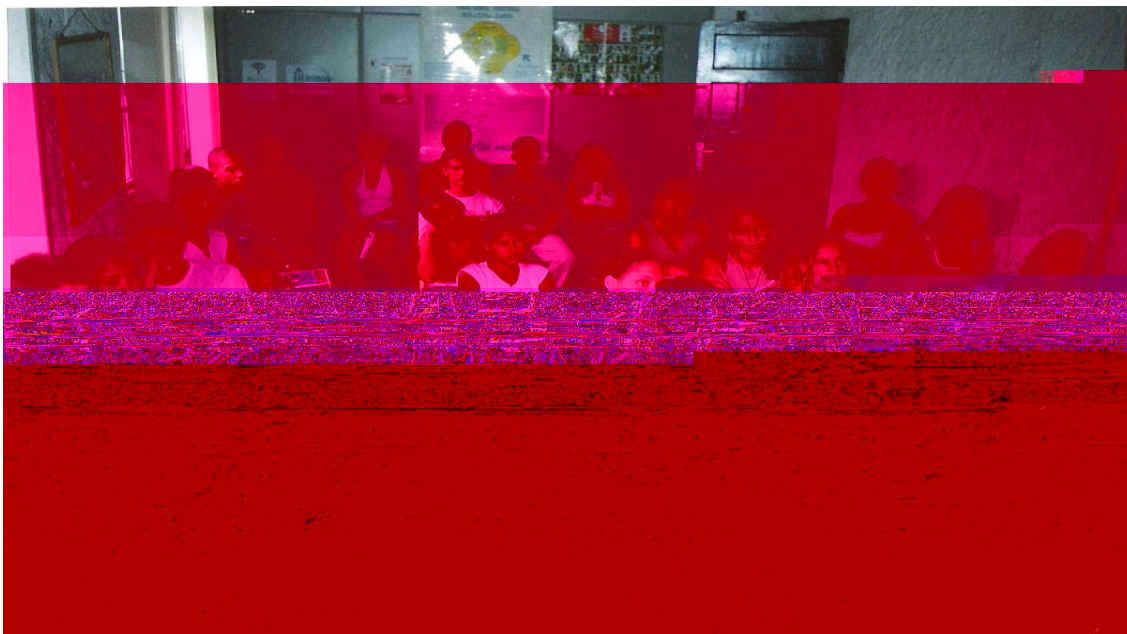
Essas “preocupações”, “cuidados”, “compromissos”, esse “rigor científico”, entre outros quesitos indicados para as pesquisas “com” os cotidianos das escolas, creio eu, precisam ser pensados para toda e qualquer proposta de pesquisa que se pretenda “científica”. Mas o que é uma pesquisa “científica”? Então, uma vez definido o que estamos entendendo por científico, não se trataria deste ou daquele enfoque de pesquisa, mas, obviamente, de algo comum a todas as possibilidades de pesquisa e, por efeito, a todos e todas que se colocam como pesquisadores e pesquisadoras. O que queremos dizer é: o que caracteriza uma pesquisa como mais ou menos científica, seja lá o que isso possa significar, não pode ser buscado no “tipo” de pesquisa que está sendo realizada nem tampouco apenas no discurso teórico-metodológico usado, mas certamente precisa levar em conta aqueles e aquelas que se colocam como responsáveis pela pesquisa, o que inclui seus interesses [grifo como no original]. (p.163-164)

2.3. Elementos metodológicos e as fontes de pesquisa

Iniciei o processo de levantamento de dados bem antes da aprovação no mestrado. Como professor e coordenador pedagógico, voluntário, passei a construir um arquivo dos materiais, registros e documentos do PVCR, no período entre 2003 a 2006, para que eu pudesse compreender aquela ação educativa e, assim, contribuir para o movimento, nas funções em que me disponibilizava atuar. Entre as fontes levantadas estão as fichas de inscrição e as entrevistas informais, que ocorriam durante o processo de inscrição dos alunos no curso; entrevistas mais formalizadas, com alguns alunos e

professores (com roteiros e objetivos mais diretos), listas de alunos aprovados e dos alunos que aguardavam em uma lista de espera, o calendário anual, alguns documentos e atas das reuniões, a agenda de reuniões, os materiais de divulgação (cartazes, faixas, etc.), os e-mails da lista de professores, coordenadores e alunos, e, mais recentemente, uma comunidade no orkut. Além disso, há ainda as anotações pessoais, as conversas, os relatos e, principalmente, o diálogo com a minha memória na “participação observante”.

Confesso que diante de tanto material, penso que não dei conta de esgotá-lo. Acredito que muito ainda há para se refletir sobre esse movimento social de educação popular. Por isso, disponibilizarei essas fontes, em anexo, para que outros pesquisadores tenham acesso a elas, e, assim, possam revisitá-las, possibilitando outros olhares, para além do que foi apresentado nesta pesquisa.



(Aula inaugural – 2005)

2.3.1. As fichas de inscrição e as entrevistas informais no/do PVCR: indícios e sinais para traçar uma cartografia simbólica

O processo de inscrição no/do PVCR é um elemento crucial para a compreensão da metodologia dessa pesquisa. As inscrições acontecem, geralmente, durante um período de duas semanas, no início do ano. São realizadas na sala onde, posteriormente, ocorrerão as aulas (mas já houve ocasião de serem realizadas em outros locais, além da sala, como por exemplo_ na frente da minha loja de chaveiro).

Os candidatos (as) são recebidos por professores e/ou coordenadores do PVCR, pois há uma escala de participação destes no processo. Durante o preenchimento das

fichas ocorre o que estou considerando entrevistas informais, porém semi-estruturadas. Ao receberem as fichas, os candidatos (as), na maioria das vezes em que estive presente, levam um tempo observando as perguntas a serem respondidas. Geralmente, antes de escrever, já começam as dúvidas. Perguntas sobre como eles autodenominam a cor da sua pele, a região de origem e a disponibilidade para freqüentar as aulas (que ocorrem de segunda a sábado) permitem uma abertura para esse processo de entrevista informal. Para exemplificar melhor, vou narrar dois casos.

Em um dos momentos de que participei, uma menina, depois de muito remexer na cadeira, levar a mão à cabeça e demonstrar (a meu ver), a partir da inquietude do seu corpo na cadeira, uma grande dúvida, fez-me a seguinte indagação. “Nessa pergunta sobre a cor da nossa pele, eu respondo o quê?”. Dei uma orientação: “Responda de acordo como você se vê.” Ela retrucou: “Eu me vejo morena. E você como me vê?” Respondi: “Não tenho dúvida de que você é negra.” Ela então me disse: “Como assim, não tem dúvida?” Continuei: “Quando eu olho para a cor da sua pele, para os traços do seu rosto e para o seu tipo de cabelo, eu vejo uma mulher negra.” Ela, então, voltou para a cadeira, balançando a cabeça, num gesto (a meu ver) de quem estava em conflito, e continuou a preencher a ficha. O segundo caso foi o seguinte: uma menina, do lugar onde estava sentada, perguntou em um tom de voz alto: “Eu sou obrigada a responder todas as questões?”. Respondi: “Não!”. A partir daí, ela fez alguns comentários se dirigindo a todos (as) que estavam na sala preenchendo as fichas: “Acho um absurdo ter que responder como vejo a cor da minha pele, acho isso uma invasão de privacidade.” O restante do grupo, na sala, ouviu, mas não fez nenhum comentário.

Penso que isso demonstra bem a potencialidade política desse momento de inscrição e de entrevista informal semi-estruturada_ (é em função das perguntas da ficha, que estou considerando as entrevistas como semi-estruturadas). As pessoas, ali, passam a se olhar, a se questionar, a refletir sobre sua identidade, sobre sua etnicidade. É um momento lapidar da pesquisa. É possível observar-sentir-refletir “com” o cotidiano.



(Fotografia 1)



(Fotografias 1 e 2: momentos das inscrições e das entrevistas informais)

Um outro aspecto importante desse momento são as narrativas dos processos de escolarização individual. São várias histórias de memórias de uma escola distante que se refaz naquele instante. Entendo que é aí que se consubstancializa o que Oliveira (2003) sugere como cerne da metodologia das nossas pesquisas:

O cerne da ação desenvolvida na pesquisa no/do cotidiano são, portanto, as observações e as entrevistas realizadas com os professores. No que se refere as entrevistas, trata-se de fazer emergir memórias e trajetórias de formação que possam se constituir como dados para a compreensão dos processos e modos de formação de identidades desses professores [ou desses(as)]

candidatos(as) ao PVCR], fundamentais para o entendimento dos valores e posicionamentos que animam os modos específicos dos seus fazeres. (p.79)

As fichas de inscrição do PVCR (anexo 1) foram compostas para levantar as seguintes informações: A) Dados pessoais; B) Dados escolares: 1-situação escolar atual, 2-tipo de curso no Ensino Médio (Telecurso, Normal, profissionalizante etc.), 3-dados sobre a escola/instituição onde cursou (pública ou particular com ou sem bolsa), 4- já frequentou algum curso de pré-vestibular comunitário antes, 5-quantas vezes, 6- por quanto tempo, 7- nome do curso, 8- características do curso (particular, para negros e carentes, comunitários, outros), 9- qual o seu objetivo ao buscar um pré-vestibular, 10- quais são as suas opções de cursos na universidade (primeira opção/plano - a, segunda opção/ plano - b, e ainda não decidi qual curso fazer), 11- quais as universidades de sua preferência, 12- como reagiria se não fosse aprovado no seu primeiro vestibular, 13- de que maneira você poderia contribuir para o PVCR; C) Dados sócio-econômicos: 14- escolaridade dos pais, 15- condição empregatícia atual do candidato, 16- caso trabalhe informe a função e a renda mensal, 17- essa renda compreende a maior parte da renda mensal de sua família, 18- informe alguns dados sobre as pessoas que moram na sua casa (nome, idade, sexo, grau de parentesco, salário). Ao final dessas perguntas o candidato destacava um canhoto-comprovante do preenchimento da ficha de inscrição.

Penso que as informações contidas nas fichas de inscrição do PVCR/2005_ permitem construir mapas sobre as representações sociais e ideológicas dos alunos. São informações ricas que sinalizam para várias questões: Quem são os pré-universitários da Rocinha no/do PVCR? Quais são as condições sócio-econômicas desses candidatos? É possível reconhecer traços específicos ausentes do conjunto dos moradores?

Após um primeiro olhar por sobre o plano que se apresenta, no entrelaçar das linhas que demarcam os desejos, os sonhos e as condições sociais, dos pré-universitários (as) da Rocinha é possível levantar algumas reflexões e indagações a respeito dos sujeitos desse movimento, e das estruturas a que estão submetidos.

- Qual o impacto da ação política do PVCR na formação identitária dos alunos-moradores dessa favela, que se enredam ao processo pedagógico praticado nesse movimento social de educação popular?
- Existem padrões de conversão de capitais e de ascensão econômica, cultural e política que emergem após a trajetória dos alunos num período letivo do PVCR?

É possível, sugerir duas hipóteses: a primeira, de que os alunos que chegam e permanecem no PVCR, apresentam um diferencial no capital cultural, em relação à maioria dos moradores da favela, que possibilita (ou não) a sua trajetória no “pré”, rumo à universidade.

Uma segunda hipótese é de que a ação política do PVCR promove um “choque” que pode modificar a configuração dos movimentos de luta reivindicatória na Rocinha, na medida em que lança novos atores no cenário da favela, que passam por um processo político de construção identitária, diferenciado dos demais. Assim, é possível pensar que o enredamento dos novos atores com os antigos amplia o poder de ação-intervenção e de análise de conjuntura. O que permite novas tessituras de um conhecimento-emancipação, que já dá sinais da construção de um novo senso comum emancipatório (Santos, 1989 e 1995).

Outra possibilidade é a elaboração de um estudo comparativo que possa desvelar indícios de novas representações sociais, nos movimentos de educação popular, tensionando o capital cultural predominante entre os alunos-moradores da Rocinha, do PVCR, e o dos alunos-moradores matriculados na EJA das escolas das adjacências. Claro que para isso, seria necessário, no mínimo, uma pesquisa de doutorado.

Movimentando uma lente sobre o mapa traçado a partir das respostas dos candidatos (as) é possível aumentar a grandeza da escala (Santos, 2000; Oliveira, 2003), permitindo uma pormenorização na investigação que, no momento, interessa a esse estudo. Penso que para isso, faz-se necessário uma breve reflexão para tentar compreender alguns dados das fichas de inscrição, sobre os estudos das representações sociais e suas filiações. Pois a abordagem da temática das representações sociais está presente em vários campos de saberes que buscam compreender as diversas formas de relações que se estabelecem na sociedade.

É possível perceber homéricas discussões sobre o imaginário social. No campo da Psicologia Social destacam-se as discussões levantadas por Moscovici (2003), principalmente no que diz respeito ao âmbito das tentativas de conceitualização dos mecanismos internos das representações sociais, que esse autor preferiu denominar de fenômenos. Para tentar discutir e refletir sobre esses fenômenos, Moscovici buscou fazer uma aproximação entre a Psicologia e a Sociologia.

No campo da educação, outros autores têm levantado constantes indagações sobre as formas de representação social dos professores e dos alunos. No caso do Pré-

Vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR), faço uma opção em apoiar-me teórica e epistemologicamente nos autores que buscam discutir as representações sociais a partir das análises das relações de poder-saber que se apresentam nos múltiplos espaços-tempo nos/dos cotidianos. Com isso, faz-se mister tentar compreender as sinalizações e os indícios, que permitem traçar uma breve cartografia simbólica (Santos, 2002) das representações e dos capitais sociais (Bourdieu, 1986) predominantes entre os alunos (as) que se inscrevem no PVCR. Talvez dessa forma possa ser percebida a influência de um ideário burguês de valorização de determinados campos de saberes, consubstanciado nas escolhas das carreiras acadêmicas, denominadas de plano A e plano B, feitas pelos alunos (as) do PVCR e registradas nas fichas de inscrição, no início de cada ano. As fichas de inscrição deixam algumas pistas de que há, difundido de forma capilarizada (Foucault, 1979), uma relação de poder, na qual um grupo da sociedade tenta controlar o espaço das ações e das escolhas de um outro grupo, impondo, assim, um lugar e uma função social a estes grupos, supostamente dominados ideologicamente, mas jamais plenamente dominados simbolicamente.

No campo da Psicologia, a discussão sobre a temática das representações sociais pôde ser percebida com maior intensidade com os estudos de Jean Piaget. Esse pesquisador dá um primeiro passo nessa direção quando inicia uma série de estudos sobre a representação do mundo, no pensamento da criança. Entretanto, a dificuldade de compreensão dos mecanismos internos de tais representações deu origem a várias tentativas de conceitualização, daquilo que Moscovici preferiu chamar de fenômeno, em vez de conceito.

Os estudos feitos por Moscovici possibilitaram um diálogo entre a Psicologia e a Sociologia, sobre o qual se fundou um outro campo de discussão cujas filiações deram origem ao que hoje se denomina Psicologia Social. A contribuição de tais estudos é fundamental para o debate sobre o tensionamento entre o ideário dominante e as apropriações que são feitas e constatadas no cotidiano desse tipo de educação popular na Rocinha. Moscovici esteve interessado em problematizar a variação e diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas o que, para ele, reflete uma distribuição desigual de poder, que conduz a uma heterogeneidade de representações.

Quando, numa sociedade essa heterogeneidade gera hierarquizações e tais hierarquias são reproduzidas e mantidas por relações de poder, os grupos bem posicionados na estrutura social promovem a difusão de um ideário simbólico hierarquizado, promovendo a criação de representações que com o passar do tempo

transformam-se em tradições, que transitam nos diversos grupos sociais e podem condicionar as formas de pensar, de almejar e até de imaginar dos grupos dominados, a partir de um referencial imposto pelos dominantes.

Tais representações e as relações de poder que as influenciam têm, também, um papel fundamental nas interações sociais, principalmente no que diz respeito às escolhas, seja em relação à carreira universitária, ao campo profissional, ao casamento, etc. As perspectivas de mudanças individuais encontram-se atreladas aos significados que atribuímos às informações que recebemos.

(...) podemos afirmar que o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. (Moscovici. p.40, 2003)

Moscovici traz para o debate das representações algumas questões interessantes. Entre as quais, a que diz respeito à natureza das mudanças. Hoje, segundo esse autor, com o fluxo de informações numa velocidade inimaginável em épocas anteriores, as representações tendem a ter comprometido o tempo de durabilidade, enquanto referência de uma determinada realidade. A mídia tem um papel fundamental na efemeridade das representações sociais. Em outras épocas, por exemplo, na década de 30, a representação do conceito de ‘namorado’ mantinha uma durabilidade nos padrões de comportamentos, para quem assumia esse papel, diferente dos de hoje. Com isso, evidencia-se que a temporalidade das representações ganha uma outra relação de durabilidade e uma outra relação espaço-tempo-poder, de acordo com a participação da mídia e dos diversos meios de comunicação.

Pierre Bourdieu é outro autor que traz uma grande contribuição para a discussão sobre as representações sociais, na medida em que dialoga com os seus críticos e questiona duas correntes de forte influência no pensamento dominante da sua época: o subjetivismo da fenomenologia e o objetivismo do marxismo. Dentro desse contexto, ao qual se opõe, ele formula os conceitos de campos e de *habitus*, trazendo para o debate um olhar sobre o que os sujeitos fazem com os modelos, as matrizes, que lhes são impostos. Eles reagem.

Os sujeitos internalizam (ou como diz o autor: incorporam) matrizes de ações que conduzem as suas práticas. Essas matrizes são conhecimentos práticos adquiridos, um conjunto de capitais que são incorporados na relação com os projetos maiores

impostos (sujeitos transcendentes). Esse conjunto de conhecimentos práticos (capitais) incorporados, segundo o autor, é o *habitus*.

Bourdieu investiga as práticas dos sujeitos. Estuda o que os sujeitos realmente fazem. A partir dessa análise, pressupõe que o *habitus*, internalizado pelos sujeitos está relacionado às estruturas as quais esse sujeito está submetido. A sociedade capitalista se organiza a partir de um conjunto de regras que tentam reproduzir-se enquanto estruturas. Tais estruturas formam um sistema de disposições duráveis de acordo com o meio do sujeito, que é mutável. Essas disposições duráveis funcionam como estruturas estruturantes-estruturadas. O modo como os sujeitos representam as coisas está relacionado com as disposições nas quais ele está enredado, e com o meio em que está inserido.

Com o mesmo rigor, esse autor desenvolve o conceito de *campo*. Para construir a noção de campo ele precisou ir além da análise do campo intelectual, enquanto universo autônomo de relações específicas. Para estudarmos o *campo*, na perspectiva desenvolvida por Bourdieu, é necessário admitir que existem elementos não científicos que interferem na constituição destes, tais como: disputas, hierarquias, posições etc. O contorno dos *campos* será definido, portanto, de acordo com o que estiver em disputa; as instituições envolvidas; as posições dos sujeitos e outros elementos políticos-sociais; e o modo como os conflitos são resolvidos.

Compreender a gênese social de um campo, e aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (Bourdieu, 1986: 69)

Assim, o campo é composto por um conjunto de *habitus*, que Bourdieu analisa a partir das ações dos sujeitos naquilo que ele denomina campo cultural. Cada sujeito está envolvido em vários campos. Esses campos se organizam a partir de um conjunto de regras e códigos lingüísticos, gestuais etc., que estruturam as ações dos sujeitos ao mesmo tempo em que são estruturadas por eles.

Um terceiro autor importante que ajuda a pensar a problemática das representações sociais é Boaventura de Sousa Santos (2000). Este autor propõe, a partir de uma comparação metafórica do uso dos mapas, o conceito de sociologia cartográfica,

ou cartografia simbólica. Nessa concepção, as análises dos modos de representar os espaços e os símbolos da realidade são comparadas às formas de construção dos mapas.

A principal característica dos mapas é a distorção da realidade. Para isso, fez-se necessária a construção de mecanismos de distorção da realidade, sob a perspectiva de que estes possam ser controlados e adaptados às várias realidades. Os três principais mecanismos são: a escala, a projeção e a simbolização.

Os mapas, segundo o autor, distorcem a realidade para poder representá-la. Entendendo-se que, para que possamos ser guiados com mais facilidade em um determinado espaço, faz-se necessário reduzi-lo a símbolos e linhas. Com isso eles apresentam uma constante tensão entre a representação, distorção da realidade, e a orientação, que é a utilização do mapa para guiar-se no real, através das representações que o distorcem.

A escala é a relação entre a distância no mapa e a distância correspondente no terreno. Essa relação é possível através da criação de uma diferenciação de graus escalares para a representação de um mesmo terreno. Um mesmo objeto pode ser representado em graus diferentes. Quanto mais elevado o grau, maior a pormenorização dos detalhes. Quanto menor o grau menor a pormenorização. Partindo dessa premissa é possível pensar que quem tem o poder de definir o grau da escala com que vai trabalhar está definindo e criando, a partir da sua escolha, os fenômenos que estarão sendo estudados. Ou seja, a escolha da escala é também a criação do fenômeno.

O mecanismo de projeção é apresentado pelo autor como útil para demonstrar a transformação das curvas e ondulações existentes nas superfícies do terreno, na superfície plana do mapa. É importante destacar que a distorção exigida pelo mecanismo de projeção está imbricada na transformação da escala. Isso evidencia que o exercício de transformar a realidade em representações, proporciona uma circularidade nas representações referenciais. Toda captação e expressão do real são feitas por meio de representação. Se cada modo de representar “altera o fenômeno”, “o real”, jamais pode ser apropriado (Pais, 2003: 28).

O terceiro mecanismo de distorção da realidade é a simbolização. Esse mecanismo é usado para assinalar os elementos da realidade a partir de dois tipos de sinais: os sinais icônicos, aqueles no qual uma floresta, por exemplo, é representada no mapa pelo desenho de algumas árvores; e os sinais convencionais, que são aqueles que se convencionou utilizar, como por exemplo, as linhas para representar as estradas.

Após uma reflexão sobre a proposta de se pensar as representações sociais a partir da utilização adaptada dos mecanismos de distorção da realidade, utilizados na construção dos mapas, é possível perceber que a representação da realidade não pode dar origem a certezas, um fenômeno representado é um fenômeno criado. Portanto, a concepção pós-moderna das representações, apresentada por Boaventura Santos, traz para o campo dos debates não só a crítica a um modelo imposto como único de se validar a produção de conhecimento. Mas, principalmente, tem como objetivo produzir um conhecimento-emancipação e, também, tornar “emergentes” os conhecimentos-emancipação (Santos, 2004) que já estão circulando no nosso meio, mas que continuam ausentes nos auditórios dos saberes. Servindo-nos disso, poderemos desvelar o que já é possível crer-ver-sentir com alguns movimentos sociais: a construção dos caminhos para um novo senso comum na favela.

Nesse sentido, pensar as representações sociais no/do/com o PVCR é, também, refletir sobre as representações na/da/com a Rocinha. É remeter-se aos conceitos de *campo* e de *habitus* (Bourdieu, 1986), e ao conceito de cartografia simbólica desenvolvido por Boaventura (2002). Este último reconhece a complexidade, em termos epistemológicos, de se construir instrumentos analíticos que possam captar a textura espacial que escapou à ciência moderna. Para que se possa dar um mergulho no universo desse movimento e tentar conhecer um pouco das condições sociais dos alunos que participam desse movimento de educação popular na Rocinha, faz-se necessária a construção de uma sociologia no/do/com o cotidiano da favela que possa desvelar os vários capitais sociais desses alunos que possibilitam modos de viver-imaginar-representar o espaço e as relações dentro do Pré-vestibular Comunitário.

O uso da idéia de uma compreensão cartográfica, ou mapeamento, das representações no/do PVCR deve permitir desenhar e identificar as estruturas e capitais culturais que se enredam no seu espaço-tempo. Deve possibilitar, inclusive, comparações com outras estruturas educacionais de educação popular, ou até com as estruturas oficiais (EJA), que atendem jovens e adultos moradores de favela.

Partindo da necessidade de traçar um “mapa” que permita compreender essas representações que a comunidade possui em relação aos alunos do PVCR e como eles usam ou não a representatividade que passam a ter por serem alunos do curso, trabalharei com a cartografia simbólica (Santos, 2000) por acreditar que ela pode ser um instrumento útil para a captação de indícios e sinais que potencializem esta compreensão.

2.4. Tecendo a cartografia simbólica no/do/com o PVCR-2005: a conversão do capital acadêmico em capital político

Adotar a cartografia simbólica como instrumento de reflexão para este estudo é, também, adotar uma postura política de quem pretende contribuir para a construção de um novo senso comum emancipatório.

Para fazer esse mapeamento das representações sociais dos alunos do PVCR no ano de 2005 será utilizado, como instrumento de levantamento de dados, as fichas de inscrição. Estas inscrições ocorreram em dezembro de 2004.

Os dados contidos nas fichas de inscrição já foram detalhados acima, portanto vou focar essa discussão organizando aqueles dados em dois grupos: renda familiar e nº de pessoas na família. Ao iniciar o mapeamento desses dados, faz-se necessário ampliar a escala de análise para que seja possível pormenorizar os detalhes do fenômeno, que se apresentam no terreno do PVCR. Assim, é possível perceber, dentre os alunos, sinais de um grupo social diferenciado em relação ao conjunto de moradores da Rocinha. Confrontar esses sinais com os índices de pobreza da Rocinha, perceptíveis a olho nu, obriga a admitir que a escala a ser utilizada para a reflexão sobre as condições sociais dos moradores da favela que chegam às inscrições do PVCR não pode ser a mesma que é usada para o conjunto de moradores. É possível constatar que os referenciais que homogeneízam as condições sociais dos moradores da Rocinha, não se aplicam a todas as situações. Pude observar que existe uma minoria entre os moradores, que se diferencia dos demais pelo acesso que tem a alguns capitais sociais e econômicos, escassos (Carvalho, 1995) ao restante da população local.

Esse pequeno grupo, cujos capitais se destacam da maioria, não pode, entretanto, ser pensado enquanto uma elite. Pois, mesmo que eles se destaquem dos seus pares, ainda assim, os seus capitais não representam capitais relevantes à integração deles em outros grupos sociais fora da favela. Os capitais de que dispõem esses moradores, de certa forma, privilegiados em relação aos demais, são contrapostos às representações internalizadas pelos não moradores de favelas. Ou seja, o fato de serem moradores de favela (estigmatizados pelas representações sociais que se constroem e se difundem, historicamente, sobre os favelados), já subtrai, no que diz respeito à ascensão sócio-econômica fora da favela, parte desses capitais, em virtude do seu não reconhecimento público. Assim, é possível pensar que por mais que um morador da Rocinha usufrua de determinados capitais na favela, ainda assim, estes não são convertidos em capital social

plenamente aceito por toda a sociedade. Além disso, pude observar que, dentro da favela, essas pessoas passam a ter outro tipo de representatividade, que é diferenciado dos da maioria dos seus pares, mas, que nem por isso, se aproxima da representação daqueles que usufruem de um mesmo título acadêmico mas não moram em favela.

Se para fora dos limites da favela, os capitais dos moradores privilegiados não são plenamente convertidos em capitais sócio-econômicos, dentro da favela, percebo que ocorrem outros tipos de possibilidades de conversão a partir dos usos do capital acadêmico (adquirido no “pré”, ou na universidade, no caso dos coordenadores e professores que moram na Rocinha), e da representatividade política do PVCR, enquanto sujeito coletivo dentro da comunidade.

As possibilidades de uso deste capital são múltiplas e potencializam tipos diferentes de conversão, que permitem uma transformação do capital acadêmico em capital político, dentro da favela. No entanto, isso não quer dizer que os sujeitos que dispõem desse capital estejam dispostos a convertê-lo deste modo. Vou dar um exemplo. Em 2005, ao chegar o início das inscrições para o vestibular (mês de setembro, aproximadamente) a maioria dos alunos não conseguiu isenção do pagamento da taxa e nem tinha o dinheiro para se inscrever. Decidiu-se que seria preciso organizar um evento para arrecadar fundos. Entre as propostas, estava a idéia de convidar artistas locais, conseguir um espaço, divulgação etc., tudo sem custo nenhum, pois o PVCR não tinha como pagar. Essa ação me permitiu perceber a conversão. Vários alunos, em nome do PVCR, conseguiram não só articular e fazer acontecer o evento, mas, principalmente, serem reconhecidos como atores políticos da Rocinha, na medida em que, ao se apresentarem como alunos, foram legitimados por outros atores políticos locais. Compareceram ao evento, além dos artistas, familiares dos alunos e muitos moradores, o Jornal O Dia (que publicou uma nota), A TV ROC – O cabo da Rocinha (que inclusive gravou uma entrevista com alunos, professores e coordenadores, e colocou no ar durante toda a semana que antecedeu o evento, no intuito de divulgá-lo), uma das creches mais antigas e tradicionais da favela cedeu os seus espaços sem custos, a Escola de Música da Rocinha cedeu alguns de seus alunos(as), juntamente com os equipamentos necessários à apresentação, entre outros grupos. É a partir desse tipo de reconhecimento que justifico a legitimidade das conversões que estou acreditando existir¹⁶.

¹⁶ No anexo 6 estão alguns materiais do evento.

É muito comum, entre as camadas populares, que aqueles que alcançam um grau de escolarização mais elevado do que os demais se transformem numa espécie de referência, ou fonte de consultas, para esclarecimentos de algumas dúvidas básicas, para aqueles que têm dificuldades em lidar com a burocracia que envolve as leituras formais. Isso foi bem reforçado no filme *Central do Brasil*, que retrata uma mulher que se torna referência daqueles que precisam comunicar-se com os parentes em outras regiões do país.

Penso que nesse caso, e em outros, que freqüentemente ocorrem entre os grupos sociais mais pobres, as pessoas mais escolarizadas são percebidas como ajudantes potenciais na solução de pequenos problemas, fazendo favores caridosamente para seus vizinhos menos escolarizados. Entendo que, hoje, ações educativas, tais como as do PVCR, têm possibilitado a formação de uma outra representação na favela. Aqueles moradores que alcançam uma escolarização maior são percebidos como mais capazes de compreender a realidade em que se encontram e obtêm certo prestígio no local. Ou seja, há uma evidente diferença entre a representação social de um morador com pouca escolarização e um morador universitário. Embora isso não signifique uma mudança para além dos “limites da favela”.

Acredito, pelo que pude constatar com a pesquisa, que esses moradores, em virtude do seu pertencimento ao PVCR, dão origem à construção de novas representações sociais por parte dos outros moradores e passam a ser percebidos como lideranças em potencial, passam a ser referência na comunidade. Novos enredamentos nas relações entre esses diferentes atores sociais, são criados. Assim, constroem-se múltiplas arenas de tensionamento, nas quais o destaque para esses atores é inevitável, seja pelo discurso que passam a apresentar, ou pela imponência das suas posturas, principalmente, no diálogo com os “agentes” de fora da favela, seja apenas pela legitimidade que passam a ter ao emitirem opiniões e participarem da vida cotidiana na comunidade.

Assim, entendo que esse processo no qual um morador se desloca da condição de pouco escolarizado para a condição de universitário (ou pré-universitário) oferece, na estrutura social da favela uma possibilidade (ou potencialidade) de conversão de determinado capital acadêmico (apreendido no processo ensino-aprendizagem no/do PVCR) em capital político. Penso que o uso de tal capital político, adquirido por esses atores, os transforma em *novas representações referenciais* (mais adiante, retornarei a esse conceito) para os outros moradores e, conseqüentemente, para todos aqueles que

interagem com a favela. Outro exemplo disso é quando um jornalista, ou um agente institucional, procura um representante do PVCR para uma entrevista ou algum tipo de esclarecimento a respeito da ação do movimento, e recebe como indicação para o contato um ou mais alunos (as) que, até pouco tempo antes de participar do PVCR, não tinha nenhum reconhecimento ou representatividade política na favela. Esse aluno(a) indicado(a) para representar o PVCR passa a experimentar outra esfera de ação-intervenção no mundo, e na favela. A atuação na escala da representatividade política. É claro que nem todos (as) alunos (as) do PVCR se dispõem a esse tipo de atuação. Ainda assim, acredito que essa possibilidade de experimentação é uma das grandes potencialidades emancipatórias do PVCR.

2.5. Diálogos com as expectativas de carreiras acadêmicas dos alunos

Observando as expectativas de carreiras que os alunos indicam no preenchimento das fichas de inscrição no início do ano, expostas no quadro abaixo, é possível pensar em um estudo comparativo (*a posteriori*), que indique se houve, após a experiência vivenciada com os currículos praticados no cotidiano do PVCR, alguma mudança de expectativas, a partir das aprendizagens nas redes de intersubjetividades que influenciam a formação identitária dos alunos nesse tipo de ação educativa.

QUADRO DE DADOS DAS FICHAS DE INSCRIÇÕES - PVCR/2005

Escolhas das carreiras e as expectativas de 60 candidatos do PVCR em dois níveis: plano - A e plano - B (16-Masculinos / 44-Femininos) Entre 17 e 32 anos de idades
--

Obs. AS ESCOLHAS NÃO FORAM OBRIGATÓRIAS
--

<i>Ordem de escolhas</i>	<i>Ordem de escolhas</i>
--------------------------	--------------------------

<i>Plano- A</i>	
-----------------	--

(Total: 51 votos)	
--------------------------	--

40 Fem. / 11 Masc.	
---------------------------	--

podem modificar o tecido social e a configuração dos movimentos de lutas reivindicatórias da Rocinha?

Um fenômeno observado, e que pode ser investigado a partir de um mergulho mais profundo no cotidiano do PVCR, utilizando o conceito de *habitus* (Bourdieu, 1986), penso eu, é verificar se há, realmente, uma regularidade na alteração da representação dos atores do PVCR, na interação com os atores políticos mais antigos da Rocinha. E se isso confirma a hipótese de que o uso do capital acadêmico possibilita uma conversão deste em capital político, nas relações sociais dentro da favela.

Acredito, ainda, que é possível construir um quadro de indícios com os relatos de algumas ações dos alunos que estão inseridos no processo de escolarização do PVCR. É possível, também, observar mudanças de atitudes que ocorrem evidenciando a diferença no tratamento dado aos alunos do “pré”, por parte de algumas lideranças locais, que modificam o status deles em virtude da mudança na sua representatividade política. Cabe ressaltar que esse status “superior” não é concedido aos estudantes do ensino médio oficial, moradores da favela.

Para dar conta dessa discussão, trabalho com a noção de *novas representações referenciais*. Sobre essa noção, me permito uma reflexão fundamentada numa empiria *flâneur* (ou, uma breve pesquisa de campo), que realizei após uma longa discussão com a minha orientadora, sobre esta noção, quando estávamos nos encontros finais para o fechamento da dissertação e a defesa. Decidi, então, no dia seguinte a discussão-orientação, (06/05/2007), entrevistar alguns moradores da Rocinha. Escolhi o domingo, visto que neste dia é realizado a tradicional feira livre da favela e, em função disto, o local onde me situei para a abordagem das pessoas (a Rua Caminho do Boiadeiro, 25, em frente a padaria Riviera) é um ponto de passagem de moradores dos muitos sub-locais da Rocinha¹⁷. Elaborei um roteiro simples com as seguintes perguntas: 1) você é morador(a) da Rocinha?, 2) qual o seu nome? Você já ouviu a palavra vestibular?, 4) Na sua opinião, o que é o vestibular?, 5) Você já ouviu falar no Pré-vestibular Comunitário da Rocinha?, Você sabe o que é e como funciona o Pré-vestibular Comunitário da Rocinha? É importante ressaltar que entre a decisão de escolher a feira como local ideal e o ato de entrevistar as pessoas há dificuldades que só a prática poderia revelar.

¹⁷ Ressalvo que esta amostragem é reduzida em relação ao número de habitantes da Rocinha, entretanto a tentativa de levantamento dos dados considerou o ambiente da feira livre local um lugar de fluxo de pessoas heterogêneas em idades, e habitantes das diversas sub-localidades da Rocinha. Acredito que tais dados possam demonstrar, de maneira aproximada e/ou ilustrativa, a composição social básica da Rocinha.

Destaco o barulho do som alto das barracas de DVD, o medo que os moradores demonstravam quando abordados por mim, ao ver que eu portava um gravador (mesmo sendo eu, um morador há 36 anos no local e adiantando que era para uma pesquisa pessoal da faculdade) ¹⁸.

Percebi, a partir da escuta da fita e da memória de muitas conversas de uma vida inteira na favela, que está difundido no imaginário de muitos moradores a idéia de que quanto mais escolarização oficial tem uma pessoa, mais possibilidade de dizer o que é “mais indicado” a se fazer, em determinadas situações de tomada de decisão na vida cotidiana, em detrimento de outras vozes, de pessoas menos escolarizadas. Ou seja, a opinião do mais escolarizados ganha mais reconhecimentos do que as dos menos escolarizados. Nesse sentido, os primeiros passam a ter certo privilégio na escuta.

É importante destacar, a partir dessa ida ao campo de pesquisa, que a palavra “vestibular” não é estranha para 100% dos moradores entrevistados. Porém, quando foi pedido para que explicassem o que, na opinião deles, significava esta palavra, 20% disseram não saber explicar, 10% disseram que eram provas e o restante, 70%, relacionaram a palavra vestibular a preparatórios, a curso, a sistema de ensino, ou oportunidade para subir na vida. Ou seja, a maioria dos entrevistados compreende o vestibular como um pré-vestibular. Isso me leva a crer que mesmo quando dizem não compreender o funcionamento de um pré-vestibular, eles o conhecem, independentemente de já ter tido, ou não, uma explicação sobre o assunto.

É aí que a noção de *representantes referenciais*, sobre a qual estou me aventurando refletir, ganha força. Sendo a escolarização oficial uma referência de reconhecimento de acesso a tais códigos, a opinião e a escuta daqueles que alcançam maior escolarização oficial na favela passam a ser reconhecidas, em função de estarem mais próximas da idéia de que tempo de escolarização e acesso aos códigos é uma condição. Com isso, penso eu, reforça-se a representação social, no imaginário local, de que os mais escolarizados retêm a melhor condição de análise de conjuntura. Se o PVCR, enquanto estrutura organizativa de escolarização não oficial não se parece com a estrutura organizativa da escola (com espaço específico, com os símbolos: cores do município ou estado, com os uniformes etc.), penso que para os moradores que sabem que naquele lugar (o espaço cedido) onde situado o “pré”, funciona um tipo de

¹⁸ No anexo 9 está um quadro com o número de entrevistados e as suas respostas.

escolarização diferenciada da oficial, mas que é algo posterior ao ensino médio. Que só podem fazer “aqueles que já acabaram os estudos na escola”.

Observei, que a atuação no PVCR permite a alguns alunos (as) (e também a alguns professores (as) e coordenadores) serem reconhecidos por meio de uma representação que os percebe como novos atores sociais e políticos da favela. Esse processo (como já disse acima) no qual um morador se desloca da condição de simplesmente escolarizado, para a condição de pré-universitário da Rocinha pode representar, na estrutura social da favela, uma conversão de capital acadêmico em capital político. Podemos, nessa linha de raciocínio, pensar que há uma possibilidade de transformação dos capitais acadêmicos em capitais políticos desses novos atores, dando origem a *novas representações referenciais*, tornando esses atores os novos representantes referenciais.

Esses novos atores, *representantes referenciais*, são chamados a atuar em diferentes circunstâncias e situações e, muitas vezes, enredam seus saberes a outras redes de saberes, fazendo com que o próprio PVCR se envolva em outras microlutas, para além dos seus objetivos pedagógicos.

Nesse sentido, entendo que a tentativa de compreensão dessas práticas, que se entrecruzam no cotidiano do PVCR, é um tatear complexo, em busca de traduções dos sinais disponíveis nas zonas de contatos multiculturais. Boaventura (Santos, 2006) instiga a pensar os sentidos dos diferentes saberes que pululam nos interstícios dos encontros do cotidiano, como sinais das lutas emancipatórias associadas a um paradigma político-epistemológico emergente, que, a meu ver, pode ser percebido nesse movimento social de educação popular. Sendo assim, é possível crer que o PVCR pode ser um palco privilegiado de processos pedagógicos emancipatórios.

2.6. As dimensões dos currículos, a reflexão sobre as práticas educativas e a intervenção política no/do/com o cotidiano do PVCR

O planejamento pedagógico do PVCR se estabelece a partir de uma plataforma de objetivos complexos e paradoxais. Na medida em que se entrecruzam bandeiras político-pedagógicas incongruentes, tentando compatibilizar o que, a princípio, aparenta ser a principal contradição do planejamento curricular aparecem alguns dilemas. Um deles é preparar uma grade pautada nas concepções tradicionais de currículos conteudistas, necessários para a aprovação nos exames vestibulares. Tensionando,

assim, às expectativas de preparar os alunos politicamente para além dos exames, num currículo com base nas teorias críticas e pós-críticas. A fim de que tais alunos, ao chegarem ao campo universitário possam estar dispostos a entrar nos embates políticos, que trazem como temário as desigualdades sociais. E com isso, tentar preparar os alunos para uma vida de lutas políticas pela emancipação e promoção social das populações as quais pertencem. Cabe explicitar que o fundamento teórico em que sustentam as classificações curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas, apóiam-se em Silva

(...) Neste sentido, as teorias críticas de currículos, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículos efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (2004: 17)

O autor sugere ainda, que ao percorrermos as diferentes teorias de currículos é possível pensar, que tais teorias, “(...) resumem as grandes categorias de teorias de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam.” (idem)

Os conteúdos e as práticas curriculares do PVCRR se vêm imbuídas da predominância de dois eixos programáticos: um quantitativo-cientificista e o outro político-qualitativo. O eixo referente à construção de uma grade curricular com um quantitativo de conteúdos que se julga necessários para os exames vestibulares, não traz tantas dificuldades para a elaboração. São feitas reuniões entre os coordenadores e são estabelecidos conteúdos que precisam ser ensinados com base nas ementas oferecidas pelas universidades. São escolhidas como referências as universidades UFRJ, UERJ, UFF, UNIRIO e PUC. Os conteúdos que são comuns a todas as ementas são automaticamente incorporados à grade curricular do “pré”. Dentre aqueles que não são comuns, a maioria é descartada dando-se prioridade, apenas, aos que aparecem na ementa da UFRJ. Assim tem sido construída a grade curricular do eixo dos conteúdos de treinamento para os exames vestibulares.

A construção do programa para o outro eixo, o da “formação” crítico-política, é mais complexa. Não é possível estabelecer um programa formal e rígido para esse eixo, pois ele se complementa e ganha concretude nas imprevisibilidades do cotidiano. O que se faz é tentar traçar um temário com atividades político-socializadoras para o ano letivo.

Assim, o segundo eixo, no qual reconheço maior potencial emancipatório, é estruturado a partir de dois dispositivos: um, já tradicionalmente conhecido nos cursos vinculados ao Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que é a disciplina *Cultura e Cidadania*. O outro foi denominado *Orientações político-pedagógicas*.

Para a disciplina *Cultura e Cidadania* é organizado um temário para debates. A concepção da disciplina a aproxima das teorias pós-críticas de currículos, principalmente no que diz respeito ao currículo multiculturalista e à narrativa étnica e racial, tal como foi apresentado por Tomaz Tadeu da Silva em *Documentos de identidades* (2004).

O segundo dispositivo, denominado *Orientações político-pedagógicas*, foi organizado com objetivos múltiplos, entre os quais trabalhar algumas orientações técnicas básicas de elaboração de resumos e fichamentos, complementado por um aporte crítico-teórico oriundo de um conjunto de textos com certa densidade teórica, apresentando aos alunos alguns autores clássicos da literatura política, como por exemplo: *O capital*, de Marx, *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire etc. A dinâmica da aula se faz a partir de leituras individuais, complementadas pelo uso das técnicas de leitura exploratória, leitura com marcação das idéias principais do autor. Após a leitura e a esquematização do texto, inicia-se um processo de debate, cujo interesse é ampliar a consciência política dos participantes e seus compromissos com o movimento. Porém, as práticas cotidianas imbuídas dos sonhos e interesses individuais dos alunos demonstram que os resultados esperados pelo currículo planejado não se consubstancializam, tal como planejado. Na reflexão sobre a possível incoerência entre os objetivos das ações pedagógicas voltadas para os conteúdos formais e as ações com objetivo de formação crítico-política percebe-se, finalmente, que o potencial emancipatório está na complementariedade entre as duas abordagens. Não há uma contradição entre a proposta de escolarização e de politização. Elas são concomitantes e complementares no processo de emancipação.

Como já foi dito, um dos grandes desafios do PVCR é elaborar estratégias político-pedagógicas que possibilitem uma preparação diferenciada, não só para o ingresso na universidade, mas, principalmente, para a efetivação de processos emancipatórios que possam estar consubstanciados no projeto de vida individual e profissional de cada aluno que passa por essa experiência de educação popular.

Uma das tentativas de iniciar um processo de regulamentação e homogeneização do trabalho dos voluntários do PVCR foi a construção das ementas das diferentes

disciplinas. Essa estratégia de organização programática configura uma tentativa da coordenação do PVCR de criar um mecanismo regulador para as ações dos professores voluntários. Este tipo de planejamento das atividades acabou aproximando o PVCR do modelo estratégico-regulador característico das instituições oficiais de ensino, apesar de práticas dialógicas que também desenvolvemos.

Cada professor recebia da coordenação a proposta de grade curricular feita a partir das ementas das universidades, como já disse, e tinha a possibilidade de opinar e modificá-la em função da sua experiência anterior e dos saberes tecidos a partir delas. A idéia era a de adaptar aquele programa ideal das possibilidades concretas dos alunos do curso, transformando-o no “programa possível”. Era pedido para que cada _ professor, de acordo com a sua especialização e a sua experiência docente no movimento, fizesse as alterações necessárias nos programas e dessem retorno à coordenação pedagógica para que, assim, pudesse ser “oficializado” o programa das disciplinas para o ano letivo. Essa era, também, uma busca para tornar o planejamento mais participativo.

É bom lembrar que nenhuma regra é aplicável à realidade tal e qual, daí a necessidade de captarmos a dinâmica do cotidiano para compreender as aparentes contradições nos encaminhamentos da coordenação. Não existe uma constância de comportamentos de turma para turma ou de um ano para o outro. Cada turma tem a sua dinâmica e as suas especificidades. É preciso compreender os esquemas de operações utilizados pelos alunos e pelos professores para lidar com as normas que vinham da coordenação, de acordo com os diferentes estilos de ação de cada um e de cada grupo dentro desse campo. As diferentes maneiras de (con)viver no espaço-tempo do PVCR apontam os limites do poder instituído e de suas estratégias de regulação. Quando se corporificam na dinâmica real da vida cotidiana, as normas são usadas e transformadas pelos praticantes (Certeau, 1994) de acordo com seus interesses e possibilidades (Oliveira, 2003).

Certeau (1994) sugere que as estratégias são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder, elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes) capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Porém, os atores envolvidos no cotidiano do PVCR desenvolvem uma hábil e criativa utilização do tempo, das ocasiões e dos jogos que introduz na dinâmica do movimento limites às regras impostas, que podem variar de acordo com as especificidades de cada turma e de cada voluntário envolvidos no processo.

Fazendo uma combinação entre o que cada um recebe e o uso que faz do que recebe, tivemos um exemplo desse limite quando, num determinado momento do ano, alguns alunos conseguiram adesão da turma e promoveram um boicote às aulas de um professor – coordenador, numa tentativa de demonstrar não só a insatisfação com as estratégias adotadas pelo PVCR, mas, principalmente, para tentar trazer outra lógica de organização e funcionamento para o movimento. Esse fato indica que os alunos têm uma percepção das relações de forças que se estabelecem no âmbito do movimento e criam para si um espaço de jogo onde explicitam maneiras de utilizar a ordem imposta sem abandonar o lugar do qual dependem para alcançar seus objetivos pessoais.

Para compreender, portanto, a dinâmica da realidade cotidiana do PVCR é preciso ir às práticas de alunos e professores e não apenas às suas regras. Para trazê-las vou, primeiramente, tratar dos relatos. Os relatos das histórias de vida e das táticas utilizadas durante as trajetórias de alguns ex-alunos do PVCR (agora na condição de quem já passou pelo processo e está como professor e coordenador), e dos atuais alunos, que também narram suas astúcias para conseguirem estudar numa realidade tão adversa e, muitas vezes, hostil, ganham sentidos subversivos quando entendidos numa perspectiva ceriteuniana, como ações táticas ou astúcias do fraco.

Existe com certeza um conteúdo do relato, mas pertence, ele também, à arte de fazer um golpe: ele é desvio por passado (“no outro dia”, “outrora”) ou por uma citação (uma “sentença”, um “dito”, um provérbio), para aproveitar uma ocasião e modificar um equilíbrio por uma surpresa. O discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de se exercer mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer. O público ali não se engana. Do “truque” (o que basta saber para fazê-lo) – mas também da revelação/vulgarização (o que indefinidamente é preciso saber) – ele diferencia a arte, como as pessoas ordinárias a que Kant se refere (aliás, onde está ele mesmo?) distinguem facilmente o prestidigitador do homem que dança na corda. Algo na narração escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao estilo das táticas. (Ceriteau, 1994: 154)

Nessa citação, o autor diferencia o ilusionista (prestidigitador) do artista (o homem que dança na corda bamba). Quem relata uma história, astuciosamente, modifica a forma de contar, sai do previsível e subverte a ordem e o esperado. Ou seja, o fato do relato inventar coisas não significa que é uma enganação. A idéia do relato fantasiado é exercer uma função política. Narrando fantasiosamente a realidade, os

relatos mantêm abertas possibilidades transgressoras, se contrapõem ao poder instituído “inventando” uma realidade mais favorável ao fraco. Quando um ex-aluno inventa uma história de como enganava o patrão (o poder) para participar das atividades socializadoras do “pré” no horário de trabalho, ele está transformando esse relato numa possibilidade de subversão de um poder instituído (o patrão). Esse relato é uma arte do discurso que traz com ela uma arte de fazer-subverter.

Assim, o relato é parte integrante dos currículos praticados no PVCR. Dão outros significados às práticas político-pedagógicas. Isso nos remete a idéia de tessitura das redes de significados apresentada por Oliveira (op. cit.), na qual valores são transmitidos e valores são questionados. Parafraseando a autora, é possível perceber que no espaço de aprendizagem do PVCR se tece_ uma multiplicidade de redes de saberes, para além daquilo que a organização curricular e a forma de aplicação de conteúdos podem prever. Nesse cotidiano, os conteúdos, valores e saberes que se enredam ganham outros significados. Passam a ser percebidos na sua complexidade na medida em que é possível analisar e refletir, juntos, as chances e oportunidades históricas que cada um já teve para a ascensão social, a partir da escolarização. É possível questionar valores transmitidos.

Isso significa dizer que, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. (Oliveira 2003: 81)

É nesse sentido que compreendo a idéia de currículos praticados nesse tipo de movimento social de educação popular. E essa compreensão ajuda a pensar a complexidade de operacionalizar as propostas político-pedagógicas do PVCR.

Assim, os relatos vão criando realidades possíveis ao narrarem suas astúcias. Vão se constituindo em quadros-memórias de ações táticas, que podem dar uma formalidade às práticas curriculares no/do PVCR.

O cotidiano do PVCR não é só um palco de consensos, como já vimos. Pelo contrário, sua grande potência está nos conflitos e nos modos como são geridos e

narrados pelos diferentes atores. Talvez o principal deles seja o que opõe, em muitos momentos, os projetos individuais de aprovação no vestibular de alguns alunos ao projeto político de conscientização que integra a proposta pedagógica do PVCR. Muitas táticas para evitar o que alguns consideram “perda de tempo” das aulas de Cultura e Cidadania e Orientações Pedagógicas, e o uso deste tempo para aulas das disciplinas escolares formais, que “caem” no vestibular, são postas em prática por alunos, ao mesmo tempo em que coordenação e professores buscam manter o respeito às regras. Independentemente de opiniões favoráveis a um ou outro “lado” desse conflito, a própria gestação de táticas como contraposição às imposições advindas do poder instituído evidencia amadurecimento político e pode ser caracterizado como prática emancipada, que, contraditoriamente, é aquilo para o que a disciplina de Cultura e cidadania pretende preparar os alunos.

Essa tensão talvez seja um dos elementos fundamentais na potencialização dos dilemas pedagógicos do PVCR. Na medida em que o ano letivo transcorre vão se agudizando os conflitos entre os atores que operam no cotidiano e que defendem a busca da realização dos projetos e objetivos individuais dos alunos contra os atores que operam no campo organizacional e político que preferem investir no projeto político de ampliação do quadro de militantes e a complementação da intergeracionalidade no movimento. Essa complexidade nos remete a outro caminho de reflexão epistemológica que ajuda a pensar e/ou compreender os constantes dilemas que se apresentam nos “prés” populares e que provocam grandes evasões nos cursos. Nesse sentido, o conceito de tática subversiva pode ampliar a compreensão de tais dilemas. As táticas, seguindo ainda a linha epistemológica de Certeau, não são ações calculadas previamente.

A tática é movimento “dentro do campo de ação do inimigo” como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvidas mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (1994: 100-101).

Os saberes forjados no/do cotidiano dos alunos do PVCR são suportes que permitem o desenvolvimento de táticas subversivas, indispensáveis para a constituição de uma rebeldia, fundamental ao processo de emancipação. Por isso, um dos objetivos pedagógicos do PVCR é promover uma via de mão-dupla na qual tanto o sujeito que aprende quanto o sujeito que ensina sejam “aprendentes” e “ensinantes” numa relação dialógica, na qual ambos estejam dispostos a sofrer transformações nas suas concepções, possibilitando o enredamento de valores e o desenvolvimento de novas relações sociais que partam do princípio do diálogo e não da imposição.

Ao fazermos um mergulho no universo desse movimento é possível perceber os sinais de resistência e transgressão às regras impostas e o exercício de práticas emancipadas e emancipatórias. Percebemos que os alunos do pré-Rocinha, nas suas ações cotidianas, transformam a sua realidade fazendo usos táticos das regras impostas, elaborando novos conhecimentos. Com o uso que fazem das regras que lhes são impostas e com os seus saberes/fazer forjados no cotidiano constroem suas casas, seus espaços sociais, suas vidas. Modificam a escola que, vinculada aos saberes dominantes, representante de um saber supostamente superior, dificilmente abre espaços para as culturas ‘inferiores’, e trazem para ela seus conhecimentos e valores de “camadas populares” de moradores de favelas, aqueles que não são sequer reconhecidos como saber. É comum ouvirmos de profissionais da educação, que funk é coisa de bandidos e que Hip-Hop faz apologia disso ou daquilo, embora sejam apenas manifestações culturais legítimas de determinados grupos sociais. Há muitos outros exemplos de discriminação de práticas e valores sociais e culturais dessas populações pela escola convencional e de táticas usadas para combatê-las.

No PVCR, as ações dos alunos apresentam-se indissociáveis das práticas cotidianas experienciadas por eles na comunidade. Um exemplo interessante é um episódio que envolveu um conflito entre traficantes de facções rivais, cujos reflexos ofereciam constantes ameaças à integridade física de todos os indivíduos. A convivência com essa cruel realidade obrigou os alunos a construir táticas cuja compreensão requer não só o contato com eles por algumas horas semanais, mas uma (con)vivência maior. Os alunos, devido à permanente exposição à violência, não perceberam o estado de pânico de um professor voluntário (morador de um bairro da zona sul do Rio, que oferecia um distanciamento desse grau de violência urbana garantindo, inclusive, um “estado” de tranquilidade maior do que os dos moradores-alunos da Rocinha), que aterrorizado com o barulho dos tiros, perguntou se conseguiria ir embora para casa. A

resposta veio num tom de brincadeira e de naturalidade: “Não se preocupa não, professor. Foi só uma granada que explodiu, mas foi um pouco distante daqui!”. Tal resposta pode ter tido alguma influência sobre o fato de que, depois desse dia, o professor nunca mais voltou a dar aula no PVCR.

Esse relato demonstra claramente como a dinâmica local está imbricada no cotidiano do curso, e o quanto ela o influencia. A compreensão desse cotidiano requer uma sensibilidade que extrapola a “boa vontade” de ser voluntário. Especificamente nesse episódio narrado, o PVCR ficou sem um professor de física. O diálogo necessário entre o movimento e o vestibular forçou os vários atores (alunos, coordenadores e professores) a utilizarem diversas táticas não pensadas nas estratégias iniciais (tentativas de remanejamento de professores, mobilização de várias pessoas na colação de cartazes nas universidades, etc.).

Os pré-vestibulares de corte comunitário trazem essas idiossincrasias. O PVCR já precisou várias vezes adequar a sua rotina (horários de término de aulas, aulas extras, calendários, etc.), em função do contexto local. Com isso, deduz-se que o cotidiano do pré-Rocinha é complexo, porém, faz-se um palco propício às práticas contra-hegemônicas e às táticas subversivas.

2.7. Trabalho, cultura, formação e pesquisa

Nesse sentido, o PVCR passa a representar, então, não só um espaço de escolarização e reflexão crítica, mas um lugar propício para o desenvolvimento de uma vontade que se converte em ações táticas, operacionalizadas através de articulações com grupos que atuam na favela a partir de outras perspectivas emancipatórias. Os grupos de estudos que se formam em horários inventados pelos alunos, aproveitando os horários vacantes por problemas pessoais dos professores e/ou eventuais imprevistos do próprio local (tiroteios, assassinatos...), passam a fazer parte de um conjunto de ações alternativas políticas que envolvem outras lógicas de aprendizagem. A promoção de eventos políticos com o objetivo de problematizar questões envolvendo outros atores políticos na luta pela democratização do acesso ao ensino superior e a promoção de eventos beneficentes com o objetivo de arrecadar fundos para o pagamento das taxas de inscrição nos vestibulares daqueles alunos que não têm condições de arcar com essa despesa, são algumas, entre muitas, ações emancipatórias que pululam nos currículos

praticados dos pré-vestibulares comunitários e que podem ser invisibilizadas pelas formas de pesquisa universalizantes que estudam os movimentos de educação popular.

As generalizações tendem a não captar as ações táticas das práticas não autorizadas que subvertem as regras dominantes e transformam os lugares e as funções sociais impostas, fazendo uso do que está disponível. É isso que inspira a ida ao cotidiano do PVCR para tentar compreender as complexidades dos currículos praticados e, com isso, propor intervenções para os dilemas pedagógicos mais frequentes nos pré-vestibulares de corte popular, tais como: a grande evasão que ocorre durante o ano letivo e a ampliação dos laços afetivos e sociais dos atores com a proposta política do movimento, principalmente a que diz respeito à necessidade de constantes renegociações e reestruturação do quadro de voluntários, com o retorno dos alunos que entram nas universidades.

Há, também, as atividades político-socializadoras realizadas durante o ano letivo no PVCR. Essa parte é bastante complexa e desafiadora. Nelas, as propostas estão estritamente imbricadas às condições sociais de cada aluno. É preciso uma leitura dos gestos e olhares que pululam nas discussões do grupo para não transferir para aquele espaço o que muitas vezes acontece nos espaços oficiais de ensino: a exclusão daqueles com menos condições de participação social. No PVCR as atividades socializadoras (idas ao teatro, ao cinema etc.) precisam ser definidas de modo a contemplar, tanto quanto possível, toda a diversidade presente. E muito esforço coletivo se faz para isso. Esses momentos propiciam aos alunos a possibilidade de realizar uma análise de conjuntura, na qual se percebem como sujeitos de um espaço complexo onde suas ações não são dissociadas do todo. Permite, com isso, uma ação-reflexão sobre as bases que estabelecem os laços que os unem.

Esses momentos passam a ser incorporados às rotinas cotidianas e vão ampliando o manancial de possibilidades de compreensão do mundo dos alunos, na medida em que trazem novos fios e possibilidades de tessitura às redes de subjetividades que cada um é (Santos, 1995) e daí às relações intersubjetivas. Nesses processos de enredamento, os diferentes atores e as redes de relações intersubjetivas que se instauram criam novas conjunturas. Com isso, esses sujeitos vão ressignificando as disposições incorporadas pelas estruturas fazendo do cotidiano um espaço de criação de novas rotas para as suas vidas.

Segundo Pais:

A vida quotidiana pede sempre um elemento circunstancial. Vida quotidiana de quem? Em que situação? Em que contexto? Foi assim pela via do quotidiano, que senti necessidade de reflectir sobre o que se deve ou não entender por um contexto social. Pela via do quotidiano, ou seja, entendo o quotidiano como paradigma de toda uma série de interrogações: sobre o poder, as instituições, as representações sociais. É neste sentido, aliás de significante flutuante do real-social, que a perspectiva do quotidiano se mostrará mais reveladora. (2003: 115)

Assim, é possível pensar se o cotidiano do PVCR não estaria possibilitando a um grupo de moradores da Rocinha ampliar seus capitais social e cultural (Bourdieu, 1986), promovendo um diferencial de práticas, em relação às práticas da maioria dos moradores da favela. Porém, mesmo com tal ampliação, os alunos do PVCR não podem ser pensados enquanto uma elite, no sentido usual da palavra. Isso porque, mesmo que eles se destaquem dos seus pares, ainda assim, os seus capitais não parecem ser suficientemente relevantes para a integração deles em outros espaços sociais fora da favela¹⁹ e nem garantir um espaço no mercado de trabalho. Os capitais adquiridos pelos alunos durante o “pré” e, também, quando passam para as universidades, são tensionados às representações difundidas pela mídia, que os estigmatizam e que são, muitas vezes, internalizadas pelos não moradores de favelas. É como se o simples fato de serem moradores da favela, já os subtraísse em relação à mobilidade e possibilidade de ascensão sócio-econômica fora dela. É possível pensar que, por mais que um morador da Rocinha usufrua de determinados capitais na favela, ainda assim, a promoção social e o status que os alunos adquirem dentro dela com estes capitais não são convertidos em capitais sociais plenamente aceitos por toda a sociedade.

Por outro lado, ao participar das reuniões e dos embates que visam a compreender essas questões e buscar soluções para muitos dos dilemas do cotidiano no “pré”²⁰, os professores e coordenadores de camadas sociais diferentes daquelas que vivem na Rocinha, que mantêm laços afetivos e culturais diversos com a comunidade, ampliam em suas agendas suas rotineiras preocupações com a educação e a formação de outras pessoas. Nesse sentido, os movimentos sociais de educação popular, tais como os pré-vestibulares populares, que compartilham alguns saberes intergeracionalmente e

¹⁹ Isso já foi sugerido em pesquisa realizada por Silva (2003), publicada no livro *Por que uns e não outros*.

²⁰ Alguns dos principais problemas são: a falta de dinheiro para pagar as taxas de inscrição nos vestibulares, a evasão de alunos, a falta de adesão dos professores voluntários às iniciativas políticas de participação e de envolvimento com mobilizações em lutas locais e nas reivindicações pelo acesso ao ensino superior.

interclasses são, hoje, sem dúvida, além de espaço de formação política, espaços de formação de professores.

Uma das funções latentes que se consubstancializam no espaço complexo de ação educativa dos “prés” populares é a possibilidade de articulação das inquietudes individuais, oriundas das incertezas de aplicabilidade do cabedal teórico adquirido na academia, à prática de ensino e à potencialidade de operacionalização do saber cotidiano da sala de aula, sem que esta tentativa de conversão esteja submetida a uma estrutura burocrática rígida. Isso possibilita a construção de um outro saber, mais prático, transformando, assim, uma iniciativa “solidária”, ou militante, daqueles que se envolvem com um movimento social, em um estágio de vivência, cujo ganho, entre outros, é uma experiência prática do exercício da docência num espaço não convencional, que permite uma auto-investigação da própria prática configurando, assim, mesmo que inconscientemente, uma prática de pesquisa denominada “self-study”.

Pesquisa auto-investigação pode ser definida como estudo feito pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática sobre sua própria experiência e tem como base o conhecimento prático. Tem como característica básica desenvolver uma conexão do “self” com o seu tempo, portanto a pesquisa “self-study” de qualidade requer que o pesquisador demonstre um equilíbrio particularmente sensível entre biografia e história. Esse equilíbrio é demonstrado pelo modo pelo qual a experiência individual pode prover “insights” e soluções para questões e inquietações consideradas de natureza pública, por outro lado, a teoria pública é utilizada para prover “insights” e alternativas para solução de questões privadas de cunho pessoal. A consideração desse equilíbrio na pesquisa constitui-se o cerne da auto-investigação e é visto como o seu principal desafio. Em síntese é preciso articular a inquietação pessoal ou questionamento privado com as questões públicas de um tempo e lugar. (Marcondes, 2004: 263)

No caso do PVCR esse equilíbrio é tensionado a outros dilemas. Um dos mais evidentes é a tentativa de compatibilização de objetivos distintos que se materializam nos conflitos entre os projetos individuais dos alunos, reforçados no cotidiano pela busca de um acúmulo de conteúdos disciplinares para que, assim, diminua a distância entre o sonho de passar no vestibular e a realidade cruel em que vivem, que constantemente insiste em dizer não. Por outro lado, há um grupo de coordenadores que atuam no campo político e que, de certa forma, lidam com o acúmulo de outros saberes e capitais sociais e políticos que os lança numa outra escala de luta, mais voltada para o

potencial político dessa formação, no mesmo cotidiano do movimento. Isso faz com que a maioria desses atores pense o movimento a partir da perspectiva de um projeto coletivo, cujos interesses em jogo estão para além do bom resultado individual no vestibular.

Talvez seja na fronteira dessa tensão (coordenação – alunos), que se encontrem os professores “voluntários” no PVCR, que são muitas vezes pressionados a assumir uma posição quando as evidências dos conflitos são transformadas em pontos de pauta das assembléias gerais do movimento. Geralmente, o posicionamento dos professores é definido sob a pressão das circunstâncias, pelas afinidades de projetos societários e por seus próprios objetivos individuais. Por um lado, alguns alunos, cujo principal objetivo é alcançar a aprovação no vestibular, se organizam e se constituem como lideranças da turma, buscando, com isso, levar as decisões da assembléia à valorização do tempo de aulas com conteúdos das disciplinas escolares, otimizando o uso dos recursos (espaço-tempo do “pré” e mão-de-obra barata (gratuita) oferecida pelos professores-voluntários). Por outro lado, têm-se os coordenadores e a cobrança por um envolvimento maior com as propostas políticas e o compromisso com as esferas para além da sala de aula (tais como assembléias, encontros com outros “prés populares”, participação nos eventos promovidos na favela com outros atores sociais da Rocinha etc.). No meio, os professores voluntários do movimento, que se encontram nos interstícios desses conflitos que se instalam no cotidiano do PVCR.

Nesse contexto, os professores em formação nos/dos/com os “prés populares” se vêem obrigados a desenvolver estratégias didático-pedagógicas não pensadas e nem previstas nos cursos oficiais de licenciatura e de formação de professores. Tais estratégias são constituídas, criadas e construídas através dos enredamentos dos saberes práticos tecidos nas redes de intersubjetividades conflitantes e consensuais desses movimentos sociais. A maioria dos professores-voluntários dos “prés populares” estão cursando a graduação ou são recém-formados. Isso faz com que eles, que na maioria das vezes estão fazendo sua primeira experiência na sala de aula, sejam apresentados a uma dinâmica de prática de ensino cujo principal elemento de avaliação do seu desempenho e de feedback é a própria reflexão sobre sua prática e a auto-investigação baseada no equilíbrio entre as possibilidades teóricas trazidas da universidade e os “insights” provindos das experiências individuais no “Pré-vestibular popular”. Nesse sentido, é possível que esses novos professores, que estão desenvolvendo suas práticas de ensino nos movimentos sociais de educação popular, passem a desenvolver também uma

prática de pesquisa “self-study” na medida em que auto-investigam as relações existentes entre os conteúdos das disciplinas nas quais estão sendo formados para ensinar e a relevância que estes conteúdos têm com o que será cobrado nos exames vestibulares. Esse exercício possibilita outro tipo de contato com os conhecimentos inerentes às suas disciplinas, e muitos questionamentos políticos sobre os porquês da hierarquização de alguns conteúdos.

Lecionar uma disciplina num movimento social como os “prés populares”_ significa expandir o conjunto de condições de possibilidades do devir do professor. Significa, também, estar sendo inserido em outro circuito de saberes necessários às práticas docentes. Saberes que são compartilhados e enredados, principalmente, naqueles momentos do “não sei o que fazer agora”, como por exemplo, os rompantes tiroteios na favela, que quebram a rotina das aulas no PVCR. Nesses momentos, os professores voluntários precisam aprender, compartilhadamente com os alunos, coisas que não sabem para lidar com tais situações. Nesses momentos, também_ se misturam racional, emocional, afetivo, didático..., o professor precisa se colocar por inteiro na situação. São tecidas novas redes de saberes que transformam não só o espaço do “pré”, mas, principalmente, os indivíduos que nele se constituem.

Os professores do “pré” tensionam os textos e as noções trabalhadas na academia aos dilemas do cotidiano em que se encontram. A partir daí criam-se outros saberes, os saberes da experiência, os saberes práticos oriundos de um cotidiano complexo cujos valores pessoais e as tradições de cada um são confrontados a outros valores e tradições que se pactuam naquele espaço.

O processo de auto-investigação mantém-se latente durante toda a prática de ensino dos novos futuros professores que atuam nos pré-vestibulares populares. Penso que tal processo aparece com mais nitidez nas reuniões e nos debates pedagógicos que expõem as fraturas entre os objetivos propostos (políticos e/ou pedagógicos), no início do ano, e os resultados que vão sendo alcançados. Essas reuniões são palcos de conflitos que permitem enredamentos dos saberes práticos de cada professor, alunos e coordenadores aos saberes acadêmicos. Essa

possível desenvolver um argumento pautado no estudo do tipo auto-investigação que ajuda a pensar não só as inquietudes pessoais, mas, principalmente, as questões no/do/com o cotidiano que se apresentam nessa teia de relações complexas.

Apresento, assim, agora, outra dimensão metodológica dessa pesquisa, que diz respeito ao que estou chamando de empiria *flâneur*. Em dois tempos, primeiramente trago um pequeno relato dos conflitos que precisei enfrentar, à medida que fui aprofundando o mergulho, enquanto pesquisador no/do local, no contexto social e político da favela. E um segundo momento, que apresento imagens da palavra Rocinha capturadas dentro e fora da favela, demonstrando ser esta uma palavra potência para diversos usos e apropriações políticas.

2.8. A empiria *flâneur*

Fazer uma investigação sobre a ação educativa do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha, a princípio, me parecia uma das tarefas mais fáceis da pesquisa. Mas, à medida que fui me aprofundando e me envolvendo com o processo, percebi que pesquisar e escrever sobre qualquer movimento social e político da Rocinha não é uma coisa tão simples. Daí a necessidade que surgiu de buscar modos diferenciados de abordar e considerar as situações vivenciadas e estudadas flanando pelas circunstâncias e situações que ajudam a compreender as complexas relações sociais e políticas que nela coexistem.

Começo com o relato de um episódio que demonstra, para além da discussão aparente de uma simples disputa pela autenticidade e/ou legitimidade da versão, supostamente “verdadeira”, a respeito dos “legítimos fundadores” do PVCR, mas que traz como pano de fundo outras questões que estão em jogo na Rocinha.

Ao iniciar a pesquisa, comecei a ganhar uma projeção no circuito daqueles que pesquisam movimentos sociais e favelas, principalmente dentro da própria Rocinha. Num determinado momento, fui convidado para participar de um chat do COEP²¹ (Comitê de Entidades no Combate à Fome e Pela Vida). Pediram-me algumas informações e um breve “currículo militante”. Após enviar e marcar a data e o horário do chat, uma pessoa, desatenta, colocou no site do COEP uma chamada convidando os colaboradores para participar do chat. Ao descrever o meu perfil, anunciou-me,

²¹ O COEP é uma rede nacional de mobilização social e o site para consulta é: <http://www.coepbrasil.org.br/coep/default.asp>

equivocadamente, e sem a minha autorização, como um dos fundadores do PVCR. Imediatamente, um ex-professor do “pré” e ex-morador da Rocinha, e, na época, funcionário (técnico) do Balcão SEBRAE – Rocinha/RJ, enviou um e-mail para a coordenação do COEP identificando-se como o legítimo fundador, inclusive oferecendo uma lista de nomes de outros supostos fundadores. O e-mail foi enviado com cópia para uma rede de atores sociais que se articulam na favela e para os “verdadeiros fundadores”, convocando-os a se manifestarem. A pessoa do COEP que cometeu o equívoco me ligou, pediu-me desculpas. A coordenação do COEP encaminhou um e-mail para todos que tinham recebido a convocação, e, mais, para os colaboradores da rede COEP, esclarecendo que em momento algum eu tinha pleiteado o título de fundador do PVCR e que tudo não passou de um equívoco da funcionária do COEP²².

O interessante nesse relato é verificar que há uma tentativa de cerceamento e de controle, tal como constatou o jornalista Júlio Ludemir, de um possível “valor social e político”, atribuído à condição de fundador, ou de “liderança comunitária” de algum movimento social, ou ONG, ou instituição da Rocinha. Todavia, como procuro demonstrar aqui, os grupos de voluntários e de alunos que se formam a cada ano, para organizar a dinâmica do PVCR, são marcados por interesses individuais e coletivos diferentes, de uma época para a outra. Não há uma regularidade das ações políticas, nem um estatuto, não há sequer, um local fixo. O PVCR só funciona se houver uma cessão de espaço, por alguma instituição local, sem cobrança de aluguel. O máximo que o movimento oferece é uma contribuição simbólica, para ajudar no pagamento da energia elétrica utilizada durante as aulas. Isso permite pensar que há um processo cíclico, no qual o movimento se (re)estrutura constantemente, ano a ano, por áreas de convergências de interesses (Melluti, 2001) situacionais. E não em torno de uma identidade fundadora e homogênea, que permitisse afirmar que o PVCR do qual alguém participou em 1999 se apresenta nas mesmas bases político-filosóficas e pedagógicas daquele PVCR que atua em 2005. Logo, não há “O fundador” do movimento, porque não há “O movimento”, mas redes que se tecem sob áreas de convergências (

O PVCR passou por várias fases e mudanças, inclusive no próprio nome, nas quais é evidente a impossibilidade de se atribuir uma originalidade a esse ou aquele momento de fundação. O que se tem são fundações e “re-fundações” constantes. O que é possível, nesse sentido, é optar por algumas narrativas oriundas de documentos, entrevistas e relatos, que se aproximem de um marco inicial da ação educativa que se faz presente, hoje. Entretanto, se autodenominar fundador desse ou daquele movimento social na Rocinha, para alguns atores, ganha outros sentidos políticos, no jogo de forças daquele contexto.

Passo a fazer, em seguida, uma problematização dessa idéia de empiria *flâneur*, apresentando imagens da palavra Rocinha, capturadas em vários contextos, após uma caminhada na favela e uma visita a uma exposição oferecida pela prefeitura do Rio de Janeiro. Tais imagens podem nos oferecer pistas para uma melhor compreensão dos usos e apropriações possíveis da palavra-imagem Rocinha, enquanto representação social em conflito e disputas.

2.9. A potência política da palavra-imagem Rocinha e os seus enredamentos nas ações educativas da favela

Trato aqui, de uma questão complexa, que pretendo abordar de forma mais aprofundada em estudos posteriores. Todavia, não me furto de apresentar, enquanto hipótese, as múltiplas possibilidades de apropriações da palavra Rocinha. O que evidenciam ser esta, uma palavra-potência para muitos usos políticos. Mostro em diversas imagens e situações, tanto dentro dos limites geográficos da favela, quanto fora dele, como se dão algumas apropriações da palavra-imagem Rocinha.

O motivo que me levou a essa reflexão foi um fato que ocorreu no Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha (um movimento social de educação popular, (de) que estou participando-pesquisando, composto por voluntários, no qual atuo como coordenador pedagógico, e que a partir de agora, usarei a sigla: PVCR, para me referir a ele). Um professor voluntário, certa vez, me procurou e disse que estava sofrendo pressões da família, em função de como a Rocinha estava sendo representada na mídia, àquela época. Dizia-me, que não entendia e nem conseguia explicar para sua família a experiência que estava vivendo, em que as imagens que se via na televisão e nos jornais, o anúncio de guerra na Rocinha, distorciam a realidade das práticas cotidianas, que ele estava vivendo. Mesmo depois de muita conversa, o poder da representação midiática

foi maior do que o poder de resistência, oriundo da observação do real. O professor não pôde vir mais dar aulas no PVCR (sob a alegação de motivos pessoais). E a turma ficou sem professor .

O ocorrido me fez refletir e levantar uma discussão, apoiada teoricamente em Boaventura S. Santos, com a problemática das sociologias das ausências e das emergências; em Nilda Alves, quando nos convida a colocarmos sob suspeita o que poderíamos chamar de: “*o império da imagem*”; em Mitchel, que propõe uma profunda discussão sobre a noção de redes sociais e, por fim, mas não conclusivamente, em Debord, com a sua crítica a *sociedade do espetáculo*.

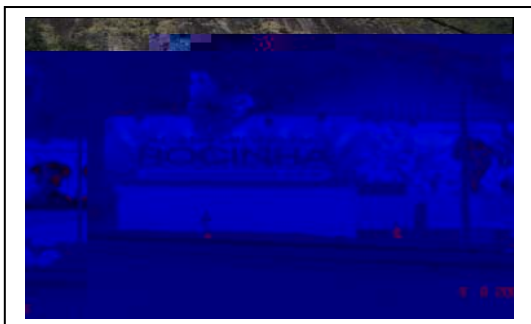
Meu intuito, aqui, não é só elaborar mais um exercício acadêmico, mas, principalmente, espero que no reencontro que faço agora com esses temas, possa compreender melhor os enredamentos, destes, com a questão social que dá sentido a esta pesquisa, que é a questão da favela. Nesse sentido, busco na Antropologia Urbana, nos estudos no/do cotidiano e nas pesquisas sobre o uso das imagens, o apoio teórico-metodológico para o uso da fotografia e da observação “livre”, porém, não descompromissada com a rigorosidade política que o tema implica. Por isso, faço uma caminhada *flâneur* pelas ruas, becos e vielas da favela da Rocinha, capturando as cenas em que aparecem a palavra-imagem Rocinha. Visito, também, uma exposição de imagens, sobre a mesma favela, promovida pela prefeitura do Rio de Janeiro, e, em seguida, faço algumas considerações.

2.9.1. A palavra dentro da favela: uma caminhada *flâneur*



Quando a adjetivação proporciona um bônus para o indivíduo .

Esse artista (*Charlys da Rocinha*) foi anunciado, durante uma semana, na maior emissora de televisão brasileira, como o cantor que estava vendendo mais disco do que Roberto Carlos, na Rocinha.



Samba, cultura e cidadania: para dar e vender. Essa escola de samba é propriedade privada de um empresário e, curiosamente, em 2006, numa parte da letra do samba-enredo cantava-se: “Dinheiro não compra a felicidade...” (o resto...).



Um painel circular entre canos, curvas e a Zona Sul.
O tamanho do ônibus é desproporcional a largura da via. Quanto aos pedestres, à rua.

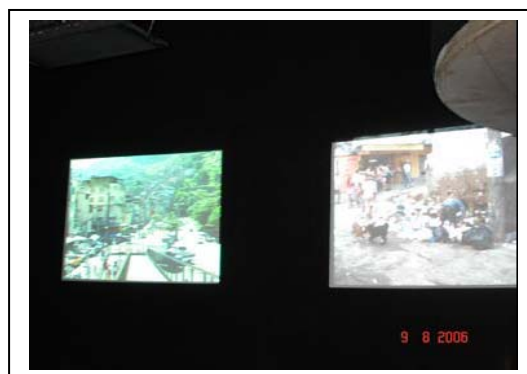
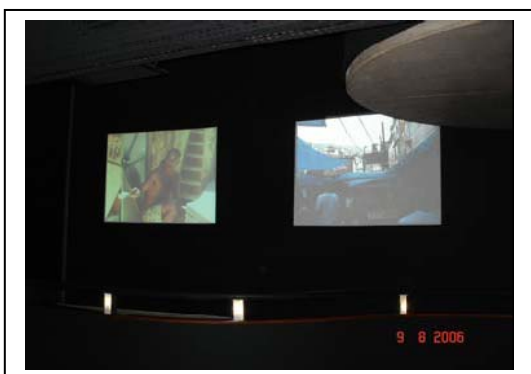


A matéria do jornal popular mostra um corpo sendo carregado por policiais e a inscrição do medo como um elemento fundamental na trama do espetáculo. Esta fotografia eu consegui quando perguntei a uma vizinha, que mantém um hábito matinal de leitura, sentada a porta da sua casa, se ela não teria um jornal que trouxesse a palavra Rocinha. Ela me deu este, que era do dia anterior a minha caminhada.

2.9.2. A palavra-imagem fora da favela - *Expo-Rocinha*: do arcaico ao moderno



Uma cidade chamada Rocinha, em Botafogo, bairro da Zona Sul. Este é o painel de entrada para uma exposição de imagens da favela, promovida pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.



A apresentação das imagens foram feitas simultaneamente, a partir de uma metodologia, na qual, duas projeções frontais e duas laterais, exibiam cenas de uma mesma filmagem, de maneira que, em determinados momentos, o espectador assistia cenas paradoxais de um mesmo contexto, conforme mostro nas fotografias abaixo.



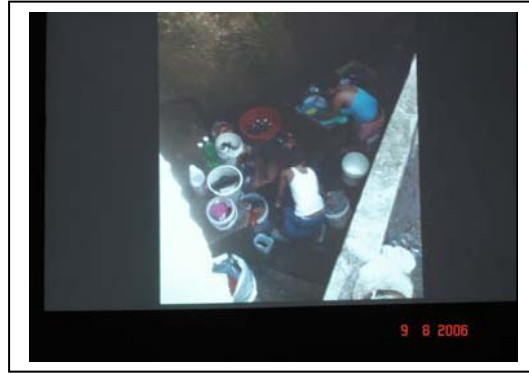
Os dejetos



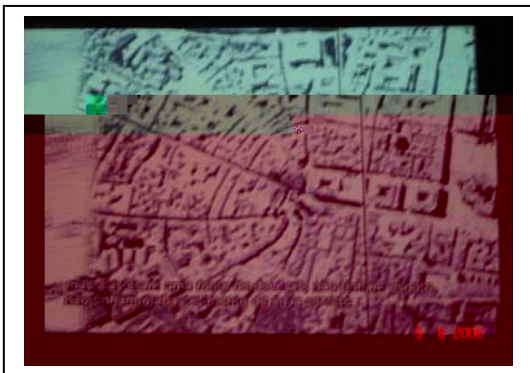
A comida



O comércio



O trabalho



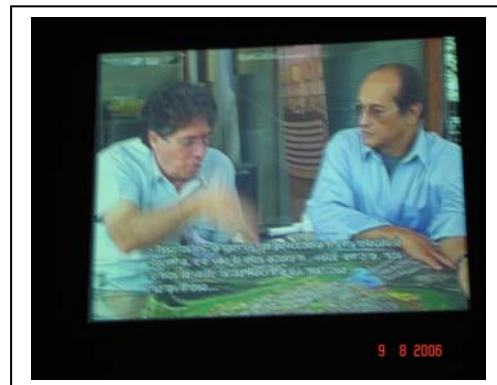
A cidade antiga



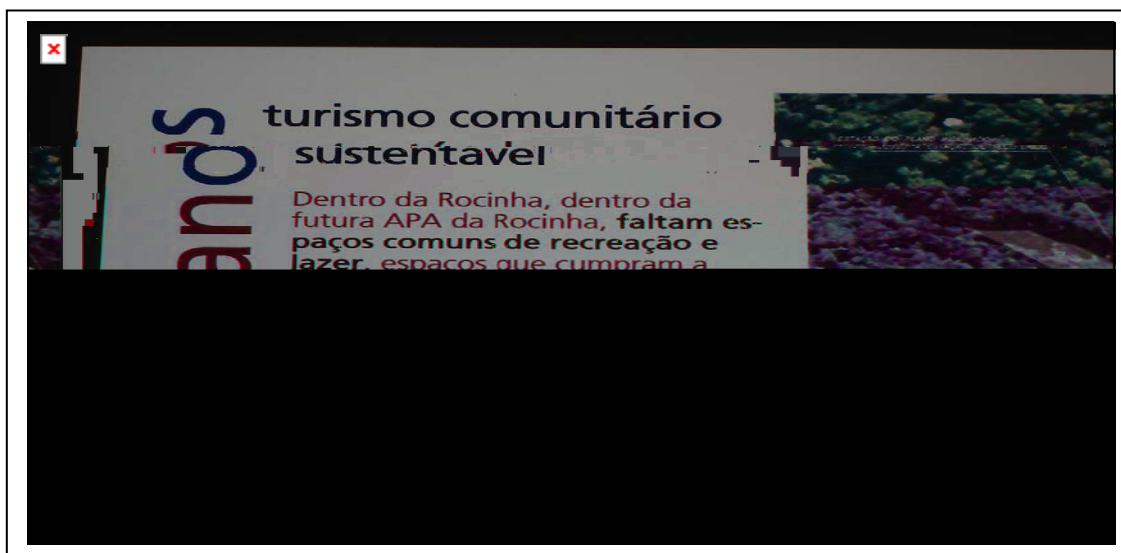
Os missionários sagrados



A cidade moderna



A missão dos especialistas



O FUTURO

2.9.3. Os enredamentos e as ações educativas na/da favela

Primeiramente, devo esclarecer, que tenho plena consciência de que as imagens escolhidas/selecionadas e a própria seqüência, na qual foi organizada, está de acordo com a leitura que fiz das palavras-imagens num espaço-tempo político. Portanto, assumo que não há neutralidade por parte do autor.

A opção metodológica por uma investigação acadêmica através de imagens tem ganhado força, nos últimos anos, através dos grupos de pesquisa no/do cotidiano escolar, que se debruçam sobre o espaço da escola na tentativa de compreensão das práticas. Nesse sentido, tal opção apóia-se teoricamente em Alves (2001:7-8) quando diz que:

Por muito tempo, em uma sociedade que foi formada em torno do sentido da visão e da perspectiva, não se teve clareza da importância da imagem para a compreensão e o conhecimento da realidade, em especial porque isso exigiria, junto à crítica da mesma, a indicação da possibilidade de superação da própria lógica dominante, que tinha aquele sentido e aquele parâmetro como definidor da realidade e da veracidade. Essa posição começa, hoje, a ser invertida, e colocamos sob suspeita o que poderíamos chamar “o império da imagem”. É preciso reconhecer, no entanto, que este movimento se dá sob esse mesmo “império” crescente, ainda, quanto ao espaço-tempo que ocupa em nossas vidas. Com isso, é quase impossível falar de algo sem usar imagem – sejam literárias sejam visuais. Mas do que isso,

a própria crítica só pode existir na medida em que dominemos, pelo uso e pela as teorias, todo esse vasto campo.”

Uma outra perspectiva, epistemológica, da qual lanço mão nessa análise é a noção de *sociedade do espetáculo* apresentada por Debord (1997). Para esse autor

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação.(p.13)

E continua...

As imagens que se destacaram de cada aspecto da vida fundem-se num fluxo comum, no qual a unidade dessa mesma vida já não pode ser restabelecida. A realidade considerada parcialmente apresenta-se em sua própria unidade geral como um pseudomundo à parte, objeto de mera contemplação. (idem)

Assim, analisando as imagens apresentadas neste ensaio, numa perspectiva dos autores citados, é possível perceber que a apropriação e o uso da palavra Rocinha, enquanto potência de representação da favela, numa escala menor, pode oferecer uma margem de ganhos sociais (bônus), no campo dos projetos individuais, como no caso do “Charlys da Rocinha”. Entretanto, numa outra escala, mais ampliada, com fins de uso político e midiático, como no caso do jornal e a Expo-Rocinha, pode-se criar um campo de possibilidades de produção de discursos ideológicos de ordens terríveis. Provocando instabilidades constantes na organização das rotinas cotidianas dos moradores. Tais instabilidades podem influenciar, diretamente, no que Giddens (1991) denomina como *segurança ontológica*. Isto é, a difusão de uma idéia de risco permanente cria impossibilidades de organização de uma rotina diária. Em função disto é criado um conjunto de sistemas peritos que reforçam a nossa lembrança da necessidade de especialistas, que garantam, minimamente, a segurança para organização das rotinas. Com isso, a favela é ligada diretamente à pobreza (e não a estrutura política e econômica, na qual está inserida); a pobreza é ligada à criminalidade (e passa a não ser vista como reflexo de um sistema e de um processo histórico); a criminalidade, então, passa ser a força propulsora da sensação de riscos; os riscos, nessa lógica quase cartesiana, passam a ser compreendidos como oriundos das favelas (as classes perigosas); a favela é transformada em: “O problema”. Para a solução, recorre-se aos

especialistas. Estes estabelecem as dicotomias: normais / desviados, trabalhadores / bandidos, coniventes / conviventes, etc. Assim, criam-se os estigmas²³.

Um outro reflexo disso, talvez de ordem psíquica, também pode ser pensado a partir da problemática da representação do Eu (Goffman, 1975). No sentido de que o espetáculo produz imagens de representações de um Eu social (self), no qual estará presente o reflexo das expectativas do outro (o espelho). Tal representação, se constitui a partir de como o outro é reconhecido. Assim, as imagens passam a sugerir sentidos, cuja máxima é a transformação dos protagonistas em espectadores. Ou seja, a ação de uma ínfima representação de moradores, cujo poder de acesso às armas, logo, à força, pode produzir (e produz) efeitos terríveis, é generalizada. Com isso, aqueles que cotidianamente inventam as táticas de enfrentamentos que subvertem as ordens impostas são invisibilizados.

Acredito que o processo de negação desse protagonismo opera de duas formas: Por um lado, dificulta a percepção de uma auto-imagem como protagonista, logo, sujeitos nas ações que criam novas condições de possibilidades no *espaçotempo* Rocinha. Por outro lado, ao distorcer as imagens, ou focá-las por ângulos limitados, criam-se representações unidimensionais, que apresentam todos os moradores da favela como passivos dos acontecimentos. É aí que a pesquisa no/do cotidiano, enredada à concepção de Sociologia das ausências e das emergências (Santos, 2002), é importantíssima para trazer à tona o que já está acontecendo nas favelas, no âmbito dos movimentos sociais de educação popular.

Há, também, uma outra problemática que, me parece, perpassa a lógica na qual foi organizada a seqüência das imagens na exposição: “Uma cidade chamada Rocinha”. É possível perceber que as imagens, em determinados momentos, induzem o observador a uma concepção de arcaico e moderno. Há uma ideologia na exposição que se fundamenta no discurso da modernidade. Quando observamos as imagens das cidades antigas, entrelaçadas, numa seqüência, as grandes navegações e as missões cristãs, e, em seguida, as cidades supostamente modernas, ligadas às imagens dos especialistas, penso que o pano de fundo dessa comunicação é a concepção de progresso. O que remeaa q, as grannc 0.1. O. ena(m)9(ente mods)-5erns e

inscritos na política, na cultura, na educação popular, etc. Essa hibridação precisa ser investigada nas ações cotidianas.

Nesse sentido, compreendo a experiência educativa do PVCR, em 12 anos de escolarização popular, como uma ação afirmativa que está, fundamentalmente, tecendo novas redes sociais (Mitchel, 1969). Esta noção de redes sociais, como já foi dito anteriormente, está ancorada na Antropologia Urbana, na tentativa de demonstrar que a ação educativa enredada no PVCR está para além das relações formais, impostas pelas convenções dos papéis de professor e aluno. Pensemos, pois, sobre o dilema enfrentado por aquele professor voluntário (ainda estudante de graduação), referido no início deste texto. Em função dos novos enredamentos e da experiência educacional que estava vivendo, ele pôde perceber que há um processo de difusão de imagens da Rocinha, que não condizem com a realidade e, mais que isso, estigmatizam os “Outros”. Entretanto, percebeu, também, que tais imagens são suficientemente fortes para construir realidades, que ao serem internalizadas, tornam-se uma espécie de único real possível. Mesmo sendo ele um protagonista das práticas que se organizam na favela, e que subvertem as ordens e as lógicas impostas no local representado (a Rocinha), seus argumentos não foram suficientes para convencer sua rede familiar e de parentesco. Isso demonstra a grande importância dos movimentos sociais de educação popular, na luta contra a hegemonia das imagens e dos discursos que sugerem generalizações. Aquele professor, mesmo não tendo conseguido convencer sua família, não será o mesmo diante das imagens que espetacularizam as favelas. Imagens que na maioria das vezes invisibilizam as ações concretas de lutas dos moradores, contra os poderes e projetos impostos. As táticas do cotidiano (Certeau, 1994) estão sempre presentes e, mesmo ausentes dos discursos dominantes, produzem resultados concretos.

Compreendendo que a espetacularização da Rocinha produz ações institucionais dimensionada numa proporção equivocada, há, muitas vezes, ações desmedidas do Estado, em função da discrepância entre a favela representada nas imagens predominantes e a favela das práticas cotidianas. Isso dificulta o pensar/agir no campo das políticas públicas estatais. E facilita a construção dos discursos dos empresários das redes de indústrias da miséria “sustentável”.

PARTE – III

Reflexões sobre a emancipação: um diálogo com Boaventura Santos e Jacques Rancière

3.1. Rancière e a perspectiva de emancipação intelectual

Diante da atual conjuntura, grande parte dos estudiosos das ciências sociais e humanas tem afirmado que estamos vivendo um período de transição, que se configura a partir da evidente crise do paradigma da modernidade. Nesse contexto, a narrativa encontrada na obra do filósofo francês, Jacques Rancière, *O mestre ignorante*, apresenta alguns indícios que apontam para uma reflexão crítica, subversiva, à lógica difundida pela sociedade que pedagogizou-se sob o discurso de que, assim, poderia levar luzes àqueles que viviam na obscuridade.

Nesse sentido, o autor aborda a temática da emancipação sob uma perspectiva que pode ser denominada de emancipação intelectual. Defende que se pode ensinar aquilo que se ignora, segundo o princípio da igualdade das inteligências. Tal princípio fundamenta-se na tese de que todo ser humano, para aprender qualquer coisa, parte de uma potência de inteligência de igual equivalência a todos da espécie humana.

Com isso, denuncia o equívoco de uma ordem explicadora vigente, que se retroalimenta de um discurso de progresso da nossa sociedade, submetendo a inteligência de uns a outros, e, historicamente, condenando os mais pobres a vidas de constantes sofrimentos. Sua hipótese é a de que a desigualdade que precisa ser combatida é a social, e não a intelectual, desidentificando as duas como fez a modernidade.

Aproximando essa temática do temário que tem sido discutido no movimento de educação popular Pré-vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR), pode-se perceber que essa discussão, de certa forma, também pulula nesse cotidiano. Alunos, professores e coordenadores têm se questionado bastante a respeito do método de trabalho pedagógico e de seus pressupostos a respeito da desigualdade entre alunos e professores.

Os métodos, numa concepção cientificista, são instrumentos que os iluminados da ciência moderna acreditam serem capazes de elevar os indivíduos ignorantes ao encontro do saber superior: o saber científico. Eles são uma tentativa de implantação de mecanismos que dêem conta de um ensino universal, que possa instruir uma grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo, homogeneizando a forma de raciocinar sobre determinadas situações problemas e o saber. Funcionando como antolhos institucionais que não permitem enxergar nem percorrer outros caminhos possíveis, sob o risco, para aqueles que ousem subverter (e sempre subvertem) essa lógica, de serem acusados de levianos ou até de profanadores dos cânones científicos.

No caso do PVCR, os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem encontram-se num constante conflito. Esse movimento de educação popular fundamenta-se em bases contraditórias de uma lógica complexa, na qual ao mesmo tempo em que se prepara os alunos, através de alguns treinamentos, para as provas do vestibular pretende-se que estes, a partir do encontro das múltiplas subjetividades e da tessitura das várias redes de saberes durante o ano letivo, tenham uma formação diferenciada, politizada, para que ao chegarem às universidades estejam dispostos a entrar nos embates pela democratização do acesso ao ensino superior.

Construir um ambiente onde os enredamentos proporcionem às pessoas descobrir-se enquanto potências é o que faz do PVCR um palco privilegiado de aprendizagem, em seu sentido político. Lugar diferenciado das instituições oficiais de ensino, pois busca incentivar os alunos a conquistarem, por si próprios, a sua emancipação intelectual. Entretanto, a idéia de desigualdade da inteligência reforça e justifica a ação embrutecedora do Estado, de homogeneizar a aprendizagem do povo e prejudica as possibilidades de emancipação, por estar centrada na idéia da desigualdade irredutível entre mestres e alunos. Partindo da premissa de que uns são mais inteligentes do que outros, o Estado impõe mecanismos reguladores sob o discurso de que, com isso, pode alcançar a igualdade das inteligências. Ora, não se pode igualar o que, segundo Rancière, já nasce igual. Na verdade, através da propagação dos métodos de instrução universal, sob o discurso de igualar aquilo que julga ser desigual, a potência de inteligência humana, o que se faz é a reprodução das estratificações da sociedade. O medo da elite dominante, que se reproduz de geração a geração, é de que o “círculo acadêmico-nobiliário”²⁴ seja quebrado.

Sabemos que é precisamente isso que define a visão embrutecedora de mundo: acreditar na realidade da desigualdade, imaginar que os superiores na sociedade são efetivamente superiores e que a sociedade estaria em perigo se fosse difundida, sobretudo nas classes mais baixas, a idéia de que essa superioridade é tão somente uma ficção convencional. (Rancière, 2002: 114)

Assim, a idéia de igualar as camadas populares da sociedade pelo saber imposto nega o saber dos indivíduos oriundos dessas camadas sociais e omite a igualdade da potência intelectual humana, que está em todos da espécie. A idéia de emancipação

²⁴ Essa expressão foi utilizada por Rancière no Encontro-entrevista com Patrice Vermeren, Laurence Cornu e André Benvenuto, em torno de *O mestre ignorante*. A referência completa encontra-se na nota 26.

intelectual é, justamente, o questionamento desse modelo. Há uma diferença entre tomar a igualdade de inteligência como ponto de partida, ou concebê-la como objetivo a ser alcançado. O primeiro caso é tratado como um princípio a ser atualizado constantemente. Já no segundo, para que o objetivo seja alcançado, faz-se necessária a transmissão de conhecimentos numa relação caracterizada pela submissão de uma inteligência, inferior, à outra, superior.

Para nossa discussão, a reflexão de Rancière pode significar uma possibilidade de se construir outro caminho para a emancipação, o que justifica essa outra citação. Diz ele:

*A emancipação dos indivíduos deve, pois, ser pensada em um esquema inverso, no qual a vontade seja, não deixada de lado, para que se estabeleça a “pura” relação entre as inteligências, mas, pelo contrário, se reconheça como tal, se declare como tal, isso é, se declare ignorante. O que é um mestre ignorante? É um mestre que não transmite seu saber e não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinho sua inteligência, na busca desse caminho.*²⁵

O interessante na apresentação dessa reflexão é o fato de que no Pré-vestibular Comunitário da Rocinha perante as dificuldades e necessidades que estão postas, tais como a conciliação dos horários de trabalho com os de estudos, enfrentamento das múltiplas complexidades do local (conflitos entre policiais e traficantes e entre traficantes de facções rivais), enfim, todas as adversidades que integram o cotidiano dos moradores de favelas, só restam àqueles mestres-voluntários – que enquanto articuladores e colaboradores de um movimento de ação política de educação popular se propõem subverter essa lógica – buscar os caminhos que fortaleçam e estimulem a vontade individual dos alunos, intensificando os desafios para que cada um possa exercer, sozinho, sua inteligência em busca da emancipação intelectual.

3.2. Emancipação social sob o olhar de Boaventura Santos

De outra perspectiva, Boaventura de Sousa Santos desenvolve a idéia de emancipação social. Esse autor nos remete a uma análise do paradigma epistemológico-

²⁵ Encontro-entrevista com Jacques Rancière, em torno de *O mestre ignorante*. Participaram, a convite de Patrice Vermeren, Laurence Cornu e André Benvenuto.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Educ.Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003

político atual, do qual faz uma crítica, e levanta questões de alta relevância, uma vez que defende estarmos numa transição paradigmática, numa região fronteiriça, entre o paradigma da modernidade e um novo paradigma que sugere como_ ‘pós-modernidade crítica’.

A idéia é a de pensar o novo paradigma epistemológico e sócio-cultural como fundado em um tipo de conhecimento abafado pela modernidade, o conhecimento-emancipação. Entende que o novo paradigma está se forjando na crise do atual e que o grande desafio do paradigma emergente é a invenção social de um novo conhecimento emancipatório. Essa invenção é um processo em curso e seus indícios são as críticas epistemológicas radicais ao “modelo” atual. Com isto, identifica alguns traços do paradigma emergente e de um novo senso comum emancipatório.

Tal crítica nos permite ver como a ciência moderna se transformou num problema à medida que neutralizou o potencial do conhecimento emancipatório e o submeteu ao utopismo da tecnologia. O cientificismo, com isso, não foi capaz de manter um equilíbrio esperado entre os pilares da regulação e emancipação. As promessas de uma sociedade na qual a batuta do progresso regeria a igualdade social entraram em colapso.

Depois de dois séculos de excesso de regulação em detrimento da emancipação, a solução procurada não é um novo equilíbrio entre a regulação e a emancipação, mas sim, procurar um desequilíbrio dinâmico, que sobreponha a emancipação à regulação. Daí que, enquanto a modernidade propõe um equilíbrio entre os pilares da regulação e emancipação, Boaventura propõe um desequilíbrio dinâmico. O caminho para sair da crise, então, é reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação.

Dessa forma, a emancipação é entendida num sentido amplo. Como parte de um processo social que envolve tensionamentos políticos e sociais para além de uma emancipação intelectual.

Uma tal concepção da emancipação implica a criação de um novo senso comum político. A conversão da diferenciação do político no modo privilegiado de estruturação e diferenciação da prática social tem como corolário a descentração relativa do Estado e do princípio do Estado. A nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos. (Santos, 1995: 277).

É possível perceber na citação acima, que a emancipação social concebida pelo autor está imbricada na necessidade de se valorizar aquilo que foi desvalorizado pela modernidade. O autor identifica nisso a superação da prevalência do princípio do Estado e a revalorização do princípio da comunidade e do conhecimento-emancipação. O autor define o conhecimento-emancipação como uma trajetória entre um estado de ignorância, designado por colonialismo e um estado de saber denominado solidariedade. Colonialismo é coisificar, retirar do objeto qualquer participação e interação. É não reconhecer o outro como legítimo outro na relação, como afirma Maturana (1999). Já a solidariedade é a intersubjetividade nas relações. É o reconhecimento do outro como sujeito-autor.

Nesse sentido, o Pré-vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR) configura-se como um lugar que proporciona a criação de um ambiente democrático e potencialmente emancipatório, na medida em que pretende, por meio dos debates políticos e da formação dos alunos, superar a inferioridade que a sociedade os fez viver historicamente. Debates democráticos e revalorização dos diferentes saberes de alunos são ações que podem contribuir para a formação dessas subjetividades. Numa perspectiva mais democrática.

Assim, para compreender o processo de emancipação no PVCR, faz-se necessário considerar os processos de formação das subjetividades em seus múltiplos espaços-tempos, a fim de que as ações cotidianas vivenciadas por cada sujeito sejam estruturadas e estruturantes no/do cotidiano no qual vivem, e assumam significações em função dos seus fazeres e da sua experiência existencial.

3.3. A reflexão-ação no PVCR: as contribuições emancipatórias

O conceito de educação popular tem passado, no campo da educação, por alterações, transformações e ressignificações nos seus elementos conceituais, o que sinaliza para uma multiplicidade de olhares, necessária para tentar compreender a complexidade dessa temática, que se apresenta como um todo fragmentado.

Todo conceito remete a um problema (Deleuze, 1992: 27). No caso da educação popular pode-se dizer que este conceito remete a vários problemas: evasão escolar, currículos distantes das realidades dos alunos, exclusão social, etc. Nesse estudo, o corte

que está sendo feito enreda-se nas discussões sobre a democratização do acesso das camadas populares ao ensino superior nas universidades públicas.

Nesse sentido, uma questão que se coloca é: como elaborar uma proposta de educação popular emancipatória – fundamentada nas concepções de emancipação social (Boaventura) e emancipação intelectual (Rancière) – para o Pré-vestibular Comunitário da Rocinha?

O interessante nessa experiência de tatear nesse universo complexo é tentar buscar, a partir daí, aproximações e tensionamentos nas concepções de emancipação defendidas por esses autores. Creio que, mesmo percebendo pontos de completas divergências entre eles, ainda assim, é possível perceber enredamentos em algumas idéias, que permitem pensar a construção de um princípio de democracia e outros para a práxis da educação popular.

O cerne da divergência entre o pensamento de Jacques Rancière e o de Boaventura S. Santos está na questão da amplitude da emancipação que Rancière se limita a pensar do ponto de vista intelectual, e portanto, individual e Boaventura Santos vai à questão mais ampla e coletiva da emancipação social.

Para Rancière todo ser humano nasce com uma mesma potência de desenvolvimento intelectual. Tal potencial é entendido como o princípio da igualdade de inteligência. Assim, em vez de organizar a sociedade com instituições que visem a uma padronização do pensamento, através de conteúdos que possam aproximar as formas de pensar, embrutecendo, com isso, o pensamento, o que se deve buscar é a emancipação intelectual, na qual cada sujeito usa a sua inteligência, equivalente a de todos os outros sujeitos, para construir seu próprio conhecimento.

Rancière defende que haja um abandono das engrenagens sociais que visam à adaptação do pensamento. A idéia de desigualdade intelectual que circula na sociedade moderna justifica a criação de instituições reguladoras que cerceiam a liberdade de pensar e criam mecanismos de embrutecimento da inteligência. Não há como compatibilizar a emancipação intelectual com uma sociedade que se reproduz a partir de instituições explicadoras. A explicação é o principal mecanismo de embrutecimento da inteligência. Ela gera imitadores. Todo ser humano é capaz de aprender sem explicação. Basta necessidade e vontade. É preciso inverter a lógica do sistema explicador. A idéia de incapacidade para aprender é uma ficção ideológica de uma sociedade estruturada pela concepção explicadora. “É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal.”(Rancière, 2002: 27).

Nesse sentido, não há como compatibilizar a emancipação intelectual com nenhum tipo de instituição social, incluindo o Pré-vestibular Comunitário da Rocinha. Ainda que este se pautem em um discurso de emancipação, ele segue uma lógica embrutecedora, na qual uma inteligência se sobrepõe à outra. Com isso, na medida em que este movimento busca um diálogo com o vestibular e se serve de métodos de ensino-aprendizagem explicadores, entrando na lógica de valorização da inteligência academicizada e não na dos saberes dos alunos, estes passam por um processo de adestramento do pensamento que condiciona a criatividade e a liberdade do pensar aos treinamentos imposto pelo modelo do exame e da explicação.

Por outro lado, a estrutura organizacional do PVCR funciona a partir da ação de colaboradores e voluntários, o que o faz diferente dos modelos institucionais convencionais de ensino. Nesse espaço híbrido, cujos conflitos funcionam como força motriz, a aprendizagem se dá a partir da motivação individual e coletiva. Cada ator (alunos, professores e coordenadores) é impulsionado por motivos diferenciados. Isso permite que os alunos possam tensionar os seus objetivos individuais aos objetivos coletivos do “pré”. Assim, o conflito que se instala entre a necessidade individual de sair da posição social, que passa a ser percebida pelos alunos como algo imposto, e a vontade do grupo que coordena o movimento de construir uma sociedade mais justa, contribuem para que hajam múltiplas formas de ação, que variam desde as aulas explicativas (embrutecedoras) até os momentos de busca individual por formas alternativas e autônomas de aprendizagem configuradoras de um momento de emancipação intelectual, que pode ser concebido como processual.

Essa dinâmica de estudos depende, principalmente, da capacidade individual de aprender sozinho. O que confirma os vários relatos e histórias escolares dos muitos ex-alunos dos Pré-vestibulares populares, de que os momentos vivenciados no âmbito dos “prés” vão além do tosco processo de embrutecimento para a disputa das vagas nas universidades públicas. Aos candidatos de origem popular, o exercício de treinamentos e adestramento dos candidatos não os limitam de forma tão condicionada_ porque as complexidades encontradas no seu cotidiano_ fazem com que eles desenvolvam uma autonomia de estudos e uma independência para estudar, que se aproxima da idéia de emancipação intelectual de Rancière. É comum acompanhar pessoas que nunca tiveram aulas de Química na escola e, mesmo sem professores dessa matéria no Pré-vestibular, aprendem o conteúdo de forma surpreendente. O Pré-vestibular é, assim, um espaço que se constitui como propulsor de ações emancipatórias da inteligência.

De outra perspectiva, Boaventura de Sousa Santos desenvolve a idéia de emancipação social. Para esse autor estamos vivendo uma época de transição paradigmática. Ele defende que a modernidade, em crise, constitui-se da tensão entre dois pilares: o da regulação social e o da emancipação social, sendo que o primeiro tem prevalecido sobre o segundo.

O pilar da regulação é constituído pelos princípios do mercado, do Estado e da comunidade. Já o pilar da emancipação se organiza pelas racionalidades estético-expressiva, a racionalidade ético-moral e a racionalidade cognitiva. O que ocorre é que o pilar da regulação anula o princípio do Estado em função do mercado. Para isso, a modernidade se apropria da racionalidade cognitiva para a legitimação do modelo moderno.

O domínio de um pilar sobre o outro fez com que as formas de emancipação social da modernidade entrassem em colapso. A falta de uma ação com veemência do Estado intervencionista e do Estado-providência permitiu que se criasse uma lógica de regulação social completamente castradora das ações emancipatórias. Com isso, as instituições de aprendizagens integradas a esse sistema moderno de educação cumprem um papel de reprodução das estruturas sociais que sustentam o modelo de sociedade moderna. Para que se possa pensar uma emancipação possível, faz-se necessário não mais buscar uma equilibração entre os pilares pensados pela modernidade, mas uma desequilibração.

Nesse sentido é possível fazer uma aproximação entre Rancière e Boaventura. Ambos acreditam que dentro desse modelo de sociedade moderna, sociedade do progresso, não é possível a emancipação, nem social, nem intelectual. Faz-se necessário outro modelo que precisa ser criado, inventado na concretude de uma lógica no/do cotidiano. O caos e o acaso são elementos fundamentais para a construção dessa nova forma de existência e convivência.

No que diz respeito às tensões da divergência entre esses autores, o ponto crucial se relaciona à possibilidade de emancipação. Para Rancière não há como compatibilizar a emancipação intelectual com nenhum tipo de instituição social, visto que estas pressupõem uma relação entre um sujeito ensinante e outro aprendente. Ou seja, uma inteligência se impondo à outra. Já para Boaventura, é possível pensar uma emancipação social enredada em regulações democráticas, que permitam as ações táticas daqueles que fazem uso das regras sociais e, com isso, possam estar

constantemente desequilibrando as regulações e criando novas formas de (con)vivências.

O desafio de pensar a emancipação a partir das tensões, de certa forma, justifica um mergulho profundo no universo do Pré-vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR). Pensar uma proposta de educação popular emancipatória, que possa compatibilizar as idéias de emancipação intelectual e de emancipação social difundidas por tais autores é se comprometer com a tentativa de compreensão das complexidades que envolvem os movimentos de educação popular.

Portanto, é necessário estar embrenhado num processo de ação-reflexão no/do/com o cotidiano dos movimentos de educação popular com esse corte político. O que leva a crer que a compreensão das relações que se estabelecem nessas esferas da sociedade é mais complexa do que se pode observar num primeiro momento.

IV. Algumas considerações finais

O objetivo central dessa dissertação foi o de desinvisibilizar (Santos, 2004) as práticas educativas e ações políticas que estão ausentes dos discursos hegemônicos, mas que são parte do cotidiano da Rocinha, buscando evidenciar e perceber em que medida essas ações contribuem para a ampliação da emancipação intelectual e social dos sujeitos dessa comunidade, refletindo, ainda, sobre a contribuição delas para pensar a emancipação das camadas subalternizadas da população. Esses cotidianos, desconhecidos para muitos, vêm, por meio do conhecimento fundado nas bases da racionalidade moderna científicista, sendo representados a partir da perspectiva que melhor convém aos grupos dominantes, transformando em singular o que é plural: os cotidianos da favela ou tornando ausentes dos seus discursos as práticas daqueles que fazem outros usos com o que a estrutura lhes impõe.

A possibilidade de apresentar outra lógica de sociabilidade e de aprendizagens na favela permite denunciar o mito da naturalização da violência, da passividade e da conivência, de que constantemente são acusados os moradores das favelas. Reforçando os estereótipos, que historicamente estigmatizam os mais pobres da cidade. Penso que o que foi apresentado são práticas educativas, forjadas no cotidiano da favela, que desafiam os modelos tradicionais de educação. Isso faz com que seja possível experimentar e crer-ver-sentir a concretude de um outro mundo possível. Não podemos precisar, nem definir, como será o novo paradigma de sociedade, mas, é possível sentir no ar algo diferente do modelo que nos foi imposto nos últimos duzentos anos. Os indícios apresentados nesse estudo nos sugerem currículos praticados fundamentados em valores que vão de encontro aos valores capitalistas. Valores como o direito à diferença e a luta contra as desigualdades sociais são consubstanciados nas práticas narradas, o que nos permite pensar que estes são sinais de que um novo senso comum emancipatório está em construção.

O PVCR é uma ação afirmativa e contribui para a emancipação na medida em que ele possibilita aos moradores da Rocinha experimentar a política na concretude das práticas. Práticas estas que contribuem para a construção de um coletivo (o próprio PVCR) sem modelos, mas, ao contrário, criando e recriando o seu modelo de movimento social de educação popular, na imprevisibilidade da ordem violenta a qual estão submetidos, e na capacidade inventiva de construir táticas no cotidiano que subvertem esta ordem.

Um dos grandes desafios do PVCR é elaborar estratégias político-pedagógicas, que possibilitem uma preparação diferenciada aos alunos. Não só para o ingresso na universidade, mas, principalmente, para as ações políticas de enfrentamentos, que possam estar consubstanciadas no projeto de vida individual e profissional de cada um. Acredito que essa experiência de educação popular pode contribuir, também, para ampliar o debate público sobre uma temática atual e pertinente, que se revela de suma importância para as agendas políticas, na medida em que conjuga a discussão a respeito do acesso de alunos das camadas populares ao Ensino Superior com a integração social.

Estudar a dinâmica de um movimento social de educação popular, tal como o Pré-vestibular comunitário da Rocinha, é um desafio instigante. Faz-se necessário um mergulho profundo nesse universo, para que se possa tentar desvelar fios que se enredam a outros fios promovendo uma tessitura de saberes e fazeres emancipatórios e subversivos. Porém, não tenho a pretensão de passar a idéia de que o PVCR é a tábua de salvação da Rocinha, ou das favelas. Não é nada disso. Meu objetivo, como já disse, é tornar emergente uma área de convergência das ações de pessoas comuns, que em um determinado espaço-tempo histórico (ou seja, é algo datado), construíram um coletivo complexo, porém, com resultados concretos. Acredito que o PVCR é tão imprevisível quanto a rotina do lugar em que está inserido: a Rocinha. Algumas questões não foram respondidas nessa pesquisa. Entre as quais, por exemplo, está a questão da relação entre a evasão e a seleção dos alunos. Quando o PVCR seleciona os candidatos, o grupo responsável por isso visa a tentar garantir que entrem aqueles com possibilidades reais de permanecer estudando até o final do processo. Muitas foram as estratégias de seleção que tentaram resolver essa questão. Porém, durante todos os quatro anos por que estive no PVCR, esse problema não foi resolvido. Pouquíssimos alunos chegavam ao final de cada ano. Na maioria das vezes, o ano letivo iniciava com 35 a 40 alunos (as), incluindo os alunos (as) do ano anterior, e terminava com a média de 8 a 12 alunos (as). Outra questão diz respeito à construção de uma consciência política e de solidariedade que resultasse no retorno daqueles alunos que passassem no vestibular, e garantisse assim a renovação dos voluntários, e a continuidade do movimento. Esse objetivo, a meu ver, também não foi alcançado a contento. Por fim, penso que a complexidade dos enredamentos dos projetos individuais e dos pactos (acordos) possíveis entre os sujeitos envolvidos, não está suficientemente sólida na busca da construção de um coletivo capaz de intervir politicamente e transformar a estrutura local. Não seria capaz de

afirmar, sequer, se em algum momento, esse foi um objetivo comum a todos os envolvidos.

Referências bibliográficas

ALVES, N. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, N. e SGARBI, P. (orgs.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1991.

BECKER, H. S. *A escola de chicago*. In: *Mana: estudos de antropologia social*, vol. 2, n. 2, out., 1993.

BOTT, E. *Família e rede social*; tradução de Mário Guerreiro, revisão técnica de Alba Zaluar Guimarães, Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas-SP: Papyrus, 1986.

_____. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BURGOS, M. B. *Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro*. In: Zaluar, A. e Alvito, M. (org). *Um século de favela*. RJ: FGV, 1998.

CAMPOS, A. *Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro*. RJ: Bertrand, 2005.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

CARVALHO, M. A. Rezende de. *Cidade escassa e violência urbana*. Série Estudos. Rio de Janeiro: IUPERJ, n. 91, 1995.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, G; GUATTARI, E. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERRAÇO, C. E. *Ensaio de uma metodologia efêmera*. ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 91-107.

_____. *Eu caçador de mim*. GARCIA, R.L. (org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 157-175.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GOFFMAN, E. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: vozes, 1975.

LEEDS, A. e LEEDS, E. *A sociologia do Brasil Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LEFEBVRE, H. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, M. P. *Para além da metáfora da guerra. Percepções sobre cidadania, violência e paz no Grajaú, um bairro carioca*. RJ: PPGSA/IFCS/UFRJ (tese de doutorado em Sociologia), 2001.

LUDEMIR, J. *Sorria, você está na Rocinha*. RJ: Record, 2004.

MARCONDES, M. I. *A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores*. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba (PR): Champagnat, 2004, p 259-270.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MELUCCI, A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITCHELL, J. C. *The concept and use of social networks*, In: *Social Networks in Urban Situations*. Manchester, Manchester University Press, 1969.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, I. B. *Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação*. OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

_____. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Aprendendo a ler/ver/ouvir as práticas das professoras no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: UERJ/DP&A. CD-Rom do III Seminário internacional *As redes de conhecimentos e a tecnologia: textos imagens e sons*, 2005.

_____. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1989.

_____ 10.98 0 0 10.98 ce2006 Tc1532c 0 4.164869 0 TdPela mão de Alice: B.

VELHO, G. *Observando o familiar*. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1981.

_____. *Unidade e fragmentação em sociedades complexas*. In: *Projeto metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *O desafio da proximidade*. In: VELHO, G. e KUSCHINIR, K. (orgs.) *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VENTURA, Z. *Cidade Partida*. SP: Companhia das Letras, 1994.

VIANA, H. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

ZALUAR, A. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)