



Edson Diniz Nóbrega Junior

**O Programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas
públicas do maior conjunto de favelas do Brasil**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof^{ra}. Alicia Maria Catalano Bonamino

Rio de Janeiro
Julho de 2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



Edson Diniz Nóbrega Junior

**O Programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas
públicas do maior conjunto de favelas do Brasil**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação do
Departamento de Educação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo
assinada.

Prof^a. Alicia Maria Catalano Bonamino
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Zaia Brandão
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Jorge Luiz Barbosa
UFF

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 13 de julho de 2007

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Edson Diniz Nóbrega Junior

Edson Diniz Nóbrega Junior graduou-se em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1999. Em 2007 concluiu o Curso de Mestrado em Educação na Puc-Rio apresentando a dissertação: “O Programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas públicas do maior conjunto de favelas do Brasil”. Desde 1994, exerce a função de professor de História da rede particular da cidade do Rio de Janeiro. Entre 2003 e 2004 foi professor da rede municipal de Nilópolis. É professor da rede estadual do Rio de Janeiro desde 2007. Dirigiu o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) entre 2001 e 2007. Atualmente é diretor da Associação Redes de Desenvolvimento da Maré (Redes da Maré).

Ficha Catalográfica

Nóbrega Junior, Edson Diniz

O Programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas públicas do maior conjunto de favelas do Brasil / Edson Diniz Nóbrega Junior ; orientadora: Alicia Maria Catalano Bonamino. – 2007.

112 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Programa Criança Petrobrás na Maré. 3. Conjunto de favelas da Maré. 4. Ensino fundamental. 5. Resultados escolares. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho à minha companheira de todas as horas
e grande amor desta vida, Janete Félix.

Agradecimentos

À minha Orientadora Professora Alicia Bonamino pela orientação segura, estimulante, paciente, competente e amiga. Muito obrigado.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio com quem aprendi muito e guardo excelentes lembranças e ensinamentos.

Aos colegas de turma que me acompanharam nessa jornada, especialmente ao “núcleo duro”: Zé Café, Ceará, Rita, Roberta, Lúcia, Indira, Fernando, Fernanda, Gilda, Tinha e Verena.

Aos amigos Elisângela Bernardo, Juliana Santino, Carla Santino, Cláudia Santos e Dalcio. Pela ajuda inestimável.

Aos queridos amigos Eliana e Jailson. Muito obrigado pelo incentivo, pelo apoio e pela sincera amizade.

A meus amigos da Rua Principal, na Maré, com quem aprendo o valor da amizade, do carinho e do respeito a cada dia.

Aos Amigos(as) do Observatório de Favelas com quem tenho aprendido tanto nesses últimos tempos.

Aos Amigos(as) do CEASM com quem tenho compartilhado dores e alegrias nesses últimos dez anos.

À Coordenação e equipe do Programa Criança Petrobras na Maré.

A meus queridos sobrinhos, Juliana, Vitor, Vinícius. Agradeço por sua alegria contagiante e por me permitir sonhar com um mundo melhor.

Aos meus irmãos Underson e Nívea. A minha cunhada, Roseli. Obrigado pelo apoio e o carinho.

Aos meus pais, Edson e Nina. Pessoas que sempre batalharam muito nesta vida com uma dignidade absoluta e que me ensinaram tudo que sei e que sou hoje. Muito obrigado.

A Banca Examinadora pelo aceite e pela disponibilidade.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Resumo

Nóbrega Júnior, Edson Diniz; Bonamino, Alicia Maria Catalano. **O Programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas públicas do maior conjunto de favelas do Brasil**. Rio de Janeiro, 2007, 112 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Em 1999, a empresa estatal Petrobras e o CEASM (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré) instituição comunitária localizada na Maré, o maior conjunto de favelas do país, estabeleceram uma parceria que visava auxiliar algumas escolas públicas locais a desempenhar melhor o seu papel. Dessa parceria nasceu o Programa Criança Petrobras na Maré que, junto com a idéia de ajudar a melhorar as escolas tinha, também, entre seus objetivos a melhoria do desempenho escolar dos estudantes. Isso deveria ocorrer por meio do oferecimento de “oficinas” pedagógicas e culturais complementares à grade curricular regular. Com essa ação, esperava-se que os alunos atendidos pudessem ampliar seu capital cultural e seu capital escolar e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho. Atualmente, o Projeto atende a metade das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental existentes na Maré, o que significa o atendimento a oito escolas. Diante disso, a interrogação principal que guia este estudo refere-se a possíveis relações entre o Programa Criança Petrobras na Maré e o desempenho escolar dos estudantes das oito escolas em que o mesmo se faz presente. Para tentar responder a esta questão, analisamos um conjunto de indicadores escolares, incluindo os resultados dos estudantes dessas escolas na Prova Brasil de 2005 e estabelecemos comparações com as oito escolas públicas não atendidas pelo Programa. Entre os principais achados da pesquisa, está a melhoria das notas obtidas pelos alunos de turmas atendidas pelo Programa em avaliações pedagógicas dos professores.

Palavras-chave:

Programa Criança Petrobras na Maré, Conjunto de favelas da Maré, Ensino Fundamental, Resultados Escolares.

Abstract

Nóbrega Júnior, Edson Diniz; Bonamino, Alicia Maria Catalano (Advisor). **Le Programme Enfant Petrobras, à la Maré, chez huit écoles publiques situés au plus grand ensemble de bidonvilles du Brésil, et sa relation au progrès des élèves.** Rio de Janeiro, 2007, 112 p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

En 1999, l'entreprise Petrobras et le Centre d'Études Solidaires de la Maré (CEASM), institution localisé dans la Maré, ont établi une alliance que visait à aider les écoles publiques de la localité, à accomplir mieux leur objectif. On peut dire, que de cette alliance est né, le Programme Enfant Petrobras, l'idée de potentialiser la performance scolaire des élèves et, entre autres objectifs, améliorer les écoles. Afin de bien concrétiser ce projet, la médiation devrait se donner par le développement des "officines" pédagogiques et culturelles, complémentaires au curriculum régulier. Dans cette perspective, on espérait, rendre possible l'augmentation du capital culturel et scolaire des élèves, et en conséquence élever leurs performances. Actuellement, la moitié des écoles publiques, municipales, d'enseignement fondamental existant à la Maré ont bénéficié par le projet. Ça signifie huit écoles. Devant le cadre défini, l'interrogation principale, de ce travail, pose en question les possibles relations entre le programme, déjà mentionné, et la performance scolaire des élèves. Pour essayer de répondre cette question, nous avons analysé un ensemble de données, des indicateurs scolaires, le résultat de la performance de ces élèves à la Preuve Brésil de 2005 et, ensuite, nous avons établi une comparaison avec les autres, huit, écoles non bénéficiées par le programme. Entre, les principales constatations de la recherche, on peut détacher l'élévation de performance des élèves aux examens pédagogiques faites par les instituteurs.

Key-words:

Le Programme Enfant Petrobras, ensemble de bidonvilles du Brésil, d'enseignement fondamental, résultat de la performance.

Sumário

1. Introdução	11
2. O Lugar do Pobre na cidade: dos Cortiços às favelas	18
2.1. O Cortiço: o lugar das “classes perigosas”	18
2.2. A favela: o lugar dos pobres na cidade	24
2.3. O crescimento das favelas e sua invisibilidade	28
2.4. A constituição da Maré	35
2.5. A favela: os discursos estruturantes	44
3. O CEASM e o Censo da Maré	51
3.1. A construção do CEASM	51
3.2. O Censo Maré e as características da Maré	55
4. O Programa Criança Petrobrás na Maré	65
4.1. A antinomia entre a lógica socializadora da escola e a lógica socializadora das famílias dos espaços populares	65
4.2. A metodologia do Programa Criança Petrobrás na Maré	75
4.3. Os efeitos do Programa Criança Petrobrás na Maré nas turmas atendidas	81
4.4. A relação entre o Programa Criança Petrobrás e os resultados macro-escolares dos estudantes	91
5. Considerações Finais	101
6. Referências Bibliográficas	110

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Crescimento da População residente em favelas no município do Rio de Janeiro	10
Tabela 2 – Circulação dos moradores da Maré por outras comunidades	
Tabela 3 – Circulação dos moradores da Maré por bairros da zona sul e Barra da Tijuca	16
Tabela 4 – Percentual de moradores que faria um curso em outra comunidade.....	16
Tabela 5 – Renda dos moradores segundo sua comunidade	19
Tabela 6 – Conceitos adotados em 2002 pela SME e sua conversão em nota ...	22
Tabela 7 – Conceitos adotados entre 2003 e 2005 pela SME e sua conversão em nota	25

Lista de Quadros

Quadro 1 – Remoções realizadas no Estado da Guanabara no período de 1962-1974	10
Quadro 2 – Escolas da Maré por comunidades e ano de fundação	
Quadro 3 – Atendimentos realizados pelas oficinas e projetos do Programa Criança Petrobrás na Maré em 2005	16
Quadro 4 – Oficinas do Programa Criança Petrobras na Maré	16
Quadro 5 – Projetos do Programa Criança Petrobrás na Maré	19
Quadro 6 – Média em proficiência em Leitura – 4ª série do E. F – Língua Portuguesa, Brasil, estado do RJ e município do Rio de Janeiro na Prova Brasil de 2005	22

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Médias das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas turmas atendidas pelo Programa em 2002	10
Gráfico 2 – Médias das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas turmas não atendidas pelo Programa em 2002	
Gráfico 3 – Médias das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas turmas atendidas pelo Programa em 2003	16
Gráfico 4 – Médias das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas turmas não atendidas pelo Programa em 2003	16
Gráfico 5 – Médias das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas turmas atendidas pelo Programa em 2004	19
Gráfico 6 – Médias das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas turmas não atendidas pelo Programa em 2004	22
Gráfico 7 – Médias das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas turmas atendidas pelo Programa em 2005	10
Gráfico 8 – Médias das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas turmas não atendidas pelo Programa em 2005	
Gráfico 9 – Média em proficiência – 4ª série – Escolas da Maré em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2005	16
Gráfico 10 – Taxa de não-aprovação E.F. nas escolas da Maré	16
Gráfico 11 – Taxa de distorção idade-série no período de 1996 a 2005 nas escolas da Maré	19
Gráfico 12 – Taxas de Abandono escolar nas escolas em 2004 nas escolas da Maré	22

1

Introdução

Segundo dados do SAEB (2005), no Brasil, apenas 4,8% dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental estão em um estágio satisfatório quando se trata da avaliação das competências básicas em Língua Portuguesa, ou seja, só um número reduzido de estudantes alcançou um nível de leitura considerado adequado. Outro dado alarmante é que mais de 55% de nossos alunos e alunas nessa série se situam nos níveis crítico e muito crítico das habilidades de leitura. São crianças que chegam à 4ª série em condições muito precárias no que diz respeito ao domínio de saberes e competências básicas em áreas de conhecimento que servirão de alicerce para toda a sua vida escolar.

Assim, apesar de avanços importantes, como a inclusão de mais de 98% das crianças brasileiras no sistema formal escolar e a diminuição significativa das taxas de reprovação e evasão escolar – muito embora essas taxas permaneçam altas –, o país continua com gravíssimos problemas em seu sistema educacional, sobretudo, ligados à qualidade da educação.

Esse quadro se agrava quando levamos em consideração territórios específicos da cidade do Rio de Janeiro, principalmente suas periferias e favelas. As escolas localizadas nesses espaços enfrentam uma série de problemas que vão desde a violência - embora esse problema não seja exclusivo das favelas –, passando pela falta e/ou rotatividade constante de professores, até a inexistência de maiores investimentos em recursos escolares por parte do poder público.

Isso é muito sério, pois a escola é a única instituição que transmite, de forma sistematizada, organizada e intencional, o conhecimento social acumulado. Por isso, quando essas instituições não funcionam bem, sobretudo nos espaços populares, a situação é especialmente delicada. Isso porque, além de seu papel principal - transmitir conhecimentos às novas gerações -, a escola é também o espaço por excelência onde a maioria das crianças e adolescentes das favelas entra em contato com saberes universais, conhecem outras culturas – mesmo que seja através do livro didático – e descobrem que existem outras realidades, sociais e culturais, para além da sua.

Assim, a escola é fundamental para a ampliação do capital social¹ das crianças e jovens das periferias e favelas cariocas, principalmente se reconhecermos que o acesso a bens e equipamentos culturais é bastante limitado nesses territórios.

Quando as instituições escolares, portanto, não conseguem funcionar adequadamente deixam de ser atraentes e importantes para crianças e adolescentes que, em muitos casos, acabam por evadir das escolas não completando sequer o ensino básico, fato que as coloca em grande desvantagem frente à competição do mundo do trabalho, por exemplo. Para superar tal situação é fundamental o fortalecimento pedagógico dessas escolas e o investimento em infra-estrutura, que permita a adequação da escola ao público específico que atende nas favelas.

Com um discurso afinado com a compreensão da importância da escola pública e com as possibilidades que ela permite às crianças dos espaços populares foi criada em 1997, uma instituição comunitária denominada Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). Essa instituição, que tem como uma de suas características principais ser dirigida por pessoas que estudaram em escolas da própria Maré, estabeleceu em 1999, uma parceria com a empresa estatal Petrobras que previa uma forte ajuda à metade das dezesseis escolas públicas da Maré. Com isso nasceu o Programa Criança Petrobras na Maré, a maior intervenção educacional realizada em um conjunto de favelas no Brasil.

Assim, em sua proposta, o Programa visa melhorar as condições de aprendizagem das crianças e adolescentes da Maré, através da realização de oficinas pedagógicas e projetos culturais. Essas ações são financiadas pela Petrobras e planejadas e executadas pelo CEASM através de seus profissionais.

¹ Na década de 1980, os sociólogos Bourdieu (1980) e Coleman transformaram o capital social em um tópico específico de estudo para tentar entender como indivíduos inseridos em uma rede estável de relações sociais podem beneficiar-se de sua posição ou gerar externalidades positivas para outros membros. A problemática que leva Bourdieu e Coleman a uma concepção ampliada do conceito de capital repousa, fundamentalmente, sobre evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais, levando estes sociólogos a considerar que outras formas de capital, tais como o capital social e cultural, contribuem e interagem diretamente com o capital econômico para fortalecer esta relação. Por sua vez, para Bourdieu (1979), o capital cultural pode existir sob três estados: incorporado (disposições duráveis do organismo que têm como elementos constitutivos os gostos, o domínio da língua culta e as informações sobre o mundo escolar), objetivado e institucionalizado e sua acumulação inicial “começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”; objetivado (sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc e a posse dos códigos necessários para decifrá-los; e, por último, o capital cultural institucionalizado (basicamente sob a forma de títulos escolares).

Inicialmente, o Programa começou a ser estabelecido em 1999, em quatro escolas, a saber: CIEP Ministro Gustavo Capanema; CIEP Hélio Smith; CIEP 14 de Julho e Colégio Bahia. Em 2000, a escola municipal Tenente General Nasion foi incluída e, em 2001, a escola Municipal Nova Holanda e os CIEPs Samora Machel e Elis Regina também passaram a ser atendidos pelo Programa. O critério escolhido para o ingresso das escolas levou em conta o potencial de atendimento a um maior número de comunidades no entorno dessas instituições.

Quanto ao critério da escolha das turmas que passariam a fazer parte das oficinas pedagógicas e culturais, a opção feita pela coordenação do Programa, em conjunto com as direções escolares, foi a de que deveriam ser turmas que estivessem cursando a 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental. Com isso, esperava-se que as crianças conseguissem ingressar na 5^a série, momento que marca a passagem para uma nova etapa da vida escolar, em condições melhores de aprendizagem e compreensão da realidade.

No final de 2004, a Coordenação do Programa e as direções escolares decidiram que as oficinas deveriam começar a atender crianças já no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, pois se verificou que elas ingressavam nas séries seguintes com muitas dificuldades de aprendizado, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita e às operações matemáticas. Desse modo, as ações do Programa, foram alocadas preferencialmente no ciclo inicial do Ensino Fundamental no ano de 2005.²

Quando essa mudança ocorreu, o Programa realizava seu trabalho oferecendo 12 oficinas e 12 “projetos” que abrangiam cinco áreas específicas, a saber: artes visuais, música, expressão corporal, leitura e linguagem escrita e social. A diferença entre oficinas e projetos reside no fato de que as primeiras estão integradas à grade curricular e atendem a turmas “fechadas”, ou seja, os alunos são todos da mesma turma. Os projetos, por sua vez, atendem a grupos mistos de alunos de diferentes turmas em horários complementares às aulas. Os estudantes que participam desses projetos se inscrevem livremente nas atividades, respeitando-se apenas o critério do segmento escolar para o qual a atividade é oferecida.

² Na cidade do Rio de Janeiro, o Ensino Fundamental está organizado da seguinte maneira: a) ano inicial do ciclo, quando as crianças ingressam nas escolas com 6 anos de idade; b) ano intermediário; c) ano final do ciclo; d) 3^a série; e) 4^a série.

Assim, o Programa Criança Petrobras na Maré, apesar de ser um projeto corporativo da Petrobras³, constitui, com sua configuração muito particular na Maré, uma iniciativa pioneira de apoio pedagógico em escolas públicas localizadas no maior conjunto de favelas do Brasil. Contudo, há uma deficiência séria no projeto: ele ainda não conseguiu estruturar um banco de dados mais preciso que possa registrar indicadores, dados e informações, com vistas a avaliação de suas ações.

Desse modo, o que se reconhece, por meio dos relatórios anuais realizados pela própria equipe do Programa, é que ocorrem algumas mudanças importantes nas escolas atendidas e que isso tem ligação direta com as ações do Programa Criança Petrobras na Maré. Segundo os relatórios essas modificações se referem à melhoria do aprendizado por parte dos alunos e passam também por uma maior sensibilização das famílias no que diz respeito à importância da escola e da permanência dos seus filhos nessa instituição⁴.

Contudo, a despeito dos relatórios anuais com a descrição das ações do Programa e avaliações internas de cada “oficina” pedagógica, não contamos, até o momento, com um estudo mais abrangente sobre a possível relação entre as ações do Programa e a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Também não temos uma avaliação de outros indicadores educacionais que possam nos dar uma clareza maior a respeito dos efeitos do Programa, bem como não há um estudo que estabeleça uma comparação entre as escolas atendidas e escolas não-atendidas por esta iniciativa que possa dar uma dimensão de sua eficácia nas escolas em que está presente.

Por essas razões, o estudo aqui proposto visa comparar os resultados escolares dos alunos que frequentam escolas municipais atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré com o de alunos de escolas da mesma rede escolar e localizadas no mesmo complexo de favelas, mas que não participam desta iniciativa.

A pesquisa proposta pode ser considerada como uma pesquisa de desenho quase-experimental *ex post facto* (Campbell e Stanley, 2001). O conceito de quase-experimental se refere a pesquisas que carecem do controle de todos os

³ A Petrobras possui iniciativas, em outros estados, que possuem o mesmo nome deste Projeto e que acontecem em suas sedes ou proximidades de alguns de seus escritórios, mas essas ações são muito menores e possuem uma configuração bastante diferente.

⁴ Relatório do Programa Criança Na Maré de 2003.

fatores intervenientes nas situações estudadas, no caso da pesquisa em pauta, carecemos do controle de todos os fatores escolares e familiares intervenientes no desempenho dos alunos. O conceito de *ex post facto* faz referência, especificamente, a pesquisas nas quais o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque suas manifestações ocorreram antes da pesquisa ser desenvolvida. Em nosso caso, a exposição das escolas e dos alunos às condições pedagógicas propiciadas pelo Projeto Criança Petrobras na Maré, vem ocorrendo desde 1999. .

A relação do Programa com o conjunto de escolas municipais da Maré nos coloca frente a dois grupos de escolas que se definem naturalmente: o primeiro grupo é constituído por escolas que foram submetidas a certas condições pedagógicas a partir de sua participação no Programa Criança Petrobras na Maré, enquanto o segundo grupo é formado pelas outras escolas municipais da Maré que permaneceram nas suas condições pedagógicas específicas e nas que lhe propiciam o pertencimento à mesma rede de ensino. Na pesquisa, este segundo conjunto de escolas será considerado como grupo de controle.

A partir da pesquisa, pretendemos fazer inferências sobre as relações entre a participação das escolas no Programa Criança Petrobras na Maré e os resultados escolares dos alunos em Língua Portuguesa, de modo a procurar responder a duas questões principais:

- A participação da escola no Programa Criança na Maré exerceu alguma influência positiva nos resultados escolares dos alunos da 4ª série?
- Existem diferenças entre os resultados dos estudantes da 4ª série que participam e os que não participam do Programa, na Prova Brasil?
- E entre os resultados desses mesmos estudantes na avaliação pedagógica dos seus professores?

Assim, o problema que se coloca é o de identificar possíveis efeitos positivos do Programa Criança na Maré sobre os resultados escolares dos alunos que frequentam as escolas que dele participam. Por isso, esta proposta de pesquisa gira em torno dos seguintes objetivos:

- Comparar os resultados obtidos em Língua Portuguesa pelos alunos das escolas participantes com os resultados dos alunos das escolas não atendidas pelo Programa a partir dos resultados da Prova Brasil 2005 e da avaliação pedagógica dos professores nas escolas;
- Estabelecer, a partir de indicadores de desempenho escolar, possíveis relações entre características específicas das escolas atendidas e as ações do Programa.
- Verificar se há associação entre os resultados escolares das turmas e as ações do Programa Criança Petrobras na Maré.

Para a consecução desses objetivos serão utilizados dados da Prova Brasil de 2005, do Censo Escolar e as notas dos alunos do Ensino Fundamental das escolas municipais da Maré.

O presente estudo está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, propomos uma discussão mais geral sobre a questão da formação das favelas e algumas das visões produzidas sobre esse fenômeno social. Na verdade, procuramos fazer um rápido histórico desses espaços populares, a partir dos cortiços, precursores das favelas e muito presentes na paisagem carioca até o início do século XX. Ao mesmo tempo, apresentamos algumas visões e construções simbólicas de diversos atores sociais a respeito desse fenômeno, bem como algumas ações do poder público relativas ao processo de favelização na cidade do Rio de Janeiro.

Observar as ações e as representações sobre a formação das favelas na cidade do Rio de Janeiro é, para nós, fundamental, pois permite obter uma compreensão mais abrangente a respeito de problemas vivenciados na Maré e que interferem na escola e no aprendizado dos seus alunos. Essas questões estão relacionadas ao modo como as comunidades da Maré foram sendo estruturadas e a como se estabeleceram suas relações com o poder público. Por isso, ao final do primeiro capítulo apresentamos um breve histórico da formação das comunidades da Maré que nos permite distinguir alguns traços socioculturais que permanecem ainda hoje como importantes marcas identitárias.

No segundo capítulo, procuramos observar mais de perto a conformação atual da Maré e alguns de seus principais indicadores sociais, econômicos e territoriais. Utilizamos como fonte principal o Censo de 2000 realizado pelo CEASM. Por isso, ainda nesse capítulo, aponto algumas observações quanto ao CEASM, entidade que gerencia o Programa Criança Petrobras na Maré. Isso nos

ajuda a compreender um pouco melhor as iniciativas do Programa bem como seus principais objetivos.

Início o terceiro capítulo com a discussão da antinomia entre a socialização das crianças de origem popular e a socialização proposta pela instituição escolar, pois observar essa contradição é primordial para entendermos muitas das dificuldades encontradas pelo Programa Criança Petrobras na Maré.

Realizei também nesse capítulo, uma análise dos possíveis efeitos e relações das ações do Programa sobre a vida escolar dos alunos que freqüentam as escolas atendidas. Fiz essa análise a partir de três fontes: a) indicadores do Censo Escolar sobre não-aprovação, distorção idade-série e abandono escolar; b) conceitos atribuídos pelos professores das escolas a seus alunos e; c) os resultados das escolas da Maré na Prova Brasil de 2005. Assim, as conclusões foram construídas a partir da comparação dos resultados escolares entre as turmas das escolas atendidas e as não atendidas pelo Programa.

Cabe ressaltar que, apesar de haver um total de dezesseis escolas públicas na Maré, trabalhei com apenas quatorze escolas. Isso se deveu ao fato de a Escola Municipal Professor Paulo Freire não ter participado da Prova Brasil de 2005. Também não foram encontrados dados dessa escola no Censo Escolar. Nossa hipótese para essa falta de dados é a de que como é considerada uma escola provisória, inclusive tendo estrutura física diferente das demais, já que suas salas de aula estão alocadas em “containeres”, ela acabou por receber outro tipo de tratamento por parte dos órgãos do governo.

A segunda escola da qual não dispomos de dados é a Escola Estadual Professor César Pernetta. Isso porque a escola não oferece a 4ª série, atendendo somente alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Apesar dessas exclusões, foi possível avaliar a relação entre as ações do Programa Criança Petrobras na Maré e os resultados das turmas das escolas por ele atendidas.

O que verificamos é que existe uma associação entre a melhoria dos resultados escolares das turmas atendidas, quando avaliadas por seus professores, e as ações do Programa. Isso fica evidente quando comparamos os resultados obtidos pelas turmas que participam do Programa e as turmas que não participam. No entanto, quando se consideram os resultados agregados por escola, o ganho da turma se dilui e as ações do Programa Criança Petrobras na Maré não parecem capazes de influenciar na melhoria dos indicadores escolares de maneira geral.

2

O lugar do pobre na cidade: dos Cortiços à Favela

2.1

O cortiço: o lugar das classes perigosas

Há cento e dezoito anos, o Brasil saía da monarquia e passava à República a partir de um golpe de Estado dado pelo exército, apoiado pelas elites cafeeiras e pelos setores médios urbanos. Nesse episódio o povo assistiu a tudo “bestializado” (Carvalho, 2002), ou seja, não participou e muito menos foi convidado a se juntar aos republicanos que, no entanto, proclamavam a República em seu nome. Nascia um novo regime de governo, mas as velhas práticas continuariam e, infelizmente, ainda nos acompanham até hoje.

Contudo, o projeto republicano era elitista sem ser unitário. Segundo o historiador José Murilo de Carvalho (2003), havia, pelo menos três grupos políticos que reivindicavam “Repúblicas” diferentes: os liberais defensores de uma República ao estilo estadunidense; os jacobinos defensores de uma República popular nos moldes da idealizada por Robespierre durante a Revolução Francesa, e os positivistas que defendiam uma República autoritária e militarizada inspirada nos ideais positivistas de Augusto Comte.

No entanto, o que aproximava essas correntes políticas, tão diferentes e mesmo antagônicas, eram as concepções de modernidade e progresso. Havia o ideal e o desejo de que o Brasil passasse a integrar os quadros das grandes nações capitalistas desenvolvidas da época.

Essa modernidade, no caso do Brasil, carregava alguns pressupostos: a) o federalismo, como forma de descentralizar o poder político, fato que favorecia as oligarquias estaduais, sobretudo a cafeeira ávida por mais liberdade de ação e poder; b) a liberalização da economia como forma de inserção do Brasil nos quadros das nações capitalistas, mesmo que de forma subalterna, a partir da intensificação e liberdade comercial e, por fim, como complemento dos dois outros pressupostos; c) a urbanização das principais cidades brasileiras, principalmente da capital da República que acabara de nascer, ou seja, a cidade do Rio de Janeiro.

Esse era um ponto crucial, a capital deveria deixar o seu passado colonial atrasado e acanhado e virar uma cidade “capitalista” moderna, cosmopolita, transformando-se na “Paris Tropical” (Needell,1993). Desse modo, é sintomático que praticamente todos os discursos presidenciais do início do século XIX coloquem como prioridade absoluta a questão da reforma e urbanização da capital da República.

O Rio de Janeiro era, desde os tempos coloniais, a “porta de entrada” do Brasil para imigrantes, escravos, mercadorias e investidores sendo, por isso, o local privilegiado da política e dos grandes negócios do país. Devido à sua importância, era pela cidade que deveria ser iniciada a modernização da sociedade, da economia e mesmo do Estado brasileiro.

Era a partir da renovação de sua capital que a nação deveria dar um salto e entrar para o “mundo civilizado”, colocando-se ao lado de países como Inglaterra, França e EUA. Contudo, a cidade do Rio de Janeiro apresentava inúmeros problemas graves, dois dos quais receberiam atenção especial, pois se colocavam frontalmente contra o projeto republicano, eram eles: a questão sanitária e, indissociável desta, a questão da habitação popular. Essas questões geravam grande insegurança na população e chamavam atenção das autoridades, pois inúmeros conflitos sociais foram gerados a partir desses dois problemas.

Desde o século XVIII, a cidade atraía migrantes e imigrantes⁵, por isso sua população tinha aumentado de forma constante. Com o advento da abolição da escravidão – que liberou o que ainda restava da mão-de-obra escrava em 1888 – e a incipiente industrialização do início do século XX, a concentração populacional na área central do Rio de Janeiro aumentou muito. No entanto, o número de habitações destinadas às camadas populares não acompanhou tal crescimento.

Desse modo, o século XX começa com uma gravíssima crise habitacional, pois não se construíam casas para a população de baixa renda, fazendo com que as casas de aluguel ficassem cada vez mais superlotadas e precárias. Era total o descaso do poder público, que se perdia em debates inócuos sobre a solução do problema e, de fato, nada fazia. A falta de habitações populares a preços acessíveis obrigava uma enorme massa de trabalhadores de baixo poder

⁵ No primeiro momento a exploração do ouro em Minas Gerais e mais tarde, a riqueza do café atraem um número cada vez maior de pessoas, sobretudo, das decadentes áreas açucareiras do nordeste.

aquisitivo a viver em situação inóspita, apinhada em casebres paupérrimos e insalubres localizados no velho centro da cidade. Esses locais, conhecidos como cortiços, habitações coletivas que marcaram a paisagem urbana da cidade durante o século XIX, foram os alvos preferidos da “ação modernizadora” da República.

O território que os cortiços ocupavam os colocava no centro da paisagem urbana e provocava a enorme cobiça de setores ligados à especulação imobiliária que viam ali uma grande oportunidade de negócios. O mais interessante é que essas casas já viveram dias de glória quando nelas residiam os velhos barões do café, durante o período imperial. No entanto, com o povoamento intenso do terreno central da cidade as famílias mais abastadas se retiraram e foram viver nos distantes arredores da cidade, próximos ao mar. De lá nasceria mais tarde um conjunto de construções que passaria a abrigar a elite carioca.

Com a saída das famílias mais abastadas, as casas passaram a ser alugadas e com o constante déficit habitacional elas foram sendo divididas em vários cômodos internos para aumentar sua capacidade de acomodação, o que rediria mais lucros para seus proprietários. Certamente, isso atraiu um grande número de pessoas que não poderiam adquirir uma casa no centro da cidade, mas precisavam estar ali por conta das atividades econômicas que exerciam.

Rapidamente, essas habitações se precarizaram, pois seus moradores não possuíam condições financeiras para fazer reformas e nem seus donos se responsabilizam por tais empreendimentos. A vida nos cortiços era insalubre. Com isso, essas habitações foram responsabilizadas pelo atraso social e por toda a sorte de malefícios da cidade.

Contribui para reforçar essa idéia a teoria higienista, muito difundida na Europa e abraçada aqui no Brasil pelos médicos sanitaristas e por toda a “sociedade letrada”. Essa teoria identificava toda a sorte de doenças com a pobreza de forma automática e via nos cortiços a causa primeira das epidemias que assolavam a cidade.

Tal fato decorria da precária configuração material dos cortiços. Muitos quartos não possuíam janelas, os banheiros eram coletivos, o recolhimento de lixo era inexistente. Tudo isso numa cidade onde a falta de água era normal, por exemplo.

Não raro doenças como a cólera, a malária, o tifo e a febre amarela atingirem primeiro as pessoas que habitam nos cortiços e de lá ganhavam as ruas, as tavernas, e até os palácios. No entanto, seria injusto acharmos que os grandes

vilões eram os pobres que moravam de forma tão precária, pois isso ocorria porque a cidade não possuía estrutura que desse conta de questões básicas como o abastecimento de água, o esgoto e o recolhimento de lixo. E, também, não havia qualquer assistência sanitária ou médica aos mais pobres.

O próprio imperador D. Pedro II se deslocava com a família imperial para a cidade criada especialmente para recebê-lo nessas ocasiões (Schwarcz, 1999), pois quando se aproximava o verão as epidemias assombravam as elites cariocas. Como ocorre com a maioria das doenças, não havia distinção entre ricos e pobres. Assim o verão era a época mais difícil para a população que não tinha os mesmos recursos de sua majestade, pois o lixo acumulado, a falta de esgotamento, a falta de água e de um plano sanitário que pudesse socorrer a população, acabavam condenando centenas de cariocas à morte.

Assim, por conta da presença maciça de uma população constituída por pobres no centro da cidade, que habitava em moradias precárias e ao mesmo tempo insalubres, a ação modernizadora da República se pautaria pelo conceito e pelo discurso - que já vinha se delineando desde o fim da monarquia - das “classes perigosas”. Segundo essa visão, compartilhada pela “boa sociedade” e pelo Estado, os espaços populares, como os cortiços, seriam não só produtores de toda a sorte de malefícios que assolavam a sociedade, mas também de todos os desajustados sociais.

De acordo com essa visão, dos cortiços saíam não só as epidemias, mas também: vadios, viciados, jogadores, criminosos, bêbados e prostitutas. Assim, esses espaços constituíam um território tenebroso, habitado por pessoas perigosas e potencialmente ameaçadoras.⁶

Tal visão se consolidou a partir de episódios como a Revolta da Vacina, ocorrida nos primeiros anos da República, quando a população pobre do Rio de Janeiro tomou as ruas contra a vacinação obrigatória instituída em 1904, pelo governo federal, com base na atuação de Oswaldo Cruz. A população se mostrou profundamente insatisfeita com o tratamento, muitas vezes violento, dispensado a ela pelos agentes de saúde. Além da forma abrupta como era feita a vacinação, havia a total falta de esclarecimento a respeito de sua eficácia. Nesse episódio, a

⁶ É interessante notar que esse discurso centenário ainda perpassa a maioria das análises feitas hoje sobre os espaços populares.

reação popular assustou os setores conservadores e obrigou o governo a recuar e retirar a obrigatoriedade da vacinação.

Ficava muito claro que a insatisfação não se limitava apenas à questão da vacinação obrigatória, mas ia muito além e se transformara em um protesto contra o Estado que não reconhecia os mais pobres como cidadãos. Logo a República que vinha como a promessa da igualdade, ao menos perante a lei.

Diante desse quadro, era preciso, dentro da ótica do Estado e dos setores dominantes, tomar uma atitude urgente contra esse estado de coisas. Por isso, o caminho adotado foi o da erradicação das habitações populares através de sua completa remoção física e o desalojamento de seus habitantes da área central da cidade. Essa decisão ganhou efusivo apoio das elites cariocas – grande parte interessada na área central da cidade que ficaria livre para a especulação imobiliária e comercial - expresso principalmente nos jornais da época.

O primeiro a sofrer a ação demolidora da modernização republicana foi o célebre cortiço conhecido como “Cabeça de Porco”. Localizado na Rua Barão de São Félix, esse cortiço abrigava perto de duas mil pessoas (Chalhoub,1996) e era o maior da cidade.

O prefeito Barata Ribeiro⁷, apoiado no discurso higienista da erradicação das epidemias e da limpeza da cidade, pôs abaixo os velhos casarões sem se importar com a sorte de seus antigos moradores⁸. No entanto, alguns historiadores afirmem que, num rasgo de benevolência, o prefeito teria permitido que as pessoas juntassem madeiras dos escombros da demolição e construíssem barracos no morro que ficava atrás do cortiço (Benchimol,1990) É interessante notar que, por volta de 1897, esse morro veio a ganhar o nome que mais tarde se estenderia a todas as habitações similares que se multiplicariam pela cidade: morro da favela.⁹

⁷ Barata Ribeiro seria uma espécie de protótipo de prefeito que mais tarde inspirou muitos outros políticos cariocas, sobretudo, por sua principal característica, ou seja, a profunda antipatia pelas classes populares.

⁸ A demolição do Cabeça de Porco foi uma verdadeira operação de guerra. O prefeito havia dado um prazo máximo de 3 dias para que as famílias desocupassem o local, este prazo não foi cumprido e havia rumores de que haveria resistência armada. Por isso, Barata Ribeiro se fez acompanhar por policiais, bombeiros e 40 funcionários de empresas de demolição que puseram abaixo o velho cortiço.

⁹ A hipótese mais aceita hoje para o nome favela é a de que quando os ex-combatentes da Guerra de Canudos voltaram da batalha, receberam autorização dos oficiais do exército para se fixarem no morro ocupado inicialmente pelos moradores do Cabeça de Porco. Estes soldados teriam dado o nome ao morro de “Morro da Favela” porque lá no sertão baiano onde haviam combatido, ficaram acampados em outro morro com esse nome.

Nunca é demais salientar que a construção do conceito de classes perigosas e a demolição dos cortiços atendiam interesses do grande capital e da especulação imobiliária. Seguindo os passos de Engels (1979), concluímos que essa política de erradicação era guiada pela lógica da repartição espacial burguesa da cidade, muito mais do que por uma preocupação com a saúde da população carioca. A ação estatal é claramente orientada por uma visão de classe. É ela quem informa onde devem habitar ricos e pobres na cidade modernizada¹⁰. Assim, deveria ser corrigido o “erro” cometido pela sociedade escravista imperial que não distinguia muito bem os “espaços” e os territórios de cada grupo social.

As habitações populares e seus moradores deveriam deixar o centro do Rio de Janeiro para dar lugar à construção de largas ruas por onde deveria circular o comércio e onde seriam construídos novos prédios de escritórios, armazéns, cafés, teatros e cinemas. A velha cidade colonial, tosca e acanhada, deveria ceder lugar a uma cidade renovada, urbanizada e sem a presença incômoda das classes perigosas. A cidade deveria se tornar “maravilhosa”.

A Reforma Passos¹¹ concluiria essa missão com êxito. Apoiado firmemente no Clube de Engenharia e nos médicos sanitaristas, o prefeito Pereira Passos faria a maior intervenção urbana da história do centro da cidade do Rio de Janeiro. Pelo menos vinte mil pessoas foram despejadas e centenas de casarões foram demolidos. O próprio morro do Castelo, para onde Estácio de Sá teria levado a cidade que havia criado, seria quase que inteiramente arrasado. As pás e picaretas, expressões da modernidade, não poupariam nada em seu caminho.

Contudo, a questão da habitação popular não foi resolvida, pois a Reforma Passos apenas desalojou as pessoas e as retirou das áreas mais valorizadas da cidade não se preocupando com o destino das famílias que ficaram sem onde habitar. Nota-se claramente que havia a certeza de que o problema da habitação não era coletivo, não era uma preocupação do Estado, mas sim, um problema individual. Cada um deveria dar um jeito no seu problema de moradia.

O que as pessoas desalojadas fizeram foi literalmente subir o morro. Sem poder sair das proximidades de seus locais de trabalho foram obrigadas a ocupar

¹⁰ É patente a influência e mesmo as pressões levadas a cabo pelo clube de engenharia no plano de melhoramentos da prefeitura.

¹¹ Reforma do centro do Rio de Janeiro levada a cabo pelo então prefeito Francisco Pereira Passos. Esta reforma demoliu grande parte do antigo centro, abrindo ruas e avenidas.

espaços e terrenos que ainda não eram valorizados e não estavam na mira da especulação imobiliária. Isso intensificou, nesse momento, a ocupação dos morros cariocas¹². Assim, com a Reforma Passos, o Rio de Janeiro saía da Era dos cortiços e entrava na Era das favelas.

2.2

A favela: o Lugar do pobre na cidade

O engenheiro e membro do Rotary Club do Brasil, Mattos Pimenta, um dos pioneiros no estudo sobre as favelas, afirmava em 1926:

...é mister que se ponha um paradeiro imediato, se levante uma barreira prophylactica contra a infestação avassaladora das lindas montanhas do Rio de Janeiro pelo flagello das ‘favellas’ – lepra da esthetica, que surge ali no morro, entre a estrada de ferro Central do Brasil e Avenida do Cães do Porto e foi se derramando por toda a parte, enchendo de sujeira e de miséria preferentemente os bairros mais novos e onde a natureza foi mais pródiga de beleza(Apud:Valladares, 2005)

A favela aparece, assim, como lepra da estética. Ela torna a cidade mais feia derramando sua “sujeira” sobre a beleza do Rio de Janeiro. Essa visão foi amplamente divulgada pela imprensa da época. Jornais como O Globo, A Notícia, Jornal do Comércio e Jornal do Brasil se empenharam em uma campanha pelo efetivo desaparecimento das favelas e remoção das populações faveladas. Seguiram essa mesma linha importantes instituições sociais como o Rotary Club do Brasil, o Clube de Engenharia e muitos médicos sanitaristas. Segundo a visão desses atores sociais, era preciso continuar o combate iniciado contra os velhos cortiços, pois o “inimigo”, ou seja, “as classes perigosas”, era o mesmo e apenas se apresentava de outra forma.

Assim, a primeira grande intervenção sobre a favela se deu na gestão do prefeito Antonio Prado Junior que, por volta de 1927, convidou o urbanista e sociólogo francês Alfred Agache para formular um plano de reforma e embelezamento para a cidade do Rio de Janeiro. Muito embora o plano não tivesse como alvo específico as favelas, esses territórios receberam atenção especial.

¹² Existem registros de ocupação de alguns morros, de forma muito vaga, já em 1865.

Ao final de seus estudos, o urbanista, apesar de reconhecer que as favelas eram produtos da “indiferença manifestada até hoje pelos poderes públicos, relativamente às habitações da população pobre”, apresentava uma visão da favela muito próxima da defendida por Mattos Pimenta. Agache a definia como uma “doença” que:

Suja a vizinhança das praias e os bairros mais graciosamente dotados pela natureza, despe o morro de seu enfeite verdejante e corroe até as margens da mata na encosta das serras.(ibid., p.42)

Desse modo, existe a reprodução da mesma visão de estudos anteriores sobre a favela, ou seja, de que ela é um mal que torna a cidade mais feia e a degrada. Contudo, é interessante observar que, se por um lado, Agache vê a favela como um mal, por outro lado, ele é o primeiro, com seu olhar sociológico e estrangeiro, a perceber que ali se estabelecia uma relação comunitária muito forte, como fica claro no trecho a seguir:

Pouco a pouco surgem casinhas pertencentes a uma população pobre e heterogênea, nasce um princípio de organização social, assiste-se ao começo do sentimento de propriedade territorial. Famílias inteiras vivem uma ao lado da outra, criam-se laços de vizinhança, estabelecem-se costumes, desenvolvem-se pequenos armazéns, comércio, botequins, alfaiates, etc. (ibid.,p 48)

Todavia, mesmo reconhecendo aspectos positivos e a existência de uma outra sociabilidade nos espaços favelados, muito diferente do retratado nos jornais da época que insistiam em retratar a favela como um “antro de marginais” e desocupados, Agache ao fim de seu relatório, propõe a remoção das favelas e a alocação de sua população em parques proletários. Esses parques deveriam ser locais nos quais a população pobre pudesse habitar em condições salubres, através de casas simples e funcionais e onde pudessem ser preparadas e conduzidas a uma vida “normal”.

Essa contradição, ou seja, ver a favela como um território onde a vida acontece de forma regular e produtiva, mas ao mesmo tempo, vê-la como lugar sujo e degradado, é resolvida quando observamos mais de perto o projeto que está na essência do Plano Agache. Nele a cidade deveria ser dividida de acordo com os interesses e usos do grande capital. Por isso nessa cidade nova, capitalista,

planejada racionalmente, cada classe social deveria ter o seu lugar. Incluía-se aí os pobres que passariam a ser controlados pelo Estado nos Parques Proletários. Entretanto, por uma série de razões econômicas e políticas, sobretudo, por conta das novas orientações do populismo, o plano Agache não foi posto em prática.

Outro momento importante na história das favelas se dá em 1937, quando surge o primeiro código de obras da cidade. Nele foi criado um capítulo que trata especificamente das favelas. A proposta básica retoma o que o engenheiro francês já propusera em seu relatório final, ou seja, a remoção das populações faveladas e a criação de “alojamentos salubres” para abrigá-las.

Contudo, paradoxalmente, se fala em remoção, o código também fala em contenção do crescimento das favelas, ou seja, abre pela primeira vez a possibilidade do reconhecimento das favelas como territórios da cidade onde habitam pessoas que não têm condições de pagar por outro tipo de moradia. O que se tem, então, é a possibilidade de uma “aceitação” ou tolerância de sua existência, ao menos enquanto os parques proletários não se materializam.

Temos assim o estabelecimento de duas premissas importantes: a primeira afirma que a favela é uma alternativa para os mais pobres e não um local de desordeiros e facínoras; a segunda, que o Estado deve estar comprometido com a criação de habitações que atendam às necessidades da população mais necessitada.

Obviamente, essas concepções nascem dentro de parâmetros autoritários e sob a ótica das elites, muito mais interessadas em manter essas populações sob controle do que em resolver de fato a questão das condições precárias em que elas viviam e habitavam.

Valladares (Ibid.,p49) demonstra, ainda, que essa mudança de atitude implica em que o problema da habitação deixa de ser uma questão meramente individual para passar a ser uma questão do Estado, mesmo que dentro de uma ótica autoritária. Isso tem relação com a forma como vai se estruturando o discurso populista que influencia a ambigüidade que marca o código de obras de 1937.

Não esqueçamos que estamos na década de 30, e de que esse é o momento em que o populismo varguista coloca a questão das “massas populares” no centro do debate político e tenta ampliar seu próprio capital político à custa dessas “massas” que cada vez mais correm para os grandes centros urbanos brasileiros em busca de melhores condições de vida.

Desse modo, com o “aparecimento” das massas urbanas no cenário político e econômico brasileiro, seus problemas e seu modo de vida, cada vez mais têm de ser considerados e ganham amplitude e expressão nas correlações de força política que se estabelecem nos turbulentos anos 30.

Um caso emblemático desta nova postura frente à população que habita nas favelas cariocas é o do prefeito Pedro Ernesto. Ele é um dos fundadores de uma política de aproximação com as populações faveladas que reconhecia as dificuldades dos moradores e, a partir daí, procurava capitanear para si os dividendos políticos dessas mesmas dificuldades. Só para termos uma rápida idéia do que isso significava, basta dizer que Pedro Ernesto tinha pelo menos 100 afilhados em diversas favelas da cidade e atuava como mediador entre os interesses dos favelados e o poder público (ibid.,p, 50).

Com isso, Pedro Ernesto foi um dos prefeitos mais populares da cidade, a ponto do próprio Vargas o destituir do cargo por conta, exatamente, desse enorme prestígio junto às populações faveladas. Vargas não queria concorrência.

Ao enterro de Ernesto, em 1942, compareceram centenas de moradores desses espaços populares, bem como membros das primeiras escolas de samba da cidade que o prefeito havia ajudado a organizar.

Para o bem e para o mal, o discurso varguista e o populismo contribuíram para a definição da favela como espaço e o local do pobre na cidade. Aos poucos as diversas forças políticas passam a reconhecer a favela como um lugar que poderia render dividendos políticos importantes e por conta disso agem de maneira ambígua junto à população favelada.

Instituições como a Igreja Católica também procuraram criar uma relação mais próxima junto aos favelados. Em 1946, foi criada a Fundação Leão XIII, a partir de uma “parceria” entre a prefeitura e a Arquidiocese do Rio de Janeiro. Essa instituição deveria dar assistência às populações das favelas cariocas e ao mesmo tempo controlá-las, educá-las, “civilizá-las”. Outro objetivo dessa iniciativa era impedir que forças políticas mais progressistas, sobretudo, os comunistas pudessem ter influência sobre as populações faveladas (Valla, 1986). Por isso a fundação Leão XIII procurou ajudar as populações faveladas a garantir alguns direitos básicos, tais como: luz, água, esgoto.

Com isso esperava-se conter qualquer germe de reivindicação ou mobilização dos moradores. Assim, segundo Burgos (apud: Silva & Barbosa,

op.cit.,p. 41), a principal função da Fundação Leão XIII era a de fomentar, “ao invés do conflito político (...)o diálogo e a compreensão; ao invés da luta pelo acesso aos bens públicos, o assistencialismo; no lugar da crítica a resignação...”

Desse modo, a atuação dessa instituição se pautou por uma ação paternalista, autoritária, e mesmo preconceituosa, pois não reconhecia os moradores das favelas como sujeitos de direitos e tratava-os como pessoas que precisavam ser “civilizadas” para integrarem a sociedade.

Contudo, paradoxalmente, a Fundação Leão XIII contribuiu para a fixação definitiva de muitas favelas, pois ao mesmo tempo em que procurava controlá-las promoveu também a organização de seus moradores, seja quando ajudava a organizar mutirões de coleta de dinheiro para melhorias internas nas favelas (Silva & Barbosa. *ibid.*p.42), seja quando fomentou a criação de associações de moradores ou mesmo quando suas ações acabavam por obrigar os moradores a se organizarem, contra sua postura autoritária.(Sousa Silva, 1995).

É interessante observar que, sobretudo, a partir da década de 50, com a maior organização dos moradores, a presença cada vez mais constante de políticos nas favelas em busca de eleitores, a volta de Vargas e do populismo ao poder e o declínio da experiência dos parques proletários (Silva & Barbosa. *Op.cit.*,p.43), a favela se fixa definitivamente como fenômeno social que não pode mais ser ignorado.

Tal fato interessa cada vez mais aos intelectuais, aos jornais, à academia e ao Estado. O lugar dos pobres ganha visibilidade, ocupa mais territórios, cresce e, por isso, precisa ser mais bem conhecido.

2.3

O crescimento das favelas e sua invisibilidade

Em 1940, o Dr. Vitor Tavares de Moura, então diretor do albergue da Boa Vontade, apresenta um relatório sobre o “problema” das favelas ao governo do prefeito Henrique Dodsworth que deveria dar uma solução definitiva à questão da favela. O que ele propõe não é algo novo, ao contrário, retoma a idéia do plano Agache, ou seja, os favelados deveriam ser removidos para parque proletários e lá

deveriam receber uma pedagogia civilizatória para que pudessem se integrar à ordem natural da sociedade.

Segundo Valla (op.cit.,p. 35)foi criada uma comissão, em 1941, para estudar a solução para as favelas que propõe, a partir do relatório de Vitor Tavares Moura, entre outras coisas:

O controle da entrada, no Rio de Janeiro, de indivíduos de baixa condição social (...) o retorno de indivíduos de tal condição para seus estados de origem(..)[e] a promoção de forte campanha de reeducação social entre os moradores das favelas de modo a corrigir os hábitos pessoais e incentivar a escolha de melhor moradia (apud: Valla. Op.cit.,p.36).

Contudo, outro fato chama a atenção no relatório apresentado por Moura. Desde o início ele destaca a falta de dados e de conhecimentos mais específicos sobre as favelas do Rio de Janeiro. E isso num contexto em que elas continuam a crescer e se espalhar. Talvez seja por isso, que os anos 40 inauguram uma série de estudos públicos e privados sobre a temática da favela e de seus moradores. Cabe lembrar que em 1948 é feito o primeiro censo de favelas do “Distrito Federal” o qual localiza e dimensiona as favelas da capital da República. Dois anos mais tarde é realizado o censo do IBGE que traz dados sobre as favelas e pela primeira vez procura definir conceitualmente o que é a favela¹³.

O que o Censo revela é que há aumento do número de favelas em todas as áreas da cidade, especialmente na zona norte: Méier com 17 favelas e no subúrbio da Penha com 11 favelas. Na Zona Sul, Botafogo é o bairro onde ocorre o maior crescimento chegando ao total de 14 favelas.

Segundo Valladares (op.cit.,p.75) os primeiros estudos acadêmicos sobre as favelas, ainda na década de 40, demonstram que a maioria de seus habitantes é do próprio estado do Rio de Janeiro. Contudo, esse fato muda na década seguinte, quando as levas de migrantes do norte e nordeste do Brasil começam a chegar em maior número atraídos pela promessa de uma vida melhor, de garantias trabalhistas que não existiam no campo e do “desenvolvimentismo” que investia mais pesadamente no parque industrial da cidade.

¹³ Trataremos dessa definição no item 1.5 deste capítulo.

Essa situação cria uma nova crise habitacional que é agravada por uma total falta de investimentos públicos em moradias para a população pobre da cidade. Por isso, é errado afirmar que o problema das grandes cidades reside apenas no inchaço provocado pelo aumento do número de pessoas.

Na verdade, a crise é gerada em grande parte pela falta de investimentos públicos na construção e financiamento de casas populares o que demonstra o total descaso dos governos com a habitação popular. Esse fato tem está ligado à própria dinâmica da sociedade brasileira, estruturada em bases absolutamente desiguais no que se refere à produção e à apropriação das riquezas geradas no país. Não esqueçamos que o Brasil se insere, mesmo que de forma subordinada, no quadro das nações capitalistas, cuja dinâmica de funcionamento baseia-se na desigualdade de classe.

Assim, o que ocorre é um aumento considerável das favelas, tanto em termos de ocupação de novas áreas quanto em crescimento interno. Algumas chegam a crescer 500% na década de 60, como é o caso do morro da Coroa (Santa Teresa) e da Rocinha que cresceu 200%. (Pereria da Silva, 2005). Esse fenômeno continua presente e muito vivo ainda hoje, muito embora a direção do crescimento tenha mudado e acompanhado a expansão da cidade em direção a Barra da Tijuca e Jacarepaguá.

Ainda nos anos 60, com o crescimento vertiginoso das favelas, muitos atores sociais voltam a levantar a bandeira da remoção. Por isso, retoma-se com vigor a idéia de que a favela é um mal que precisa ser extirpado. O governador Carlos Lacerda e, seus sucessores, (Valladares, op.cit., p. 130) Negrão de Lima e Chagas Freitas, são os repensáveis pela remoção de pelo menos oitenta favelas e de mais de 139 mil pessoas.

É interessante observar que mesmo no governo de Negrão de Lima, eleito em 1965, como único governador de oposição ao regime militar implementado em 1964, e que vinha com a promessa de uma nova relação com as favelas, a política de remoção não foi atenuada. Segundo Valla (op.cit., p.98), isso se deve a criação da Coordenadoria de habitação de interesse Social da área metropolitana do Rio de Janeiro (CHISAM) um órgão federal subordinado ao ministério do interior e ao Banco Nacional de Habitação (BHN). A criação da CHISAM teria sido uma resposta dos militares a Coordenadoria de Desenvolvimento Social da Comunidade (CODESCO) criada pelo governo do estado da Guanabara em 1965.

A CODESCO foi criada pelo governador da Guanabara¹⁴ Negrão de Lima que trabalhava com a idéia de desenvolvimento e cooperação comunitária das favelas numa clara perspectiva de cooptação das lideranças locais e da introdução de princípios e práticas que procuravam evitar os conflitos ou reivindicações, ao mesmo tempo em que procurava integrar os favelados, considerados como desajustados, à “normalidade e a sociedade”.

Contudo, com a criação da CHISAM, o governo federal toma para si a tarefa de “solucionar” a questão das favelas no Rio de Janeiro e abre, em consonância com seus princípios autoritários, novamente a via da remoção como solução final. Não agradava nada a atuação da CODESCO que com sua ação, mesmo numa perspectiva controladora e assistencialista, mobilizava os moradores das favelas no sentido de, em mutirão, resolver seus próprios problemas. Apesar da experiência da CODESCO ser localizada e se resumir a apenas três favelas¹⁵, o seu exemplo poderia ajudar na fixação definitiva das favelas.

Assim, a CHISAM expressa bem o que pensavam e o que queriam o governo militar e as elites que dominavam o país. Entre as principais atribuições da instituição estava “a integração dos moradores [das favelas]¹⁶ à comunidade, não somente no modo de habitar, mas também, no modo de pensar e viver”. Culpavam-se ainda os moradores das favelas por suas dificuldades quando afirmava que: “a população das favelas não têm benefícios porque não paga impostos” (Valla, op.cit., p.99). O mais interessante é observar o quanto tais concepções ainda se fazem presentes nos discursos do poder público e de atores sociais dos mais variados matizes.

Notadamente, as remoções desse período se dão em favelas localizadas em áreas centrais da cidade ou da já valorizada Zona Sul, permitindo inferir que a remoção andava de braços dados com o velho projeto de uma cidade que tivesse lugares distintos para ricos e pobres. O quadro abaixo nos dá uma idéia das remoções ocorridas no período.

¹⁴ O estado da Guanabara compreendia o que é hoje a cidade do Rio de Janeiro.

¹⁵ As favelas eram: Brás de Pina, Mata Machado e Morro da União.

¹⁶ Grifos nossos

Quadro 1: Remoções realizadas no Estado da Guanabara no período 1962-1974.

Administrações	Total de favelas removidas	Total de casas removidas	Total de habitantes removidos
Carlos Lacerda(1960-1965)	27	8.078	41.958
Negrão de Lima(1965-1970)	Mais 33	Mais de 12.782	70.595
Chagas Freita(1970-1974)	20	5.333	26.665
Total	80	26.193	139.218

Fonte: COHAB-GB (Apud. VALLADARES, 1980).

Apesar dos seguidos esforços empreendidos pelos programas de remoção, nas décadas de 60 e 70, a população residente em favelas continuou a crescer e intensificou sua resistência. A tabela abaixo nos dá uma idéia mais precisa desse fenômeno.

Tabela 1
Crescimento da População Residente em Favela no Município do Rio de Janeiro (1950-2000)

Ano	População Total	População Residente em Favelas	Crescimento da População total (% a.a.)	Crescimento da População Residente em Favelas	Proporção da população residente em favelas (%a.a.)
1950	2.375.280	169.305	-	-	7,13
1960	3.300.431	335.063	3,34	7,08	10,15
1970	4.251.918	565.135	2,57	5,37	13,29
1980	5.090.723	722.424	1,82	2,49	14,19
1991	5.480.760	962.793	0,67	2,65	17,57
2000	5.857.904	1.092.492	0,74	2,40	18,65

Fonte: Censos Demográficos – IBGE – IPLANRIO – IPEA – 1991/ 2000

A tabela 1 nos permite verificar que mesmo com a intensificação da política de remoções e do autoritarismo dos governos militares, que chegou a prender e torturar lideranças faveladas, sobretudo, ligadas à FAFEG (Federação de Favelas do Estado da Guanabara) - fechada em 1968 -, o crescimento das favelas durante os anos 60 e 70 foi extraordinário. São os seguintes os percentuais de crescimento da população nas favelas: 7,08%, na década de 60, e 5,37%, na década de 70. Isso

significa quase o dobro das taxas de crescimento encontradas para população total do município, que oscilaram entre 3,34% e 2,57%, no mesmo período.

A partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, as remoções são atenuadas e ocorre a intensificação da luta pela fixação e urbanização das favelas do Rio de Janeiro. Alguns fatores foram importantes para esse movimento. Em primeiro lugar, essa é a época em que o tema da redemocratização política no Brasil começa lentamente a ganhar força e a participação popular aparece no cenário político como fator de pressão social fundamental para o esgotamento e desmantelamento do regime militar.

Um bom exemplo desse fato é a criação da Pastoral de favelas no Rio de Janeiro que se inspirou na teologia da libertação para a América Latina, proposta apresentada em 1968, na histórica reunião de Medellín, na Colômbia, quando a Igreja Católica procura responder às demandas das populações mais pobres e, para isso, repensa sua atuação e se propõe a uma aproximação com os mais pobres de uma maneira diferente do que havia sido até então.

De uma postura que colaborava com o Estado e defendia os interesses deste frente aos favelados, ela passa a defender o direito à fixação das populações faveladas e o direito à posse da terra. É emblemática, por exemplo, sua atuação na questão da remoção da favela do Vidigal no Leblon. Depois de mais de 30 anos de existência dessa favela seus moradores se viram ameaçados de remoção pela Prefeitura, porém junto com a Pastoral de Favelas moveram uma intensa batalha judicial contra a remoção. Remoção essa que foi impedida a partir da mobilização de toda a comunidade e da resistência física contra os agentes do Estado que lá estiveram para executar a retirada dos moradores e a destruição dos barracos.

Um segundo fato que chama atenção diz respeito a instituições, que, no plano internacional financiavam programas sociais nos países mais pobres sofrem uma reorientação nas suas ações. Assim, organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD), que, preocupados com as condições de vida nas favelas e periferias dos países pobres e sua potencialidade para o aparecimento de movimentos reivindicatórios e mesmo revolucionários, passam a financiar projetos e programas que tinham como principal objetivo melhorar a vida de milhões de pessoas que se encontravam em situação de extrema pobreza nas grandes cidades do mundo. Isso deveria evitar conflitos e o surgimento de focos de contestação.

No plano nacional, o Banco Nacional de Habitação (BNH) também passa por uma reorientação de suas ações. Criado inicialmente para, entre outras coisas, auxiliar o governo federal a remover as favelas e com isso “acabar com as tensões sociais”, a instituição passa a financiar casas para a classe média e pauta suas ações pela lógica do lucro.

Assim, como os trabalhadores não têm renda suficiente para arcar com as despesas de financiamento de suas casas, o BNH vai atuar como um “banco privado”, ou seja, só financia os setores sociais que podem pagar pelo serviço. Desse modo, a remoção das populações faveladas para conjuntos habitacionais vai ser deixada de lado por conta do altíssimo número de inadimplentes e porque o Banco deve se auto-sustentar.

No plano mais local, o governo Chagas Freitas(1970-1974) inaugura uma política do tipo clientelista que consistia no loteamento político do estado do Rio de Janeiro. O estado foi dividido em áreas de influência entregues a políticos profissionais que passam a atuar na intermediação das demandas dos moradores das favelas e o governo. Esse esquema acaba por valorizar o voto das favelas que continuam a crescer. Obviamente, é desinteressante para o “chaguismo” a idéia da remoção das populações para os distantes conjuntos habitacionais, principalmente porque estes não garantem as relações construídas com os favelados. Ao contrário, os conjuntos habitacionais desfazem os laços de amizade, os costumes e a sociabilidade construída nas favelas.

Nas décadas 70 e 80, temos outro fato importante: cresce o número de trabalhos acadêmicos que têm como tema principal a favela (Valladares.op.cit.,p.123). A atenção dos acadêmicos é importante, pois suscita o debate e dá visibilidade à questão da favela tratada até então, com algumas honrosas exceções, como mero caso de polícia ou matéria sensacionalista dos jornais da época. Desse modo, grande parte, para o bem e para o mal, dos “dogmas” e das representações sobre as favelas é cristalizada a partir da universidade.

Contudo, no nível do Estado, só em 1992, após sete anos de recuperação da democracia brasileira é que o plano diretor da cidade do Rio de Janeiro incorpora as favelas. Só a partir desse momento é que elas passam a fazer parte do mapa da cidade. Assim a favela deixa de ser vista como algo à parte e passa a integrar o território do Rio Janeiro oficialmente.

Obviamente isso não significa o fim dos problemas nesses espaços ou mesmo a construção de novas relações sociais, econômicas e políticas mais justas e mais democráticas com os outros territórios da cidade. Todavia, a favela deixa de ser invisível oficialmente, o que já é um avanço importante na luta por outro projeto de cidade que incorpore todos os cidadãos independente do território. A cidade precisa ser plural, mas uma só, com um só cidadão.

2.4

A constituição da Maré

Em 1994, uma lei municipal criou o bairro Maré e agrupou comunidades muito heterogêneas que nunca haviam pensado em se unir e que possuíam histórias diferentes apesar de dificuldades em comum. Tal ato estava mais relacionado às questões políticas e interesses eleitorais conjunturais do que com um projeto ou planejamento de desenvolvimento que visasse ampliar as potencialidades das comunidades da Maré.

Assim, hoje a Maré, oficialmente é um bairro composto por 16 comunidades¹⁷ populares e conta com mais de 132 mil moradores¹⁸. Obviamente nomear a Maré como bairro não resolveu seus inúmeros problemas e nem criou, nos moradores, o sentimento de pertencimento a esse bairro.

Não custa lembrar que a prefeitura agiu sem nenhum tipo de consulta aos moradores ou às instituições locais quanto ao novo status que dava a esse conjunto de comunidades, por isso até hoje muitos moradores não reconhecem a Maré como um território único e portador de uma identidade. Ao contrário, eles acabam fazendo, quase sempre, referencia à sua comunidade específica e não ao conjunto da Maré.

Geograficamente a Maré está situada em uma região privilegiada, pois fica no centro de três eixos rodoviários fundamentais para a cidade do Rio de Janeiro: Linha Vermelha, Linha Amarela e Av. Brasil. Desse modo, é absolutamente impossível não notar a presença imponente desse enorme conjunto

¹⁷ O termo favela não é muito usado pelos moradores, pois segundo eles é depreciativo. Por isso muitos preferem o termo comunidade.

¹⁸ Censo do CEASM, para o IBGE 113 mil pessoas

de favelas, o que, no entanto, não garante que ele seja realmente “visto”, pois apesar dessa “visibilidade” física o que se tem é um olhar marcado por uma série de estereótipos e de representações que absolutizam e homogeneízam aspectos, sobretudo, negativos sobre esse espaço.

Assim, apesar de inúmeros trabalhos acadêmicos, pesquisas e iniciativas de seus moradores que procuram desmistificar esse olhar, o que temos é uma Maré ainda representada pelo estigma da violência, da ausência e da falta de civilidade.

No que tange à ocupação da Maré ela remonta à década de 40 e tem um “mito” de origem bem interessante. Segundo Lílian Fessler Vaz (1994), uma senhora de nome Orosina Vieira teria decidido se estabelecer no morro do Timbau, único local seco da Maré, já que toda a área era um imenso manguezal. Isso se deu a partir de um passeio que essa senhora teria feito com seu marido à região. Dona Orosina teria ficado encantada com a paisagem e, principalmente, teria vislumbrado a possibilidade de construir nesse local uma moradia que a aliviaria do fardo de pagar o aluguel de sua precária habitação no Centro da cidade.

Assim, as terras devolutas da única área seca da Maré ofereciam alternativa para aqueles que, premidos pelas condições econômicas, estivessem em busca de um local para morar.

Além da questão habitacional, outro fator foi fundamental para a consolidação da ocupação no Morro do Timbau: a construção da “variante Rio-Petrópolis”, atual Avenida Brasil. Em 1940, essa via rodoviária começa a ser construída paralela à área onde se constituiu a Maré. Ela ligaria o Centro da cidade aos distantes subúrbios e a intenção principal era a de alargar a malha industrial da cidade já “espremida” no centro.

A construção da Avenida Brasil foi de suma importância para os novos moradores que chegavam à Maré, pois ela oferecia oportunidade de trabalho direto – sobretudo para a mão-de-obra não-qualificada que seria aproveitada principalmente na construção civil¹⁹ - além de atrair efetivamente várias indústrias para a região. Exemplo disso foi a construção da Refinaria de Manguinhos, que consolidou a área como pólo de desenvolvimento industrial com ampla oferta de

¹⁹ É interessante observar que as precárias condições da região nordeste, muito contribuíram para a chegada de um imenso contingente de pessoas sem qualificação profissional cujo destino seria a construção civil.

empregos e oportunidades econômicas²⁰. Também é digna de nota, a construção na mesma época, da cidade universitária que abrigaria a Universidade do Brasil, atual UFRJ. Muitos dos operários que construíram o *campus* vieram morar no Timbau assim que as obras se encerraram.

Atualmente, um dos traços que distinguem o Morro do Timbau das outras comunidades da Maré é a sua baixa densidade demográfica e a renda média de seus moradores, superior às demais comunidades da Maré. Isso se deve, em grande parte, à maneira como ele foi ocupado, já que esse fato relaciona-se à transferência para a região de uma unidade móvel do exército em 1947²¹. Os novos ocupantes da parte baixa do Morro mantiveram uma relação com os primeiros moradores do Timbau que marcaria para sempre a forma de desenvolvimento dessa comunidade.

Preocupados com o constante crescimento do número de moradias, os militares resolveram tomar para si a prerrogativa de controlar a ocupação do Morro. Passaram a coordenar a construção de ruas e casas, e a influir nas relações entre os moradores. Contudo, isso era feito de forma bastante arbitrária e autoritária. Cobravam-se taxas de ocupação já que os militares diziam que aquelas terras pertenciam ao exército, fato que mais tarde comprovou-se ser inverídico. Proibiam a construção de casas de alvenaria, diziam, desse modo, quem podia ou não morar ali.

Chegou-se ao cúmulo – durante o governo Castelo Branco(1964-1967) – de se pensar em construir cercas em torno do Morro, ato que obrigaria os moradores a passar por apenas um posto de entrada e identificação. É claro que tais atitudes não foram aceitas tão facilmente e muitas foram as contestações por parte dos moradores.²²

Porém, dois foram os efeitos principais da ação do exército: o primeiro diz respeito à ordenação da ocupação espacial. Embora feita em bases autoritárias, garantiu que o espaço fosse mais bem aproveitado e menos “precarizado”. O outro

²⁰ Cabe ressaltar ainda o estabelecimento, anterior a própria Av. Brasil, do Instituto Oswaldo Cruz que conferia destaque à região.

²¹ Em 1947, o 1º Regimento de Carros de combate foi transferido para a Maré, próximo ao Morro do Timbau. A transferência se deu por conta da construção do estádio do Maracanã – o quartel ficava na área que seria atingida pelas obras - que abrigaria a Copa do Mundo de 1950.

²² É famosa a carta enviada ao presidente Getúlio Vargas, por D. Orosina. O próprio Vargas recebeu d. Orosina e lhe entregou uma carta onde afirmava que ela não precisaria pagar as taxas aos militares.

efeito foi que o abuso de poder dos militares refletiu na comunidade que, para enfrentá-lo, criou, em 1954, a Associação de Moradores do Timbau, uma das primeiras do Rio de Janeiro.

Desse modo, paradoxalmente, os militares acabaram por contribuir para muitas das características do Timbau que perduram até hoje, entre elas: população com nível econômico mais elevado devido à seleção dos indivíduos e famílias que podiam pagar as taxas de ocupação; organização dos moradores em Associação e empreendimentos coletivos para a conquista de garantias básicas como água e luz e ordenamento territorial que garantiu um espaço maior e melhor para as moradias. (Fessler. Op.Cit .,p.24)

Ainda na década de 40, e a partir do Timbau, se desenvolveu outra comunidade localizada na área alagada que começava no sopé do Morro. Ela ficou conhecida como Baixa do Sapateiro. O processo de formação e ocupação desse novo espaço será muito diferente do anterior, pois não existia chão para construir, pelo contrário, foi sob as águas da Baía de Guanabara que os novos moradores construíram suas casas. O material usado foi o mais precário possível: tábuas velhas e latas trazidas pela própria maré.

A instabilidade era total, pois, apesar de estar livre do controle do exército, a nova comunidade constantemente era vítima da brutalidade da Guarda Municipal que foi criada exatamente para combater o crescimento das favelas na cidade e que sem nenhum respeito pelos moradores punha abaixo os barracos. Assim, os moradores da Baixa do Sapateiro criaram táticas bem interessantes para resistir às tentativas de desocupação. Uma delas era construir os barracos e as “pontes” de madeira sempre à noite, pois assim estariam livres dos olhos dos guardas, de suas marretas e cordas²³. Pela manhã os barracos eram ocupados pelas mulheres e crianças que sob hipótese alguma deveriam sair do seu interior, pois assim os guardas municipais não poderiam destruir a nova moradia.

Como no Timbau, a necessidade de lutar pela permanência no local fez com que os moradores da Baixa do Sapateiro criassem uma Associação²⁴. A partir desse momento a resistência ao arbítrio do poder público se torna mais organizada e os moradores começam a empreender a luta por melhorias estruturais, como

²³ Os barracos eram amarrados e puxados todos de uma vez por tratores da Guarda Municipal.

²⁴ Fundada em 1957 com o nome de “União de Defesa e Melhoramentos do Parque Proletário da Baixa do Sapateiro”.

água e luz elétrica. É importante registrar que, a medida em que a Av.. Brasil e as obras da Cidade Universitária eram concluídas, novos moradores iam chegando à “Baixa”, o que fez com que o espaço de ocupação tivesse que se dilatar e avançar sobre a área da Baía de Guanabara.

Assim, a partir do estabelecimento da Baixa do Sapateiro e seu crescimento, surge, no início dos anos 50, um novo núcleo de ocupação: o Parque Maré. Este possui características muito próximas aos da “Baixa”. Nessa comunidade, os moradores também construíram o que se convencionou chamar de palafitas, ou seja, casas de madeira que ficavam equilibrados sobre as águas, apoiadas por estacas fincadas no fundo da Baía de Guanabara e que chegavam a ter até três metros de altura.

No início dos anos 60, com o aterramento da área próxima à Avenida Brasil pelo governo Carlos Lacerda – junto a atual rua Teixeira Ribeiro que desemboca na Avenida Brasil – e a criação a Associação de Moradores, a luta pela fixação definitiva da nova comunidade ganha força e vai se consolidando ao longo das décadas de 70 e 80. Ao mesmo tempo em que o Parque Maré se desenvolvia, surgia uma nova comunidade que mais tarde ficaria conhecida como Parque Major Rubens Vaz, ou simplesmente Rubens Vaz²⁵.

Localizada no que seria um grande areal, a nova comunidade possuía um líder que seria fundamental para seu desenvolvimento: o paraibano João Araújo. Ele organizou a construção dos barracos, o aterramento das ruas e a obtenção de água a partir do rompimento de uma adutora que passava pela Av. Brasil. Outro nome importante para a comunidade foi o de Margarino Torres. Advogado comunista, ele defendeu a permanência dos moradores contra as tentativas de expulsão feitas pelo Estado.

Com o rápido crescimento da Rubens Vaz e a conseqüente falta de espaço, Margarino Torres começou a organizar a ocupação de uma área próxima, dessa ação surgiu a comunidade conhecida como Parque União.

²⁵ Esse nome foi criado em 1965 em uma homenagem ao major da Aeronáutica assassinado na Rua Toneleiros em 1954 quando fazia a segurança do jornalista e futuro governador da Guanabara Carlos Lacerda. Esse fato marcou profundamente a história do Brasil, pois o atentado que deveria calar Lacerda, foi creditado ao então presidente Getúlio Vargas, fato que contribuiu para o agravamento da crise política que levou Vargas ao suicídio.

Essa nova comunidade seria estabelecida sobre um aterro feito por uma empresa particular que por problemas financeiros acabou repassando o terreno para a Caixa de Amortização da União. Margarino Torres estabeleceu o traçado das primeiras ruas – fato fundamental para a atual configuração do Parque União, em geral com ruas bem mais largas e de traçado mais regular que todas as outras comunidades iniciais à exceção de Nova Holanda. Margarino delimitou o tamanho e a localização dos primeiros barracos e decidiu quem podia ou não morar na comunidade.

É interessante observar que ele cobrava taxas aos novos moradores²⁶, bem como exigia a apresentação de carteira de trabalho e documentos para aceitar a sua fixação. Por vezes, Margarino Torres agiu de forma autoritária, pois chegou a incendiar barracos de moradores que desobedeceram a suas ordens. Em 1961, ele deixa a comunidade por conta de problemas políticos. É a época em que foi criada a Associação de Moradores e, a partir daí, a prioridade passa a ser a melhoria da infra-estrutura do local e a definitiva conquista do direito de permanecer nele, fato que se consolida no final da década de 70.

No início da década de 60 surge a última das comunidades originais da Maré: a Nova Holanda. Bem diferente das demais, ela foi construída pelo poder público como um “conjunto habitacional provisório” e só mais tarde virou uma “favela” no dizer dos próprios moradores. Criada no governo de Carlos Lacerda para ser um CHP (Centro de Habitação Provisória), Nova Holanda retrata bem qual era a forma de olhar e de agir da sociedade e do poder público sobre a questão das favelas cariocas nos anos 60. Os CHP’s deveriam abrigar provisoriamente moradores removidos de várias favelas, sobretudo da valorizada Zona Sul e da Zona Norte da cidade.

A idéia principal era a de que nesses centros habitacionais provisórios os moradores aprendessem novos hábitos de higiene; novas formas de relacionamento social e convivência comunitária. Só quando estivessem “civilizados” o suficiente para morar em casa de alvenaria ou apartamentos dos conjuntos habitacionais é que os “favelados” poderiam deixar os CHP’s.

²⁶ Essas taxas pagavam os honorários de Margarino Torres e deveriam ser reinvestidas na melhoria da infra-estrutura da comunidade.

Nos CHP's o controle dos moradores era intenso, havia horário de entrada e saída, e esse papel era exercido pela Fundação Leão XIII em conjunto com um posto policial local. Havia, ainda, a proibição de qualquer melhoria nas habitações, pois o governo Lacerda afirmava aquela situação como provisória, já que os moradores após o período de adaptação seriam transferidos para conjuntos habitacionais. No entanto, o provisório foi se tornando permanente, principalmente porque a transferência dos moradores estava condicionada à renda familiar e a possibilidade do pagamento das prestações dos apartamentos.

Assim, como a maioria dos moradores não conseguia se enquadrar nos requisitos de renda mínima exigida, eles eram, obrigados a permanecer nas casas de madeira sem, contudo, poder fazer qualquer tipo de reparo²⁷. Com o tempo, essas casas vão se deteriorando, no mesmo contexto em que os serviços de água, luz e esgoto acabam por falir por completo no início da década de 70. Isso ocorreu, em parte, por conta da chegada de mais moradores removidos de outras favelas e também porque havia inúmeras ligações clandestinas – os famosos “gatos” – que desviavam água, luz e esgoto para o Parque Maré comunidade vizinha à Nova Holanda que não possuía esses serviços.

O final da década de 70, e o início da década de 80, marcam uma intensa luta por melhorias e pelo fim da tutela da Fundação Leão XIII em Nova Holanda. A partir de 1984, com a conquista da Associação de Moradores²⁸ por parte de um grupo de jovens moradores, com grande destaque para um grupo de mulheres integrantes da “chapa rosa”(Sousa Silva,1995), há um claro declínio da influência da Fundação Leão XIII e a vida política em Nova Holanda ganha cada vez mais autonomia e organização.

²⁷ Segundo relato dos moradores, a polícia e a Fundação Leão XIII agiam de forma agressiva contra os moradores que tentavam reparar suas casas.

²⁸ A Associação fora fundada em 1981 por imposição do governo federal como parte da implementação do Projeto-Rio. Assim a primeira diretoria estava claramente comprometida com a Fundação Leão XIII e seu controle sobre os moradores. A chapa Rosa, formada em sua maioria por mulheres, venceu as eleições e passou a organizar os moradores na luta por melhorias estruturais em Nova Holanda.

Mesmo com a constante luta pela fixação definitiva das comunidades da Maré e a conquista de algumas vitórias importantes nesse sentido, como a eletrificação de algumas ruas, a preocupação e o medo da remoção permaneciam muito vivos entre os moradores.

Desde o início da ocupação do território da Maré, essa era a maior aflição dos moradores. Ninguém queria ir morar nos distantes conjuntos habitacionais, pois isso implicava a perda de laços de amizade e dificuldades econômicas de toda ordem. É comum, entre moradores mais antigos, a referência a esses laços como um dos principais motivos para a luta pela permanência das comunidades.

O medo da remoção aumentou muito com o lançamento do Projeto-Rio em 1979. Esse projeto do governo federal era também conhecido como Programa de Erradicação de Favelas (PROMORAR) era e prometia uma enorme interferência no território da cidade do Rio de Janeiro. Ele começaria na área da Maré indo até a cidade de Caxias e atingiria pelo menos 250 mil pessoas.(Valla, op.cit.p.142).

Muito embora entre seus objetivos principais estivesse a urbanização das favelas da Maré e a remoção de suas palafitas para conjuntos habitacionais dentro da própria Maré, os moradores se sentiram muito inseguros, pois as informações que tinham eram sempre muito precárias. O governo federal, como de costume, não ouviu ou sequer levou em consideração as demandas dos moradores. Tudo foi decidido a partir dos pareceres técnicos dos engenheiros contratados pelo Ministério do Interior.

Por isso os moradores da Maré criaram a Comissão de Defesa das Favelas da Maré (CODEFAM). Essa instituição procurou pressionar o governo federal no sentido de fazer com que as observações e propostas dos moradores fossem ouvidas.

É digno de nota que o Projeto-Rio contou com a efetiva fiscalização dos moradores. As associações cobravam do poder público sempre que apareciam problemas, principalmente quando o cronograma das obras atrasava. Em 1985, foi anunciado o fim do Projeto-Rio, embora as obras prometidas ainda não tivessem sido concretizadas. Nesse momento, a Associação de Moradores de Nova Holanda articula-se com as demais Associações e juntas cobraram, com protestos, passeatas e a ocupação da sede da Caixa Econômica Federal, a conclusão das

obras. O movimento dá certo e no início dos anos 90 as obras estavam praticamente concluídas.

Neste ponto, cabe destacar pelo menos uma questão inerente à formação da Maré: a luta dos moradores contra as imensas adversidades sejam elas decorrentes da geografia e condições naturais do local ou decorrentes da política de remoção. E ainda: a capacidade organizativa desses moradores.

A conclusão de parte do Projeto Rio é prova disso, na verdade, ele só foi concretizado na Maré porque as lideranças locais, os moradores e as Associações de moradores se uniram e pressionaram o Estado no sentido da finalização das obras.

Garantida a fixação definitiva das comunidades e a infra-estrutura mínima, os anos 90 foram marcados pela busca da ampliação dos direitos na Maré. Questões como educação, saúde e cultura ganham destaque, sobretudo, porque o Estado não cumpria como deveria suas funções.

Contudo, a luta pela garantia de direitos não se esgota com a obtenção da construção de escolas, canalização de esgoto, água e luz elétrica, obtidos a partir da pressão feita pelos moradores. Na verdade, na Maré e nas favelas cariocas, neste momento, se desenvolve outra luta crucial: a luta pelo direito à cidade. O reconhecimento de que a favela é parte da cidade é de que seus moradores têm exatamente os mesmos direitos que os outros moradores de outros territórios da cidade é fundamental para a superação, ao menos em parte, dos graves problemas do Rio de Janeiro.

Na próxima seção vamos observar a construção de algumas representações e alguns discursos que se colocam no limite da permanente tensão entre o reconhecimento da favela como parte da cidade ou como algo estranho a ela. Tais discursos são importantes porque elucidam muitas das práticas desenvolvidas ainda hoje e que continuam a orientar muitas ações sobre as favelas.

2.5

A favela: os discursos estruturantes

Conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos casas), ocupando ou tendo ocupado até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) dispostas, em geral, de forma desordenada e densa, bem como carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais (Apud: censo CEASM, 2000).

Essa definição, que é oficial e, portanto, orienta ações do governo, da sociedade civil e dos agentes do mercado com relação às favelas, existe há mais de cinco décadas e foi construída para definir o que era uma favela no início da década de 50²⁹, época em que esse fenômeno social ganhava cada vez mais importância e surgia na cidade do Rio de Janeiro como um “problema” que precisava ser resolvido.

Todavia, tal definição apresenta muitas deficiências. A primeira diz respeito ao seu tempo de vida. Certamente, uma favela do final dos anos 40 e início dos 50, não é a mesma que a dos anos 2000. Contraditoriamente, é essa definição que consta no último e mais recente recenseamento populacional do IBGE. Assim, mesmo com novas técnicas, metodologias mais modernas e maior abrangência e poder de ação, o IBGE continua olhando e definindo as favelas como nos anos 50. Portanto, a questão não é técnica, mas de definição política.

Outra limitação latente é justamente o olhar homogeneizador sobre esse fenômeno social. Como esclarece Valladares (op.cit.,p.151) esse é um “dogma” das ciências sociais que é incorporado ao discurso sobre a favela e acaba orientando os olhares de outros cientistas sociais. Não se considera a enorme diversidade das favelas. Esses espaços não só cresceram e ocuparam novas áreas, mas se complexificaram muito. Casos como o da Maré, constituída por dezesseis comunidades muito diferentes entre si e com histórias muito peculiares, são solenemente ignorados. As Favelas ainda são tratadas no singular.

Por fim, podemos observar uma posição preconceituosa quando todas as características apresentadas para definir a favela são marcadamente negativas e

²⁹ Na verdade essa definição data do censo do IBGE de 1950, dirigido por Alberto Passos Guimarães e foi reeditada para o censo de 2000.

pautadas pela ausência, ou seja, não se reconhece nada de bom ou positivo nesses territórios.

O espaço das favelas é visto e definido como o lugar da ausência total e completa, incluindo-se a cidadania. Por isso, muitas organizações que trabalham com a questão da favela, por exemplo, falam em “resgate da cidadania”, “construção da cidadania”. Como se as pessoas que habitam nesses territórios não fossem cidadãos, não pertencessem à República.

Certamente, quando se construiu o conceito do IBGE, tinha-se como horizonte padrões considerados “normais” de habitação e também de comportamento. Entretanto, é possível verificar que, ao longo da história, tais padrões foram sempre pautados pelas classes mais abastadas que impõem seus hábitos e comportamentos aos grupos e classes sociais mais pobres. Disso decorre uma total desqualificação de todas as formas e padrões de comportamento e de vivência que não atendam aos ditos padrões normais ou civilizados.

Não se reconhece que nesses territórios populares existe uma variada e rica gama de práticas e soluções criativas promovidas pelos moradores das favelas no enfrentamento de seu cotidiano.

Aliás, essa é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos moradores das favelas, ou seja, o fato de se definir a favela sempre “como um espelho invertido” (Zaluar1998. Apud: Lyrio, 2005) do que seria a “boa sociedade”. A favela é freqüentemente retratada como um problema exatamente por não assumir os padrões “da cidade” civilizada e moderna. Ou seja, é como se ela não pertencesse à cidade, representando o atraso e, ao mesmo tempo, um território estranho à *Urbe*.

Desse modo, ela é apresentada sempre com um problema e, por isso, como passível de ser eliminada ou sofrer uma “intervenção civilizatória” em nome da criação de novos hábitos e práticas “mais condizentes com o normal” ou com o belo e certo.

Obviamente, há um sentido nisso. Como demonstra bem Lyrio (2005), a definição do que é próprio legítimo e “legal” se faz na disputa por um projeto hegemônico de cidade e sociedade. Historicamente, as camadas mais abastadas, por possuírem os meios que convertem esse projeto em ação prática - simbólica e material – definem os espaços populares, particularmente as favelas, a partir de

uma lógica eivada de estereótipos e preconceitos, que tem com função básica manter as desigualdades e as relações de hierarquização.

Essa lógica dá origem à construção de alguns discursos sobre a favela que ajudaram e, ainda ajudam, a criar uma série de representações que povoam o imaginário social e criam alguns estigmas que, por sua vez, geram ações dos diversos agentes públicos e particulares sobre a favela que em nada auxiliam no enfrentamento dos problemas vividos nesses espaços da cidade.

Para efeito desse trabalho, vamos considerar apenas três discursos que são, ao nosso ver, os mais comuns e os que estruturam intervenções e criam representações que persistem sobre o fenômeno da favela de forma mais marcante e duradoura. São eles: o discurso conservador, o discurso populista e o discurso progressista.

O primeiro deles, o discurso conservador, ganha força ainda quando os cortiços eram o principal “problema” da cidade e as favelas ainda não apareciam como grande preocupação; O discurso populista se expressa por volta dos anos 30, quando a favela e as “massas” populares do Rio de Janeiro passam a fazer parte da pauta política varguista; por fim, temos o discurso progressista que ganha força nos anos 70 e 80 quando o tema da participação popular assume consistência na luta pela redemocratização do Brasil.

Na realidade há, por vezes, uma imbricação difícil de perceber e separar entre esses discursos, ao mesmo tempo em que eles se confundem e convivem muitas vezes a partir dos mesmos atores sociais. Contudo, mesmo correndo alguns riscos é importante tentarmos observar mais de perto o que eles dizem, mesmo que não tenhamos a pretensão e nem o espaço para esgotá-los. Todavia, a importância de nos determos nas linhas mais gerais desses discursos reside no fato deles, ainda hoje, definirem em grande medida as ações do poder público com relação aos espaços populares da cidade.

Desse modo, o discurso dos setores mais conservadores identifica, de forma linear, pobreza e criminalidade. Segundo os conservadores, todo favelado é um potencial bandido ou criminoso. Este discurso incorpora, assim, a teoria das “classes perigosas” discutida em outro ponto do nosso texto. Assim, os programas sociais e os investimentos públicos teriam como função básica “tirar os moradores,

sobretudo, jovens e crianças, do caminho do crime”³⁰. Como se o crime estivesse no DNA desses jovens e fosse natural o ingresso na vida criminosa.

Nessa mesma linha, são justificáveis as incursões violentas da polícia militar às favelas para dar conta dos criminosos que “não têm mais salvação”. Esse tipo de ação tem se materializado atualmente, por exemplo, na utilização do carro de combate blindado do BOPE³¹, mais conhecido como “Caveirão”³² que aterroriza os moradores dos espaços populares por conta de sua truculência³³ e total desrespeito às leis.

Há ainda, de tempos em tempos, a volta da idéia da ocupação das favelas pelas forças armadas e a instauração da pena de morte como solução para o problema da violência. Violência que teria, quase que exclusivamente sua origem nas favelas dali se alastrando para o conjunto da cidade. Temos aí uma analogia com o passado, onde as doenças e epidemias estiveram associadas exclusivamente aos cortiços. Agora a violência é a doença que sai das favelas e atinge a “boa sociedade”.

Assim, o discurso conservador vê a favela como um espaço moralmente degradado, caótico, sem lei e inimigo da “cidade”. Não há o reconhecimento das formas de relacionamento e sociabilidade comunitária nas favelas, pois elas não se enquadram nos padrões morais ditos normais. Não é à toa que as populações mais pobres são taxadas de violentas, sem cultura, desprovidas de senso estético e colaboradoras dos grupos armados que dominam seus territórios.

Já no discurso populista, consolidado pela política de Getúlio Vargas nos anos 30, temos uma redefinição da imagem das populações favelas. De bandidos e perigosos elas passam a vítimas de um sistema perverso que as marginaliza e impõe toda a sorte de dificuldades e que por isso mesmo precisariam de um defensor, de um “pai dos pobres”, para agir em seu nome e assegurar-lhes uma vida melhor. É interessante observar que é justamente aí que se sustentam a política e o discurso populista, ou seja, o reconhecimento das dificuldades de

³⁰ Um conhecido programa cultural oferecido em favelas cariocas tinha como slogan a seguinte frase: “dançando para não dançar”.

³¹ Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro.

³² Essa é uma alusão ao símbolo do BOPE, ou seja, um crânio humano transpassado por uma espada.

³³ Esse carro de combate da força policial carioca não possui local para transportar prisioneiros o que reforça a lógica da eliminação física dos “inimigos”.

sobrevivência das camadas populares e a possibilidade da manipulação para fins políticos e eleitorais dessas demandas sociais

Esse discurso, aponta também para a valorização do trabalhador e para a imposição da ética do trabalho (Valladares, op.cit.,p.126) às populações faveladas como forma de controle e negociação política. Toda a obra política de Vargas é erigida entorno desse discurso e suas ações procuram cooptar as massas trabalhadoras através da implementação de melhorias nas condições de trabalho e implementação de leis trabalhistas que sirvam para capitanear apoio para o governo e desmobilizar os sindicatos mais combativos.

O efeito dessa prática é muito ruim para os setores populares, pois acaba por retirar a possibilidade de uma organização autônoma e independente. Assim, a prática populista, que incorpora o assistencialismo, é extremamente nociva aos espaços populares e ainda hoje é marca da maioria das lideranças políticas que atuam nas favelas e na periferia.

No terceiro discurso, o progressista, há denúncia da desigualdade, da discriminação e da violência sofridas pelos moradores das favelas. Esse discurso surge, sobretudo, a partir da mobilização social pela redemocratização do Brasil e se encontra com a luta das favelas contra a política de remoção iniciada com muito vigor nos anos 60.

Contudo, embora denunciem as dificuldades em que vive a população dos espaços favelados, os agentes desse discurso acabam por contribuir também para uma imagem distorcida das populações que habitam as favelas. Pois, da mesma forma que o discurso dos conservadores e dos populistas não reconhece o protagonismo dos moradores desses espaços, já que acaba por enxergá-los como sendo “carentes” e dependentes de agentes externos para resolver seus problemas. Acabam por achar que suas soluções, geralmente de cunho “academicista”, deveriam ser seguidas por essas populações que não teriam condições de estabelecer, soluções e saídas criativas para seus próprios problemas.

Por outro lado, em nome de uma suposta justiça social, acabam por aceitar como natural o famoso “jeitinho brasileiro” para driblar as dificuldades do cotidiano dessas populações. E, por isso mesmo, acabam por tolerar algumas transgressões como: pequenos furtos, roubos de energia e água, entre outros delitos considerados menores. Isso seria uma espécie de compensação por essas populações sofrerem com a grande desigualdade social do país.

Assim, estabelecem uma relação muito contraditória com as favelas, pois numa ponta do discurso afirmam a necessidade do reconhecimento dos direitos de seus moradores, mas no outro extremo acabam por negligenciar os deveres, como cidadãos, desses mesmos moradores.

Tal postura abre espaço para relações paternalistas e assistencialistas que criam situações de dependência com o poder público ou com agentes privados, que não ajudam em nada a melhorar as condições de vida das populações que habitam as favelas cariocas. É recorrente o caso de políticos que em épocas de eleição montam suas bases em diversas favelas da cidade, sobretudo, naquelas com uma população significativa, com é o caso da Maré, da Mangueira, do Complexo do Alemão, da Rocinha e outras.

Desse modo, o que une os três discursos acima é a idéia de que a favela não faz parte da cidade ou, o que dá no, mesmo: a idéia de que o morador da favela não é um cidadão “completo”.

A oposição favela X asfalto, tão divulgada na mídia e assumida como absoluta verdade pelo senso comum e expressa na fórmula da “cidade partida” permanece como um limite à cidadania.

Talvez o maior exemplo da materialização dessa idéia seja o livro do jornalista Zuenir Ventura (1994) onde a construção de dois mundos separados e diferentes assume sua forma mais acabada. Muito embora a expressão seja usada como denúncia e o próprio autor reconheça a necessidade de “juntar os dois territórios”- a cidade e a favela -, podemos observar que seus comentários, mesmo quando condescendentes com a favela, são sempre colocados do ponto de vista “da boa sociedade”.

Apesar de ter passado dez meses freqüentando uma favela carioca e convivendo com seus moradores, ele não conseguiu se desfazer do olhar “estrangeiro” e, mesmo diante de problemas que perpassam a sociedade, não sendo, portanto, exclusivos da favela, como as drogas e a violência, ele enxerga esse território sempre como ponto de partida desses fenômenos. É sintomático, por exemplo, que das mais de vinte pessoas a quem o autor agradece no final de seu livro nenhuma seja da favela na qual ele esteve. Mesmo a única história romântica do livro, vivida por um casal de classe média alta, não tem similaridade ou correspondência na favela.

A idéia da cidade partida interessa a muitos setores sociais comprometidos com a manutenção da ordem e da hierarquia social. Afirmar a favela como parte constituinte da cidade pode significar a obrigação de rediscutir o projeto de cidade que vigora hoje. Mudar esse projeto de cidade exige mudar as relações sociais desiguais e injustas e certamente isso parece absurdo aos olhos de muitos.

No projeto de sociedade que vigora, continua valendo o mesmo ideal do início do século XIX, ou seja, na cidade moderna, não há espaço para as massas populares habitarem as áreas mais valorizadas e conviverem lado a lado com a “boa sociedade”.

Contudo, hoje é impossível realizar, uma ampla remoção das populações pobres dessas áreas valorizadas da cidade. Por isso, muitos refugiam-se na fórmula da cidade partida e não reconhecem o direito à cidade que a população da favela tem.

Nesse sentido, no próximo capítulo vamos observar mais de perto alguns dados sobre a realidade atual da Maré e sobre a constituição do CEASM, instituição que se propõe a ajudar a mudar o quadro social que apresentamos acima afirmando o direito à cidade dos moradores da Maré.

3

O CEASM e o Censo Maré

3.1

A constituição do CEASM

No plano político mais amplo, as décadas de 80 e 90, no Brasil, foram marcadas pelas lutas a favor da redemocratização da sociedade brasileira³⁴. Isso produziu resultados importantes que afetam decisivamente os espaços populares. A criação do Partido dos Trabalhadores (PT); o surgimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT); o fortalecimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a atuação das comunidades eclesiais de base da Igreja Católica, são exemplos claros de uma reorganização e revitalização dos movimentos sociais após um longo período na clandestinidade imposta pelos militares. Esse movimento acaba por repercutir também nas favelas, onde os moradores lutavam pela melhoria da qualidade de vida e pelo reconhecimento de seus direitos.

Cabe ressaltar que dentro desse cenário temos o surgimento e a crescente atuação de Organizações Não-Governamentais. Essas instituições também se fazem cada vez mais presentes nos espaços populares onde atuam das mais variadas formas e nos mais variados campos.

Surgia assim, ao lado de partidos de esquerda e de movimentos sociais um novo campo de atuação política que muitos definem hoje, como *terceiro setor*. É bom dizer que este termo cada vez mais se torna impróprio para designar uma gama variada de instituições que não pertencem nem ao mercado e nem ao Estado.

A atuação dessas instituições abre um novo leque de ações e opções que passam pela pressão sobre os demais agentes - Estado e Mercado – na luta pela construção de alternativas para os graves problemas que enfrenta o Brasil. Assim, mesmo com a necessária redefinição e aprofundamento da discussão do termo *terceiro setor*, o fortalecimento das lutas sociais através das instituições não-governamentais é um fator importante para a transformação da realidade do país.

³⁴ O regime militar se esfacelava ante o desastre do “milagre brasileiro” e sob a pressão da sociedade civil.

Ainda nos anos 90, também na Maré há o surgimento de instituições não-governamentais que postulam a superação de problemas estruturais de suas comunidades. Entre essas instituições se destaca o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). Por isso, é interessante, a partir deste ponto, observar e discutir mais a fundo as características principais, idéias e importância para a Maré dessa instituição, pois é ela quem dirige o Programa Criança Petrobras na Maré, um programa educacional do qual falaremos mais adiante e é a razão deste trabalho.

A origem do CEASM está na junção das lutas internas pela afirmação da cidadania na Maré, ao mesmo tempo em que é fruto da experiência de moradores e ex-moradores que participavam de vários movimentos sociais, tais como: o movimento de base da Igreja Católica; os grupos de mulheres; os partidos de esquerda e as Associações de Moradores. Desse modo, essa é uma das características mais importantes do CEASM, pois lhe confere um perfil claramente comprometido com a causa popular e o legitima perante os moradores da Maré.

Assim, em 1997, um grupo de moradores se reuniu e começou a formular uma proposta de intervenção na realidade social e política das comunidades da Maré que pudesse ter um alcance maior e duradouro. Essa será marca do CEASM e seu maior diferencial em relação a outras instituições similares existentes na Maré.

Seus primeiros passos foram na direção do enfrentamento do problema da educação. Pois outra das características do grupo fundador era a de ter conseguido uma formação universitária, e de ser composto em sua maioria, por professores ou pessoas ligadas à educação. A partir da ampliação, via formação universitária, de seu espaço e tempo pessoal esse grupo reconheceu que era preciso contribuir para a ampliação do espaço e tempo dos moradores das comunidades da Maré, sobretudo, os jovens que não tinham acesso aos cursos universitários.

Nesse sentido, o primeiro projeto desenvolvido pela Instituição foi o curso pré-vestibular comunitário que contou com a colaboração de professores oriundos da própria Maré e o apoio financeiro de uma empresa de energia elétrica, e obteve no seu primeiro ano de vida uma aprovação de quase 50% dos alunos que chegaram ao final do curso.³⁵

Esse fato impulsionou o crescimento do CEASM, pois a aprovação de jovens oriundos da favela da Maré para as melhores universidades públicas e para a Puc-Rio era algo absolutamente novo. Muito embora, o movimento dos pré-vestibulares comunitários já existisse em várias favelas fazia algum tempo, na Maré, tal fato era novo. Pela primeira vez abria-se, a partir de um projeto coletivo, a perspectiva de uma carreira universitária aos moradores das 16 comunidades da Maré e com isso criava-se a possibilidade de uma intervenção qualificada dos jovens universitários na realidade local e na própria universidade.

Questões como a política de cotas, as bolsas que subsidiam a permanência dos jovens dos espaços populares, a adequação da universidade ao novo público que a procura e a imposição de questões ligadas às desigualdades sociais, são frutos da entrada cada vez maior de estudantes de origem popular. Esses estudantes levam para o meio acadêmico, assim como foi feito com a expansão da escola fundamental nos anos 30, 40 e 50, suas necessidades e visões diferenciadas o que exige novas posturas e capacidade de solucionar novos problemas por parte das universidades.

A primeira sede do CEASM foi construída a partir da doação de um terreno abandonado feito pela Associação de Moradores do Morro do Timbau, a comunidade mais antiga da Maré. Com a ajuda de novas pessoas que foram sendo incorporadas e com a captação dos primeiros recursos foi possível começar a construção das salas de aula que abrigariam o pré-vestibular. Essa fase inicial é de suma importância, pois consolida um dos traços mais importante da identidade do CEASM: o trabalho coletivo e a solidariedade. As dificuldades são superadas coletivamente e o sentimento de ajuda mútua e de pertencimento são muito fortes.(Censo CEASM, 2000)

³⁵ O curso começou com duas turmas improvisadas na Igreja Nossa Senhora dos Navegantes e tinha uma total de 130 alunos, dos quais 90 concluíram o curso e 41 foram aprovados para as universidades públicas. A estratégia de se iniciar as atividades por um curso pré-vestibular se justifica pela posição central do conhecimento científico no desenvolvimento da sociedade moderna. A idéia é que esse conhecimento seja posto a serviço dos espaços populares a partir do ingresso dos jovens moradores nos cursos universitários.

Observando o estatuto do CEASM podemos verificar que desde sua fundação, ele afirma-se como uma instituição que acredita na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Sua atuação é eminentemente política, no sentido maior desse termo, ou seja, a de que trabalha na perspectiva da transformação da Maré e da sociedade brasileira.

Por isso, nos parece claro, a partir de alguns documentos institucionais³⁶, que o CEASM busca uma posição que não seja a de mero prestador de serviços e muito menos a de substituto do Estado nas suas funções primordiais. Pelo contrário, ao desenvolver ações, que possibilitam a ampliação do horizonte cultural e educacional dos moradores, a instituição busca criar redes sociais que fortaleçam a luta pela democracia e cobrem uma ação Estatal pautada no respeito pelas comunidades populares e no reconhecimento delas como parte importante da cidade e da sociedade.

Assim, a atuação do CEASM e de outras instituições da sociedade civil é fundamental, pois quebra a lógica perversa da “cidade partida”. Nesse sentido, procurando conhecer melhor a realidade local e ao mesmo tempo desmistificar estereótipos e preconceitos, o CEASM realizou entre junho de 2000 e junho de 2001, com o apoio do Instituto Pereira Passos (IPP), do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e da Escola Nacional de Ciência e Estatística (ENCE) um censo sobre a Maré. Esse é um trabalho importantíssimo, pois é o mais completo estudo sobre uma favela brasileira. Ele procurou captar uma série de questões ligadas à vida cotidiana dos moradores traçando um perfil social das comunidades englobando o econômico, o cultural e a educação.

Desse modo, na próxima seção trabalharemos com alguns dados extraídos do censo da Maré de 2000 e procuraremos compor um quadro, mesmo que de forma mais geral, de algumas das principais características das comunidades onde estão inseridas as escolas atendidas pelo Programa Criança na Maré.

³⁶ Estatuto e atas de fundação do CEASM, 1997.

3.2

O CENSO do CEASM e as características da Maré

A idéia de fazer um censo da Maré, denominado: “Quem somos, quanto somos, o que fazemos?” começou a ser formulada no ano de 1999 e, segundo o que os autores afirmam na introdução do caderno do Censo realizado em 2000, o objetivo principal era o de propiciar um conhecimento mais completo sobre a realidade educacional, cultural e econômica da Maré. Isso poderia influenciar na aplicação de políticas públicas e nas ações dos próprios atores e instituições locais. A consequência mais esperada, então, era a modificação dos indicadores sociais apontados pelo estudo a partir de iniciativas locais que envolvessem o poder público.

O Censo encontra-se dividido em duas partes: a primeira publicada e a outra em fase de publicação. No primeiro relatório, que traz as informações da primeira fase do censo, podemos acompanhar a criação e a preparação do recenseamento onde fica clara a preocupação com a fidedignidade das informações e o extremo cuidado com a metodologia a ser aplicada. Por isso, como apontado acima, foram feitos contatos com a ENCE, o IPP e o IPEA, sendo que esses contatos se materializaram em ajuda técnica e preparação do pessoal que foi a campo realizar a coleta de dados.

Para trabalho de coleta foi construída uma base cartográfica que serviu de orientação para os pesquisadores, sendo que ainda hoje essa é a base mais completa existente sobre a Maré. Ela continua a servir de orientação para todos aqueles que pretendem conhecer melhor a realidade local.

Cabe ressaltar que nessa primeira fase do censo quatro eixos foram priorizados: população, habitação, educação e trabalho infantil. Para efeito deste trabalho usaremos também as informações da segunda fase do censo da Maré, ainda não publicada. Essa segunda fase complementa e amplia a primeira trazendo novos dados sobre questões como a renda, a vida dos moradores e seus domicílios.

A primeira informação importante que censo do CEASM trouxe foi o número total de moradores da Maré. Enquanto o censo do IBGE, realizado um ano antes, divulgou um total de 113.817 moradores, o CEASM contou 132.176. Esse é um dado muito relevante, pois aproxima e corrige os dados estatísticos da

realidade e indica que a população da Maré representa 2,26% da população do município do Rio de Janeiro e 0,97% do estado do Rio de Janeiro.

Isso coloca a Maré como o maior conjunto de favelas do Brasil e estabelece um marco populacional que deve ser levado em consideração por todos aqueles que queiram intervir na realidade local³⁷. Essa população está dividida de forma desigual nas seguintes comunidades: Baixa do Sapateiro, Mandacaru, Marcílio Dias, Morro do Timbau, Nova Holanda, Parque Maré, Parque União, Ramos, Roquete Pinto, Rubens Vaz, Nova Maré, Conjunto Pinheiros, Salsa e Merengue, Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Esperança, Vila Pinheiros, Vila do João.

Ainda sobre a população da Maré o censo revelou outro dado relevante: 1/3 dela é composta por crianças de 0 a 14 anos de idade, sendo que desse total 16% é de crianças com idade de 0 a 6 anos e 14% com idade de 7 a 14 anos. Na continuidade dessa população jovem temos outro segmento importante: 30% dos moradores da Maré possuem entre 15 e 25 anos de idade. Assim, mais da metade da população da Maré é constituída por crianças, adolescentes e jovens.

Isso significa que devem ser pensadas políticas que atendam as demandas desse enorme contingente de pessoas a começar pela preocupação com a qualidade da escola de nível fundamental e médio e com o oferecimento de bens e equipamentos de cultura e lazer.

Esse é um assunto de mais alta importância, pois é exatamente nessa faixa etária que os jovens, e não apenas os da Maré, se encontram em situação de maior vulnerabilidade social. Em recente pesquisa do Observatório de Favelas-RJ (2006), uma instituição que pesquisa os espaços populares no Rio de Janeiro e no Brasil, sobre a questão da violência e o envolvimento de jovens com as redes criminosas, fica comprovado que é exatamente entre os 12 e 15 anos de idade que os jovens acabam por abandonar a escola e ingressar nessas redes.

Uma nova atitude frente aos jovens dos espaços populares deve levar em consideração ações que viabilizem programas e projetos que dêem oportunidades

³⁷ Com relação à discrepância nos números, isso pode ser explicada por conta da maior facilidade que os recenseadores do CEASM, todos moradores da Maré, tiveram. Isso se deveu ao fato dos recenseadores possuírem um melhor conhecimento das comunidades, de seus moradores e mesmo da geografia local. Não se pode descartar o fato das metodologias utilizadas serem diferentes e por isso produzirem resultados diferentes. Temos, por exemplo, o fato do IBGE ter considerado apenas nove comunidades da Maré, pois não considerou os conjuntos habitacionais como “favela”. Isso produziu uma diferença de pelo menos sete comunidades a menos do que o censo do CEASM.

de formação e inserção desses jovens em redes sociais que lhes permitam ampliar seu capital cultural e social, mas isso deve ser feito como política pública e de forma permanente. Não deve ser uma ação pontual, pois essas ações não produzem efeitos concretos.

Infelizmente o que temos visto são projetos que preconizam a “ocupação do tempo das crianças” pobres para evitar que elas se tornem criminosas, como se carregassem uma predisposição para o crime. Os programas sociais hoje oferecidos ficam muito aquém das reais necessidades dessas crianças e só reproduzem fórmulas desgastadas e pouco interessantes, são os famosos “cursinhos de informática” ou as “oficinas de percussão” que têm no domínio puro e simples das técnicas o seu fim.

Portanto, não é disso que estamos falando. O que queremos dizer é que os jovens da Maré devem ter o direito e o acesso a bens e equipamentos culturais e educacionais de qualidade desde sempre, não porque isso os desviaria de um potencial caminho do crime, mas porque são sujeitos de direitos e merecem os benefícios que a cidade e a República devem e podem oferecer.

Outro tema abordado pelo censo do CEASM foi a questão da habitação. Na Maré foram contados 38.273 domicílios que possuem uma média de 3,45 habitantes por domicílio o que fica muito próximo da média nacional, que é de 3,55 habitantes por domicílio. Contudo, quando comparados os dados de densidade demográfica da Maré com os dados do Brasil fica evidente o crescimento e o intenso povoamento na maioria das comunidades. Enquanto no Brasil essa taxa de densidade populacional é de 232,7 hab/100² em comunidades que compõem a Maré, como o Parque Maré, a taxa é de 965,9hab/100², sendo de 861,7 hab/100² na comunidade de Rubens Vaz.

Esse fenômeno está associado à verticalização dessas comunidades e afirma de forma contundente a total falta de uma política pública de habitação popular o que obriga as pessoas a construírem, de forma individualizada, a solução para o problema da moradia.

Ainda com relação a essa questão o Censo constatou que apenas 11% dos moradores da Maré possuem escritura definitiva de suas casas. Outros 25% possuem documentos de algum órgão público que reconhece a propriedade da casa. Outra forma de “legalizar” a habitação é a recorrência ao cartório de títulos ou à associação de moradores. Esse fato demonstra a necessidade que os

moradores têm de estarem em uma situação de legalidade com relação às suas propriedades o que afasta o estereótipo de marginal, no sentido de estar à margem da sociedade, que recai sobre os moradores da favela. Tudo o que essas pessoas mais querem é o reconhecimento do direito de ter sua casa.

Porém, não basta ter o direito legal a uma casa é necessário ter assegurado o direito de poder transitar e de se locomover dentro e fora da Maré. Direito cada vez mais ameaçado por conta do domínio dos grupos armados que controlam os territórios na Maré e em outras comunidades. E esse problema só vem se agravando no Rio de Janeiro, sobretudo, por causa da ineficiência do poder público que insiste em manter uma política de segurança pública absolutamente inadequada baseada na “política de guerra” principalmente quando pensa em ações nos espaços populares. Nesse sentido, uma das questões feitas pelo Censo de 2000 do CEASM interrogava os moradores a respeito da circulação por outras comunidades da Maré. O que temos é que, em média, 49% responderam que nunca haviam saído dos limites de suas comunidades e transitado por outros espaços da Maré. Somando-se a esse número a média das pessoas que raramente saem de suas comunidades, ou seja, 17%, podemos ter uma idéia do isolamento em vive grande parte das pessoas que moram na Maré. A tabela 2 apresenta com mais detalhes essa questão.

Tabela 2. Circulação dos moradores da Maré por outras comunidades

Comunidade	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente
Vila do João	40,7	18,2	24,0	17,1
Salsa e Merengue	35,9	19,1	24,3	20,7
Conjunto Pinheiros	42,1	18,6	23,0	16,3
Vila Pinheiros	45,9	19,0	23,4	11,7
Conjunto Esperança	42,2	16,4	22,4	19,0
Bento Ribeiro Dantas	39,1	20,1	23,1	17,8
Nova Holanda	46,2	17,0	19,9	17,0
Nova Maré	39,2	20,8	20,8	19,1
Marcílio Dias	61,6	14,9	17,2	6,3
Ramos	61,8	12,7	13,6	11,8
Parque União	57,9	15,5	17,0	9,5
Rubens Vaz	58,3	12,9	14,7	14,0
Parque Maré	59,7	14,3	16,6	9,4
Morro do Timbau	57,5	17,6	14,0	10,9
Baixa do Sapateiro	55,2	16,5	15,6	12,7
Roquete Pinto	60,7	14,5	19,7	5,2
Maré	49,0	17,1	19,6	14,2

Fonte: Censo 2000, CEASM

Como podemos observar, em algumas comunidades, como é o caso de Marcílio Dias (76,5%), o percentual de pessoas que nunca ou que raramente transitam por outras comunidades é extremamente alto. Isso limita e muito as possibilidades de ampliação do capital cultural das famílias, pois esses moradores acabam também não tendo acesso a bens e equipamentos culturais que só são oferecidos em outros espaços da cidade e, por outro lado, também não ampliam suas redes sociais quando limitam suas vidas à vizinhança mais próxima. A tabela 3 apresenta de forma mais detalhada essa questão.

Tabela 3: Circulação dos moradores da Maré por bairros da Zona Sul ou da Barra da Tijuca

Comunidade	Freqüentemente	Somente no verão	Raramente	Nunca
Vila do João	27,8	14,4	14,4	23,0
Salsa e Merengue	19,8	15,7	15,7	29,6
Conjunto Pinheiros	31,6	22,7	22,7	13,9
Vila Pinheiros	21,4	16,9	16,9	27,3
Conjunto Esperança	34,8	14,9	14,9	19,3
Bento Ribeiro Dantas	22,1	17,8	17,8	30,1
Nova Holanda	20,5	17,9	17,9	29,0
Nova Maré	18,6	17,8	17,8	30,5
Marcílio Dias	10,6	16,6	16,6	38,1
Ramos	14,2	17,5	17,5	39,6
Parque União	26,1	13,5	13,5	29,1
Rubens Vaz	21,6	11,5	11,5	33,8
Parque Maré	12,3	20,6	20,6	33,7
Morro do Timbau	16,7	18,7	18,7	33,6
Baixa do Sapateiro	14,5	17,1	17,1	39,0
Roquete Pinto	15,0	16,8	16,8	42,8
Maré	20,8	17,0	32,2	30,0

Fonte: Censo 2000, CEASM

Podemos constatar, a partir dos dados acima, como os moradores da Maré circulam pouco por outros territórios da cidade. Certamente essa é uma das dificuldades que os estudantes de origem popular têm ao ingressarem no mundo escolar marcado por exigências sociais e culturais muito mais amplas do que aquelas oferecidas pelo território em que eles habitam.

Outro dado importante apontado pelo Censo realizado pelo CEASM diz respeito a uma pergunta voltada diretamente para a educação, mas que também tem a ver com a circularidade dos moradores. Ela questiona sobre a possibilidade do morador da Maré vir a fazer um curso profissionalizante em outra comunidade dominada por uma “facção rival” a que controla o território de sua comunidade.

A resposta, na média, foi que 48,5% dos respondentes não fariam jamais o curso nessas condições, enquanto 31,6% afirmaram que fariam, mas tomando muitos cuidados e só 19,9% responderam que não teriam nenhum temor. Abaixo, a tabela 4 oferece um panorama mais completo sobre esse tema.

Tabela 4. Percentual de moradores que faria um curso em outra comunidade que não a sua

Comunidade	Evitaria fazer o curso	Faria o curso tendo cuidados com segurança	Faria o curso sem temor quanto à segurança
Vila do João	48,2	29,4	22,3
Salsa e Merengue	44,3	31,9	23,8
Conjunto Pinheiros	46,3	28,0	25,8
Vila Pinheiros	45,7	35,3	19,0
Conjunto Esperança	48,7	33,7	17,6
Bento Ribeiro Dantas	46,1	32,3	21,6
Nova Holanda	48,2	33,5	18,3
Nova Maré	40,5	35,0	24,4
Marcílio Dias	56,3	27,2	16,6
Ramos	50,1	28,8	21,1
Parque União	50,6	30,8	18,5
Rubens Vaz	46,4	35,6	18,0
Parque Maré	49,6	33,0	17,4
Morro do Timbau	56,6	30,7	12,7
Baixa do Sapateiro	49,4	30,9	19,7
Roquete Pinto	56,1	23,7	20,2
Maré	48,5	31,6	19,9

Fonte: Censo 2000, CEASM

Esses dados apontam para um dos maiores problemas da Maré. O forte processo de particularização espacial existente na Maré determinado não apenas pela formação histórica de suas comunidades que se desenvolveram de forma autônoma, mas também pelo componente da violência, materializado através do domínio territorial de grupos armados, que cria as chamadas “fronteiras” internas.

Esse é um fenômeno importante para nosso estudo, ou seja, as escolas beneficiadas pelo Programa Criança Petrobras na Maré atendem a uma população restrita às “fronteiras” das comunidades onde elas estão inseridas. Por isso, o cenário exposto acima reforça o forte vínculo que cada escola mantém com o território e a população em que está inserida. Por isso, no quadro a seguir temos a distribuição das escolas públicas municipais em cada comunidade da Maré.

Quadro 2. Escolas da Maré por comunidade e ano de fundação.

Escola	Comunidade	Ano de fundação da escola
CIEP Elis Regina	Nova Holanda	1989
CIEP Hélio Smidt	Parque Rubens Vaz	1992
CIEP Ministro Gustavo Capanema	Vila do Pinheiro	1985
CIEP Operário Vicente Mariano	Morro do Timbau	1987
CIEP Samora Machel	Parque Maré	1989
CIEP Leonel de Moura Brizola	Ramos	1985
E.M. Armando de Salles Oliveira	Ramos	1961
E.M. Bahia	Morro do Timbau	1936
E.M. Cantor e Compositor Gonzaguinha	Marcílio Dias	1992
E.M. IV Centenário	Baixa do Sapateiro	1958
E.M. Nova Holanda	Nova Holanda	1962
E.M. Teotônio Vilela	Conjunto Esperança	1985
E.M. Professor Josué de Castro	Vila do João	1985
E.M. Tenete Gal. Napion	Roquete Pinto	1972

Fonte: caderno de instituições da Maré. CEASM 2000

O que podemos observar é que todas as comunidades da Maré são atendidas por escolas públicas e que a maioria dessas escolas foi construída no final da década de 80. Isso confirma o que dissemos a respeito da luta dos moradores pela garantia de seu direito de ficar em suas comunidades e, ao mesmo tempo, de ter acesso a bens e serviços como a educação.

Por isso, o problema da Maré, no campo da educação, não reside no número de escolas como ocorre em outros espaços populares, muito embora,

quando se trata da procura pelo Ensino Médio fique visível o estrangulamento da oferta de vagas, pois só existem três escolas para atender a um público muito maior do que a capacidade dessas instituições. Desse modo, hoje, a questão principal passa pela qualidade do serviço prestado pelas escolas, o combate à evasão escolar e o analfabetismo.

Trataremos, no capítulo 3, das taxas de evasão escolar e suas consequências. Por ora, podemos observar mais de perto o problema do analfabetismo na Maré que ainda é muito grave.

Com efeito, segundo dados do censo de 2000 (IBGE), a taxa de analfabetismo para o Brasil era de 13,6%, para o município do Rio de Janeiro essa taxa é de 4,4% e para a Maré é de 11,4%.

Desse modo, apesar de estar um pouco abaixo da taxa nacional, a taxa de analfabetos na Maré é quase o triplo do município do Rio de Janeiro. Isso significa dizer que dentre as 31 regiões administrativas (RA) existentes no município em 2000, a Maré tem o segundo maior índice de analfabetos.

Essa situação é agravada quando observamos o nível de renda da população local. Sabemos que a condição financeira, embora não seja determinante, mantém uma ligação estreita com o nível educacional e com os resultados escolares da população, pois quando famílias e indivíduos têm um nível de renda elevado podem investir mais recursos e tempo na educação formal.

Contudo, quando essas famílias e indivíduos – caso da Maré – não possuem rendimentos que possibilitam investimentos e gastos com educação e com equipamentos culturais, o que se tem é a criação de um ciclo perverso que associa baixa escolaridade e baixa renda, o que dificulta sobremaneira a vida dos moradores. Na tabela 5 podemos observar mais detidamente as faixas de renda dos moradores da Maré discriminadas por comunidade.

Tabela 5. Renda dos moradores segundo a comunidade.

Comunidade	0 a 1 SM	1 a 2 SM	3 a 6 SM	7 ou mais SM
Vila do João	5,72	63,6	28,20	2,45
Salsa e Merengue	6,65	64,6	27,95	0,76
Conjunto Pinheiros	4,09	57,5	34,11	4,29
Vila Pinheiros	8,32	63,7	25,43	2,51
Conjunto Esperança	5,33	55,4	35,31	3,94
Bento Ribeiro Dantas	5,59	63,3	28,32	2,80
Nova Holanda	3,71	69,3	24,91	2,12
Nova Maré	10,21	65,7	21,52	2,62
Marcílio Dias/Mandacaru	9,03	62,1	25,96	2,93
Ramos	5,97	60,4	31,34	2,24
Parque União	3,24	56,9	35,31	4,58
Rubens Vaz	4,30	64,6	29,11	2,03
Parque Maré	5,60	68,5	23,44	2,49
Morro do Timbau	1,58	60,9	31,75	5,79
Baixa do Sapateiro	2,80	65,3	28,45	3,45
Média da Maré	5,60	63,1	28,31	3,03

Fonte: Censo 2000, CEASM

Como podemos observar, há diferenças significativas entre as comunidades, muito embora no geral seus moradores se encontrem na faixa que corresponde a 1 e 2 salários mínimos. Algumas, como o Conjunto Pinheiros, o Conjunto Esperança, Ramos, Parque União e o Morro de Timbau, têm cerca de 1/3 de seus moradores nas faixas entre três e seis salários mínimos. Ao contrário, comunidades como Nova Holanda e Salsa e Merengue têm a maioria de seus moradores na faixa de 1 a 3 salários.

Contudo, quando comparamos os rendimentos dos moradores da Maré com outros espaços da cidade percebemos uma enorme diferença. Para efeito de comparação, segundo o IBGE (2000), o bairro do Leblon possui um rendimento nominal familiar per capita de R\$ 2.800,00 enquanto a Maré possui R\$ 214,00, ou seja, dez vezes a menos.

Certamente, uma desigualdade desse tamanho se refletirá na qualidade de vida dos moradores da cidade e marcará de forma indelével suas trajetórias, seja no campo profissional, pessoal ou escolar. As crianças das famílias da Maré terão

bem menos chances de se apropriarem de bens e equipamentos educacionais e culturais, o que pode limitar bastante seu desempenho na escola. Embora o fator econômico não seja absoluto, mantém forte ligação com o sucesso escolar.

No próximo capítulo analisaremos o histórico da implementação do Programa Criança Petrobras na Maré e uma série de indicadores escolares relacionados com seus possíveis efeitos educacionais. Com isso, procuraremos analisar se o Programa consegue ajudar a melhorar a qualidade das escolas e das aulas nas quais ele se faz presente, mesmo levando-se em consideração as questões socioeconômicas apontados acima.

4

O Programa Criança Petrobras na Maré

4.1

A antinomia entre a lógica socializadora da escola e a lógica socializadora das famílias dos espaços populares

Parece-nos imprescindível para o sucesso de qualquer ação, projeto ou programa que se desenvolva nas instituições escolares, o reconhecimento não apenas das relações internas, sempre únicas de cada escola, mas também o conhecimento do território onde essas escolas se situam, bem como a relação que elas estabelecem com as comunidades do entorno e com as famílias de seus alunos.

Por isso, ao iniciarmos este trabalho observamos mais de perto questões referentes à favela e mais especificamente ao território, a Maré, onde se localizam as escolas e o Programa avaliado por nós. Conhecer mais de perto essa realidade é de suma importância, pois nos permite uma melhor apreensão dos limites e dificuldades impostas ao Programa Criança Petrobras na Maré e, com isso, podemos compor um quadro analítico mais preciso de seus possíveis efeitos sobre as escolas e sobre os estudantes que participam de suas ações.

Acreditamos que o entendimento da realidade local ajuda a eliminar uma série de equívocos, evita a cristalização de determinados estereótipos e mesmo de preconceitos que limitam a análise e, no campo da prática, fazem sucumbir ações que poderiam ser muito importantes para transformar a realidade. Nesse sentido, nossa intenção neste capítulo é a de analisar alguns dados e indicadores que nos permitirão avaliar os efeitos do Programa Criança Petrobras na Maré nos resultados acadêmicos dos alunos e das escolas que ele atende.

Contudo, antes de passarmos aos dados e à sua análise é necessário que compreendamos um pouco mais a lógica das relações entre escola, alunos e famílias de origem popular. Esse movimento é importante na medida em que pode nos proporcionar uma visão melhor sobre essas complexas relações, o que, por sua vez, nos oferecerá mais elementos para avaliarmos de forma mais contextualizada o Programa Criança Petrobras na Maré.

Obviamente não pretendemos e nem temos espaço aqui para discutirmos de maneira mais aprofundada as diversas teorias que tratam das relações entre escola e famílias de origem popular. Contudo, a observação de algumas reflexões nesse campo é de suma importância para nosso trabalho.

Destacaremos pelo menos três autores que consideremos muito pertinentes para nossa discussão: o primeiro é Bernard Chalort (2000). Ele investiga o fracasso escolar em termos de relação das classes populares com o saber escolar e faz algumas reflexões que servirão de suporte para nossa análise; outra linha de pensamento que nos interessa em particular é a do pesquisador Daniel Thin (2006). Ele trata da antinomia e assimetria entre a lógica socializadora da escola e a lógica socializadora das famílias de origem popular e suas implicações na vida escolar das crianças dos espaços populares. Por fim, abordaremos também Bernad Lahire (2004) que estudou uma série de casos de sucesso e fracasso escolar “nos meios populares” na França e procurou entender porque algumas crianças fracassam enquanto outras crianças do mesmo bairro, com a mesma idade e com vidas parecidas acabam obtendo sucesso na escola.

Procuraremos, com isso, estabelecer algumas referências para avaliarmos se a metodologia do Programa Criança Petrobras na Maré consegue intervir positivamente na realidade escolar, levando em conta as relações entre a escola, as famílias e as crianças da Maré. Logo em seguida, procuraremos com base em indicadores de desempenho escolar, avaliar a incidência do Programa nos resultados dos alunos das turmas atendidas.

Isso nos parece fundamental, pois sem o entendimento desse complexo processo relacional entre duas lógicas socializadoras diferentes, a escolar e a familiar, e sem discutir a relação com o saber das crianças de origem popular, fica muito difícil estabelecer ações que realmente ajudem a melhorar o desempenho dos estudantes de origem popular.

Ao analisar a questão do fracasso escolar, Charlot (op.cit.,p.17) rediscute a “teoria da reprodução”, a partir, principalmente, do trabalho de um de seus principais teóricos, o sociólogo francês Peirre Bourdieu. Essa corrente teórica foi muito difundida nos anos 60 e 70, e ainda hoje permanece como uma das principais referências para o questionamento do papel da escola na sociedade.

Assim, Charlot (Ibid.p.21) revisa alguns dos principais pressupostos e limites da “teoria da reprodução” e, ao mesmo tempo, introduz preocupações e

discussões que nos parecem muito úteis para as questões que nós levantamos neste estudo.

Um dos pressupostos da teoria da reprodução afirma que as dificuldades de adaptação e aprendizagem manifestadas pelos estudantes de origem popular ao ingressarem no mundo escolar têm a ver com a enorme disparidade entre o capital cultural de sua família e o universo cultural da escola.

Essa disparidade teria origem na desigualdade entre o baixo capital cultural das famílias de origem popular, decorrentes da posição que essas famílias ocupam na hierarquia social, fato ligado à sua precária situação socio-profissional, e às exigências escolares, muito mais próximas de práticas que exigem um alto capital cultural e, que por isso, mais de acordo com as práticas culturais dos grupos mais abastados da sociedade.

Assim, segundo Charlot:

...Bourdieu raciocina em termos de sistemas de diferenças: às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na fase adulta. Há a reprodução das diferenças. Como se opera essa reprodução? Novamente através de diferenças: às diferenças dos pais correspondem nos filhos diferenças de “capital cultural” e de Habitus (disposições psíquicas), de modo que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola.(Ibid.,p.20)

Desse modo, segundo “os teóricos da reprodução” a escola teria como função primordial a reprodução das relações sociais desiguais por meio de suas práticas culturais e simbólicas, muito mais próximas do capital cultural dos estudantes pertencentes às famílias que integram os grupos mais privilegiados da sociedade. Isso ajudaria a manter e/ou reproduzir, o mundo social com todas as suas injustiças e desigualdades.

Contudo, Charlot (Ibid.,p.21) aponta alguns limites importantes na teoria da reprodução, em especial o fato de procurar explicar o fracasso escolar apenas pelas desigualdade de origem social e econômica. Segundo Charlot, essa teoria não dá conta das inúmeras histórias das crianças de origem popular que têm desempenho escolar igual e mesmo superior às crianças de classes sociais mais abastadas economicamente.

No Brasil, por exemplo, temos cada vez mais jovens de origem popular que ingressam nas melhores universidades, a partir de iniciativas como os cursos pré-

vestibulares comunitários – caso do próprio CEASM - e têm história de sucesso escolar. Aliás, esse fato tem contribuído muito para que as próprias universidades adotem maneiras diferenciadas de lidar com um público cada vez mais numeroso e que traz consigo questões novas, olhares e realidades bem distintas daquelas vivenciadas pelo público tradicionalmente atendido pela escola.

Assim, mesmo reconhecendo que os filhos das famílias mais pobres têm mais dificuldades escolares e menos chances de avançar na escolarização até chegar, por exemplo, ao ensino superior, não se pode creditar, de forma unívoca, o fracasso escolar à posição social e econômica das famílias populares.

Segundo Charlot (Ibid.,p16), em primeiro lugar, não existe o fracasso escolar, como tal, como um objeto ou “um monstro a espreita das crianças mais frágeis”. Ele é uma situação, uma relação marcada pelo tempo e pelo espaço. Assim, o que precisa ser feito é estudar e compreender essa relação com a escola e com o seu universo e os saberes produzidos. É preciso reconhecer que essa é uma relação de força, de poder e que representa interesses de grupos e de classes sociais.

Nesse ponto Lahire (2004) tem uma contribuição importante quando afirma que a transmissão do capital cultural na família não se processa de modo automático como faz supor uma leitura mais apressada do conceito de capital cultural. Segundo esse autor:

...a simples existência objetiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar não diz nada acerca das maneiras, das formas de relações sociais, a frequência das relações, etc., através das quais eles se ‘transmitem’ ou não transmitem. Se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se ‘pertencem’ a pessoas que, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não tem oportunidade de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência.

Desse modo, é preciso que o capital cultural esteja disponível e que haja realmente uma disposição deliberada de transmissão desse capital às novas gerações para que seus efeitos sejam traduzidos em um melhor desempenho escolar. Mesmo assim há ainda de se considerar a disposição do “herdeiro” desse capital para assumi-lo, ou melhor, assumir uma relação onde ele se coloca numa

perspectiva em deve receber e ao mesmo tempo reinventar e incorporar em suas outras bases o capital que recebe.

Isso explicaria, ao menos em parte, o sucesso escolar de alunos oriundos de famílias populares com baixo capital cultural. Isso porque mesmo com muitas dificuldades essas famílias procuram mobilizar seus poucos recursos disponíveis para que seus filhos possam construir e reconstituir seu capital cultural e traduzir esse investimento em sucesso escolar.

Quando procura compreender as dificuldades escolares das crianças dos meios populares, Daniel Thin (op.cit,p.2) avança em uma direção que nos parece muito importante para o nosso estudo. Ele discute o conceito de lógica socializadora e propõe uma ampliação bastante interessante da análise efetuada pelos “teóricos da reprodução”.

Segundo esse autor é preciso reconhecer que as crianças oriundas das camadas populares enfrentam dificuldades diante da escola e isso certamente tem a ver com o capital cultural e o capital econômico de suas famílias, contudo, essas dificuldades não se resumem apenas a esse fato. As dificuldades, de aprendizagem, adaptação, disciplina, entre outras, estão relacionadas também à contradição entre a lógica socializadora das famílias populares e a lógica socializadora da escola. Assim, é preciso:

Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, (...) levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regulamentar os comportamentos infantis e juvenis.(...) Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais.(Ibid.,p3)

Desse modo, as práticas familiares das camadas populares, sua “maneira de socializar” as crianças estaria em “desacordo” com o que o universo escolar cobrar e considerará como aceitável e desejável, sobretudo, no comportamento dessas crianças diante da instituição escolar, dos saberes e dos professores.

Isso engloba questões como: a disciplina, a linguagem, o tempo e o universo de referências simbólicas incorporados pelas crianças dos setores populares. Como as práticas desses setores possuem outras características que

não se coadunam com o universo escolar a relação das crianças e de suas famílias com a instituição escolar é, na maioria das vezes, marcada pela tensão e pelo sentimento de desajuste.

Assim, segundo Lahire:

...nem todas essas crianças interiorizaram as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar. Essas normas, que são naturais, e que são ainda mais naturais quando aplicadas a públicos infantis socialmente preparados para recebê-las, são questionadas por crianças das classes populares, portadoras, no interior da ordem escolar, de normas heterogêneas (e, portanto heterodoxas), ou seja, antagônicas ou incompatíveis com as normas especificamente escolares. (op.cit.,p.55)

Desse modo, o universo escolar valoriza determinadas formas de comportamento, disciplina e disposições intelectuais das crianças a partir de referências baseadas nos setores médios e altos da sociedade.

Segundo Thin (op.cit,p.6), um bom exemplo dessas lógicas socializadoras antinômicas entre escola e famílias de origem popular se dá com relação ao tempo. Enquanto na escola o tempo da aprendizagem e o tempo da prática são separados³⁸, no interior das famílias de origem popular não existe tal separação e a aprendizagem é realizada de forma prática e cotidiana. As crianças aprendem fazendo na prática.

Assim, quando na escola há a separação dos tempos e a criação de espaços especificamente pedagógicos surgem dificuldades de aprendizado e de compreensão por parte das crianças de origem popular, pois sua relação com o saber e o aprendizado é diferente do que é proposto na escola. Obviamente, essa contradição entre o vivido em casa e o vivido no espaço escolar, trará consequências para a adaptação à escola.

O espaço escolar privilegiará um determinado modo de ser e de comportar-se que não é dominado pelas crianças das famílias populares. Bem como haverá uma dificuldade grande dos pais dessas crianças para acompanhar a vida escolar de seus filhos e, mais uma vez, não apenas por conta do seu baixo capital cultural, mas também e principalmente, por conta do choque entre lógicas antagônicas de socialização.

³⁸ Essa é uma das maiores críticas enfrentadas pela escola. A separação entre teoria e prática.

Lahire (op.cit.,p.77-313) dá exemplos muito interessantes de algumas práticas familiares que não se coadunam com o universo planejado, disciplinado e marcadamente letrado da escola. Grande parte das famílias que ele entrevistou³⁹ não faz qualquer tipo de anotação, não usa agendas, não faz listas de compras, não organiza seus documentos. Em outros casos os livros, quando existem, ou não estão acessíveis às crianças por conta de um zelo extremo dos pais que não permitem seu manuseio ou, simplesmente, não são utilizados por completa falta de hábito familiar.

A ausência de práticas familiares de leitura e escrita e de planejamento do uso do tempo dificultará bastante a vida das crianças dessas famílias na escola já que essas são práticas e valores são quase que sagrados no ambiente escolar.

Atrelada a essa questão está a das representações simbólicas dos professores a respeito das crianças de origem popular. É famosa a teoria da “profecia auto-realizada” que reporta como as expectativas do professor acabam, mesmo que de forma inconsciente, gerando resultados escolares dos alunos que foram previstos pelos docentes, já nos primeiros dias de aula. Temos ainda o que Souza e Silva (op.cit.,p.142) chama de “movimento profético”, que vai além da famosa “profecia auto-realizada”. Segundo esse autor as crianças acabam por assumir e introjetar valores sobre si mesmas produzidas por professores e pais que estão ligadas ao seu desempenho escolar.

Assim, sobretudo, a partir de uma visão negativa a respeito de seu próprio desempenho escolar e de suas qualidades cognitivas essas crianças acabam por fracassar na escola e assimilam a idéia de que aquele universo realmente não é o seu.

Desse modo, temos uma série de fatores ligados principalmente à forma como as crianças de origem popular são socializadas e como constroem suas relações com os saberes escolares, bem como elas desenvolvem uma série de práticas frente ao universo escolar e aos professores que interferem de maneira direta no seu desempenho escolar.

A compreensão desse processo é fundamental, pois afasta uma série de estereótipos e preconceitos, principalmente aqueles relacionados a idéias como a

³⁹ A entrevista ocorreu com crianças da segunda série do Ensino Fundamental na França. Lahire construiu 26 perfis de estudantes, suas famílias e as relações que estes mantinham com a escola e com a escolarização.

de falta de comprometimento dos pais de origem popular; ou a visão de que as crianças dos meios populares não conseguiriam se adaptar às exigências escolares por conta de uma série de deficiências e carências culturais e mesmo biológicas.

Nesse sentido, Lahire (op.cit.,p.334) faz uma contundente crítica a afirmação de que as famílias de origem popular são negligentes e não se preocupam com a escolaridade de seus filhos. Muito ao contrário, nos perfis que traça de estudantes franceses constata que em todos os casos, de uma forma ou de outra, os pais, muitos dos quais imigrantes que compreendem mal a cultura francesa e por isso têm dificuldades de adaptação e mesmo de ajudar seus filhos com as obrigações escolares, se preocupam com a vida escolar de seus filhos.

Contudo, como esses pais, por diversas razões, acabam comparecendo pouco à escola, são vistos como desinteressados ou descompromissados com a vida escolar dos filhos. Fugindo-se à simplificação e à mera transposição de uma realidade para outra muito diferente, podemos encontrar semelhanças entre a realidade vivida pelas famílias operárias francesas e as famílias pobres brasileiras, sobretudo, aquelas que residem nas periferias e favelas.

Uma das maiores queixas dos professores brasileiros sobre a atuação das famílias populares é justamente essa, ou seja, a de que os pais e mães não querem saber ou não se comprometem com a escolarização e desempenho de seus filhos. Segundo essa crítica, esse seria um dos principais motivos do fracasso escolar das crianças de origem popular.

No entanto, Lahire (Ibid., p. 336) faz uma advertência interessante: a de que a simples presença dos pais nas escolas não oferece nenhuma garantia de sucesso escolar. Na verdade, a família, vista como um espaço fundamental de socialização e formadora de disposições psíquicas e sociais contribui em muito para o sucesso escolar das crianças na medida em que algumas rotinas são propostas e podem ser internalizadas. Certamente o acompanhamento escolar dos estudantes é muito importante, no entanto, a simples presença dos pais nas escolas nada garante.

Outro aspecto que envolve a família e tem haver diretamente com o desempenho escolar diz respeito às relações intra-familiares. Souza e Silva(op.cit.,p.139-155) destaca a importância das disposições internas familiares, as relações hierárquicas entre irmãos, a aposta dos pais em determinadas habilidades intelectuais de alguns filhos e mesmo as escolhas e perspectivas

construídas, por esses filhos, a partir da imagem que deles fazem pais e professores.

Esse autor destaca também como é fundamental para os jovens oriundos dos espaços populares o entendimento do jogo escolar em termos de adaptação às regras da escola, da relação com os professores ou com as disciplinas escolares.

Como vimos, em outro ponto desta dissertação, a escola e as famílias de origem popular desenvolvem lógicas socializadoras diferentes, por isso entender a lógica escolar é fundamental para a permanência e o sucesso das crianças de famílias de origem popular num universo marcado por regras e procedimentos distintos daqueles aos quais essas crianças estão acostumadas.

Desse modo, o reconhecimento dessa antinomia entre as duas instâncias de socialização abre uma perspectiva interessante para todos aqueles que discutem a escolarização das camadas populares, pois possibilita o entendimento de uma lógica própria dos grupos populares sem com isso discriminá-los ou vê-los como “carentes” ou incapazes de se apropriarem da instituição escolar e do que ela pode oferecer-lhes.

Essa visão é corroborada por Charlot (op.cit.,p.27) quando ele discute a idéia do fracasso escolar nos setores populares e refuta a concepção, muito difundida, de “carência” ou da mera deficiência cultural dos estudantes de origem popular como explicação para o fenômeno do fracasso. Aliás, a idéia da carência cultural não reconhece que os setores populares vivem sob uma relação de dominação social e, por conta disso, seus códigos, práticas e símbolos não são reconhecidos como legítimos. Daí a idéia de que eles não têm cultura.

Como afirma Marisa Vorraber Costa (2003):

Quando alguém é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas de representação, ou seja, é quem estabelece o que tem e o que não tem estatuto de realidade.

Assim, a representação do estudante pobre como um ser “carente culturalmente” está inserida num jogo de forças sociais, no qual esse sujeito é apresentado como o “culpado” pelo seu fracasso ou pela sua inadaptação ao universo escolar. Obviamente, os grupos que hegemonomizam os espaços

considerados legítimos para a construção do saber e da representação social como a escola, a universidade e mesmo a mídia são exatamente aqueles dominantes socialmente. O simbólico também institui o real.

Portanto, reconhecer que o baixo capital cultural coloca os estudantes de origem popular em desvantagem diante da instituição escolar é significativo. Contudo, é preciso ampliar essa idéia e perceber que a questão é mais complexa. Ela envolve reconhecer que a lógica socializadora dos setores populares e a lógica socializadora da instituição escolar são antinômicas e baseada numa relação de hierarquização cultural e desigualdade social. Essa situação acarreta graves problemas para os estudantes de origem popular, tais como: a repetência e o abandono escolar.

A superação desse quadro não é simples e envolve uma discussão que extrapola os muros escolares e chega à questão fundamental sobre que tipo de sociedade e educação se quer.

Por isso, ao observar o projeto apresentado pelo CEASM, em 2005, para a renovação da parceria com a Petrobras⁴⁰, percebemos que o Programa Criança Petrobras na Maré procura conjugar três objetivos principais, são eles: a) ajudar a melhorar o desempenho escolar dos estudantes atendidos pelas oficinas e projetos do Programa a partir da oferta de “oficinas” pedagógicas e culturais; b) aumentar o tempo de permanência desses estudantes nas escolas através de atividades que extrapolam o tempo da grade curricular; c) como complemento dos objetivos anteriores, ajudar a desenvolver nos estudantes atendidos a capacidade crítica, na linha freiriana da “leitura do mundo”, como instrumento de mudança.

A seguir veremos mais de perto a proposta Político-pedagógica do Programa.

⁴⁰ Proposta de renovação do projeto para o ano de 2005

4.2

A metodologia do Programa Criança Petrobras na Maré

Quando o Programa Criança Petrobras na Maré aborda a questão de sua orientação político-pedagógica é clara a inspiração no pensamento de Paulo Freire, sobretudo, no que concerne à idéia de educação voltada para a valorização dos saberes dos setores populares, sua preocupação com a construção de novos conhecimentos a partir do cotidiano dos alunos e de suas comunidades e a afirmação do protagonismo das crianças nesse processo. Desse modo,

Paulo Freire funciona como uma referência importante para o trabalho pedagógico. Partilhamos de sua preocupação maior com a construção de uma consciência autônoma, capaz de emitir juízos ético-político em relação ao sistema social existente. A participação dos alunos no processo pedagógico faz-se permanente. (relatório do Programa Criança Petrobras na Maré, 2003)

Além disso, o Programa afirma que os conhecimentos não podem ser um fim em si mesmo; ao contrário, devem ser meios para que o estudante possa compreender as “diversas realidades” que o cercam. Essa concepção está na linha do que Paulo Freire (2003) afirmava a respeito da educação como potencializadora da prática da “leitura do mundo”.

Outra preocupação que nos parece muito pertinente diz respeito ao envolvimento da família e das comunidades com a escola. Assim,

Os mesmos procedimentos metodológicos são adotados no trabalho com as famílias, visando à construção de valores éticos e coletivos, à participação ativa na escola e na comunidade e, em especial, a integração dos pais/responsáveis na vida escolar das crianças/adolescentes. (relatório Programa Criança Petrobras na Maré, 2003)

Por isso, valorizar o conhecimento dos estudantes, de sua comunidade e, principalmente, conseguir envolver pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos é um caminho fecundo para a criação de relações novas entre a instituição escolar e as crianças dos espaços populares.

Isso se coaduna com o que Lahire afirma sobre o papel das famílias de origem popular na adoção de práticas que ajudem seus filhos a ter uma vida escolar mais bem sucedida a partir do que ele chama de “práticas periféricas” que,

se não são estritamente escolares, mantém íntima relação com as práticas escolares.

Assim, incentivar,

A moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, moral da perseverança (...) podem preparar (...), no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recursos, uma boa escolaridade. Inúmeras características próprias à forma escolar de relações sociais estão próximas a esses traços: apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes corretas. (Op.cit.,p26)

Para atingir os objetivos citados acima a estrutura metodológica utilizada pelos agentes do Programa Criança Petrobras na Maré funciona a partir de “oficinas” pedagógicas e “projetos” culturais que são paralelos e complementares ao currículo escolar. A principal diferença entre oficinas pedagógicas e projetos reside no fato de que as primeiras acolhem turmas inteiras, “fechadas”, e os projetos são abertos a crianças de várias turmas diferentes, indicadas para participar por professores e diretores, respeitando-se a faixa etária exigida por cada projeto.

Oficinas e projetos funcionam como complemento à grade curricular das escolas e têm duração de uma hora e meia por semana para as primeiras e de três a seis horas por semana para os projetos. Essas ações atendem as turmas e os estudantes a partir das demandas da escola. Por isso, a duração do atendimento de uma determinada turma acaba por estar subordinada às necessidades apontadas por professores e diretores.

Desse modo, cada escola tem um atendimento diferente, não há uma padronização absoluta, embora existam orientações gerais como, por exemplo, o atendimento prioritário a alguns segmentos escolares. Assim, de 1999 até 2004 o atendimento priorizou as turmas do segundo segmento do ciclo, ou seja, 3ª. e 4ª. séries das escolas atendidas.

O quadro 3 apresenta o funcionamento das oficinas e projetos do Programa Criança Petrobras na Maré no ano de 2005, e nos dá um exemplo de como se desenvolveu o trabalho. Apresenta, ainda, as escolas em que as ações foram realizadas.

Quadro 3. Atendimentos realizados pelas oficinas e projetos do Programa Criança Petrobras na Maré em 2005

Atendimento 2005	Turmas				Alunos					
	Ciclo	Progressão	3ª e 4ª série	5ª a 8ª série	Ciclo	Progressão	3ª e 4ª série	5ª a 8ª série	Sem dados	Total
CIEP Min.Gustavo Capanema	7	4	-	-	214	126	-	-	-	340
CIEP Elis Regina	3	2	2	-	106	68	75	-	-	249
CIEP Hélio Smidt	5	-	3	-	130	-	108	-	-	238
CIEP Leonel de M. Brizola	2	1	4	-	62	37	114	-	-	213
E.M. Nova Holanda	4	-	1	-	123	-	36	-	-	159
CIEP Pres.Samora Machel	4	1	1	-	107	33	39	-	-	179
E.M. Bahia - 1º segmento	-	1	-	-	-	34	-	-	-	34
E.M. Bahia - 2º segmento	-	-	-	4	-	-	-	52	-	52
E.M. Ten.Gal.Napion	-	-	-	5	-	-	-	99	-	99
Preparatório 5ª série	-	-	4	-	-	-	105	-	-	105
Preparatório Ensino Médio*	-	-	-	4	-	-	-	128	-	128
Espanhol*	-	-	-	1	-	-	-	-	32	32
Francês*	-	-	-	2	-	-	-	-	29	29
Inglês*	-	-	-	2	-	-	-	-	60	60
Canto e coral*	-	-	-	-	8	17	9	-	-	34
Desenho*	-	-	-	-	23	6	30	-	-	59
Orquestra*	-	-	-	-	9	4	26	-	-	39
Informática*	-	-	-	-	-	-	245	-	-	245
Total	25	9	15	18	782	325	787	279	121	2294
*atividades realizadas nas sedes do CEASM que reúnem alunos de várias escolas										

Fonte: Programa Criança Petrobras na Maré, relatório de 2005

Como podemos observar no quadro 3, em 2005, foram atendidas 2.294 crianças em diversas oficinas e projetos. A seguir, o quadro 4 nos oferece um panorama completo das oficinas e projetos realizados em 2004 e em 2005⁴¹.

É interessante observar a variedade de atividades oferecidas. Isso certamente exige uma equipe multidisciplinar e muito competente pedagogicamente, pois a diversidade e riqueza dos temas abordados são enormes e complexas. Exige, ainda, um planejamento diferenciado e bem detalhado de cada atividade e de sua inserção no cotidiano escolar.

Nos quadros abaixo, temos a descrição dos principais objetivos de cada oficina e de cada projeto do Programa.

⁴¹ Fonte: relatório de 2004.

Quadro 4. Oficinas do Programa Criança na Maré

OFICINA	PÚBLICO ATENDIDO	OBJETIVOS
1. Palavra	1º segmento do Ensino Fundamental	Aprimorar a leitura e a escrita
2. Contação de histórias	1º segmento do Ensino Fundamental	Estimular a criatividade, ampliação do horizonte cultural e a concentração através da produção de histórias infantis.
3. Música	1º segmento do Ensino Fundamental	Desenvolver a compreensão da linguagem musical, assim como a concentração, raciocínio lógico e disciplina
4. Jogos matemáticos	1º segmento do Ensino Fundamental	Desenvolvimento de conceitos matemáticos básicos através de atividades lúdicas
5. Artes visuais	1º segmento do Ensino Fundamental	Desenvolver a capacidade de expressão artística através de várias técnicas.
6. Hip-Hop	1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	Desenvolver a capacidade de criação musical e de expressão artística através de um ritmo musical ligado às periferias
7. Produção de vídeo	2º segmentos do Ensino Fundamental	Estimular a capacidade reflexiva sobre a realidade social através da linguagem de produção de vídeos documentários com a temática local.
8. Fotografia	2º segmentos do Ensino Fundamental	Expressar a criatividade através da fotografia e estimular a construção de novos olhares sobre a realidade social
9. Comunicação visual	2º segmentos do Ensino Fundamental	Ampliar a capacidade de comunicação interpessoal através de atividades que trabalham com símbolos e valores da contemporaneidade.
10. Oficinas pedagógicas	1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	Discutir questões ligadas à sexualidade, DST, violência, paz, através de debates e jogos com as crianças e adolescentes que participam das demais oficinas.
11. Desenho	2º segmentos do Ensino Fundamental	Incentivar a percepção crítica/criativa através do desenho
12. Expressão corporal	1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	Trabalhar a linguagem corporal como elemento de auto-conhecimento e integração social

Quadro 5. Projetos do Programa Criança na Maré

Projetos	Público	Objetivos
1. Orquestra de flautas	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Incentivar o aprendizado de instrumentos de sopro e percussão, bem como ampliar os conhecimentos sobre a música brasileira.
2.canto e coral	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Estimular o conhecimento de novas técnicas vocais e correção de distúrbios da voz
3. “Marecatu”	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Incentivar a ampliação do horizonte cultural através do conhecimento e do contato com o folclore brasileiro.
4. Grupo de pais	Pais e responsáveis pelos estudantes	Estimular a reflexão de pais e responsáveis, através de encontros mensais, sobre assuntos relacionados à escola e comunidade.
5. Maré Batuque	1 ^o segmento do Ensino Fundamental	Desenvolver a pesquisa de sons e músicas ligados a cultura brasileira e ainda, estimular a psicomotricidade e a capacidade de criação musical.
6. Trupe do Circo	1 ^o segmento do Ensino Fundamental	Trabalha a cultura popular através da linguagem circense.
7.Maré Brincante	1 ^o segmento do Ensino Fundamental	Desenvolver a expressão corporal e estimular o auto conhecimento usando a dança contemporânea.
8. Preparatórios ⁴²	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Reforço escolar que permite aos alunos se prepararem para enfrentar os concursos das escolas técnicas.
9. Curso de línguas(francês, espanhol, inglês)	2 ^o segmento do Ensino Fundamental	Permitir o aprendizado de novas culturas e códigos lingüísticos.
10. Brinquedoteca ⁴³	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Oferecer um espaço diferenciado da sala de aula que busca integrar os alunos através de jogos e brincadeiras
11. Informática	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Introdução às ferramentas básicas e avançadas, mais usadas no mundo da informática.
12. Palavra em movimento	2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Incentivar o prazer da leitura, associada ao teatro, dança e música.

⁴² Ocorrem nas salas de aula do CEASM, assim como o curso de línguas.

⁴³ Esse projeto só atende aos CIEPs Samora Machel e Elis Regina.

Assim, o que podemos inferir, observando os quadros 4 e 5, e nos detendo nos objetivos das oficinas e projetos, é que há a intenção deliberada de ampliar as possibilidades de aprendizado e, ao mesmo tempo, de diversificar o currículo escolar. O que nos parece, então, é que o CEASM se propõe a ajudar na melhoria do ensino nas escolas por meio da ampliação do leque de opções culturais e educacionais oferecidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré aos estudantes das escolas atendidas.

A introdução de novas atividades, novos conhecimentos e o reforço das aprendizagens de sala de aula certamente podem incidir na melhoria do rendimento escolar dos estudantes que participam das oficinas e projetos do Programa.

Seguramente, ao propor novos temas, novas abordagens pedagógicas e ao valorizar saberes que estão no cotidiano das famílias e crianças dos espaços populares, o Programa se mostra sintonizado com a discussão e a busca de superação da antinomia entre socialização escolar e socialização familiar em classes populares, colocada por Daniel Thin. As oficinas e projetos, portanto, estabelecem uma importante aproximação entre o universo das famílias populares e a escola.

Por isso, a nossa proposta a partir das próximas seções é a de verificar se, e em que graus, as atividades desenvolvidas pelo Programa têm de fato alguma incidência nos resultados das escolas atendidas e se as mesmas contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes que freqüentam suas oficinas e projetos. Para isso começaremos analisando os resultados das turmas, que são, ao lado dos alunos individuais, o público-alvo do Programa.

4.3

Os efeitos do Programa Criança Petrobras na Maré nas turmas atendidas

Quando solicitamos ao Programa Criança Petrobras na Maré que disponibilizasse seu banco de dados para que pudéssemos analisar alguns indicadores de desempenho, constatamos que essa base não fazia referência aos anos anteriores a 2002. Aliás, esse foi um dos problemas que tivemos de enfrentar ao longo de nossa pesquisa, pois o Programa ainda não possui um banco de dados bem estruturado e que possa responder a questões importantes, sobretudo, ligadas à avaliação de seus efeitos sobre as escolas atendidas.

Desse modo, acabamos limitando nossa pesquisa ao espaço de tempo que se inicia no ano de 2002, e vai até 2005. Contudo, acreditamos que mesmo com essa limitação, – não temos alguns indicadores dos anos de 1999, 2000 e 2001 – nossa pesquisa conseguiu se desenvolver satisfatoriamente

Para identificar possíveis efeitos do Programa no desempenho médio das turmas da 4ª série atendidas, observamos os conceitos dados pelos professores de Língua Portuguesa a seus alunos. Logo a seguir, comparamos esses resultados com os resultados das turmas das escolas não atendidas.

Para tal, construímos uma classificação de desempenho escolar das turmas, a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME). Como dito acima, essa classificação levou em consideração os conceitos finais em Língua Portuguesa de todas as turmas de 4ª série das dezesseis escolas da Maré entre os anos de 2002 e 2005.

Para a construção da classificação usamos o seguinte método: primeiro, separamos o ano de 2002, pois neste ano os conceitos atribuídos, por orientação da SME, à aprendizagem dos alunos tiveram uma nomenclatura e valores diferentes aos dos demais anos. Para cada conceito, atribuímos um valor dentro de uma escala que vai do 0 a 2. Desse modo, tivemos: para o conceito PS (Plenamente satisfatório) o valor 2; para o conceito S (Satisfatório) o valor 1 e para o conceito EP (Em Processo) o valor 0.

Para os demais anos, quando a variação de grau dos conceitos foi mais ampla, adotamos o seguinte procedimento: atribuímos 4 para o conceito O (Ótimo); 3 para o conceito MB(Muito Bom); 2 para o conceito B; 1 para o conceito R(Regular) e 0 para o conceito I (Insuficiente). Podemos verificar de forma mais clara esses valores nas tabelas abaixo.

Tabela 6. Conceitos adotados em 2002 pela SME e sua conversão em nota

Conceito	Significado	Situação	Pontuação
PS	Plenamente satisfatório	Aprovado	2
S	Satisfatório	Aprovado	1
EP	Em processo	Não aprovado	0

Tabela 7. Conceitos adotados entre 2003 e 2005 pela SME e sua conversão em nota

Conceito	Significado	Situação	Pontuação
O	Ótimo	Aprovado	4
MB	Muito Bom	Aprovado	3
B	Bom	Aprovado	2
R	Regular	Aprovado	1
I	Insuficiente	Não aprovado	0

Com a criação da pontuação e a atribuição dos valores para cada conceito, foi possível transformar esses conceitos em notas e pudemos, a partir daí, criar médias para cada turma. Essas médias nos permitiram classificar as turmas de acordo com uma escala que varia de 0 a 2, obtendo, assim, três conceitos possíveis, como pode ser verificado na tabela 6 que mostra os pontos para o ano de 2002, e de acordo com uma outra escala que varia de 0 a 4, obtendo então cinco conceitos possíveis, com médias para os anos de 2003, 2004 e 2005, como pode ser verificado na tabela 7.

A partir da criação dessa classificação construímos gráficos para que pudéssemos visualizar melhor os resultados das turmas de todas as escolas da Maré. É importante ressaltar que não nos foi possível estabelecer comparações intra-escolares, pois a metodologia do Programa até o ano de 2004 privilegiou o atendimento a todas as turmas de 3ª e 4ª séries das escolas onde se fez presente. Isso significa dizer que, entre 2002 e 2004, todas as turmas dessa faixa escolar participaram das atividades do Programa Criança Petrobras na Maré nas escolas por ele atendidas. Sendo que, em 2005, as turmas atendidas foram as de primeiro ciclo, que engloba do antigo CA até a antiga 2ª série. Por isso, só foi possível comparar turmas das escolas atendidas e as não atendidas.

Para verificar o efeito do Programa Criança Petrobras na Maré, o que propomos, a partir daqui, é observar os gráficos da classificação das turmas de 4ª série e comparar seus resultados.

Após a descrição dos resultados, avalio o Programa e proponho algumas hipóteses que possam explicar as diferenças de rendimento observadas. Os gráficos 1 e 2, apresentam as médias das turmas da Maré, funcionando, respectivamente, em escolas atendidas e não atendidas pelo Programa no ano de 2002.

Nesses gráficos, como nos demais, as turmas foram classificadas de acordo com suas médias. Além das turmas, estão identificadas as escolas as quais elas pertencem.

Gráfico 1. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas atendidas pelo Programa em 2002

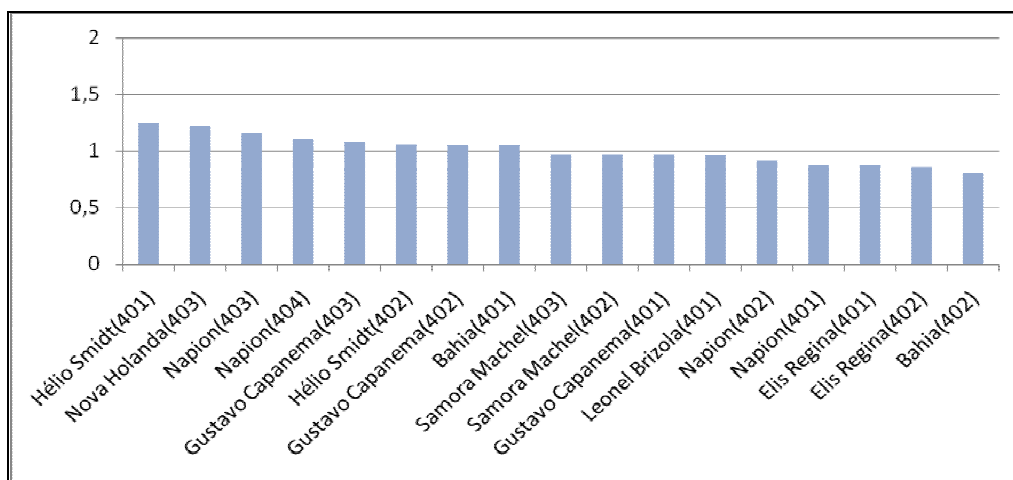
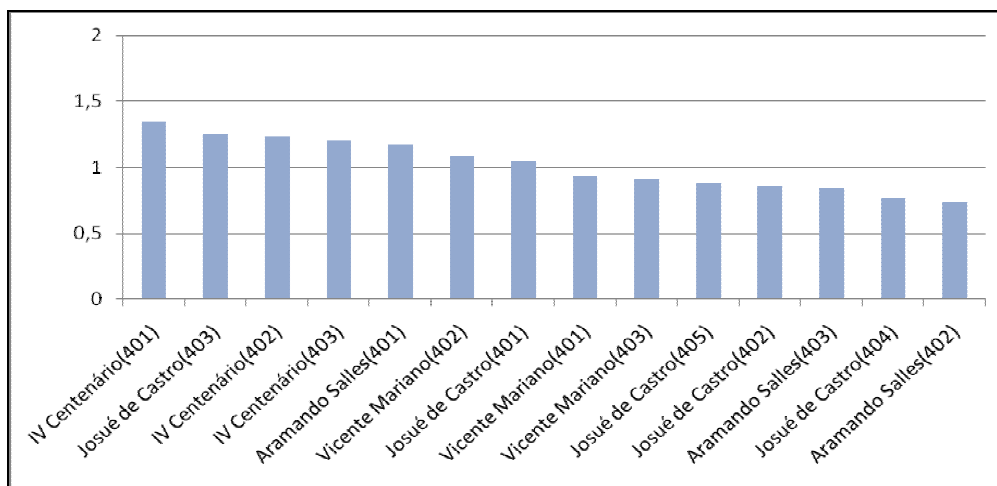


Gráfico 2. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2002



É preciso esclarecer, neste ponto, que não nos foram fornecidos os dados referentes à Escola Municipal Teotônio Vilela e ao CIEP Cantor e Compositor Gonzaguinha. Mesmo assim, realizamos a análise e comparamos os resultados obtidos entre as escolas, pois o número de turmas – 17 das escolas do Programa e 14 das escolas não atendidas – nos pareceu bastante significativo.

O que podemos observar, a partir dos gráficos 1 e 2, é que o desempenho das turmas de 4ª. série das escolas da Maré, de modo geral, era muito próximo em 2002. Não existem grandes diferenças de desempenho, embora as escolas não atendidas pelo Programa tenham sido ligeiramente mais bem avaliadas por seus professores.

Talvez isso seja reflexo do crescimento do Programa a partir de 2001, quando ingressaram mais três escolas - a escola Municipal Nova Holanda e os CIEPs Samora Machel e Elis Regina - no projeto e isso significou um crescimento de quase 100%. Existe ainda a questão da adaptação das turmas que acabavam de ingressar para o Programa, o que teria implicado não apenas em uma adequação dos alunos a novas formas de linguagem e novos conhecimentos, mas também a adaptação dos professores que tiveram de se relacionar com outros profissionais e outras metodologias, o que certamente os obriga a conviver com novos desafios.

Esse processo seguramente reflete nas avaliações escolares e nos comportamentos do corpo discente e docente. O que os resultados sugerem é que podemos estar diante de um momento de instabilidade e de acomodação típico dos processos de mudança e das intervenções escolares.

Nos anos de 2003, 2004 e 2005, a escala usada na construção dos gráficos difere da utilizada para o ano de 2002, em função de ter havido uma mudança metodológica na apresentação dos conceitos dos alunos por parte da SME-Rio.

Gráfico 3. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas atendidas pelo Programa em 2003

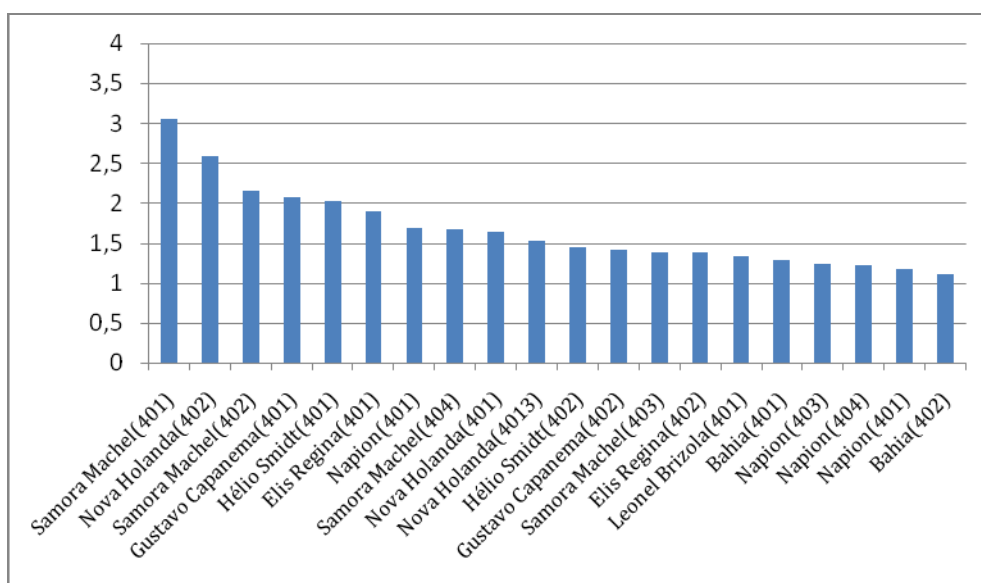
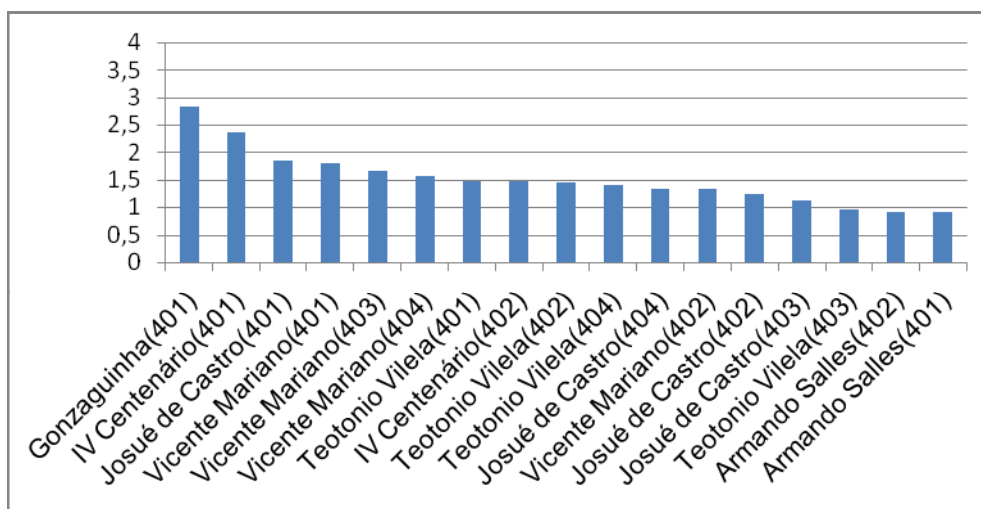


Gráfico 4. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2003



Em apoio às inferências sobre o efeito inicial do Programa apresentadas acima, o que pode ser observado a partir dos gráficos 3 e 4 para o ano de 2003 é que houve uma avaliação muito melhor por parte dos professores das turmas das escolas que fazem parte do Programa Criança Petrobras na Maré. Podemos verificar que, muito embora algumas dessas turmas tenham notas bem próximas às das turmas de outras escolas não participantes, ainda assim, no geral, elas têm um resultado bem superior.

Uma explicação bem plausível para esse resultado positivo pode ser o de que após, mais um ano de funcionamento do Programa, as mudanças e ajustamentos que tiveram de ser efetivados para a expansão do projeto ocorridas em 2001, surtiram efeito. Essa melhoria fica mais evidente se voltarmos aos gráficos de 2002 e observarmos, comparativamente, como a avaliação pedagógica das turmas melhorou. Isso nos faz supor que uma participação mais prolongada por parte dos alunos nas atividades do Programa pode ajudar nos seus resultados escolares.

Gráfico 5. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas atendidas pelo Programa em 2004

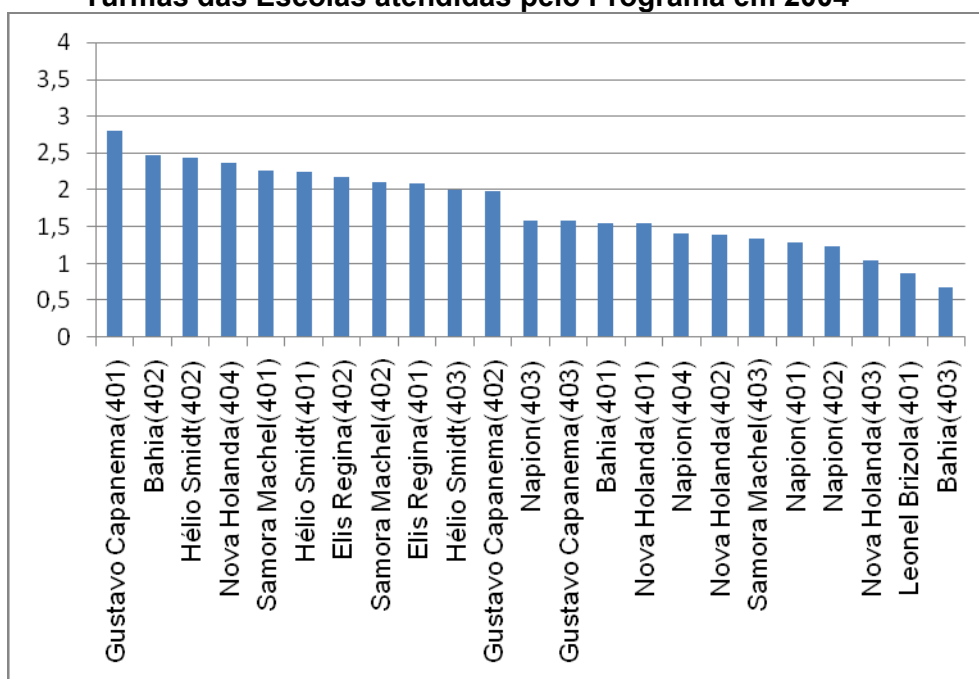
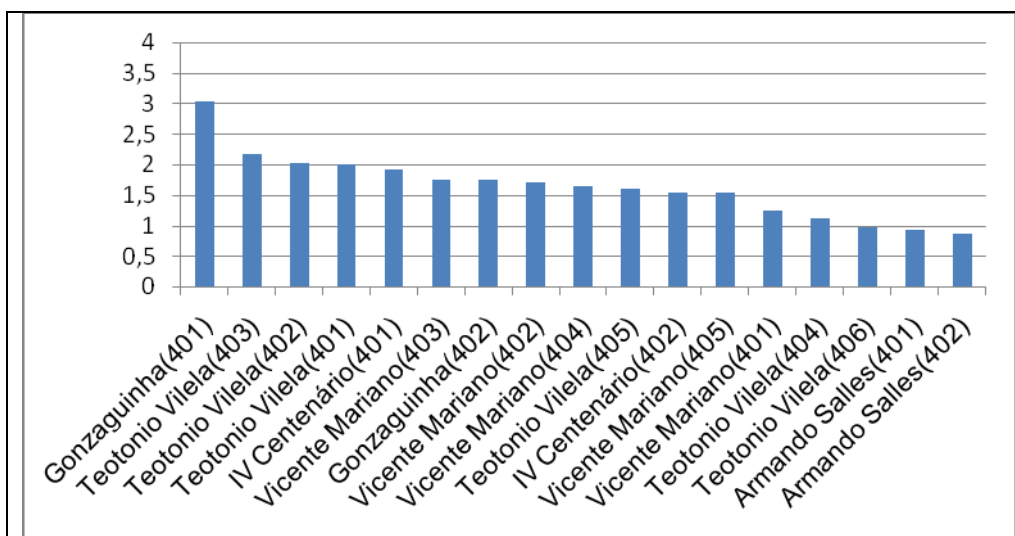


Gráfico 6. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2004



Em 2004, os resultados das turmas atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré, de maneira geral, continuaram superiores aos das turmas não atendidas (gráficos 5 e 6). Embora alguns resultados isolados não tenham sido tão bons, o padrão do ano anterior foi mantido. Mais uma vez, isso nos faz crer que o tempo de exposição e participação nas atividades do Programa contribuiu para esse resultado positivo, pois os dados de 2004 envolvem turmas que participaram pelo menos por dois anos das atividades do Programa, ou seja, em 2003, quando ainda eram turmas da 3ª série e 2004, quando os alunos dessas mesmas turmas passaram à 4ª série.

Essa hipótese poderá ser testada por meio dos resultados mostrados nos gráficos 7 e 8, correspondentes ao ano de 2005, quando houve uma mudança importante. Em relação a essa mudança cabe lembrar que, no final de 2004, a coordenação do Programa mudou a metodologia do projeto e deixou de atender as turmas de 3ª e 4ª séries. Em seu lugar ingressaram as turmas do primeiro ano do ciclo (antigo CA na organização do ensino em séries).

Gráfico 7. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2005

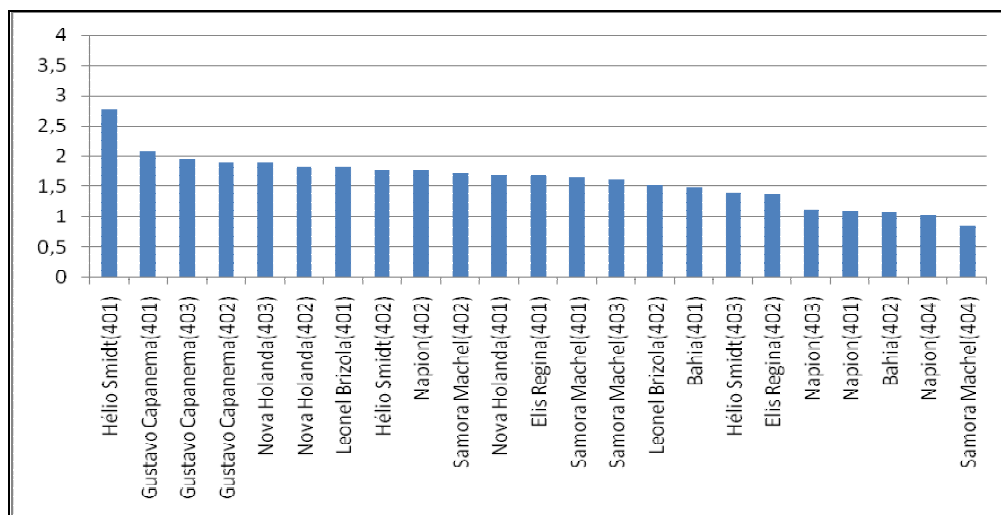
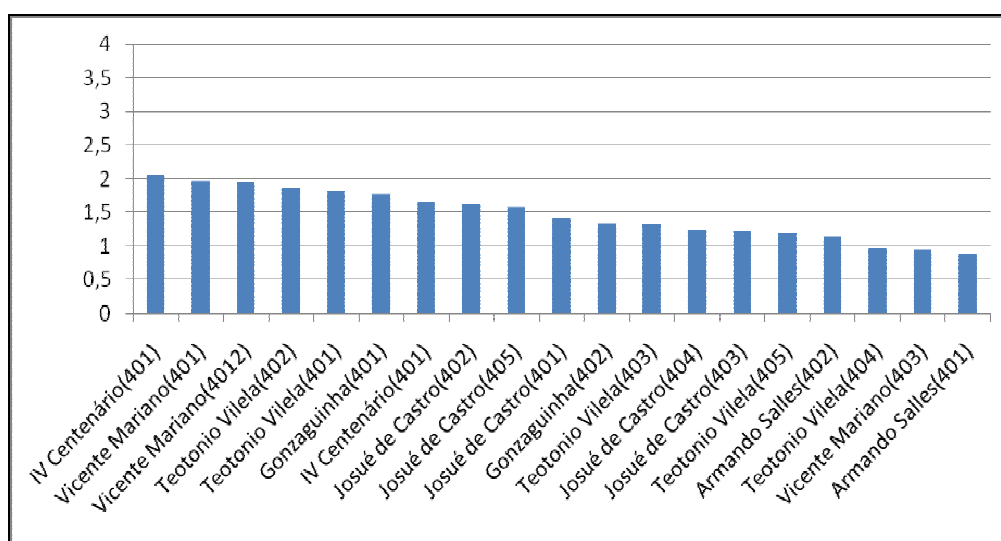


Gráfico 8. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2005



Em primeiro lugar, o que pudemos observar nos gráficos 7 e 8 é que houve uma queda brusca nos resultados de Língua Portuguesa em todas as turmas da 4ª série das escolas da Maré. O ano de 2005, certamente não foi um ano bom para elas.

Contudo, mesmo assim, a avaliação dos professores das turmas que estão nas escolas atendidas pelo Programa foi melhor do que a das não atendidas, a despeito de que as turmas participantes em 2005, terem sido atendidas apenas durante um ano, em 2004, quando ainda cursavam a 3ª série.

Desse modo, de uma maneira geral, as turmas que fazem parte do Programa Criança Petrobras na Maré foram mais bem avaliadas por seus respectivos professores. Isso fica evidente em todos os momentos quando comparamos os resultados escolares entre os anos de 2002 - embora neste ano as turmas não atendidas tenham se saído ligeiramente melhor -, 2003, 2004 e 2005.

Acreditamos que esses resultados mantêm uma forte ligação com as questões discutidas na seção 3 desta dissertação. Por isso, se recuperarmos o que disseram Charlot, Thin e Lahire, e observarmos mais uma vez os quadros 4 e 5 que apresentam os objetivos das oficinas e projetos, poderemos tirar algumas conclusões quanto aos efeitos do Programa nas turmas atendidas

Em primeiro lugar, o Programa atenua, através de suas ações, o impacto decorrente da mudança de referências simbólicas e sociais provocados pela escola nas crianças dos meios populares. Essas crianças se vêem diante de uma situação que lhes é completamente adversa na escola, pois esta, como pudemos ver, tem uma lógica de funcionamento e uma variedade de práticas simbólicas e culturais completamente estranhas ao universo popular (Bernstein, 1957. Apud: Thin. Op.cit.,p3).

Por isso, quando o Programa gera práticas e saberes, que conseguem fazer uma “ponte” entre o saber dos alunos e os saberes acadêmicos numa nova perspectiva ou, para usarmos o conceito de Charlot (op.cit.p.,77), quando desenvolve novas relações com o saber, o que se tem é uma relação muito mais prazerosa, dinâmica e produtiva por parte dos alunos para com a escola. Desse modo, para as crianças isso significa conseguir conviver em outro universo, o escolar, sem grandes sofrimentos.

Em segundo lugar, as atividades do Programa ajudam a reforçar práticas que a escola preza e vê como essenciais para o sucesso escolar. Ao participar de uma oficina como a “Maré Brincante”⁴⁴, por exemplo, as crianças aprendem a ter mais disciplina, passam a conhecer mais seu próprio corpo, suas emoções e com isso conseguem se concentrar mais nas aulas.

⁴⁴ Ver quadros 6 item 7.

De acordo com Lahire (op.cit.,p.27), práticas como concentração, controle do tempo e disciplina são fundamentais para o sucesso escolar. As crianças das famílias que não desenvolvem essas práticas em seu cotidiano são justamente aquelas que mais têm dificuldades na escola.

Por último, ao promover oficinas como a da Palavra, cujo objetivo principal é aprimorar a escrita e a leitura, ou a oficina de Jogos Matemáticos, na qual os alunos aprendem cálculos de forma lúdica e agradável, o Programa reforça habilidades que serão fundamentais para toda a sua vida escolar. Essas ações são importantes também porque estabelecem outras relações com a linguagem e com a comunicação, por exemplo.

Segundo Thin(op.cit.,p.9) nas famílias de origem popular, a prática da linguagem e a própria comunicação entre pais e filhos está associada à vida cotidiana e serve apenas para a troca de informação e não para ações pedagógicas. Isso dificulta sobremaneira a convivência das crianças na escola, local reconhecido por sua linguagem e comunicação altamente matizadas pelo discurso pedagógico.

Assim, quando o Programa consegue estabelecer novas práticas de linguagem e comunicação, tendo com ponto de partida a oficina da Palavra ou a de Contação de Histórias, por exemplo, o que temos é uma aproximação maior entre o universo familiar das crianças dos espaços populares e o universo da escola. Isso facilita, sem dúvida, o aprendizado dos alunos das turmas que freqüentam essas atividades..

Por isso, o que vimos nesta seção é que os efeitos do Programa nas turmas em que se faz presente são positivos e propiciam um desempenho melhor dos alunos. Na próxima seção observaremos indicadores que dizem respeito à escola como um todo, ou seja, passaremos para o universo mais “macro”: o escolar.

4.4

A relação entre o Programa Criança Petrobras na Maré e os resultados macro-escolares dos estudantes

Para avaliarmos os indicadores escolares que têm relação direta com a estrutura escolar mais geral selecionamos dois tipos de dados que consideramos fundamentais: a) média de proficiência em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2005, e; b) o censo escolar de 2004. A partir do censo temos os seguintes indicadores: taxas de não aprovação de 2004⁴⁵; distorção idade-série de 1996 até 2005 e abandono escolar de 2004.

A Prova Brasil produz informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Como dito em outro ponto, a Prova Brasil é desenvolvida e realizada pelo Inep e compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Sua primeira edição ocorreu em 2005 e foi realizada em 5.398 municípios de todas os estados da Federação, avaliando 3.306.378 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, distribuídos em 122.463 turmas de 40.920 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada.

Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática, com questões elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação e nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além das provas, os alunos responderam a um questionário que coletou informações sobre seu contexto social, econômico e cultural.

O quadro 7 apresenta as médias de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e no município do Rio de Janeiro. A partir dessas médias estabeleceremos uma comparação com as médias das escolas da Maré e entre as próprias escolas da Maré.

⁴⁵ Só a partir de 2004 o censo escolar passou a apresentar o indicador de não-aprovação

Quadro 6. Média em Proficiência - 4ª série do EF - Língua Portuguesa, Brasil, Estado do RJ e Município do Rio de Janeiro na Prova Brasil de 2005

Brasil	Estado do Rio de Janeiro	Município do Rio de Janeiro
Redes estaduais – 176,07	Rede estadual - 174,41	Rede estadual – 192,36
Redes municipais – 171,09	Rede municipais - 179,09	Rede municipal – 182,93

Fonte: Saeb 2003

A média de desempenho em Leitura dos estudantes da 4ª série das escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro comparada à média das redes estaduais e municipais do Brasil e do estado do Rio de Janeiro evidencia resultados bem melhores.

Outra análise indica que as escolas pertencentes à rede estadual localizadas no município do Rio de Janeiro têm médias acima das redes estaduais e municipais do Brasil e do estado fluminense. Apesar das diferenças positivas e significativas apresentadas pelo estado e pelo município do Rio de Janeiro, os resultados ainda deixam muito a desejar, pois a escala de desempenho do Saeb em Leitura é descrita de 0 a 375 pontos. Um patamar de mais de 200 pontos de proficiência, para a 4ª série nessa área, pode ser considerado próximo ao adequado. Nesse patamar, os alunos consolidaram habilidades de leitura que lhes permitirão continuar seus estudos com bom aproveitamento.

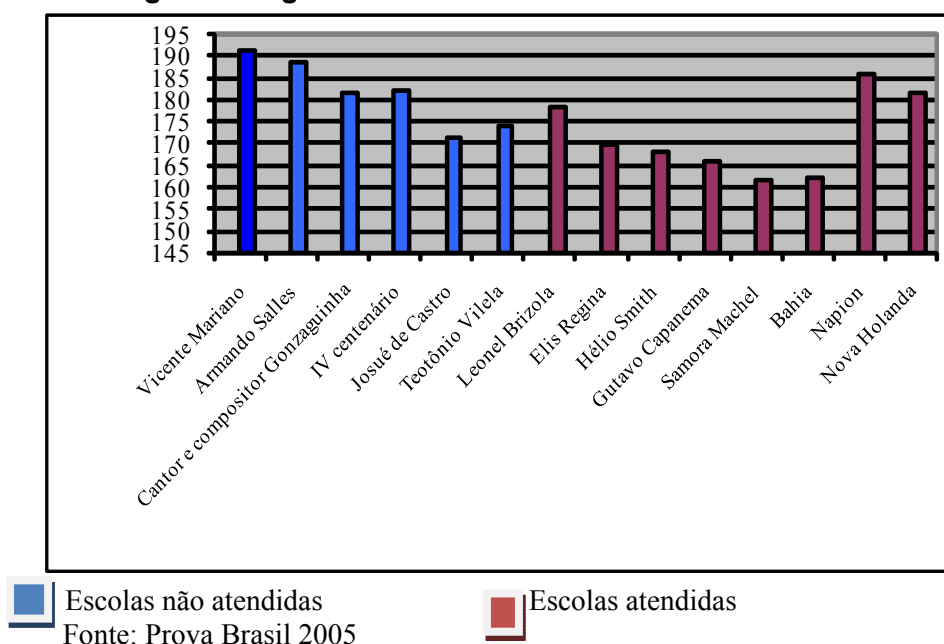
Isso evidencia o quanto o Brasil precisa melhorar sua educação escolar. O que nos impressiona é que esses dados são amplamente conhecidos e ainda assim o quadro de dificuldades e descaso para com a qualidade da educação pública continua governo após governo. O mais lamentável é que essa situação acaba sempre atingindo as crianças mais desfavorecidas, pois os setores médio e alto acabam escapando desse problema já que seus filhos estudam nas escolas particulares que, mesmo não sendo todas de excelência, ainda estão em patamares de eficiência superiores as da escola pública.

Por isso estudar as razões das situações de fracasso escolar e ao mesmo tempo estudar as boas práticas que levam ao sucesso escolar é de fundamental importância, pois a escola pública de qualidade significa não só investir na

melhoria do Brasil em termos gerais, mas também apostar na sua possível condição de instituição equalizadora das oportunidades.

No gráfico 9, estabelecemos a partir dos resultados da Prova Brasil de 2005, uma comparação entre escolas atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré e escolas não atendidas, com base na média de proficiência dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

Gráfico 9. Média de Proficiência - 4ª série do EF - Escolas da Maré em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2005



Podemos constatar que as escolas não-atendidas pelo Programa Criança na Maré obtiveram em Língua Portuguesa, na Prova Brasil de 2005, um desempenho médio melhor do que as escolas atendidas. Por sua vez, também podemos perceber que, das quatorze escolas que estamos pesquisando, apenas seis estão dentro da média da cidade, 182,93, ou acima, como acontece com o CIEP Operário Vicente Mariano que obteve mais de 10 pontos além dessa média. Das seis escolas da Maré que tiveram bons resultados, apenas duas são atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré.

O gráfico 9 também mostra que das oito escolas atendidas pelo Programa, cinco têm média em leitura abaixo da média das escolas municipais brasileiras que é de 171,09, ao passo que todas as escolas não atendidas ficaram na média ou acima dela.

Diante desses resultados, tentamos desenvolver algumas explicações para o baixo desempenho em leitura dos estudantes das escolas atendidas pelo Programa. Uma das razões para esse fraco desempenho pode estar no fato de os alunos das escolas da Maré não estarem habituados a realizarem provas com o padrão da Prova Brasil. Ela é uma prova mais longa, exige uma carga de leitura bem maior e cálculos mais avançados.

Por outro lado, a partir de 2004, como pudemos ver em outro ponto desta dissertação, o Programa mudou sua metodologia e as oficinas passaram a receber crianças de várias turmas de uma mesma escola, atendendo, desse modo, a grupos formados por alunos que não compartilham os processos de aprendizagem e projetos com os colegas de suas turmas originais. Isso pode não favorecer uma determinada troca de experiências que poderia significar o prolongamento da aprendizagem em sala de aula.

Assim, os possíveis efeitos das ações do Programa ficam restritos aos indivíduos que participaram das mesmas atividades. O efeito pedagógico acaba por não incidir sobre o conjunto da escola.

Outra questão importante é que as oficinas são realizadas durante 1h30 por semana em cada turma ou grupo de alunos. Os estudantes ficam pouco tempo em contato com o conteúdo, a metodologia e os professores do Programa. A nosso ver, esse tempo é bastante exíguo e limita sobremaneira os benefícios das oficinas.

O que parece estar acontecendo é que os problemas e a dinâmica da escola acabam por se impor sobre os possíveis efeitos que as ações do Programa poderiam estar gerando.

Por outro lado, com a mudança efetuada no Programa em 2004, os estudantes da 4ª série que fizeram a Prova Brasil em novembro de 2005, já não estavam mais sendo atendidos pelo Programa. Isso pode ter diminuído suas chances de se sair melhor nos testes dessa avaliação.

Outra explicação para o fraco desempenho das escolas atendidas pelo Programa refere-se à falta de continuidade a médio e longo prazo no atendimento às turmas e aos estudantes. Isso porque uma determinada turma pode participar de um projeto ou de uma oficina como a da “Palavra” por um tempo muito curto, por

exemplo, apenas seis meses ou um ano⁴⁶. Esse período pode ser insuficiente para que se produzam efeitos mais duradouros na vida escolar dos estudantes.

Essa falta de continuidade se explica, ao menos em parte, pelo fato dessas oficinas atenderem a demandas mais imediatas dos professores e da direção das escolas. Cabe lembrar que são estes agentes escolares os que indicam as turmas e alunos que mais necessitam dessas atividades para melhorarem seu desempenho escolar. Por isso, esse “atendimento” acaba não obedecendo a um planejamento mais sistemático e de mais longo prazo, capaz de produzir efeitos mais duradouros e permanentes.

Contudo, essa é uma questão que não atinge só o Programa Criança Petrobras na Maré. Muito pelo contrario, a maioria dos projetos sociais acaba respondendo a demandas imediatas dos agentes e instituições locais e não a uma programação mais longitudinal. Isso ocorre em função das necessidades da população atendida e muitas vezes se impõe de forma imperativa ao planejamento e acaba por ter efeito diverso do que havia sido proposto como objetivo principal.

Para ter um quadro mais completo dos efeitos do Programa no nível macro escolar, observaremos os gráficos 10, 11 e 12 que nos permitem comparar o comportamento de outros indicadores educacionais no grupo de escolas da Maré atendidas pelo Programa.

Começamos pelo indicador de não-aprovação, pois esse é um dos dados mais importantes para todos que se interessam pela educação de maneira geral e mais especificamente para quem trabalha nas áreas populares.

A importância desse dado reside no seu impacto para a comunidade e para o futuro de muitas crianças, pois abandonar a escola de maneira precoce limita não apenas a construção de um capital cultural mais sólido e que pode ser convertido, ao menos em parte, em benefícios materiais, mas, sobretudo, porque não permite que as crianças ampliem suas perspectivas de futuro, caindo assim no que Souza e Silva & Barbosa(op.cit.,p.60) chamam de presentificação.

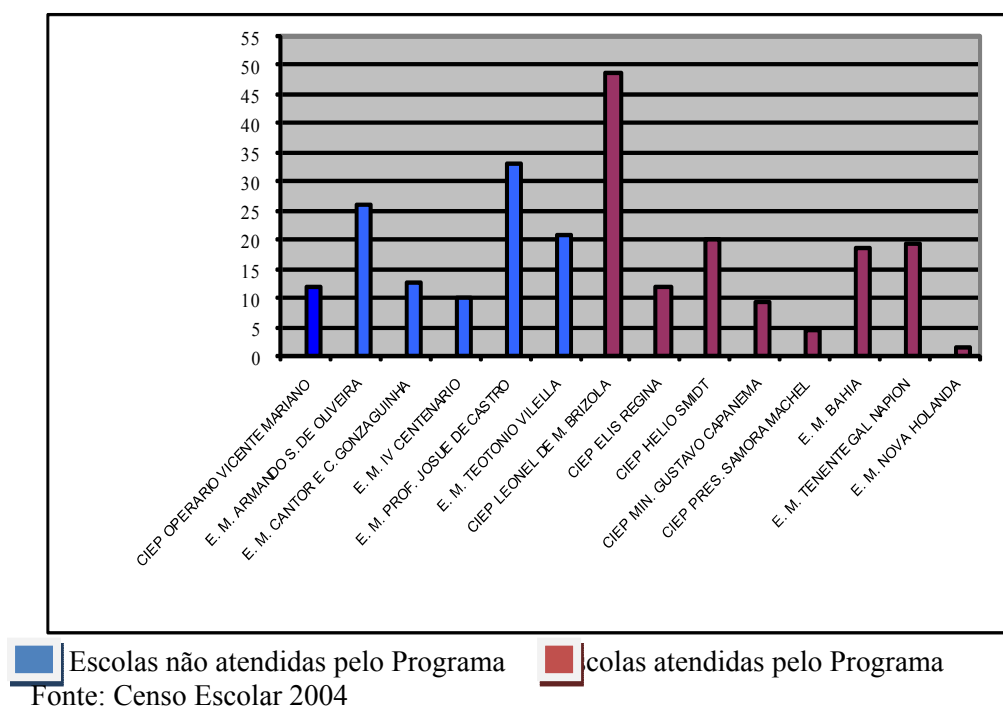
Esse fenômeno é caracterizado “pelo eterno presente” onde a vida deve ser consumida no aqui e agora, não havendo a perspectiva de um futuro que sempre parece muito distante. Esse fenômeno tem haver com a consolidação da

⁴⁶ Muito embora a duração das oficinas e projetos procure respeitar o prazo mínimo de um ano, em alguns casos isso pode ser mudado de acordo com a avaliação das escolas e da coordenação do Programa.

sociedade de consumo, na qual tudo é devorado e consumido o mais rápido possível, incluindo a vida humana. Infelizmente, as crianças e jovens da Maré são os mais atingidos por essa concepção de vida divulgada e apresentada a todo instante como a mais interessante.

O gráfico 10 mostra o percentual de alunos não-aprovados em 2004 de acordo com o Censo Escolar. Também como veremos temos uma situação muito preocupante.

Gráfico 10. Taxa de Não-Aprovação no Ensino Fundamental nas escolas da Maré



As taxas de não-aprovação no Censo Escolar 2004, para a 4ª série, são de 11% no Brasil, 14%; no Estado do Rio de Janeiro, 7% no município do Rio de Janeiro. De acordo com o gráfico 10, podemos verificar que apenas duas escolas, Samora Machel (4,5%) e Nova Holanda (1,5%), ambas do Programa Criança Petrobras na Maré, apresentam taxas de não aprovação mais baixas. Todas as outras escolas estão acima da taxa de reprovação das escolas municipais do Rio de Janeiro. O caso do CIEP Leonel Brizola, escola atendida pelo Programa, é particularmente grave, pois seu percentual de reprovação chegou a impressionantes 49%.

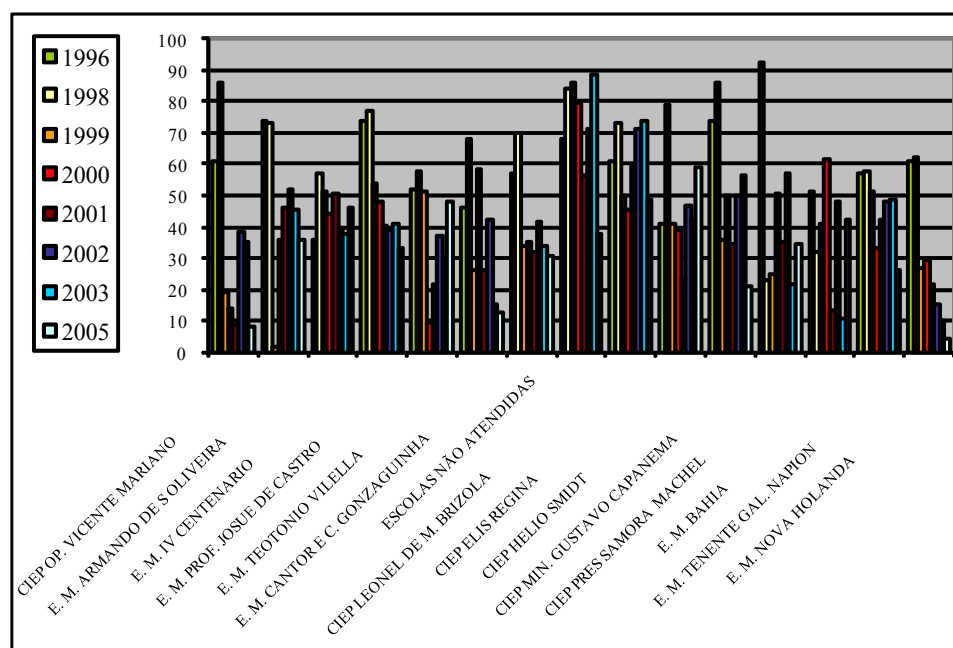
A conclusão geral que pode ser retirada desses dados é que praticamente todas as escolas da Maré ainda reprovam muito. Isso é grave, pois a reprovação

não ajuda os estudantes no seu percurso escolar, muito pelo contrário ela acaba por contribuir para o aumento da evasão escolar.

Mais especificamente, os dados mostram que não é possível afirmar que existam diferenças significativas nos percentuais de não aprovação entre as escolas atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré e as escolas não atendidas. Isso significa que, de uma maneira geral, as ações do Programa não têm sido suficientes para contribuir com a diminuição dos altos índices de reprovação escolar nas escolas atendidas.

Associado à não-aprovação, está o indicador de distorção-idade série, que pode ser observado no gráfico 11.

Gráfico 11. Taxa de distorção idade-série no período de 1996 a 2005 nas escolas da Maré



Fonte: Censo Escolar

Não temos dados de 1997 e 2004, no entanto, não prejudica a linha de análise seguida até aqui. De acordo com o Censo Escolar 2004, o percentual de distorção idade-série na 4ª série em 2005 foi de 27% no Brasil, de 36% no estado do Rio de Janeiro e de 22.5% no município do Rio de Janeiro.

Tendo esses indicadores como referência, podemos constatar que, a despeito da grande instabilidade nos percentuais apresentados pelas escolas da Maré ao longo do tempo, a distorção idade-série é muito grande em todas elas. As exceções foram a escola Nova Holanda, que teve uma queda constante desde

1997, quando sua taxa era de 61%, e chegou a 4%, em 2005. A segunda exceção é a escola Operário Vicente Mariano que também tinha um índice de 61% em 1997 e encerrou 2005 com 9%. Temos, assim, duas escolas, uma atendida pelo Programa e outra não, que tiveram bons desempenhos e se destacaram com relação às demais escolas da Maré. Acreditamos que isso se deva às dinâmicas internas de cada uma dessas escolas..

Certamente, podemos relacionar os percentuais de distorção idade-série com os de não aprovação. A reprovação acarreta a retenção e o atraso escolar dos alunos, colaborando para agravar o quadro de abandono escolar e a interrupção precoce dos estudos por muitas crianças da Maré.

Isso é particularmente grave, pois significa um contingente grande de crianças e adolescentes sem uma escolarização minimamente adequada para a inserção no mercado de trabalho, por exemplo. Esse fato é mais grave ainda se pensarmos no que isso pode significar em termos de vulnerabilidade social, pois, como demonstram uma série de estudos sobre violência, é justamente entre os 10 e 15 anos de idade que os jovens acabam se envolvendo com as redes criminosas locais (Observatório de Favelas-RJ, 2006).

Assim, permitir que uma criança nessa faixa etária esteja fora da escola é expô-la a uma série de problemas que afetarão inexoravelmente seu futuro. É óbvio que não podemos creditar à escola a tarefa de resolver todos os problemas sociais e nem muito menos estamos afirmando que essa instituição é a única responsável pelo futuro das crianças.

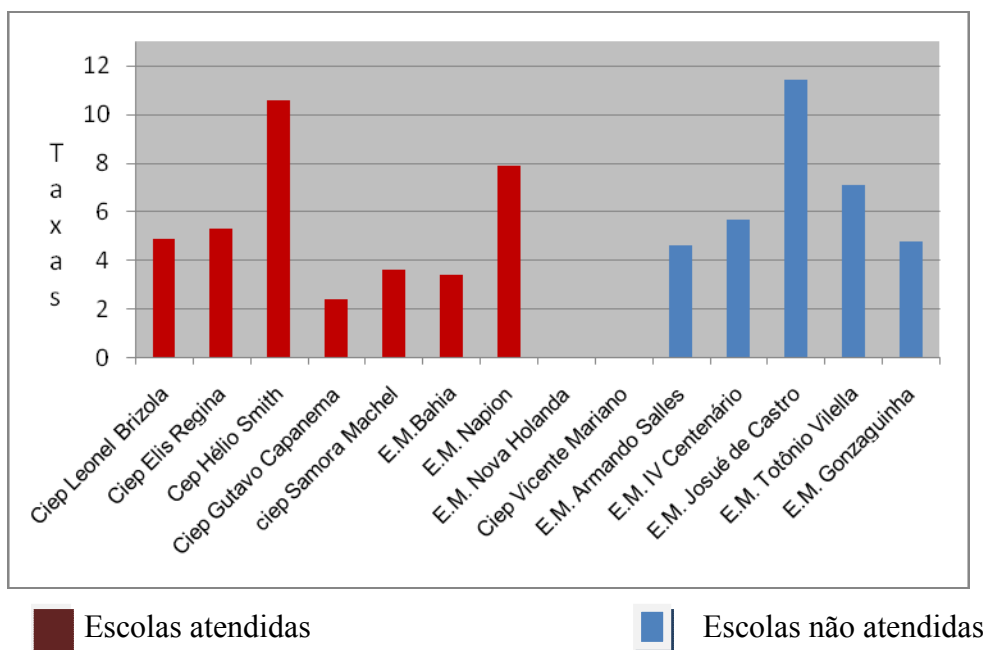
No entanto, é igualmente necessário reconhecer sua centralidade no processo de socialização das novas gerações, como discutido na seção 3.2 desta dissertação.

Nesse sentido, o gráfico 12 apresenta as taxas de abandono escolar a partir do Censo Escolar 2004 e aponta para a magnitude desse problema na Maré. Antes dessa apresentação, cabe ressaltar que fizemos a opção pelo Censo Escolar de 2004, por ser esse o ano da transição, como já dissemos, de uma metodologia que atendia somente turmas que pertenciam a 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, para o atendimento a turmas do primeiro ciclo de formação em 2005 (CA, 1^a e 2^a séries no regime seriado).

Para efeito de comparação utilizamos as médias do abandono escolar das escolas municipais da rede federal, da rede estadual e do município do Rio de

Janeiro. Fizemos uma avaliação das escolas da Maré baseados nessa correlação com outras escolas de fora e depois comparamos os grupos de escolas atendidas e não atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré.

Gráfico 12. Taxas de abandono escolar em 2004 nas escolas da Maré



Fonte: Censo Escolar 2004

Em média, as escolas do Brasil obtiveram, em 2004, um percentual de abandono escolar de 4%, enquanto o estado do Rio de Janeiro ficou com igual percentual e o município do Rio de Janeiro obteve aproximadamente 2%. Na Maré, o quadro é bem diferente: apenas as escolas Nova Holanda e Operário Vicente Mariano não tiveram problemas de abandono escolar. Nas demais escolas, os percentuais foram muito maiores.

Quando comparamos as taxas de abandono das escolas da Maré aos percentuais do Brasil (4,%) e do estado do Rio de Janeiro (4%), as escolas atendidas pelo Programa têm resultados um pouco melhores, pois quatro das oito escolas estão abaixo da média. No entanto, o segundo e o terceiro piores resultados são de escolas atendidas pelo Programa. A escola Hélio Smidt, por exemplo, tem uma taxa de abandono escolar de 11%, o que representa quase seis vezes mais do que a taxa para a cidade do Rio de Janeiro (2%). Por sua vez, a escola Tenente Gal. Napion tem uma taxa de 8%, ou seja, o dobro das taxas de

abandono escolar das escolas municipais do Brasil e do estado do Rio de Janeiro. Já com relação ao município do Rio de Janeiro a diferença quadruplica.

Em síntese, os resultados mais globais relativos aos principais indicadores educacionais não nos permitem afirmar que o Programa Criança Petrobas na Maré estaria, a partir da oferta de oficinas e projetos pedagógicos que reforçam e ampliam o currículo escolar, conseguindo produzir um efeito positivo na redução das taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar das escolas atendidas. Também não foi possível constatar que o desempenho dos estudantes das escolas atendidas pelo Programa que realizaram a Prova Brasil em 2005 tenha sido melhor do que o dos estudantes das escolas não atendidas.

Isso pode parecer paradoxal, pois, por um lado, a formulação político-pedagógica do Programa procura contemplar os entraves colocados pelas lógicas diferenciadas que regem a escola e as famílias de origem popular, na linha descrita por Thin (op.cit.,p.13), ao adotar estratégias que valorizam os saberes dos alunos e reconhecem como não naturais as dificuldades encontradas por eles na escolas. Isso fica claro, por exemplo, quando observamos os objetivos mais gerais do Programa e os objetivos específicos das oficinas.

Por outro lado, o Programa leva em conta e incorpora fatores fundamentais para um bom desempenho escolar das crianças, tais como, a diversificação do currículo, a ampliação do horizonte cultural e, principalmente, o reforço em áreas do conhecimento como a leitura e a escrita que são fundamentais para o conjunto da vida escolar das crianças.

Contudo, como ficou evidente, essas ações não conseguem produzir alterações significativas no nível da escola como um todo. Os bons resultados das turmas, materializados na avaliação de seus professores, se diluem na macro estrutura escolar.

5

Considerações finais

Sempre me intrigou muito, como morador da Maré e como professor, o fato de ouvir de minha casa, localizada exatamente em frente a uma das 16 escolas públicas da Maré, dois tipos de sons diferentes, mas com relações muito intrínsecas. O primeiro era o toque do sinal da escola e o segundo o som das crianças por ele avisadas da próxima ação que deveria ocorrer, ou seja, entrada ou a saída.

O mais interessante é que esses sons mantêm relação não só entre si, mas também com o horário do dia em que são produzidos. Assim, quando o sinal da escola soa às 7h da manhã, o que se ouve em seguida é um som de passos apressados e o murmúrio das primeiras conversas das crianças que se encaminham para suas salas de aula. Não quero dizer que haja tristeza ou algo parecido nesse ato, mas apenas a pressa para chegar à sala de aula.

Contudo, esses sons são completamente diferentes quando o sinal que soa é o da saída. Neste momento, o que se ouve, logo em seguida ao toque do sinal, é outro som, o das crianças que explodem de alegria, manifestada através de gritos e assovios e de uma algazarra viva e alegre. Essa diferença de comportamento é um mistério que sempre me interessou.

Desse modo, esse “mistério”, tão presente e tão próximo, foi o primeiro dos muitos motivos que me fizeram pesquisar as ações de um projeto educacional que busca interferir na realidade da metade das 16 escolas da Maré. Principalmente, porque ele apresenta como intenção fundamental ajudar essas escolas a se tornarem instituições melhores, mais atraentes e com capacidade de gerar novas oportunidades de aprendizagem para suas crianças.

O projeto foi batizado de Programa Criança Petrobras na Maré e é dirigido pelo CEASM, uma instituição comunitária da Maré, que conta com o apoio da empresa estatal Petrobras. Esta empresa mantém outros projetos no Brasil com o mesmo nome, mas esses projetos não são em nada parecido com o que analisamos aqui.

Na Maré, o Programa adquiriu uma estrutura especial e ganhou autonomia. Isso se deve exatamente à parceria com o CEASM, que conseguiu imprimir uma filosofia e uma metodologia de trabalho bem peculiares.

Outra razão importante para a escolha desse tema foi a minha participação no CEASM. Atuo na instituição desde 1999, primeiro como professor do curso pré-vestibular e, a partir de 2001, como diretor. Desse modo, acompanhei a implementação do Programa e pude observar seu desenvolvimento ao longo do tempo. Por isso, avaliar essa iniciativa não foi tarefa fácil, pois o meu envolvimento com a instituição é grande.

Enfrentei, em muitos momentos, por conta dessa relação que mantenho com o CEASM, a tensão entre o pesquisador e o militante político. Embora não acredite na imparcialidade absoluta ou na neutralidade científica, pois todos nós somos atores sociais e por isso nosso discurso é marcado pelo lugar de onde falamos, procurei relativizar meu envolvimento com a Maré e com o CEASM. Esse certamente não foi um exercício dos mais fáceis, mas procurei manter uma “perspectiva acadêmica” que colocasse meu trabalho dentro dos limites de uma pesquisa científica.

Com esse espírito, procurei avaliar as propostas do Programa Criança Petrobras na Maré e discutir se realmente ele conseguiu cumprir seus objetivos. Porém, antes de abordar os resultados, discuti algumas questões que a meu ver são fundamentais, pois mantêm relação com a formação das favelas cariocas e com a formação da Maré.

Observar essas questões é muito pertinente na medida em que isso nos fornece um quadro mais abrangente do território e de algumas práticas desenvolvidas a partir dele e que podem gerar dificuldades para a implementação de uma ação grandiosa como o Programa. Só a título de lembrança: o Programa Criança Petrobras na Maré chegou a atender, em 2005, quase 2.300 crianças.

Desse modo, começamos este estudo observando a constituição da favela na cidade do Rio de Janeiro e sua estruturação como o “lugar dos pobres”, muitas vezes afirmado e confundido também como o lugar das “classes perigosas”. Vimos como esses territórios foram e ainda são vistos como estranhos à cidade e como o Estado, a mídia e a “boa sociedade” representada, sobretudo, pelos setores econômicos hegemônicos tentaram dar uma “solução final” à favela. Essa solução pauto-se pela condenação dos espaços favelados e pela idéia sempre presente da remoção.

Desde os primeiros cortiços e barracos, as pessoas que resolveram a questão da própria moradia alugando pequenos cômodos ou construindo suas casas sem nenhum tipo de ajuda, a não ser a do vizinho na mesma situação, foram hostilizadas e vistas como um mal para a sociedade, seja por conta de sua pobreza material, seja por conta de sua “teimosia” em morar nas áreas cada vez mais valorizadas da cidade.

Pudemos observar também como instituições sociais como a Igreja Católica e diversas instâncias do Estado mantiveram relações contraditórias com as favelas. Em muitos momentos, essas relações foram autoritárias, marcadas pelo preconceito e pelo conflito. Em outros momentos, sobretudo, nos períodos mais democráticos, as relações eram mais amistosas. Contudo, sempre pairou sobre a cabeça da população favelada a ameaça da remoção. Por isso as tensões, desconfianças e muitos desentendimentos.

Discutimos a construção de alguns discursos que marcaram e ainda marcam a relação do Estado, da sociedade e do mercado com relação à questão da favela. Para efeito deste trabalho, classificamos esses discursos em três: o conservador, o populista e o progressista.

Os conservadores, representados pelos grupos ligados ao grande capital e à especulação imobiliária, sempre viram e fizeram uma associação direta entre pobreza e criminalidade e sua “solução” para a favela foi a da remoção de seus moradores para lugares bem distantes da “boa sociedade”. Para esses setores, os pobres enfeiam a cidade e são potencialmente perigosos.

Já os populistas, representados pelos setores e grupos sociais que de alguma maneira apoiavam a política varguista de aproximação com as massas urbanas nos anos 30 em diante, mantiveram uma relação ambígua e clientelista com os favelados. Ao mesmo tempo em que reconheciam suas necessidades e a justeza de suas reivindicações, procuravam angariar apoio para seus projetos. Para isso, faziam pequenas concessões às populações pobres e procuravam capitalizar para si o seu apoio político.

Por outro lado, os progressistas representados por setores da esquerda, da classe média e por parte da Igreja Católica, afirmavam e defendiam os direitos dos favelados contra o poder autoritário do Estado. Esse discurso ganha força a partir dos anos 70 e 80 no bojo da luta pela redemocratização do Brasil. Contudo, os progressistas não superaram a visão, também presente nos outros discursos, de

que o morador da favela é um sujeito absolutamente passivo e incapaz de empreender lutas autônomas, por isso precisa sempre de alguém, de alguma instituição ou órgão do governo que lhe diga o que fazer.

Os progressistas incorriam ainda no erro, ainda hoje muito difundido entre setores da esquerda, de que era preciso tolerar os “pequenos” desvios como furto de energia ou água, pois os moradores das favelas são pessoas “carentes” que precisam de ajuda e compreensão.

Assim, o que aproxima os três discursos é o fato de que eles não vêem os moradores das favelas cariocas como sujeitos de sua própria história, como pessoas que enfrentam imensas dificuldades no seu cotidiano, mas que nem por isso deixam de produzir sua subjetividade ativamente. Tal postura dificulta, sobremaneira, o reconhecimento desses moradores e dos espaços populares como sujeitos de direitos e como cidadãos plenos.

Isso abre perspectiva para a conhecida fórmula da “cidade partida”. Também expressa, ora de maneira mais explícita ora mais velada, através dos discursos acima. Segundo essa idéia “asfalto” e “favela” são elementos não apenas diferentes, mas principalmente antagônicos. É óbvio que tal postura reflete uma concepção sociocêntrica da realidade. Nela, o grupo hegemônico da sociedade, representado pelo “asfalto”, define, a partir de seus valores e práticas, o que é ser um cidadão e o que é a “normalidade”.

Desse modo, os moradores das favelas são sempre definidos pelo estigma da violência, da ausência moral e material ou pela incapacidade de resolver seus problemas. Não se reconhece o enorme potencial que esses moradores têm e a grande capacidade criativa de enfrentamento do difícil cotidiano de quem não possui recursos materiais e econômicos em nosso país. Obviamente, reconhecer a força e a capacidade criativa desses moradores não exclui o compromisso e o dever do Estado para com eles.

Nesse sentido, o CEASM ao propor uma ação conjunta como o Programa Criança Petrobras na Maré, ao mesmo tempo em que aposta na potencialidade dos moradores, reconhece a importância da escola pública e, com isso, procura reforçar o papel da principal instituição estatal nas comunidades da Maré.

É bom dizer que ter escolas em quase todas as comunidades é um privilégio para a Maré, pois isto não ocorre na maioria das favelas cariocas. No entanto, essa cobertura é ainda é insuficiente do ponto de vista do que o Estado poderia oferecer em termos de serviços. Em um território, maior que Angra dos Reis, maior que 80% de todas as cidades brasileiras, e com uma população de 132 mil habitantes (censo CEASM, 2000), não existem equipamentos públicos e nenhuma ação estatal de fôlego. Infelizmente, na maioria das vezes, essa ação fica restrita às batidas policiais responsáveis muito mais pela intranquilidade e o medo, do que pela segurança dos moradores.

Foi diante desse quadro que o Programa Criança Petrobras na Maré foi pensado e por isso suas ações ganham tanta relevância. Se não resolve todos os problemas educacionais da Maré, pois nenhum projeto isolado pode fazê-lo, o Programa atua sobre um das questões fundamentais enfrentada pelos moradores, ou seja, a qualidade da educação. Pois, como já dissemos a quantidade de escola públicas na Maré, ao menos para o Ensino Fundamental, é suficiente, mas ainda é necessário melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Desse modo, o desenvolvimento das atividades do Programa procura ajudar a melhorar o quadro educacional na Maré quando propõe ações como as oficinas pedagógicas e culturais que trabalham com novas linguagens e usam novos recursos pedagógicos na escola. Cabe ressaltar que esse trabalho é realizado pelos profissionais do Programa, que procuram integrá-lo ao currículo da escola ao mesmo tempo em que buscam ampliar esse currículo.

Para avaliarmos os efeitos do Programa sobre a escola e sobre os resultados escolares dos alunos utilizamos dois tipos de indicadores. O primeiro procurou captar quais os efeitos das ações do Programa Criança Petrobras na Maré em um nível mais micro, correspondente à sala de aula. A intenção foi a de captar a relação existente entre o Programa e os resultados escolares dos alunos quando avaliados por seus professores.

O segundo grupo de indicadores incidiu sobre o nível mais macro, correspondente à escola. Isso significa dizer que estudamos e analisamos indicadores que extrapolam as ações mais imediatas do Programa, ou seja, que não se limitavam às oficinas, mas que tinham relação com o “todo” da escola. Por isso, privilegiamos os indicadores de reprovação, distorção idade-série, abandono

escolar e os resultados da Prova Brasil de 2005, pois eles mantêm relação direta com o universo escolar mais geral.

Para explorarmos os resultados escolares das turmas, em um nível mais próximo da sala de aula e do cotidiano escolar, construímos uma classificação das turmas, a partir de uma pontuação que transformou os conceitos dados pelos professores e professoras dos alunos em notas. A partir daí, pudemos constatar que as turmas das escolas atendidas pelo Programa tiveram melhores resultados do que as não atendidas.

Desse modo, a exceção do ano de 2002, quando os resultados são muito próximos e as turmas não atendidas foram um pouco melhor, os anos de 2003, 2004 e 2005 apontam para uma diferença significativa e positiva em favor das turmas atendidas pelo Programa.

Assim, quando retomamos nossa hipótese central, ou seja, a de que as ações do Programa Criança Petrobras na Maré têm efeitos positivos e ajudam a mudar as escolas por ele atendidas pudemos constatar que ela é confirmada, em parte, ou mais especificamente no nível da turma.

De outro lado, quando nos posicionamos do ponto de vista mais amplo como o da escola, verificamos que essas ações ainda não foram capazes de modificar a realidade escolar. Problemas como evasão, distorção idade-série e não- aprovação persistem nas escolas atendidas pelo Programa e precisam ser enfrentadas.

Com efeito, os principais achados desta dissertação constataam que a educação escolar na Maré está muito aquém do satisfatório. Os indicadores escolares mostram que as escolas da Maré, quando comparadas às escolas federais, estaduais e ao conjunto das escolas municipais, não se saem bem, já que a maioria ficou abaixo das médias nacionais na Prova Brasil de 2005, por exemplo.

Quanto aos demais indicadores, o quadro também não é dos mais animadores, pois o que percebemos é que a não aprovação, o abandono escolar e a distorção-idade série são altas e estão, em sua maioria, muito acima da média das escolas municipais do Rio de Janeiro.

Desse modo, o quadro educacional mais geral nos mostra o quanto ainda precisa ser feito para que as escolas da Maré se tornem instituições mais eficazes, no sentido de contribuir para o aumento do desempenho escolar de seus alunos e, também, para aumentar a permanência deles dentro da escola.

Esses resultados parecem ser cruciais como subsídios para o planejamento e avaliação do Programa Criança Petrobras na Maré e para redirecionar suas ações e sua trajetória.

Talvez tenha sido exagerada a nossa expectativa com relação aos efeitos do Programa nos indicadores acima referidos, pois para melhorá-los é necessária uma forte ação do poder público, que deveria agir de maneira diferenciada e investir muito mais recursos financeiros e humanos nas escolas locais. Temos, ainda, outras variáveis sobre as quais o Programa pode fazer muito pouco, como, por exemplo, a questão da violência que atinge as comunidades no entorno escolar, a questão da limitação dos recursos materiais das famílias dos estudantes, a falta de bens e equipamentos culturais e o descaso do Estado para com a educação pública de maneira geral.

Desse modo, o Programa Criança Petrobras na Maré tem contribuído para melhorar o aprendizado das turmas atendidas. Contudo, como ficou claro, o efeito de suas ações não consegue atingir níveis escolares mais amplos. Isso se dá, em parte, por problemas que extrapolam sua competência, mas também ocorre em razão de alguns equívocos metodológicos na condução do Programa.

O primeiro deles é a falta de investimentos em ações que possam envolver mais os professores e professoras, bem como a direção das escolas. Reconhecemos, contudo, que essa é uma ação difícil, pois o espaço para tais iniciativas é muito limitado seja por conta da própria dinâmica das escolas, seja por causa da burocracia que envolve os órgãos do governo ou mesmo pela desconfiança dos atores escolares, que muitas vezes vêem este tipo de iniciativas como uma intromissão indesejável.

Outra questão metodológica que limita os efeitos do Programa é o pouco tempo disponível para as oficinas. Embora, elas aconteçam com regularidade, estão limitadas a apenas 1h30 por semana. Isso é pouco para o que se pretende. Assim, se temos um desempenho melhor das turmas do Programa, como pudemos verificar com o indicador de resultados a partir da avaliação dos professores, estes poderiam ser bem melhores se o tempo de participação nas oficinas fosse ampliado.

Uma terceira questão que nos parece pertinente diz respeito à mudança ocorrida em 2004, quando os estudantes passaram a ser atendidos de forma individualizada e não mais em bloco, em conjunto com suas turmas de origem.

Mudou-se, também, o foco do atendimento, pois as turmas atendidas passaram a ser as de primeiro ciclo e não mais as 3^a e 4^a séries.

O atendimento a alunos fora do contexto da sua turma parece-nos uma estratégia equivocada, pois efeitos mais duradouros e globais parecem ser obtidos, conforme os achados desta pesquisa, quando as turmas e não os alunos individualmente são o alvo das ações do Programa. E este resultado é válido para as turmas de primeiro ciclo.

Desse modo, acreditamos que são necessárias algumas mudanças no funcionamento do Programa. Por isso, propomos cinco recomendações para os gestores do Programa Criança Petrobras na Maré decorrentes desta pesquisa. Essas recomendações assumem direções distintas, mas complementares, a saber:

I. Observar a estrutura e a organização da escola sem deixar de focalizar a sala, ou seja, é necessário situar os esforços tanto na dimensão da sala de aula como nas dimensões globais da escola.

II. Aumentar o tempo de permanência dos estudantes nas oficinas, sobretudo, naquelas mais voltadas para as práticas propriamente escolares e que cultivam relação direta com a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos. Isso porque essa é a base sobre a qual os saberes escolares posteriores vão se estruturar;

III. Reverter a decisão tomada em 2004, de modo a que as oficinas voltem a atender a turmas “fechadas” dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não a indivíduos isolados. Dessa forma, os resultados escolares poderão ser disseminados entre os alunos, com potencial de auxiliar o trabalho dos professores e professoras das escolas no seu cotidiano.

IV. Investir mais recursos e energia na participação dos atores escolares na problematização, discussão, preparação e execução das ações do Programa. Isso poderia ser acompanhado do maior incentivo à reflexão quanto ao papel da escola pública na Maré.

V. É imprescindível que seja estruturado um banco de dados para o Programa. O que se tem hoje é um conjunto de informações muito precárias e não tão bem organizadas como deveriam. Esse banco de dados deve ser alimentado com informações e com avaliações periódicas que podem ser do andamento das oficinas e das avaliações de resultados semestrais ou anuais.

Finalmente, acreditamos que ações que reconhecem a centralidade da escola pública na vida das crianças e jovens, sobretudo, dos espaços populares, ao mesmo tempo em que procuram ajudar essa instituição a cumprir bem o seu papel devem ser incentivadas. No caso do Programa Criança Petrobras da Maré, apesar de seus limites, ele vem cumprindo um papel importante, principalmente quando amplia o leque de possibilidades e permite a aquisição de novos conhecimentos e novos saberes por parte das crianças da Maré.

Assim, realizando ações como essa estaremos mais próximos do dia em que o som do sinal de entrada e de saída nas escolas soe da mesma forma para as crianças e elas respondam com a mesma intensidade e alegria aos dois.

6

Referências Bibliográficas

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos: Um Haussmann Tropical**. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1990.

BONAMINO, Alícia e Franco, Creso. **Pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto**. Educação on line PUC - rio, Rio de Janeiro, n 1, 2005.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC - Rio, 2002.

BRESSOUX, Pascal(2003). **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor**. In: Educação e Revista, nº 38. Belo Horizonte

CAMPBELL, D.; STANLEY, J. **Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social**. Buenos Aires : Amorrortu/editores, 2001, 8ª edição.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

_____. **A formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CEASM. **A Maré em dados: Censo 2000. Quem somos? Quantos somos? O que fazemos?** Rio de Janeiro[s.n.], 2003.

_____. **Ata de fundação**. Rio de Janeiro[s.n.], 1997.

_____. **Relatório de Atividades do Programa Criança Petrobras na Maré**. Rio de Janeiro[s.n.],2003.

_____. **Relatório de Atividades do Programa Criança Petrobras na Maré**. Rio de Janeiro[s.n.],2004.

_____. **Relatório de Atividades do Programa Criança Petrobras na Maré**. Rio de Janeiro[s.n.],2005.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COSTA, Mariza Vorraber (org). **O Currículo: nos limites do Contemporâneo**. 3ª. edição. Rio de Janeiro: DP&P, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil(2003). **A educação Básica no Brasil**. IN: Revista Educação e Sociedade, V23, nº 80. Campinas: CEDES.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 14ed, São Paulo, SP: editora Perspectiva, 1996.

ENGELS, Fredrich. **A questão da habitação**. Belo horizonte: Aldeia Global, 1979.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases Sociais e Epistemológicas do saber escolar**. Porto Alegre, RS: Arte Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIVATTA, Maria(2003). **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. IN: Dossiê Políticas Públicas Educativas em Portugal e no Brasil. Revista Educação e sociedade, V 24, nº 82. Campinas: CEDES.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução: Ramon Américo Vasques & Sônia Goldfeder. São Paulo, 2004.

INEP. **SAEB 2005: Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. MEC, Brasília, D.F. 2007.

NEEDELL, Jeffrey d. **Belle Époque Tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século**. Tradução: Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS. Pesquisa: **“Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006”**. Rio de Janeiro[s.n.], 2006. 83 p.

SANTOS. Lucíola Licínio de C. P.(2002). **Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação(SAEB)**. In: Revista Educação e Sociedade, V.23, Nº 80. Campinas: CEDES.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA & BARBOSA, Jailson de Souza e Jorge Luiz. **Favela Alegria e dor na cidade**. Rio de Janeiro, RJ:Editora Senac Rio; [X]Brasil, 2005.

SILVA, Eliana Sousa. **O movimento comunitário de Nova Holanda: na Busca do encontro entre o político e o pedagógico**. Rio de Janeiro. 146p. Dissertação (mestrado em educação) – Pontífice Universidade Católica, 1995.

SILVA, Jailson de Souza e. **Porque uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro, RJ: Sete Letras, 2003.

SILVA, Maria Lais Pereira da. **As favelas Cariocas**,1930-1964. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SOUZA, Wellen Lyrio Junior de. **Das represent(ações) sobre as favelas às territorialidades dos residentes na Maré**: territórios e identidades na cidade do Rio de Janeiro. 94p. Dissertação de Mestrado(mestrado em Geografia). UFF, 2005.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola**: confrontação entre lógicas socializadoras. In: Revista Brasileira de Educação. 2006, vol. 11,no.32.

THURLER, Mônica Gather(1998). **A eficácia das escolas não se mede**: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: Sistemas de Avaliação Educacional, nº 30, p175-192. São Paulo: idéias.

VALLA, Vicent Victor(org). **Educação e Favela**: Política para as favelas do Rio de Janeiro, 1940-1985. Petrópolis: Vozes, 1986.

VAZ, Lílian Fessler. **História dos Bairros da Maré**: espaço, tempo e vida cotidiana no Complexo da Maré. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

VENTURA, Zuenir. **Cidade Partida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

6. Conclusão

A questão que norteou nossa pesquisa buscou responder se o Clima Acadêmico é possível de ser captado no início do Ensino Fundamental via questionário. Todo o procedimento que desenhou o percurso deste trabalho foi respondendo, aos poucos, essa questão. Algumas vezes, a literatura nos deixou empolgados com os achados, outras vezes, a análise empírica não correspondeu a nossas expectativas; contudo, a resposta que obtivemos pode ser baseada em algumas outras questões importantes.

De forma geral, podemos dizer que o Clima Acadêmico não é fácil de ser apreendido. Algumas pesquisas que se debruçam sobre esse tema são capazes de medi-lo em séries e níveis escolares mais avançados (Mortmore et al (1988 apud Bressoux 2003), Franco, Stazin e Ortigão (2004, apud Franco e Bonamino, 2005), Machado Soares (2004^a; 2004b, apud Franco e Bonamino, 2005), Raczynski e Muñoz (2004).

Utilizamos para a coleta de dados o questionário do professor, o que limitou nossa fonte de informação. As pesquisas que tratam de clima de forma mais abrangente, utilizam os alunos como fonte de dados para triangulação das informações. No nosso caso, as crianças são muito pequenas para responder a questionários que sirvam como instrumentos de coleta de dados complexos como o clima.

Por outro lado, a sala de aula é um campo pouco explorado pelas pesquisas. Muitos estudos a chamam de caixa preta do ensino (Haecht 1994, apud Bressoux 2003). O que pode ser concebido como consenso nessa área é que a sala de aula importa mais do que a escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste segmento, os alunos têm um só professor e a maior parte das atividades acontece naquele espaço. A referência principal dos alunos é o professor e não a escola; o contrário ocorre nas séries mais avançadas, onde as interações com outros professores, com o uso de outros espaços da escola (laboratórios, espaços pedagógicos), importam mais do que a sala de aula. Há certa dificuldade em apreender informações nas interações e na própria dinâmica que se desenha na sala de aula, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nosso foco de estudo é a sala de aula de crianças bastante pequenas, cuja dinâmica é difícil de ser codificada ou padronizada. As interações que ocorrem ali não podem ser descritas simplesmente tal como planejado. O professor dos

primeiros anos do Ensino Fundamental possui um planejamento de aula que não pode utilizar-se de estratégias amarradas ou muito inflexíveis por algumas razões:

- a) As crianças pequenas estão num processo de desenvolvimento psico-social muito específico com características que não podem ser ignoradas;
- b) A aula para as crianças possui um ritmo próprio, sujeita as interrupções não previsíveis, principalmente nos primeiros anos de escolaridade;
- c) As demandas dos alunos requerem dos professores respostas personalizadas.

A sala de aula neste segmento de ensino é menos codificada, no que tange às interações e associações que se estabelecem ali, o que torna aquele universo tão singular que qualquer padrão ou estratégia que se estabeleça pode ser ameaçado pelas demandas não previstas.

Evidentemente, o professor possui seu “roteiro de viagem”, está equipado com instrumentos necessários para lidar com as situações que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem. Perrenoud (1993) esclarece que a própria *“profissão docente é composta por rotinas que o professor põe em ação em forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caráter arbitrário, logo sem escolher e controlar verdadeiramente”*. Isto significa que há componentes superiores às regras criadas para a sala de aula. Todas as crianças possuem características que estão em construção: elas são ativas, são naturalmente inquietas, são ávidas por novidades e curiosas, estão em constante movimento de interação entre os pares, estabelecendo conexões e redes de comunicação centrais e paralelas e possuem pouco tempo de concentração. Elas necessitam de uma nova atividade a cada intervalo relativamente pequeno de tempo. Além disso, as próprias necessidades físicas e mesmo sociais falam mais alto que o tempo estabelecido para fazer determinada atividade. É nesse sentido que a sala de aula é menos codificada, tornando mais difícil a tentativa de identificar e de determinar que componentes atuam com maior ou menor ênfase no processo de ensino.

Não queremos dizer que o professor fica perdido em meio às demandas que surgem no ambiente da sala de aula, ao contrário, ele sabe como direcionar o ensino – principalmente na fase de alfabetização. Durante todo o ano escolar, e ao longo de vinte ou mais horas semanais, o professor lida com um grupo, numa rede de relacionamento muito densa, à qual propõe atividades que seguem um

esquema de base. Porém a “prática nunca é mera concretização de receitas ou esquemas conscientes de ação”. (Habbermas, apud Perrenoud, 1993).

Com isso, aquele universo particular é permeado por um conjunto de improvisações reguladas, isto é, *“seja qual for variação de uma aula para outra, a prática pedagógica é constituída - mesmo em classes muito ordenadas e controladas - por uma sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas”* (Perrenoud, 1993). De acordo com as demandas que se estabelecem, o professor as atende de forma que o seu objetivo não seja interrompido mais do que o previsto. Ele é capaz de suportar interações constantes, desconexas, ou de atuar numa atmosfera ruidosa e agitada. E ainda, com o tempo, é obvio que o professor sabe como captar a atenção, dissuadir um aluno de falar, acalmar a agitação. Há um número importante de interações em que o professor se envolve durante uma aula com o ritmo constante em que acontecem: há diversidade de solicitações que se sucedem e por vezes se sobrepõem, há concretização de atividades e de interações num espaço limitado. Mas essa atuação não é, necessária e constantemente, a concretização de um esquema codificado.

Consideramos essa uma das razões mais consistentes para explicar a dificuldade de se captar o Clima Acadêmico na sala de aula no início do Ensino Fundamental.

Uma outra razão bastante relevante que ajuda a explicar dos resultados é a própria limitação da pesquisa, que conta com um número reduzido de casos. De fato, se o estudo contemplasse mais amostras maiores, talvez as medidas de Clima Acadêmico funcionassem melhor com algum efeito importante para o aprendizado das crianças nas séries iniciais.

De fato, os itens do Questionário do Professor Geres, nos permitem obter medidas úteis para caracterizar o Clima Acadêmico. Depois do exercício conjugado pela revisão de literatura que estuda o tema e a análise do questionário, obtivemos dimensões que orientaram a análise das escalas. Embora algumas dimensões tenham sofrido alterações quanto aos indicadores, os itens relacionados aos temas propostos não sofreram mudanças drásticas. O quadro XY, no capítulo 3, apresenta os itens que compuseram as dimensões representativas do Clima Acadêmico.

Na análise de dados, quando as escalas do Clima Acadêmico foram submetidas à regressão, percebemos que para as séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto em Matemática como em Leitura, não podemos identificar efeitos relevantes sobre a proficiência dos alunos. Conforme mencionado em capítulo

anterior, algumas indicações a respeito da Responsabilidade Coletiva pela Aprendizagem merece destaque, mas, com bastante parcimônia em relação à generalização.

No entanto, concluímos que o esforço para aquisição das ferramentas empregadas nesta pesquisa e o rigor metodológico que as acompanha foi decisivo por permitir uma análise relevante dos dados apresentados.

É desejável que haja um desdobramento deste trabalho no sentido de complementá-lo, não só com os recursos da pesquisa qualitativa, mas, também, com análises mais sofisticadas utilizando dados longitudinais, como os disponibilizados pelo Geres, que incluam os resultados das outras cidades onde acontece a pesquisa, de modo a aumentar o número de observações.

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](#)