

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANA CAROLINA CHRISTOVÃO

**A VIZINHANÇA IMPORTA: DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO NO
MORRO DO CANTAGALO - RJ**

Rio de Janeiro
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ANA CAROLINA CHRISTOVÃO

**A VIZINHANÇA IMPORTA:
DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO NO MORRO DO CANTAGALO
- RJ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Planejamento Urbano e Regional.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro

Rio de Janeiro
2009

C556v	<p>Christovão, Ana Carolina.</p> <p>A vizinhança importa : desigualdades e educação no Morro do Cantagalo-RJ / Ana Carolina Christovão. – 2009.</p> <p>128 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro.</p> <p>Tese (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2009.</p> <p>Bibliografia: f. 120-124.</p> <p>1. Segregação urbana. 2. Rede de relações sociais. 3. Igualdade na educação. 4. Favelas. 5. Bourdieu, Pierre, 1930-2002 – Crítica e interpretação. 6. Sociologia da educação. 7. Favela Morro do Cantagalo (Rio de Janeiro, RJ). I. Ribeiro, Luiz Cesar de Queiroz. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. III. Título.</p> <p>CDD: 370.1934</p>
-------	---

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Alberto e Madalena.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi viabilizado com uma bolsa de mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) durante os anos de 2007 e 2008. Agradeço a esta agência pelo seu apoio.

Aos moradores do Morro do Cantagalo e aos funcionários e estudantes da escola Vênus. Sem a fundamental colaboração dessas pessoas, este trabalho não seria possível.

Ao meu orientador, Luiz César de Queiroz Ribeiro, pelo indispensável apoio de tantos anos. À professora Mariane Kolinski, por toda a sua contribuição a este trabalho. Às professoras Luciana Correa do Lago e Alicia Bonamino, pelas observações e sugestões dadas durante o processo de qualificação desta dissertação.

A todos os pesquisadores e funcionários do Observatório das Metrópoles e do Observatório Educação e Cidade, coordenados pelo professor Luiz César de Queiroz Ribeiro. Todas as discussões desenvolvidas, desde o ano de 2004, foram imprescindíveis para a construção deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas da turma de mestrado (de 2007), aos professores e funcionários do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela ajuda, pelas aulas e pela convivência tão agradável proporcionada por todos. Agradeço, especialmente, à Carolina Zuccarelli Soares e Gabriel da Silva Vidal Cid pela parceria em tantos trabalhos. Agradeço, também, a Renato Domingues Fialho Martins, por todo seu apoio, sempre.

Aos meus amigos – “novos” ou “velhos” – e à minha família, por todo carinho e compreensão neste longo período dedicado à minha formação.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar os efeitos dos espaços segregados sobre a escolarização de crianças residentes em favelas localizadas em áreas abastadas da cidade. Nossa hipótese defende que este tipo de vizinhança (segregada) teria um efeito (negativo) sobre o processo de escolarização; seja influenciando aspectos relativos à socialização das crianças que nela residem, seja afetando o funcionamento da escola localizada neste espaço. Esta dissertação toma como referencial teórico a articulação entre alguns conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, como a *escola reprodutora*, os *excluídos do interior* e os *efeitos do lugar*, e a noção de efeito vizinhança, fundamentada em teorias da Escola de Chicago. Nossa investigação trata de um estudo de caso, que tem como objetos empíricos: i) a favela Morro do Cantagalo, localizada no bairro de Ipanema, no município do Rio de Janeiro; ii) a escola pública Vênus, localizada neste mesmo bairro; iii) um grupo de alunos da quarta série do ensino fundamental desta escola e que reside no Morro do Cantagalo. O caso estudado revela que os conflitos próprios da cidade, estão presentes dentro da escola, e que eles interferem – negativamente – no processo de escolarização das crianças. Tais conflitos dizem respeito à relação entre as favelas e os demais espaços da cidade. Ao contrário de estar desaparecendo, a fronteira que separa estes espaços, está cada vez mais demarcada e clara, produzindo assim efeitos, muitas vezes perversos, sobre a vida dos indivíduos. Nossa conclusão é de que, mesmo sem que haja uma demarcação explícita, a segregação entre a favela e o bairro no Rio de Janeiro, existe e produz efeitos negativos, entre outros aspectos, sobre o processo de escolarização das crianças.

Palavras-chave: Segregação. Efeito Vizinhança. Pierre Bourdieu. Desigualdades Educacionais. Favela. Morro do Cantagalo.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to investigate the effects of the segregated areas, upon the education of children residing in the “favelas” (slums) located in wealthy areas of the city. Our theory supports that this kind of neighbourhood (segregated) has an effect (negative) upon the educational process; concerning the influence it has on aspects related to the socialization of the children that reside there as well as on the operation of the school itself, located in that space. This dissertation uses as theoretical reference, the connexion between some concepts of the french sociologist Pierre Bourdieu, such as *escola reprodutora*, *os excluídos do interior e os efeitos do lugar* and the notion of *neighbourhood effects*, based on theories of the Chicago School. Our research concerns a case study that has as its main objectives: i) the Morro do Cantagalo slum (favela), located in the Ipanema district, in the Rio de Janeiro County; ii) the public school Vênus, located in the same district; iii) a specific group of pupils of the 4th grade of an elementary school, that also reside in the Morro do Cantagalo slum. This case study reveals that the conflicts present in the city are also present inside the school, and that they interfere - negatively - in the educational process of the children. These conflicts refer to the relationship between slums and the remaining areas of the city. Instead of disappear with time, the borderline that separate this areas is getting more demarcated and clear, producing in that manner effects, many of them wicked, upon people's life's. Our conclusion is that, even if there isn't an explicit area demarcation, the segregation between the slums (favelas) and districts in Rio de Janeiro, exists and produces negative effects, among other aspects, upon the educational process of the children.

Key-words: Segregation. Neighbourhood Effect. Pierre Bourdieu. Educational Disparateness. Favela (slum). Morro do Cantagalo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Mapa das Favelas no Município do Rio de Janeiro – 2006.....	22
2. Diagrama sobre o Processo de Socialização da Criança.....	38
3. Imagem do Morro do Cantagalo – imediações.....	57
4. Imagem do Morro do Cantagalo – subdivisões internas.....	59
5. Gráfico sobre a Escolaridade do Responsável pelo Domicílio.....	64
6. Gráfico sobre a Renda do Responsável pelo Domicílio.....	64
7. Imagem das Escolas Municipais do Entorno do Morro do Cantagalo.....	72
8. Gráfico sobre a Distribuição das Notas em Língua Portuguesa.....	73
9. Gráfico sobre a Distribuição das Notas em Matemática.....	74
10. Gráfico sobre a Distribuição do Nível Socioeconômico.....	76
11. Quadro dos alunos da Quarta Série.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Bourdieu, Efeito do Lugar e Efeito Vizinhaça.....	13
Segregação e Favela na cidade do Rio de Janeiro.....	22
 Capítulo 1: Desigualdades dentro e fora da escola.....	28
1. A Sociologia da Educação e Pierre Bourdieu.....	28
2. A Escola Reprodutora e os Excluídos do Interior	29
3. O pensamento de Bourdieu revisitado.....	32
4. As desigualdades educacionais e suas causas possíveis.....	36
<i>A família</i>	39
<i>A escola</i>	41
<i>A vizinhaça</i>	43
5. O efeito vizinhaça em espaços de relativa heterogeneidade social.....	49
6. O caso do Rio de Janeiro.....	53
 Capítulo 2: O Morro do Cantagalo.....	56
1. Localização, Características Físicas e Subdivisões Internas.....	56
2. Passado.....	59
3. Presente.....	63
 Capítulo 3: A escola Vênus.....	71
1. As Escolas Públicas do Entorno da Favela.....	71
2. A Escola Vênus.....	77
<i>Localização, Características Físicas e Matrículas</i>	77
<i>Público e Estigma</i>	79
<i>A Turma da Quarta Série</i>	85
 Capítulo 4: Efeito vizinhaça e escolarização.....	91
1. A Turma de 2008.....	91
2. As Crianças do Morro do Cantagalo.....	92
3. Relação com a Escola.....	95

4. Relação com a Favela.....	98
5. A escola Vênus frente os <i>efeitos da vizinhança</i>	104
CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXO A. Desenhos dos alunos da turma da quarta série (2006).....	125

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, disseminou-se uma festejada crença de que o Brasil teria passado a apresentar índices educacionais mais favoráveis, principalmente em relação ao acesso ao ensino fundamental, que caminharía a passos largos rumo à sua universalização. No entanto, mesmo a universalização do acesso ao ensino não seria capaz de resolver os problemas educacionais brasileiros; as desigualdades no interior do sistema de ensino não apenas permanecem como aparentam aumentar gradativamente, em sintonia ao que ocorre do lado de fora da escola. O município do Rio de Janeiro representa bem esta realidade. Apesar de apresentar indicadores educacionais acima da média nacional, problemas como a distorção idade-série se mantêm. Além deste, a disparidade nos resultados entre as escolas da rede municipal na Prova Brasil revela um sistema de ensino bastante desigual. Desigualdade esta que parece compor a paisagem urbana carioca. A presença de inúmeras favelas – locais de habitação informal de classes mais populares – junto a bairros mais abastados é uma das características mais marcantes do município. Não seriam, então, as desigualdades que se encontram fora da escola capazes de explicar, ao menos em parte, as desigualdades intra-escolares?

O presente trabalho trata do tema das desigualdades; dentre as suas diferentes formas, mais especificamente, aquelas relativas à educação e à organização social do espaço. Como questão inicial, com base nas inúmeras formas de desigualdades entre os moradores de favela e os demais habitantes da cidade, nos indagávamos se na cidade do Rio de Janeiro as crianças que moram em favelas e estudam em escolas localizadas próximas a estas, que atendem majoritariamente este público, estariam sujeitas a um ensino de pior qualidade e, conseqüentemente, teriam piores desempenhos escolares? E, se sim, por quê? A fim de refletir sobre a idéia da segregação residencial e seus efeitos sobre a escolarização das crianças recorreremos, então, à noção de *efeito vizinhança*. O efeito vizinhança é uma noção, baseada em teorias da *Escola de Chicago*, que defende que o local ou contexto de moradia produziria determinados efeitos sobre a vida dos indivíduos.

O objetivo deste trabalho consiste, portanto, em investigar os efeitos de espaços segregados sobre a escolarização de crianças moradoras de favelas localizadas em áreas abastadas da cidade. Nossa hipótese seria de que este tipo de *vizinhança* teria um efeito (negativo) para o processo de escolarização, seja influenciando aspectos relativos à socialização das crianças que nela residem, seja afetando o funcionamento da escola localizada neste espaço.

Realizaremos um estudo de caso no Morro do Cantagalo, uma favela localizada num dos bairros mais abastados do município do Rio de Janeiro – Ipanema – e em uma escola pública, que recebe majoritariamente alunos moradores desta favela e que apresenta baixo desempenho de acordo com os indicadores nacionais. Por fim, voltaremos nossa investigação para um grupo de alunos da quarta série do ensino fundamental, que reside nesta favela e estuda na escola em questão.

Apesar das sensíveis diferenças entre as duas concepções, neste trabalho, iremos articular a noção de efeito vizinhança à teoria do francês Pierre Bourdieu. Neste sentido, faremos uso das idéias de “escola reprodutora”, “excluídos do interior” e “efeitos do lugar”, do sociólogo francês, para discorrer sobre os efeitos da vizinhança para a escolarização de crianças residentes em favelas.

A dissertação estará dividida em quatro capítulos, além desta introdução e da conclusão. No primeiro capítulo será desenvolvida a base teórica que sustenta a hipótese de pesquisa. Portanto serão trabalhados alguns temas presentes na discussão acerca das desigualdades educacionais dentro do campo da Sociologia da Educação, mais precisamente seguindo a corrente de pensamento de Pierre Bourdieu. Posteriormente, será introduzida a idéia de efeito vizinhança, presente em estudos relativos à segregação e às desigualdades urbanas, de modo articulado à temática anterior. Por fim, pretende-se uma primeira aproximação entre a elaboração teórica realizada e o caso da cidade Rio de Janeiro; mais precisamente da favela Morro do Cantagalo.

Os capítulos subsequentes serão dedicados ao estudo de caso desta dissertação, que engloba o Morro do Cantagalo, a escola Vênus¹ e um grupo específico de crianças que freqüentam a quarta série do ensino fundamental nesta escola pública e residem nesta favela de entorno abastado. O principal objetivo do segundo capítulo consiste na apresentação do local de moradia ou da *vizinhança*: a favela “Morro do Cantagalo”, localizada no bairro de Ipanema, destacando algumas de suas características, como o seu modelo específico de segregação. Mais adiante, pretendemos relacionar esta vizinhança, que estamos considerando uma instância de socialização – assim como seriam a família e a escola – ao processo de escolarização das crianças que nela residem.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação da escola pública Vênus, localizada próxima à entrada desta favela, que devido a isto recebe majoritariamente alunos moradores de favela. A intenção deste capítulo é: primeiro, identificar a escola Vênus, em meio às demais escolas públicas, também localizadas no entorno da favela; segundo, proporcionar algum entendimento quanto à lógica de funcionamento específica desta escola. Finalmente, o capítulo quarto trata propriamente da relação entre o efeito vizinhança e o processo de escolarização de crianças moradoras de favela. Inicialmente, ele se concentra na investigação sobre o perfil dos alunos da turma de quarta série desta escola que residem no Morro do Cantagalo. A partir de então, pretende analisar o tipo de sociabilidade a qual eles estão expostos, através de seu local de moradia e da instituição escolar que frequentam. E se, ou de que modo, esta influenciaria seus processos escolares, além do próprio funcionamento da escola.

Antes, porém, julga-se necessário algumas explanações quanto ao tema pesquisado e aos conceitos utilizados por esta dissertação.

Bourdieu, Efeito do Lugar e Efeito Vizinhança

A Sociologia de Pierre Bourdieu busca compreender a ordem social de uma maneira que escape tanto ao subjetivismo – que põe ênfase nas ações individuais – quanto ao objetivismo – que enfatiza a ordem social. Neste

¹ Nome fictício.

sentido o autor propõe, em primeiro lugar uma filosofia da ciência, que chama de *relacional*, pois atribui primazia às relações; e, em segundo lugar uma filosofia da ação, chamada *disposicional*, que permite relacionar as estruturas objetivas (os campos sociais) às estruturas subjetivas (o *habitus*). O autor acredita, ainda, que devemos nos apoiar nos casos empíricos, para tentar criar teorias universalistas, é o que faz, por exemplo, no livro “A Distinção”, no qual parte da realidade francesa. Em sua visão, a lógica do mundo social deve ser apreendida através dos casos particulares do real, “uma figura num universo de configurações possíveis” (Bourdieu, 1996, p. 15).

Bourdieu pensa a estrutura social a partir da idéia de dominação. Ele percebe o espaço como um conjunto de posições distintas e coexistentes, ou seja, um espaço de relações. Para ele, os seres humanos e as coisas, ou ainda, de outro modo, os agentes sociais e suas propriedades, estão situados num lugar tanto no espaço físico quanto no espaço social. O primeiro remete a uma localização, num sentido de exterioridade com os demais. O segundo, a uma posição, uma graduação em uma ordem, num sentido de exclusão e distinção; que resulta em oposições sociais e faz do espaço habitado (ou apropriado) uma espécie de simbolização do espaço social, através de um efeito de naturalização. Deste modo, o espaço social acabaria se retraduzindo no espaço físico. Os campos seriam “os espaços sociais fisicamente objetivados” (Bourdieu, 1998, p.161). A noção de campo serviria para Bourdieu num sentido de *microcosmos*, como explica Almeida (2002, p.20). Os diferentes campos expressariam, por um lado, concentrações de bens e agentes em determinados espaços, e, por outro, oposições entre estes espaços.

O espaço social, segundo Bourdieu, distribuiria os agentes ou grupos em diferentes campos, de acordo com dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. Tais capitais seriam compostos de recursos ou bens. Haveria, ainda, outras formas de capital, segundo Bourdieu: o capital social e o capital simbólico. Para cada campo, estes capitais representariam um valor específico. Como em uma analogia à economia, as formas de capital estabelecidas por Bourdieu teriam essencialmente um caráter cumulativo. E as lutas se realizariam em função da aquisição de tais recursos, para um melhor posicionamento no espaço social.

O espaço social se encontra inscrito tanto nas estruturas espaciais, quanto nas estruturas mentais. Nele, as posições sociais ocupadas pelos agentes, os levariam a determinadas tomadas de posição (ou escolhas), intermediadas por suas disposições (ou gostos, ou *habitus*). O *habitus* seria correspondente a cada posição social, já que é esta que cria condicionamentos para o seu desenvolvimento e acaba moldando-o de acordo com as suas características, que incluem ainda propriedades e bens.

O *habitus* seria um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos, que funcionariam como princípio gerador e unificador das suas práticas e representações. Seriam princípios geradores de práticas distintas e distintivas, esquemas classificatórios, princípios de visão e divisão que culminariam em diferenças simbólicas entre os diferentes grupos. Mas ele não significa algo inflexível, e sim um princípio que serviria como referência aos sujeitos, adaptado a cada experiência subsequente. Portanto, o *habitus* seria a estrutura social e a posição social original incorporadas em cada sujeito e que será posta em ação, em situações diversas e variadas. Ao agir de acordo com seu *habitus*, o sujeito acabaria, inconscientemente, reproduzindo a estrutura social no qual ele se formou, mais precisamente, as propriedades pertencentes ao seu grupo social de origem.

Na estrutura social objetiva, haveria relações de luta e dominação entre os diferentes grupos e classes sociais. E os sujeitos agiriam de acordo com sua classe, mesmo sem perceber que fazem parte de um jogo de poder e dominação. Isto porque as propriedades das suas posições sociais específicas são incorporadas e se tornam partes da própria natureza dos sujeitos.

É justamente com base na concepção de um “jogo de dominação” que Bourdieu formula a idéia de *escola reprodutora*. Para Bourdieu, ao reproduzir a distribuição do capital cultural, a instituição escolar contribuiria para reproduzir a estrutura de dominação. Desta forma, o sistema escolar atuaria no sentido de manter a estrutura social pré-existente, “a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural” (Bourdieu, 1996, p.37). Haveria uma verdadeira seleção entre os alunos. Segundo Bourdieu, a classificação escolar é, na verdade, uma ordenação, num sentido de consagração.

Este processo se realizaria através da relação entre as estratégias das famílias e a lógica da instituição escolar. Quanto à família, estas investiriam mais ou menos na educação escolar de seus filhos de acordo o capital cultural que possuem. Assim, as famílias teriam uma tendência a perpetuarem seu ser social, seus poderes e privilégios, etc. Já a escola, ao tratar todos os alunos como iguais, estaria ignorando as hierarquias sociais pré-existentes, e atuando no sentido de conservá-las. E mais, com o passar dos anos, a exclusão de determinados sujeitos se daria no interior do próprio sistema de ensino. Com a massificação, embora o acesso ao ensino tenha sido posto como prerrogativa universal, os privilégios culturais dos alunos mais favorecidos foram mantidos. A diferença é que as novas formas de exclusão acabaram adquirindo uma aparência mais sutil. Se antes a escola eliminava os alunos desde o início da escolarização, hoje, a eliminação se dá ao longo do processo educativo. O que leva diversos estudantes a viverem uma *escolaridade fictícia*, geradora de frustração e, algumas vezes, revolta.

As hierarquias culturais serviriam para reforçar, reproduzir e legitimar as hierarquias sociais, a divisão entre grupos ou classes existente na sociedade. Aqueles que dominam buscariam impor a sua cultura – ou arbitrário cultural – como se fosse naturalmente superior às demais, como se fosse a cultura legítima. Os indivíduos dominados poderiam reconhecer a superioridade da cultura dominante e buscar uma aproximação desta, ou poderiam contestá-la, se contrapor a ela. As disputas entre os sistemas simbólicos de cada classe remeteriam à luta de classes. Porém, em geral, os indivíduos não perceberiam o arbitrário cultural como imposto pela classe dominante. Desta forma, ele acabaria sendo aceito e legitimado socialmente.

O domínio do capital cultural seria fator essencial na definição das hierarquias. Por exemplo, o indivíduo que domina a língua culta obteria uma série de vantagens no sistema escolar, no mercado de trabalho e no mercado cultural. O capital cultural poderia facilitar a aprendizagem de conteúdos e códigos escolares. Para as crianças oriundas das elites, a educação escolar seria a continuação da educação familiar. A posse do capital cultural também favoreceria um bom desempenho nas avaliações escolares, já que a avaliação escolar estaria de acordo com as exigências apreendidas no seio familiar destes alunos. Além disso, o capital cultural propiciaria uma série de

informações sobre os sistemas de ensino àqueles que o possuem. Desta forma, os alunos e suas famílias poderiam traçar estratégias para a trajetória escolar.

O contato com outras pessoas que possuíssem tais informações também seria fundamental para a obtenção da mesma, daí a importância do capital social também. Quanto ao capital econômico, este poderia permitir o acesso a recursos que favorecem os alunos. No entanto, a utilização correta de tais recursos dependeria ainda do capital cultural do indivíduo. (A visão bourdieusiana acerca das desigualdades educacionais será melhor explorada no capítulo que segue).

Para Bourdieu, a escola trataria de reproduzir a estrutura social, pelo fato de que o sucesso escolar estaria, de fato, vinculado à origem social dos alunos. Mas, para o autor, a origem social estaria associada mais enfaticamente às famílias. Propomos observá-las levando em consideração também a vizinhança, o lugar de moradia ou o contexto socioespacial, no sentido que definiremos a seguir. Nosso objetivo é chamar atenção para a vizinhança enquanto mais um espaço de socialização, para além da família e da escola; mas, ao mesmo tempo, imbricada, mais ou menos, nestas duas instâncias.

Neste trabalho, o conceito de vizinhança será entendido com base, primeiramente, na lógica bourdieusiana, ou seja, entenderemos a vizinhança a partir de uma visão relacional do espaço. A vizinhança consistiria, então, num espaço, incluindo seus agentes e suas propriedades, que é relativamente homogêneo internamente e possui suas características e seus limites definidos em oposição a outros espaços – esta visão resguardaria alguma aproximação da idéia de Bourdieu sobre *campos* (ou microcosmos), descrita anteriormente.

Em complemento a esta idéia, faremos uso também da definição empregada por Park – precursor da Escola de Chicago. Para este autor, a vizinhança poderia ser conceituada como “uma localidade com sentimentos, tradições e uma história sua” (Park, 1967, p.34). Aqui, vizinhança remeteria à proximidade e contato entre vizinhos que se daria de forma espontânea, sem uma organização formal; ela seria a menor unidade da organização social e política da cidade.

Por último, para uma maior clareza daquilo que entenderemos como vizinhança, poderíamos também recorrer ao conceito de localidade desenvolvida por Leeds e Leeds (1978), que seria uma unidade geográfica caracterizada “por uma rede complexa de diversos tipos de relações” (p. 33). As localidades disporiam de uma forma organizativa própria, assim como disporiam de determinadas formas de poder, formas outras em relação àquelas das estruturas supralocais, como as empresas, partidos políticos, associações e o próprio Estado. É também neste sentido, de uma organização interna e relativa autonomia, que estaremos abordando a idéia de vizinhança.

Vale ressaltar que Bourdieu não ignora os *efeitos do lugar* – que sugerimos fazer, um esforço de aproximar daquilo que estamos entendendo neste trabalho como vizinhança. No entanto, deve estar claro que quando pensa em efeito do lugar, Bourdieu trata da articulação entre espaço físico e espaço social, tendo em mente a idéia da estrutura social de dominação. Em um pequeno artigo de 1998, o autor afirma que a ocupação legítima de um lugar, através da ocupação prolongada do mesmo, supõe propriedades como o capital social e o capital cultural. Ou seja, o lugar de nascimento, ou, então, o lugar de residência agregaria propriedades aos sujeitos.

Em sua concepção, haveria espaços que exigiriam capital dos agentes, seja capital econômico, cultural ou social, e proporcionariam o mesmo para aqueles que o habitam, produzindo um efeito de consagração destes sujeitos. Ao contrário, os espaços caracterizados pela despossessão, como os bairros estigmatizados, por exemplo, degradariam os que o habitam, e a falta de capital os prenderia a este lugar. A aproximação espacial de agentes muito distantes no espaço social, não necessariamente teria um efeito de aproximação social (o que veremos no decorrer deste trabalho).

Já a noção de efeito vizinhança faz referência à idéia de ecologia urbana e à distribuição (desigual) das pessoas no espaço. De acordo com Small (2004), as teorias da desorganização social e do isolamento social teriam servido como inspiração aos estudos sobre efeito vizinhança. As duas enfatizavam o quanto uma vizinhança pobre poderia ser nociva ao indivíduo, levando a essas duas situações “socialmente indesejadas”.

De todo modo, mesmo respeitando as particularidades de cada noção, este trabalho propõe a articulação de ambas, por entender que os dois casos podem ser lidos de forma complementar no sentido de fundamentar a discussão sobre os efeitos negativos da segregação residencial para diversos aspectos da vida dos indivíduos ou grupos de indivíduos – aqui, será destacado o aspecto da escolarização das crianças. A noção de efeito do lugar nos permite uma inserção mais estruturalista, como decorrência da visão de Bourdieu; por outro lado, a noção de efeito vizinhança nos proporciona possibilidades de investigar mecanismos² já elaborados conceitualmente por diversos autores deste campo de estudos, que estão relacionados, principalmente, à cultura e à socialização dos indivíduos.

A noção de *neighbourhood effect* pretende nomear o papel do contexto social conformado pelos bairros sobre a trajetória dos indivíduos na sociedade. Já que os indivíduos seriam afetados pelos princípios e padrões da vizinhança na qual eles vivem, e o meio social da vizinhança condicionaria o comportamento das pessoas.

Um grande marco para o tema da pobreza urbana e a noção do Efeito Vizinhança seria o trabalho de Wilson (1987). A sua hipótese seria de que viver em uma vizinhança pobre afetaria negativamente as chances na vida de uma pessoa, independentemente do nível de pobreza da mesma. Então, haveria duas questões básicas: 1) “a vizinhança pobre afeta as chances na vida”? e 2) “Se sim, como”?

Na visão deste autor, a *vizinhança pobre* prejudicaria as chances na vida das pessoas que a habitassem. Nestes locais, problemas como a gravidez entre adolescentes, a incidência de mães solteiras, o crime, a violência, o desemprego e a evasão escolar apresentariam índices elevados. Com isso, aumentariam as chances de os moradores destas localidades se envolverem em tais situações. Daí, sua desvantagem social; que em sua visão não estaria diretamente relacionada à questão racial, como apontavam teorias anteriores a ele.

² Ver: mecanismos do efeito vizinhança, em Ellen e Turner (1997).

De acordo com Wilson (1987), no passado, os lugares marcados pela concentração da pobreza eram racialmente segregados, mas, por outro lado, eram integrados como classe, os negros pobres viviam próximos aos negros trabalhadores e classes médias, aproveitando os recursos institucionais e a movimentação econômica dos grupos mais ricos. Após a transformação econômica e as conquistas dos Direitos Civis dos anos 60 e 70, a classe média teria deixado a periferia, deixando os mais pobres com pouco ou sem nenhum contato com o *mainstream* americano e levando consigo as oportunidades de trabalho. A concentração da pobreza e o aumento do desemprego teriam dado origem a uma nova classe: a *underclass*.

Este estudo teria feito com que as pesquisas sobre *efeito vizinhança* se multiplicassem. Small (2001), por exemplo, analisa os trabalhos que sucederam à obra de Wilson (1987). Na sua visão, muitos sociólogos concordam que a pobreza urbana mudou a partir dos anos 70 e 80 e também que ela se tornou mais concentrada; entretanto há muitas divergências. Por exemplo, a noção de *underclass* gerou muita discussão. Até hoje não se resolveu à questão sobre a pobreza urbana recente, se esta de fato constitui um novo fenômeno, capaz de dar origem a uma nova classe social.

Na visão de Small (2001), o trabalho de Wilson (1987) teria induzido novos trabalhos, que dividiram seus focos em três importantes questões: a família, a vizinhança e a cultura. Em relação à estrutura familiar, as pesquisas se apoiavam em dois fenômenos distintos: os casos de mães solteiras e a gravidez entre as adolescentes. Em relação à vizinhança, a principal questão seria se o bairro ou a vizinhança pobre afeta as chances na vida dos pobres. Para tentar responde-las há um extenso número de pesquisas.

Entretanto, a maior parte desta literatura tem sido metodológica. A razão seria a enorme dificuldade em testar a hipótese do efeito vizinhança. Vários problemas estão relacionados a esta dificuldade, seja a necessidade por dados longitudinais, o desafio de separar os efeitos da vizinhança dos efeitos da escola, e a possibilidade dos efeitos não-lineares. Segundo Small (2001), a maior parte dos estudos sobre vizinhança é incapaz de fazer relações causais e pode apenas pontuar fortes correlações. De qualquer modo, Small (2001) acredita que, em geral, tais estudos serviram para indicar que: (a) a vizinhança

afeta as chances na vida durante a infância e adolescência, que (b) muitos efeitos da vizinhança não são tão fortes quanto os efeitos da família, e que (c) redes sociais, que muitas vezes estão ligados à vizinhança, mas muitas vezes os transcendem, são cruciais.

Já os trabalhos que buscam estudar os mecanismos por detrás do efeito vizinhança se dividem – de acordo com Small (2001) – em duas categorias gerais de modelos: mecanismos de socialização, que descrevem como a vizinhança socializa aqueles que crescem nela e por isso tende a focar as crianças e adolescentes, e mecanismos instrumentais, que descreve como a agência individual é limitada pelas condições da vizinhança e tendem a focar os adultos. Há ainda mais um modelo sobre como o efeito da vizinhança funciona, que foca em efeitos não sobre os indivíduos, mas sobre a criminalidade na vizinhança.

No que se refere à cultura, relacionada à pobreza urbana, já Wilson (1987), mesmo reconhecido como um estruturalista por muitos, afirmava a importância dos padrões culturais e comportamentais para a perpetuação das condições de vida dos pobres. Entre as novas abordagens da Sociologia da Cultura aplicadas à pobreza urbana, muitos estudiosos vêm buscando relacioná-la aos trabalhos de Pierre Bourdieu. Mesmo com as críticas relativas às limitações destes trabalhos, tecidas por Small (2001), este é um importante caminho utilizado por esta dissertação.

Por último, é importante destacar que a noção de efeito vizinhança foi construída com base na pobreza urbana característica dos Estados Unidos. Partimos do pressuposto, neste trabalho, que a realidade, no Brasil, é diferente; seja econômica, política ou socialmente. Por exemplo, ao invés dos guetos e de seu isolamento físico, enquanto espaços de habitação das classes mais populares, nós temos as favelas, que muitas vezes estão próximas dos grandes centros urbanos. Além da questão racial, que se coloca de forma distinta para cada sociedade³. Contudo, a segregação existe, a seu modo, para ambas, e produz efeitos em ambas as sociedades.

³ Ver: Freyre (1973), Da Matta (1984) e Nogueira (1954).

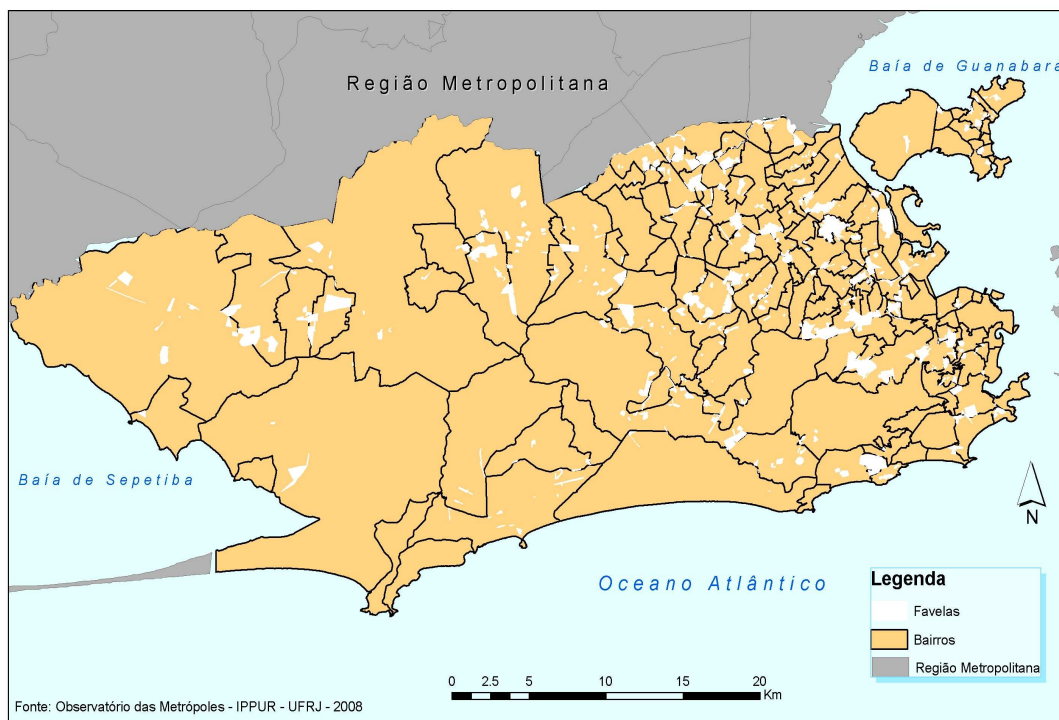
Segregação e Favela na cidade do Rio de Janeiro

A Segregação Urbana, a cada ano, parece se tornar mais presente no cenário brasileiro. Junto ao crescimento das grandes cidades em meados do século XX, verificou-se a concentração territorial das parcelas mais pobres da população. Nas favelas se concentram alguns destes segmentos que, gradualmente, vêm sendo afastados dos principais circuitos econômicos e sociais das cidades. Segundo Kaztman (2001), nos países latino-americanos, transformações recentes em sua estrutura social, como a segregação residencial, a segmentação do mercado de trabalho e a segmentação escolar, estariam contribuindo para o isolamento social dos pobres urbanos.

Neste trabalho, abordaremos a noção de segregação enquanto “separação, ou homogeneidade interna e heterogeneidade externa na distribuição dos grupos no espaço” (Marques, 2005, p.34). A idéia de segregação, para nós, estaria também referida a uma ordem simbólica vigente, ou seja, designaria uma situação social onde às barreiras materiais da segmentação territorial são adicionadas barreiras simbólicas e sociais que irão institucionalizar as distâncias e proximidades entre os espaços, a separação entre eles. (Kaztman, 2001, p. 5)

Já a noção de favela será entendida por nós enquanto locus de moradia de enormes parcelas da população trabalhadora. Mas também como “um modo hierárquico de inserção das camadas populares na cidade”, como bem destacam Alves, Franco Junior e Ribeiro (2008, p.94). Ou seja, favela seria o acesso precário à cidade por parte de parcelas da classe trabalhadora. É difícil precisar o número de favelas hoje na cidade do Rio de Janeiro. Diferentes publicações indicam números variados; entretanto podemos afirmar que passam de 600 em todo o município. O mapa a seguir, elaborado com base nos dados de 2006 disponibilizados pelo IBGE, permite visualizar um extenso número de favelas espalhadas pelo município do Rio de Janeiro.

Figura 1: Localização das Favelas no Município do Rio de Janeiro - 2006



A pobreza e a violência que tanto permeou o imaginário preconceituoso sobre as favelas desde a sua formação, no final do século XIX e início do século XX, na verdade, sempre puderam, e ainda podem ser vistas e sentidas em diversos outros espaços da cidade. Contudo, este forte imaginário serviu para determinar o modo de relação da cidade com a favela durante toda a sua história, seja do ponto de vista das políticas públicas empregadas, seja do ponto de vista da relação entre os habitantes da cidade.

Ao longo do centenário de sua existência, o debate sobre as favelas mudou constantemente. De problema sanitário, passou a ser tratado como problema criminal; de políticas de remoção chegou-se a políticas de urbanização. De todo modo, o que se pôde perceber é que mesmo com tais mudanças não se conseguiu envolver os favelados, de fato, enquanto atores políticos autônomos. Machado da Silva (2002) vai ainda além; ele afirma que, atualmente, tem prevalecido a tendência à urbanização das favelas; porém uma urbanização que não contempla a todos, gera disputas entre os que serão atendidos e acaba mantendo os laços de clientelismo com os favelados beneficiados, o que propicia a manipulação política dos mesmos. Ou seja,

mesmo com as modificações conjunturais, desde o início da urbanização até os dias de hoje, a relação entre os favelados e a sociedade em geral ou mesmo a integração entre eles se deu sempre de forma fragmentada e hierarquizada, através do que Machado da Silva (2002) denomina “controle negociado”. Desta forma, a formação da identidade do favelado continua se pautando pela subalternidade; e, mesmo quando se constituem enquanto atores políticos, sua capacidade de transformação social é reduzida, controlada. Por tudo isso, Machado da Silva (2002) questiona Zaluar e Alvito (1998) quando estes afirmam que, ao final de um século de existência, “a favela venceu”. Para o primeiro, a favela teria vencido apenas por ter aceitado que sua população – os favelados – fosse relegada a uma categoria social subalterna no contexto citadino, possibilitando que o mesmo padrão de sociabilidade urbana se mantivesse.

Estamos diante, portanto, do “problema da democracia brasileira”; afinal, são muitos os habitantes de nossas cidades que estão ainda na luta pela construção da cidadania. Souza (2003), por exemplo, defende que o processo de modernização da sociedade brasileira ocorreu de modo em que parte de nossa sociedade foi socializada como “subcidadão”. O autor nega que, no Brasil, exista um hibridismo, um dualismo entre o moderno e o atrasado; haveria sim um modelo próprio de modernização que conjugaria a elite e o povo, os cidadãos e os subcidadãos; onde haveria uma verdadeira naturalização da desigualdade. Rezende de Carvalho (1995) ao falar sobre a “dimensão residual da cidadania” no Brasil cunha o termo “cidade escassa”. Escassez, aqui, quer dizer falta de ordem e de lei, decorrente da não universalização de regras e valores e do não cumprimento dos direitos. O conceito se refere à baixa capacidade integrativa do estado que transforma a cidade num objeto de disputa entre aqueles que a habitam.

Hoje, o ideal da cidade democrática vem sendo emperrado por fenômenos tais quais a polarização e a segregação que vêm se multiplicando nas cidades brasileiras, e que faz com que a cidade perca, gradualmente, o status de totalidade, devido à sua fragmentação. Burgos (2005) define a cidade do Rio de Janeiro como “uma agregação de territórios atomizados”; onde os “microcosmos” de habitação popular (neste caso, as favelas) se diferenciariam da cidade por não partilharem da mesma lógica de direitos, igualdade,

liberdade e, finalmente, cidadania. Para Burgos, a “territorialização da cidade” seria o principal obstáculo para que a democracia popular se instaurasse plenamente, devido à desigualdade social existente. É neste sentido que Ribeiro (2001) argumenta que existiria, na cidade do Rio de Janeiro, um modelo próprio de segregação, que combinaria proximidade física e distância social entre as classes.

Por tudo isso, acreditamos ser possível aproximar a noção de efeito vizinhança da realidade brasileira. Mesmo que, em muitos casos, não tenhamos aqui o completo isolamento físico dos mais pobres, o isolamento social e a segregação dos mais pobres existe quando se pensa na favela em relação aos demais espaços da cidade e traz inúmeras consequências para a vida daqueles que a habitam. Um breve levantamento histórico acerca das políticas públicas voltadas para as favelas já é capaz de revelar todo o tratamento diferenciado do restante dos habitantes da cidade, dirigido a elas, ao longo de sua existência. O que só vêm a reforçar o desenvolvimento de uma ordem simbólica própria, de uma lógica distinta do restante da cidade, por fim, da institucionalização da separação entre os espaços. Logo, morar neste tipo de vizinhança poderia de fato, acarretar séries de efeitos sobre a vida dos indivíduos, a começar interferindo em sua condição de cidadão.

Estas são algumas considerações que visam elucidar a segregação relativa às favelas. Este trabalho pretende discutir algumas das novas formas de segregação e seus mecanismos que atuam no sentido de ampliar as desigualdades existentes entre as favelas e outros espaços de habitação da cidade. Privilegiaremos, aqui, as formas mais sutis que se escondem no cotidiano de quem vivencia a segregação, mas são, ao mesmo tempo, capazes de reproduzir e produzir as mais profundas desigualdades entre os habitantes de uma cidade.

Mais uma vez, partimos da idéia de que a vizinhança segregada, através de mecanismos de socialização, produziria efeitos sobre a escolarização das crianças. Em complemento a isto, concordamos com Bourdieu quando este afirma que a cultura escolar estaria de acordo com a cultura das classes dominantes. Então, que os filhos das classes populares acabariam enfrentando séries de dificuldades em assimilar esta cultura que se distinguiria da cultura

própria de seu ambiente familiar e, por que não, de seu lugar de moradia, sua vizinhança. No entanto, esta distinção nem sempre é levada em consideração durante o processo de escolarização das crianças das classes populares; o que pode provocar uma escolarização vazia de sentido, própria dos ‘excluídos do interior’. Além disso, a segmentação escolar ou a ausência de uma heterogeneidade de classes dentro do ambiente escolar trataria de ampliar as dificuldades destas crianças, impossibilitando-as de conviverem com crianças de outras classes sociais. Mesmo quando estão próximas fisicamente, as chances de crianças de diferentes origens sociais conviverem acabam reduzidas até mesmo via escola – que por princípio trataria a todos como iguais.

Por outro lado, a segregação da vizinhança também afetaria diretamente o funcionamento da escola localizada neste espaço. Isto porque os conflitos decorrentes das desigualdades vinculadas à segregação socioespacial far-se-iam presentes no interior do ambiente escolar, através de diferentes aspectos trazidos, principalmente, pelos atores que compõem este universo. Por exemplo, se por um lado, as normas culturais e comportamentais partilhadas pelas crianças moradoras da favela diferem da norma culta partilhada pela escola, assim como pelas classes dominantes, o que poderia trazer dificuldades para sua aprendizagem; por outro, os próprios funcionários da escola enfrentam enormes dificuldades em realizar satisfatoriamente seu trabalho, devido a sua insegurança seja em lecionar a estes alunos “distintos”, seja em temer um “potencial comportamento criminoso” por parte destes “sujeitos vindos da favela”; comportamentos esses em total conformidade com o histórico imaginário preconceituoso sobre as favelas destacado anteriormente, e que trará conseqüências para o processo de aprendizagem destes alunos.

Portanto, nossa hipótese de trabalho pretende articular as noções de escola reprodutora e efeito vizinhança; além das visões estruturalistas e as visões culturalistas. Ou seja, pretendemos levar a idéia da vizinhança até a obra de Bourdieu e, ao mesmo tempo, trazer a noção de efeito vizinhança para a realidade brasileira. O que pretendemos demonstrar através da investigação sobre a escolarização de crianças residentes no Morro do Cantagalo é que a

vizinhança importa e a segregação tem efeitos negativos para o processo de escolarização.

CAPÍTULO 1: *Desigualdades dentro e fora da escola*

Este capítulo, de cunho exclusivamente teórico, tem como principal objetivo fornecer argumentos que suportem a hipótese levantada nesta dissertação, isto é, de que uma vizinhança segregada, como, por exemplo, uma favela carioca em relação ao seu entorno abastado, teria efeitos negativos sobre o processo de escolarização de crianças que nela residem. Com isso, ele pretende demonstrar como é possível relacionar elementos da sociologia da educação desenvolvida pelo francês Pierre Bourdieu à recente noção de efeito vizinhança. Ou seja, relacionar as desigualdades educacionais às desigualdades que são anteriores à escola, como destacava Bourdieu desde a década de 60 até os anos 90, acrescentando a idéia de que tais desigualdades que estão para além da escola, dizem respeito às famílias, mas também às vizinhanças onde moram as crianças, tomando ambas como instâncias de socialização que poderiam favorecer ou não a escolarização.

1. A Sociologia da Educação e Pierre Bourdieu

Segundo Rodrigues (2000), a Sociologia da Educação trata da relação entre a educação e as estruturas da vida social, afinal, existiria algo intrínseco entre as práticas e técnicas educacionais e as normas e valores sociais. Dentre os autores clássicos das Ciências Sociais, Durkheim destaca-se no tema, com sua obra intitulada Educação e Sociologia (1955). A partir de sua concepção organicista da sociedade, o autor afirmava que a educação teria um cunho moral e atuaria junto à preservação da coesão social. A educação seria o mecanismo através do qual o indivíduo se socializaria, ou seja, tornar-se-ia membro da sociedade.

Seguindo a corrente estrutural-funcionalista durkheimiana, até meados do século XX os estudos sobre educação costumavam ver a escola sempre de maneira otimista. “Supunha-se que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos” (Nogueira e Nogueira, 2006, p.12). Mas, a partir dos anos 60, esta concepção entra em profunda crise. A publicação do Relatório Coleman, nos Estados Unidos em 1966 – além

de outros estudos que estavam sendo desenvolvidos na Inglaterra e na França – despertou inúmeras reações ao afirmar que a escola não fazia diferença para o desempenho escolar, que estaria relacionado à origem social dos alunos.

Nesta época, na França, estavam eclodindo os efeitos “colaterais” da massificação do ensino. A desvalorização dos títulos escolares fez surgir uma “geração enganada” pela crença na escola e deu início a um amplo movimento de contestação social, que teve seu ápice em 1968 (na França). É neste contexto que Bourdieu oferece uma nova forma de interpretar a escola e a educação. Seus dados confirmavam a forte relação entre desempenho escolar e origem social que levava a sustentação de uma nova teoria. Bourdieu desvenda a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais no interior dos sistemas de ensino. Para ele a escola reproduziria as desigualdades iniciais entre os alunos.

Em 1964, juntamente com Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu escreve “Les Héritiers – les étudiants et la culture”, livro que serviu como uma das principais fontes de inspiração para os estudantes que protagonizaram o “Maio de 68”, na França. Alguns anos mais tarde, em 1970, os dois escrevem “La reproduction – éléments pour une théorie du système d’enseignement”.

2. A Escola Reprodutora e os Excluídos do Interior

Como explicam Nogueira e Nogueira (2006), a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu parte da discussão sobre a herança cultural familiar. Cada indivíduo seria caracterizado por sua bagagem socialmente herdada.

Segundo Bourdieu (2007a) seria comum vermos serem confundidas diferenças de êxito com diferenças de dons, o que dificultaria nossa percepção quanto à ação do privilégio cultural sobre o êxito dos alunos. Na visão de Bourdieu, cada família transmitiria aos seus filhos um capital cultural e um ethos (sistema de valores); esta herança cultural definiria uma diferença inicial que iria, posteriormente, repercutir sobre as taxas de êxito dos alunos.

Desta forma, haveria uma forte relação entre o nível cultural global da família (transmitido aos filhos de maneira osmótica) e o êxito escolar da criança. As atitudes seriam a expressão do sistema de valores (somado ao capital cultural), que estaria intimamente relacionado à determinada posição social. As oportunidades objetivas seriam transformadas em esperanças ou

desesperanças subjetivas. Ou seja, enquanto a pequena burguesia tomaria a escola como uma via de ascensão social, as classes populares não o fariam enquanto não reconhecessem suas chances objetivas de êxito.

A atitude da família a respeito da escola seria, então, o determinante principal do prosseguimento dos estudos. Neste sentido, haveria uma superseleção dos alunos. As vantagens e desvantagens seriam cumulativas; com isso, as escolhas iniciais definiriam os destinos escolares. Este fato impediria a escola de estabelecer uma ação compensadora mais completa como poderia e deveria. Ao tratar todos como iguais, a escola acabaria sancionando as desigualdades iniciais dos alunos diante da cultura.

Tendo uma cultura escolar bastante próxima da cultura da elite, se fortaleceria a idéia de dons inatos quando, na verdade, o que existiriam seriam diferenças sociais e culturais iniciais. Para Bourdieu (2007a), o ensino de massa estaria condenado à crise, a uma queda de nível. Crianças de classes populares, sem a boa vontade cultural da burguesia ou o capital cultural das classes superiores, passariam a representar para os professores uma espécie de desordem, de atitudes negativas.

O sucesso de uns poucos indivíduos de classes populares faria crer na escola libertadora, inibindo a percepção do real. Existiria uma mitologia da homogeneização cultural, que recobriria o fato de que o acesso às obras culturais permaneceria como privilégio das classes cultivadas. Somente a escola poderia desenvolver a aspiração à cultura. Entretanto, quanto maior o grau de privação em matéria de cultura menor a chance de percepção deste fato por parte do indivíduo.

Seria função da escola desenvolver a aptidão para as práticas culturais em todos os indivíduos, na visão de Bourdieu (2007a). Entretanto, o mesmo reconhece o quão difícil seria romper o processo ininterrupto que tenderia a perpetuar as desigualdades frente à cultura legítima.

Para Bourdieu (2007b), mesmo com o passar dos anos, a escola teria continuado a excluir; porém, através de novas formas de desigualdade escolar, sua exclusão dar-se-ia de maneira ainda mais dissimulada.

Se, por um lado, o processo de massificação do ensino ocorrido na França a partir dos anos 50, propiciou a entrada no sistema escolar de grupos

sociais que até então se encontravam excluídos da escola, o que configuraria um aparente processo de democratização; por outro, tais grupos foram descobrindo progressivamente a face conservadora da Escola.

A estrutura conservadora da escola fora mantida, mas a grande diferença estava no processo de eliminação que fora diferido e estendido no tempo. As grandes vítimas seriam os novatos, os mesmos que haviam sido os responsáveis pela intensificação da concorrência e pela conseqüente desvalorização dos diplomas. Agora, a exclusão tomaria uma forma ainda mais estigmatizante e total. Como resultado, a instituição escolar se transformaria em fonte de imensa decepção para estes alunos.

As práticas de exclusão teriam tomado a aparência de brandas com a diversificação dos ramos de ensino e a antecipação dos procedimentos de orientação e seleção. Apesar das escolhas quanto à trajetória escolar terem sido antecipadas, as suas conseqüências somente surtiram efeito bem mais tarde. O que esta Escola produziria seria uma espécie de mal-estar crônico, que atingiria todo um grupo que experimenta a vivência do fracasso escolar, seja em termos absoluto ou relativo. Quanto aos excluídos, apenas alguns perceberiam o caráter perverso do sistema de ensino.

Esta diversificação – seja por ramo de ensino ou por estabelecimento ou classes escolares – agiria ainda no sentido de recriar o princípio de diferenciação, mesmo que de forma dissimulada. Existiriam, então, instituições exclusivas para aqueles que pertencem aos grupos favorecidos; boas instituições que fariam perpetuar os grupos de poder. Portanto, a grande façanha dos sistemas de ensino seria conciliar “as aparências da democratização com a realidade da reprodução”.

Como contrapartida, poderíamos verificar as manifestações dos estudantes, ou as violências relacionadas às escolas que, segundo Bourdieu (2007b) seriam manifestações visíveis dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar.

Por tudo isso, a escola continuaria a excluir como sempre fizera, porém, com os anos, a exclusão estaria presente – de forma dissimulada – em todas as etapas escolares, o que faria com que se mantivesse os excluídos no sistema de ensino, preocupando-se em direcioná-los às carreiras mais desvalorizadas. Estes seriam os chamados “excluídos do interior”, que oscilam

entre a ilusão e a decepção, a revolta e a submissão em relação à Escola. Levam adiante uma escolarização encerrada em si mesma, sem pretensões ou convicções; por isso comportam-se dentro da escola de forma a registrar que a verdadeira vida está fora dela.

Portanto, na visão de Bourdieu, a escola instituiria “os excluídos do interior”, ou seja, os excluídos que são mantidos no sistema de ensino; e que por isso, desfrutam de uma escolarização vazia de sentido e fonte de decepções e revoltas; aqueles indivíduos pertencentes às classes mais populares; o grupo dominado.

3. O pensamento de Bourdieu revisitado

Apesar das inúmeras críticas ao pensamento de Bourdieu, relacionadas principalmente a um suposto determinismo, que deduziria de modo simplista o comportamento individual da posição do sujeito na estrutura social, ou ainda um suposto esvaziamento da autonomia dos sistemas de ensino, é possível perceber na fala de muitos autores, ainda hoje, resquícios dos argumentos de Bourdieu. Entre outras, a noção dos “excluídos do interior” ou da “escola reprodutora” é retomada por muitos estudiosos, como podemos perceber a seguir. Vale lembrar que, de acordo com Nogueira e Nogueira (2006), no Brasil, é somente a partir dos anos 90 que se verificará uma maior pluralidade nos modos de leitura da obra de Bourdieu.

O brasileiro Torres e outros (2005, 2008), por exemplo, define como “paradoxos da universalização” o fato de a escola incluir alunos mais pobres e, ao mesmo tempo, não saber lidar com eles. Para o autor, “a universalização do acesso à escola não produz automaticamente a universalização do aprendizado” (Torres, Ferreira e Gomes, 2005. p. 124). Ao aplicar as mesmas regras universais acabaria mantendo intacto o quadro de desigualdades existente entre os alunos de diferentes classes. Este paradoxo da universalização seria então o responsável por manter a diferenciação entre as escolas localizadas nos centros urbanos e aquelas localizadas nas periferias das cidades.

Segundo Dubet (2003), a origem dos problemas enfrentados atualmente pelas escolas francesas estaria na incongruência, na contradição existente entre o discurso igualitário da escola e aquilo que ela de fato promove. O que

resultaria em frustração e, ao mesmo tempo, levaria os alunos das classes mais populares, agora presentes maciçamente, a deixarem de lado a crença na escola, que era justamente aquilo que a movia. Quando não o abandono, poderia haver a reação mais violenta, do conflito, da revolta. Fato é que a violência está cada vez mais presente no espaço escolar.

A também francesa Zanten (2001) vai além da fala de Bourdieu que defende que a escola reproduziria as desigualdades iniciais entre os alunos; para Zanten a escola teria um papel ativo dentro deste processo, apresentando-se como também produtora de desigualdades. A autora desenvolveu um extenso estudo sobre aquela que ela chama de “*école de la périphérie*”. A ‘escola periférica’ seria aquela que, situada em espaços periféricos à cidade, assumiria determinadas características que a diferenciariam das escolas centrais, o que traria fortes conseqüências para seus alunos. A idéia deste trabalho seria chamar atenção para o peso das realidades locais dentro da estruturação da atividade educativa. Uma de suas hipóteses centrais é de que existiria, entre os estabelecimentos que comportam públicos diferentes, desigualdades de acesso a saberes que são também importantes, mas mais difíceis de apanhar, que aqueles originários da desigual distribuição das áreas, das opções e dos meios materiais e humanos de ensino.

Como resultado da institucionalização da “Escola Periférica”, que abrangeria formas específicas da relação de dominação via escola dentro da sociedade francesa contemporânea, seriam reforçadas as desigualdades, que levariam à exclusão ou à auto-exclusão, conseqüência direta da “dissidência” ou “desfiliação” em relação às normas centrais. Existiria, de fato, uma diferenciação sócio-espacial das populações escolares, que acabaria combinada a uma distribuição desigual de chances escolares, que vão desde a distribuição diferenciada de diretores e professores aos de recursos materiais. Por fim, a crise do sistema escolar francês em sentido amplo daria ênfase às dinâmicas locais e a um sentimento de desestruturação.

Além de Zanten, López (2008) também defende que grande parte dos problemas das desigualdades educacionais estaria nas escolas. Mas, para ele o problema seria que as escolas, “para poder educar, esperam alunos já educados”. Ou seja, a idéia bourdieusiana de que a escola não saberia lidar

com as crianças das classes populares, que partilhariam de uma capital cultural diferente do capital cultural dominante, poderia ser observado na base deste argumento. Em seu argumento, o autor utiliza o termo educabilidade, que seria “o conjunto de recursos, aptidões ou pré-disposições que possibilitam que uma criança ou adolescente possa ir sem problemas à escola” (p. 332). A educabilidade seria o ponto de partida das práticas educativas, esperado junto ao processo de educação formal. Esta seria uma construção social, um conceito relacional que representaria a “tensão entre os recursos que a criança possui e os que a escola espera e exige dela” (p. 335).

Segundo Lopez (2008), a tensão entre professores e alunos seria fruto da distância cultural que marca a relação entre a escola e as famílias. A educação e todo o processo de construção do conhecimento estariam presentes em meio à tensão entre estas duas culturas. Enquanto as famílias se ocupariam da educação primária de seus filhos, a escola seria responsável pela educação formal. A escola, que em última instância representaria o Estado, teria em mente um aluno ideal. No entanto, haveria uma grande lacuna entre o aluno ideal e o aluno real, já que as famílias agregariam diversos tipos e composições de capitais, que estariam relacionados ao contexto social em que vivem, às suas vizinhanças, que seriam realidades heterogêneas entre si. Portanto, a situação familiar, o contexto cultural e a exclusão social seriam os principais fatores que comporiam esta lacuna, que seria o grande risco para as condições de educabilidade.

Thin (2006), ao tratar das relações entre as famílias populares e a escola, também faz uso do pensamento de Bourdieu. O autor tece críticas às visões ‘depreciativas’ que afirmam que o problema estaria relacionado ao déficit de ação dos pais em relação à escola, e afirma que tais relações poderiam ser apreendidas a partir da distinção de capital cultural segundo as classes sociais e da fraqueza de recursos culturais e escolares que as famílias populares apresentariam. Esta visão, associada às idéias de Bourdieu, seria capaz de revelar o controle social da escola exercido sobre estas famílias. No entanto, haveria mais nas relações entre famílias populares e escola (ou escolarização) do que aquilo que poderia ser dimensionado a partir da perspectiva isolada do capital cultural familiar.

Thin (2006) afirma que enquanto a escola estaria de acordo com a cultura dominante, as famílias populares teriam sua lógica própria, compondo formas diversas de socialização. A relação entre ambas seria caracterizada por uma “confrontação desigual”, já que se trataria da tensão entre um pólo dominante e um pólo dominado, o que resultaria numa relação de interdependência entre a escola e as famílias populares. As dificuldades desta relação decorreriam do fato de tratar-se de duas lógicas sociais distintas.

A lógica escolar, segundo o autor, estaria baseada no “modo escolar de socialização”, o modo de socialização dominante em nossa formação social. Esta “forma escolar” de relação social consistiria na relação pedagógica que visa diretamente a educação e a aprendizagem de regras, através de um trabalho educativo e moral. Já as lógicas socializadoras populares se baseariam na socialização familiar e nas condições sociais de existência da família em questão. Ela se realizaria em meio aos atos da vida cotidiana.

De acordo com Thin (2006), as famílias populares teriam uma relação instrumental com a escola, ou seja, as atividades escolares teriam seus objetivos para além delas mesmas, visando um futuro seja em termos profissionais seja em termos do conhecimento adquirido. Por se considerarem incompetentes diante da escola, alguns pais acabariam se afastando de tudo o que se refere à escolaridade de seus filhos, outros empreenderiam um “superinvestimento” do trabalho escolar, o que, assim como o comportamento anterior, seria prejudicial aos estudos de seus filhos. Portanto, as práticas das famílias populares diante da escola representariam, ao mesmo tempo, a sua aceitação e submissão da lógica escolar e a apropriação e alteração desta mesma lógica, que acabam convertidas à lógica popular.

Thin (2006) finaliza chamando atenção para o fato de que as dificuldades presentes na relação entre escolas e famílias populares decorrem da confrontação entre lógicas sociais distintas. No lugar da inferioridade das famílias populares deveríamos perceber que existe, na realidade, uma confrontação entre forças desiguais.

Seja na França, seja no Brasil, através dos trabalhos de Dubet (2003) ou Torres e outros (2005,2008), é possível perceber que a noção de “excluídos do interior” de Bourdieu, está presente na argumentação acerca dos problemas

atuais que as escolas enfrentam. O fato de, agora, os alunos mais pobres, até então afastados, estarem presentes nas escolas, não significa que estejam incluídos, ou seja, não significa que estejam de fato aprendendo. E mais, acabam se tornando verdadeiros empecilhos para estas instituições que não sabem como lidar com eles. Por último, a frustração destes alunos, em permanecer distantes do ensino, está apta a transformar-se em revolta contra o próprio sistema de ensino, recaindo frequentemente contra aquele que se encontra mais próximo a ele, o professor.

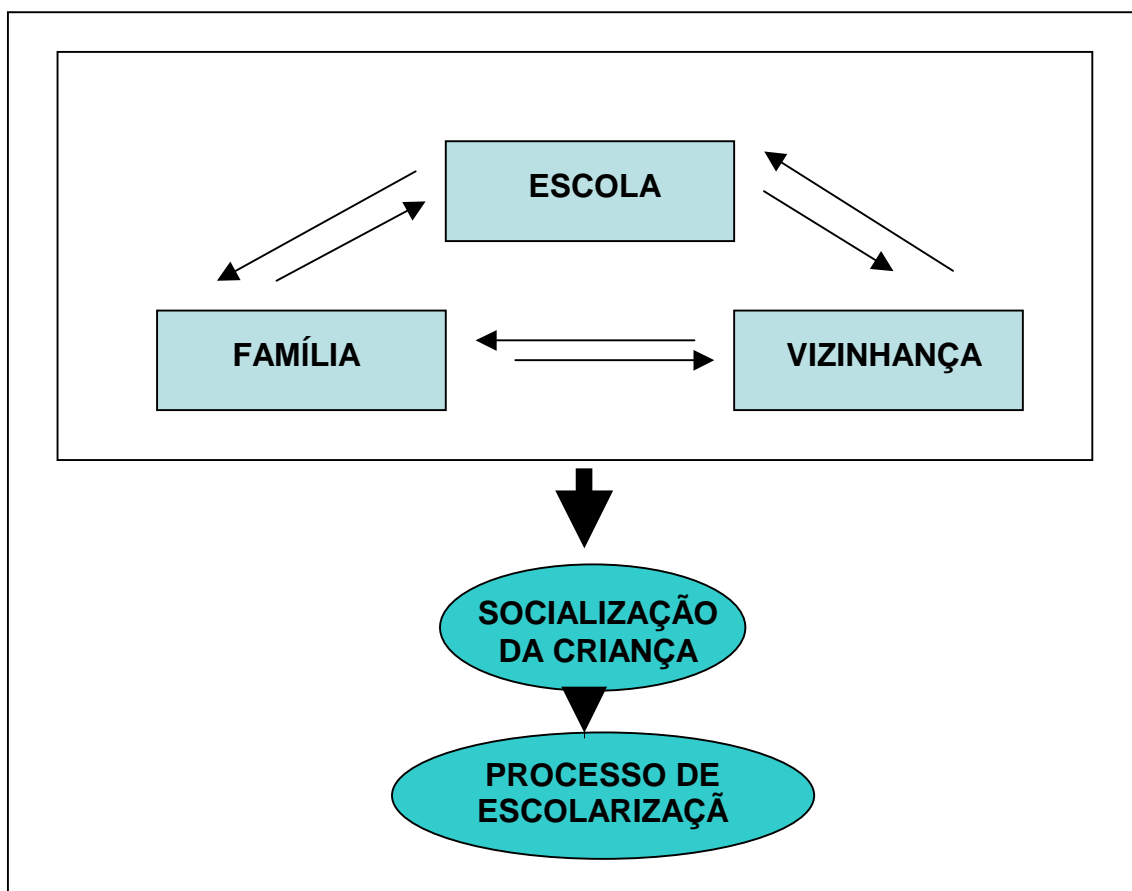
Mesmo nestes trabalhos, a idéia da “escola reprodutora” também parece presente. Afinal, por que a escola não saberia como lidar com estes alunos vindos de classes mais populares? Porque, como nas palavras de Thin (2006), a lógica escolar se distinguiria da lógica das famílias populares, ou seja, trataria-se de duas lógicas sociais distintas e desiguais em suas forças. Novamente, Bourdieu é lembrado em sua afirmação da conformidade entre a cultura escolar e o arbitrário cultural, o que não ocorre com os grupos dominados. Vale destacar que isto não significa dizer, como bem destaca Thin, que a cultura das classes populares seja “inferior” à cultura dominante, ou escolar; apenas diferente, baseada em sua vivência, ou, como diria Bourdieu, em sua posição social.

Quanto a isto, Lopez (2008) diria que faltaria às crianças de famílias populares condições de “educabilidade”. Um problema que residiria nas escolas, que são pensadas em função de um aluno ideal, distante do real e que apenas conseguiriam educar aqueles alunos que apresentam uma série de pré-condições obtidas antes de adentrar os sistemas de ensino. Nem todas as crianças e famílias poderiam acessar tais pré-condições fora da escola, devido aos diferentes contextos em que são criadas, daí as desigualdades no ensino. Para Zanten (2001) questões como estas demonstrariam que a escola deveria ser vista como produtora de desigualdades. Afinal, diferentes instituições, localizadas em diferentes espaços proporcionariam condições desiguais de acesso ao saber para os seus alunos, gerando cada vez mais desigualdades. Um passo adiante na obra de Bourdieu.

4. As desigualdades educacionais e suas causas possíveis

A discussão sobre as desigualdades educacionais entre crianças de diferentes origens sociais ganha a cada dia mais espaço, e diferentes autores ainda divergem sobre suas causas. Como dito anteriormente, o pensamento de Bourdieu não é um consenso entre os sociólogos da educação. Poderíamos distinguir, de modo mais geral, quatro diferentes hipóteses que tentariam explicar as desigualdades educacionais. A primeira causa estaria relacionada às características individuais das crianças como, por exemplo, sua raça, renda familiar, escolaridade da mãe, etc. A segunda estaria na escola, e em suas características internas, como seu modo de funcionamento, corpo docente, estrutura física, etc. A terceira seria baseada nas configurações familiares das crianças, tipo e composição familiar, por exemplo. Por último, e a mais recente destas, as causas para as desigualdades educacionais estariam vinculadas ao contexto socioespacial em que a criança vive, ou seja, a sua vizinhança. É importante destacar que tais causas não necessariamente se anulam, geralmente os estudiosos as percebem como complementares umas às outras, apenas dão ênfases em suas pesquisas a uma ou outra.

Em nossa visão todas estas instâncias estariam, de fato, interligadas. No processo de socialização da criança, a sua família, escola e vizinhança contribuiriam para a formação dos seus conteúdos mentais, que seriam fundamentais para explicar o seu desempenho escolar, ou o seu processo de escolarização. O diagrama abaixo busca representar esta idéia.



Na psicologia, mais especificamente dentro da corrente chamada Ecologia do Desenvolvimento Humano, desenvolvida pelo russo Bronfenbrenner, a partir da década de 70, a idéia de que os seres humanos se desenvolveriam de acordo com o contexto em que vivem é bastante consolidada. Flores (2008), citando Bronfenbrenner, esclarece que “o desenvolvimento infanto-juvenil não pode ser estudado sem levar em conta o contexto no qual o indivíduo opera” (p.149). É neste sentido que pretendemos trabalhar a idéia de efeito vizinhança sobre o processo de escolarização de crianças.

Antes de avançarmos em nossa hipótese de trabalho, apresentaremos exemplos de trabalhos que tratam de cada uma destas instâncias de socialização, a nosso ver fundamentais na explicação dos diferenciais de desempenho entre crianças de diferentes classes sociais. Como pensamos estas instâncias influenciando de modo complementar o processo de escolarização das crianças, os fatores fundamentais ou os mecanismos através

dos quais cada uma delas atua durante este processo, já trabalhados por autores de correntes teóricas diversas, são importantes para o entendimento de nosso trabalho.

A família.

Segundo Romanelli, Nogueira e Zago (2007), no Brasil os estudos que tratam da relação entre as famílias e a escolaridade de seus filhos são, de certa forma, recentes. De certa forma, pois, apesar do maior destaque às pesquisas relativas às políticas educativas, as famílias estavam presentes nos estudos educacionais em teses que costumavam desqualificar, principalmente, aquelas socialmente desfavorecidas. Portanto, são recentes enquanto sujeitos centrais de pesquisas em educação, que se interessam em conhecer “seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar” (Romanelli, Nogueira e Zago, 2007, p. 10).

De acordo com os autores, haveria um relativo consenso de que a relação entre família e escola seria uma relação complexa e, muitas vezes assimétrica, sujeita a inúmeros conflitos devido ao fato de se tratarem de duas lógicas sociais distintas, principalmente, nos casos das famílias populares, como afirmava Thin (2006). Outro relativo consenso seria “a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estas estabelecem com a escola” (Romanelli, Nogueira e Zago, 2007, p. 10). Ou seja, as condições históricas e socioculturais das famílias seriam elementos fundamentais em sua análise.

Enquanto no Brasil não haveria uma tradição relacionada a esta temática de estudos, em outros países, ela já aparece bastante desenvolvida. Processos e dinâmicas intrafamiliares, práticas socializadoras e estratégias educativas vêm sendo estudados por inúmeros pesquisadores, que não têm se limitado aos casos que comprovam as desigualdades, mas também aos casos mais “improváveis” de sucesso ou fracasso escolar. Este é o caso do francês Lahire (2004), que investiga as boas situações escolares de crianças cujas famílias são desprovidas de recursos que poderiam facilitar tal situação. (Não desprezando que a situação contrária, a de famílias providas de recursos com filhos que enfrentam dificuldades escolares, pode também ocorrer). Para isso ele parte da suposição de que haveria diferenças secundárias entre as famílias

de meios populares que poderiam explicar a alternância entre sucesso e fracasso escolar mesmo em situações tão próximas.

Na visão de Lahire (2004), os esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação das crianças seriam constituídos a partir das relações com as pessoas que estão constantemente à sua volta, o que é o caso de suas famílias. Ou seja, os traços que vemos como individuais seriam na realidade formados através das relações entre a criança e o mundo que a cerca, através de sua socialização com este mundo desde a sua primeira infância. Com isso, o autor acredita que para compreender comportamentos e resultados escolares é imprescindível reconstruir a rede de relações familiares da criança em questão. Logo, a família e a escola constituiriam redes que se complementariam ou não e, de acordo com isto, gerariam situações de fracasso ou sucesso escolar. Segundo Lahire, as cinco configurações familiares que mais importariam nesta relação com a escola seriam: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

As formas familiares de cultura escrita são de extrema relevância por duas razões divergentes: pela valorização na escola da cultura escrita e pela relação peculiar que as famílias de meios populares costumam manter com esta forma de cultura. O hábito e a familiaridade com a leitura podem favorecer o sucesso escolar; quando a criança desenvolve este comportamento no seio familiar ela passa a dispor de mais recursos ao adentrar o universo da escola. Inversamente, quando não há compatibilidade entre a cultura experimentada pela família e a cultura valorizada pela escola, a criança poderá encontrar dificuldades em se adaptar à cultura escolar.

As condições e disposições econômicas são necessárias para possibilitar que se constitua uma cultura escrita familiar, entre outros comportamentos. A falta de estabilidade ou a insegurança econômica geram situações que podem prejudicar o desenvolvimento de determinados hábitos e atitudes como uma ordem moral doméstica, por exemplo.

A ordem moral doméstica pode direcionar um comportamento infantil positivo em relação à escola. Noções de bom comportamento, respeito às regras, esforço e perseverança são aspectos desenvolvidos na família que

acabam auxiliando uma boa escolarização. Assim, a estrutura cognitiva que é desenvolvida junto à família pode estar de acordo com aquela que é requerida pela escola.

As formas de autoridade familiar são importantes, pois a escola primária é repleta de regras que exigem de seus alunos noções de disciplinas que para uma melhor assimilação devem ser também vivenciadas fora da escola. Regimes disciplinares opostos vividos na família e na escola podem acarretar dificuldades aos alunos.

Por último, as formas familiares de investimento pedagógico que, geralmente, são positivas podem se converter em problemas para as crianças, mesmo nos meios populares. Isto ocorre quando a escolarização se torna uma obsessão familiar que gera enorme pressão sobre a criança e acaba sendo prejudicial a ela.

A escola.

De acordo com Soares (2002), no final dos anos 70, motivado pelo questionamento das idéias sugeridas pelo Relatório Coleman de que a escola não faria diferença, surge uma nova linha de pesquisa chamada: Escola Eficaz. Tecendo uma árdua crítica às pesquisas baseadas em modelos “input-output” ou “insumo-produto”, o objetivo desta nova linha de pesquisa era investigar “o que faz diferença” nas escolas, ou seja, era estudar os processos escolares e o funcionamento das escolas, e assim identificar as características das escolas que pudessem interferir no desempenho dos alunos em cada contexto social. Acredita-se que a qualidade da escola poderia fazer diferença significativa na vida do aluno, principalmente, para aqueles alunos mais necessitados.

Nos últimos anos, no Brasil, estas pesquisas vêm ganhando novo impulso após a consolidação de um sistema nacional de avaliação do ensino, iniciado com o SAEB que trabalha com amostragem, e, hoje, contando com um novo sistema de avaliação ainda mais estendido, o Prova Brasil.

As pesquisas em Eficácia Escolar, de acordo com Brooke e Soares (2008), costumam fazer uso de dois diferentes termos: o efeito escola e a eficácia escolar. Geralmente, efeito escola remete ao “quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno” (p. 10), e eficácia escolar remete diretamente à

qualidade, à idéia de que existem escolas melhores e escolas piores. Na prática, os dois termos podem ser encontrados nos textos e livros sobre eficácia escolar e não existem diferenças profundas entre eles.

De acordo com esta concepção, segundo Soares (2002), os grandes grupos de fatores que se associam ao desempenho escolar são: a escola, o professor, a família e o aluno. A Eficácia Escolar defende que as escolas poderiam exercer um efeito positivo sobre a aprendizagem dos alunos, levando a um processo de valorização do “efeito da escola”. Com ela, passou-se a investigar os processos intra-escolares, e as pesquisas de campo qualitativas tiveram um importante papel neste tipo de abordagem. O estudo sobre a Escola Eficaz afirma que os casos a serem estudados devem ser aqueles que representam os extremos ou a exceção e não as médias. Tais estudos destacam uma série de elementos que podem estar ligados à eficácia escolar.

Varia um pouco a forma como os pesquisadores descrevem os elementos ou fatores que devem ser medidos para dimensionar a eficácia escolar, ou o efeito escola, mas no geral eles seguem uma mesma idéia, apenas são agrupados de maneiras distintas. Por exemplo, Sammons (2008) considera 11: 1) liderança profissional; 2) visão e objetivos compartilhados; 3) ambiente de aprendizado; 4) concentração no ensino e na aprendizagem; 5) ensino com propósitos definidos; 6) altas expectativas; 7) reforço positivo; 8) monitoramento do progresso; 9) direitos e responsabilidades dos alunos; 10) relacionamento família escola; 11) organização orientada à aprendizagem. Já Mello (1994) aponta 9 fatores: 1) o papel do diretor; 2) as expectativas dos professores e demais funcionários sobre o desempenho dos alunos; 3) o clima escolar; 4) a existência de objetivos claros da escola; 5) a organização do tempo na escola; 6) o acompanhamento do progresso dos alunos; 7) a capacitação dos professores; 8) a assistência externa; 9) a participação dos pais. Alguns autores procuram reduzir o número de fatores em suas pesquisas, agrupando fatores com características próximas; por exemplo, Franco e Bonamino (2005) apontam apenas cinco fatores: 1) os recursos escolares; 2) a organização e gestão da escola; 3) o clima acadêmico; 4) a formação e o salário docente; 5) a ênfase pedagógica. Por último, Soares (2002) utiliza seis: 1) a infra-estrutura e os fatores externos à organização da escola; 2) a

governança da escola; 3) os professores; 4) a relação com as famílias; 5) o clima interno; 6) as características do ensino.

Destacaremos, aqui, os fatores apontados por Soares (2002). Em primeiro lugar, a infra-estrutura e os fatores externos à organização da escola dizem respeito, entre outros, ao controle da escola sobre o tipo de aluno admitido, ao controle da escola sobre a seleção e a demissão de professores e à percepção de segurança no espaço da escola. Em segundo lugar, a governança ou liderança da escola se refere à liderança administrativa, à liderança pedagógica e à existência de um projeto pedagógico aceito por todos. Em terceiro, as características relacionadas ao professor que deveriam ser medidas para a apreensão do efeito escola seriam formação adequada e experiência profissional, oportunidades de treinamento, satisfação com o trabalho e salário, tempo de serviço na escola e estabilidade da equipe, como são as relações interpessoais entre os professores, e o apoio ao professor. Em quarto, a relação com as famílias e com a comunidade devem ser apreendidas através de como a escola estimula a participação dos pais, a inserção da escola na comunidade e a inserção dos pais na administração da escola. Em quinto, as características do clima interno da escola fazem referência à existência de um clima de ordem e expectativa em relação ao desempenho futuro dos alunos. Finalmente, as características do ensino podem ser observadas através da ênfase nos aspectos cognitivos, existência de uma estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos, política de reprovação e aceleração de alunos, processo de ensino utilizado, e a existência de uma referência clara sobre o que ensinar.

A vizinhança.

Como definimos, anteriormente, a noção de efeito vizinhança parte do pressuposto de que a vizinhança produziria determinados efeitos sobre a vida dos indivíduos que nela residem, decorrentes dos princípios e padrões comportamentais, próprios da mesma, que condicionariam as condutas individuais. Esta noção, baseada em estudos norte-americanos vinculados à Escola de Chicago, está relacionada ao tema da pobreza urbana, e defende que morar em lugares marcados pela concentração de pobreza afetaria negativamente a vida dos indivíduos, já que aumentar-se-iam as chances de

envolvimento desta população em situações como a gravidez precoce, famílias monoparentais, envolvimento com o crime e a violência, desemprego e evasão escolar, por suas altas incidências em tais áreas. Vale ressaltar que a infância e a adolescência seriam os períodos de vida onde os indivíduos estariam mais propícios aos efeitos de sua vizinhança (assim como de suas famílias), por serem períodos formativos. Além disso, as redes sociais propiciadas ou não pela vizinhança também teriam grande influência sobre a vida das pessoas. Para os estudiosos do efeito vizinhança, como já mencionado, a grande questão que se coloca hoje seria revelar os mecanismos e o modo através do qual a vizinhança agiria.

O estudo do contexto socioespacial, ou seja, da vizinhança junto à temática das desigualdades educacionais, é recente. Como viemos argumentando, até meados dos anos 80, era mais comum se pensar, para além da escola, a dimensão familiar ou a origem social dos alunos (atribuída a esta dimensão familiar) como fatores chaves para a explicação das desigualdades escolares. Além disso, a idéia de efeito vizinhança, nos termos que definimos na introdução, relacionando-a à segregação está fundamentada nas cidades e nos problemas urbanos que viemos enfrentando cada vez mais nos dias de hoje. Principalmente nos países da América Latina, como explicam Retamoso e Kaztman (2008), as mudanças no mercado de trabalho, a partir dos anos 80, culminaram em uma desestruturação marcada pela crise no emprego e pela conseqüente crise no mercado de moradia. Tudo isto teria levado a uma nova morfologia social da cidade, caracterizada pela segregação residencial. São os efeitos desta segregação que pretendemos investigar nesta dissertação, ou seja, propomos estudar os efeitos de uma vizinhança segregada sobre o processo de escolarização de crianças que nela residem.

Investigaremos, mais especificamente, os efeitos da vizinhança (ou do contexto socioespacial) para o processo de escolarização das crianças que nela residem, levando em consideração tanto a forma de socialização da criança pela vizinhança, quanto a interferência desta mesma vizinhança sobre o funcionamento da escola onde a criança estuda. De acordo com nossa visão, a vizinhança segregada, enquanto mais uma instância socializadora, poderá “afetar” a criança junto à formação de seus conteúdos mentais diretamente, mas também indiretamente, afetando as outras instâncias socializadoras desta

criança, a sua escola e a sua família, já que todas estas teriam um “efeito combinado” sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, como também argumentam Brooks-Gun, Duncan e Aber (1997). No caso desta dissertação, deixaremos - um pouco - em suspenso a investigação de como a vizinhança produz efeitos sobre a dimensão familiar (e vice-versa), mas não ignoramos a interação entre estas duas instâncias.

Quanto ao efeito de uma vizinhança marcada pela segregação sobre a socialização das crianças, que consequentemente afetará seu processo de escolarização, concordamos com os argumentos de Flores (2008):

“... crianças em situação de vulnerabilidade entram no sistema escolar com uma desvantagem cultural... já que os processos de socialização que experimentam nas suas casas e nos seus bairros as colocam numa posição de desvantagem na hora de internalizar saberes que pressupõem pautas culturais muito distantes de seu próprio ‘ethos’ de classe” (p.146).

Ou seja, a autora parece, mais uma vez, fazer referência à conformidade entre a cultura escolar e a cultura das classes dominantes; conformidade a qual as classes mais populares não dispõem. Fato reforçado pela segregação social que legitima a distância entre as classes. Como diria Lopez (2008), faltaria às crianças de classes mais populares “educabilidade”, isto é, condições primeiras que viabilizem o acesso ao saber escolar. E esta desvantagem irá acompanhar tais crianças ao longo de toda sua trajetória escolar.

Assim como Lahire (2004) chama atenção para determinados aspectos das configurações familiares que poderiam ser decisivos para o sucesso escolar das crianças, independentemente da situação socioeconômica da família, haveria determinados aspectos do contexto da vizinhança que poderiam ter relação com os processos de escolarização destas mesmas crianças. Por exemplo, assim como ocorre em relação à família, a ordem moral que impera na vizinhança pode vir a direcionar, positiva ou negativamente, o comportamento e as expectativas das crianças diante da escola. Além disso, uma vizinhança onde não se encontram exemplos de trajetórias positivas em consequência da escola pode servir como desestímulo aos investimentos desta criança em sua vida escolar. No entanto, a influência da vizinhança dependeria, sobretudo, dos tipos de relações que esta criança (geralmente direcionada pelo comportamento de sua família) desenvolve com o seu local de moradia e com

os atores que o compõem. As famílias, e consequentemente, seus filhos, podem estar mais abertas ou fechadas às redes sociais desenvolvidas em sua vizinhança e, deste modo, podem estar mais ou menos sujeitas aos seus efeitos.

Quanto ao funcionamento da escola, dependendo, sobretudo, da eficácia de fatores como aqueles destacados pelos estudiosos da “Escola Eficaz”, ela poderia estar mais ou menos sujeita aos efeitos de estar localizada em uma vizinhança segregada. Para além do comportamento ou do capital cultural que crianças moradoras de espaços como estes possam apresentar, a escola pode ter o comportamento de seus funcionários, como principalmente seus professores, ou mesmo seu clima interno e suas características de ensino, afetados pelo contexto socioeconômico da realidade na qual está inserida. Semelhante à idéia trabalhada por Zanten (2001), acerca da “escola da periferia”, poderíamos estar, para o caso das favelas brasileiras dos dias de hoje, diante do surgimento de verdadeiras “escolas da favela”⁴, ou seja, assim como no caso francês, diante de escolas abarcadas pela realidade do local em que estão inseridas e, deste modo, sofrendo interferências negativas para suas atividades educativas.

Assim como ocorre com a corrente da Escola Eficaz, diferentes autores apontam formas diversas através das quais o efeito da vizinhança se realizaria, ou seja, apontam para mecanismos diversos do efeito vizinhança. Por exemplo, Small (2001) falava em mecanismos de socialização e mecanismos instrumentais; Flores (2008) destaca os mecanismos de controle social ou eficácia normativa, as fontes de informação e a estrutura de oportunidades locais, objetivas e subjetivas. Ellen e Turner (1997), a partir da análise da literatura acerca do efeito vizinhança, identificam seis mecanismos distintos através dos quais as condições da vizinhança poderiam influenciar os resultados individuais: a qualidade dos serviços locais; a socialização pelos adultos; a influência dos pares; as redes sociais; a exposição ao crime e à violência; a distância física e o isolamento. Cada um destes temas é apresentado abaixo.

⁴ Ver: Santos (2008).

A qualidade dos serviços locais. O bem-estar individual pode ser significativamente influenciado pela disponibilidade e qualidade dos serviços que são oferecidos na vizinhança. Um ótimo exemplo seria, justamente, o das escolas públicas, especialmente o ensino fundamental, quando as crianças costumam estudar em escolas próximas à sua residência. Se a escola pública local não apresenta boa estrutura, as crianças tendem a receber uma base fraca em suas habilidades de leitura e matemática, principalmente se falta a seus pais um meio de suprir esta carência educacional. Com isso, no decorrer dos anos, essas crianças tenderão a se frustrar e desencantar com os estudos e, muitas vezes, a abandonar a escola. Mas há também outros serviços e instituições que costumam variar de acordo com a localidade que podem influenciar os indivíduos. Caso da pré-escola e dos serviços de atendimento médico.

A socialização pelos adultos. Os adultos, além de educar, costumam servir como um modelo para as crianças. Não apenas os adultos da família, mas também aqueles que estão próximos a elas passam a educá-las e a discipliná-las. Na medida em que as crianças vão percebendo e internalizando a estrutura de poder local, elas passam a ser mais suscetíveis à influência dos adultos que detêm o poder e o respeito dos demais. Por exemplo, os adolescentes que crescem em áreas onde a maioria dos adultos não trabalha ou não consegue arrumar empregos decentes, acabam chegando à conclusão que não há motivo para se comportarem de maneira responsável. Acabam, então, subestimando a importância da educação. Isto seria o que aconteceria nas comunidades isoladas e extremamente pobres, segundo Wilson (1987).

A influência dos pares. A influência dos pares pode levar os jovens para comportamentos perigosos ou criminosos, ou pode incentivá-los a ter aspirações acadêmicas ou atléticas. Certamente a influência dos pares não se restringe à vizinhança. Mas, ainda assim, a vizinhança tem um impacto significativo na escolha do grupo de pares. É na adolescência que a influência da família diminui abrindo espaço para a influência dos pares. Se muitos adolescentes na comunidade são desinteressados pela escola, envolvidos no crime e/ou têm filhos jovens, eles estarão mais aptos a ver tais atividades e comportamentos como mais acessíveis ou, mesmo, na moda.

Também na escola básica, as crianças estão mais suscetíveis ao efeito dos pares, é quando elas se afastam um pouco de sua família e começam a interagir e formar seu grupo de amigos. Muitas vezes, nesta fase, a influência de crianças um pouco mais velhas é maior que aquela da mesma idade, e também pode ser mais perigosa.

As redes sociais. A capacidade de um indivíduo em obter suportes sociais ou acessar oportunidades econômicas dependerá de sua rede social. Muitas destas redes estão geograficamente baseadas. Uma rede social densa baseada na vizinhança pode ser benéfica às pessoas já que elas viverão numa comunidade mais coesa, e assim, ajudarão seus vizinhos e serão ajudadas por eles quando necessário, trocarão informações, que podem estar relacionadas à própria comunidade, a alguns recursos chaves ou ao mercado de trabalho. Para os adolescentes, o fato de não conhecer pessoas que estão formalmente empregadas e a ausência de uma rede social onde possam obter informações sobre trabalho, pode dificultar sua busca por emprego. As redes sociais podem favorecer também o contato com outras redes que se encontram fora da comunidade local. Aqueles indivíduos que possuem um forte laço familiar ou sólidos relacionamentos de amizade ou de trabalho estão menos vulneráveis à influência da vizinhança local. Eles podem obter informações, serviços e oportunidades de outros lugares.

A exposição ao crime e à violência. Viver em uma vizinhança com elevados índices de crime e violência traz, obviamente, mais riscos às pessoas do que viver em vizinhanças mais seguras. Além disso, as crianças, mas também os adolescentes e os adultos, estarão mais aptas a obter traumas emocionais relacionados à violência. Desta forma estas pessoas poderão desenvolver uma visão de mundo bastante pessimista, um mundo violento, perigoso e injusto. À medida que vão crescendo numa comunidade violenta, os jovens passam a aceitar como normais comportamentos deste tipo. Por último, morar em áreas de alto índice criminal pode levar as pessoas a se isolarem em suas casas, e passarem menos tempo em atividades comunitárias, impossibilitando a construção de redes sociais que poderiam ser benéficas.

A distância física e o isolamento. A falta de proximidade física ou de meios de acessibilidade às oportunidades econômicas também influencia a

vida dos indivíduos. Mesmo se a pessoa possui habilidades e motivação, a distância pode impossibilitar seu acesso ao mercado de trabalho, por exemplo.

5. O efeito vizinhança em espaços de relativa heterogeneidade social

Atualmente, estudos que tratam do “efeito vizinhança” e de sua relação com o desenvolvimento infanto-juvenil e o processo de escolarização destes, vêm ganhando cada vez mais espaço, principalmente nos Estados Unidos, França e em alguns países da América Latina. No entanto, os recentes estudos acerca dos efeitos da vizinhança e da segregação residencial sobre o processo de escolarização tratam, em geral, de “cidades fragmentadas” em grandes espaços socioeconomicamente homogêneos isolados uns dos outros. Neste trabalho chamaremos atenção para o efeito da vizinhança segregada mesmo quando se trata de espaços mais heterogêneos, onde grupos socioeconômicos distintos estão situados próximos – fisicamente – uns dos outros. Este é o caso do Rio de Janeiro e de seu “modelo carioca de segregação”, foco de nossa investigação. De todo modo, encontramos alguns trabalhos que tratam de modos de segregação semelhantes ao estudado por nós.

Small (2004) pergunta como uma vizinhança empobrecida afeta o capital social das pessoas que nela vivem, ou seja, a participação comunitária local, os laços com a classe média e os laços sociais entre vizinhos. Para tratar deste assunto, o autor utiliza o caso de *Villa Victoria*. Villa Victoria é um complexo de moradias subsidiadas localizadas em South End, em Boston, Estados Unidos. Nela residem, em geral, imigrantes porto-riquenhos, instalados ali por volta dos anos 60, do século XX, não devido a alguma política pública, mas à sua própria luta por moradia. Segundo Small, a Villa se destaca de outros complexos de moradia como aqueles, comuns em lugares como Chicago ou Nova York. Haveria, principalmente, diferenças físicas e sociais em relação a eles; por exemplo, o complexo não teria aparência tão impessoal, o que seria comum em projetos similares. Lá não haveria muita violência, muita transição de moradores – as casas seriam passadas de geração para geração, e haveria grande efervescência cultural, reconhecida inclusive fora do complexo. Ao redor da Villa, em South End, estão localizadas habitações dirigidas à classe média.

Small (2004) argumenta que o que se passa entre Villa Victoria e South End é um verdadeiro isolamento social da vizinhança empobrecida. É como se houvesse dois mundos diferentes, onde uma barreira invisível ao redor da Villa separasse estes mundos, impossibilitando a interação entre os seus habitantes. Os traços latinos encontrados nos estabelecimentos em Villa, assim como nas pessoas que nela circulam não podem ser vistos pelas ruas de South End, mesmo tratando-se de espaços muito próximos fisicamente. De modo semelhante, não é comum no interior de Villa a presença de pessoas brancas, como as que tipicamente habitam South End. Outra diferença seria a alta densidade populacional que caracteriza Villa, que faria com que as ruas estivessem sempre movimentadas com a presença das famílias que nela moram. Para quem mora em Villa Victoria, é como se o seu mundo se limitasse aos quarteirões que a conformam.

Este caso chama atenção de Small (2004) por constituir-se de uma situação que não seria comum nos Estados Unidos: a proximidade física entre espaços de habitação que comportam diferentes grupos sociais. Em princípio, a distância impediria as relações e a construção de redes sociais compostas por indivíduos de classes ou “raças” diferentes. Neste sentido, Villa apresentaria um potencial de interação entre os grupos, ou mesmo mobilidade social elevados. No entanto, não é exatamente isto que se passa. A população em South End é composta por uma elite política, cultural e econômica, e muitas pessoas para lá se dirigiram com a idéia de morarem em um local onde houvesse integração com a vizinhança heterogênea. Em alguns casos, estas pessoas acreditam que ela exista. Por exemplo, não existem barreiras ou divisões formais, como portões ou cancelas, que delimitem a diferença entre cada um destes espaços. Mas, a interação entre estes dois mundos não é tão natural como o suposto. Para Small (2004), o isolamento social de Villa Victoria seria o resultado da configuração espacial daquela área e do *efeito fronteira*⁵ entre os residentes de Villa e os que residem à sua volta, em South End. Haveria uma combinação de configurações espacial, racial e de classe que levariam os residentes de Villa a não ultrapassarem a linha imaginária que os

⁵O termo *efeito fronteira* é uma tentativa de tradução do chamado *boundary work*, que se refere ao processo através do qual coletividades de indivíduos criam linhas simbólicas entre eles mesmo e outros com o propósito de acentuação de sua identidade ou concretização de uma nova instituição (Small, 2004, p. 103).

separaria de South End ao supervalorizarem as diferenças existentes entre eles; o que contribuiria para a idéia de que existiriam dois mundos diferentes, internamente homogêneos. Seria esta diferenciação que desencorajaria as interações entre os residentes de cada área.

O trabalho de Small (2004) trata de um caso que se aproxima do caso de estudo desta dissertação: trata-se de um espaço de habitação popular situado em um meio abastado. No mais, as suas observações de campo apontam para uma situação onde a segregação é mantida, mesmo com a ausência da distância física entre ambos, conformando dois mundos que mantêm lógicas paralelas; conformando o que Small chama de *ecologia de diferenciação de grupos*. No Brasil, estudos como o de Almeida e D'Andrea (2005) que analisam o caso de uma favela em São Paulo, chamada Paraisópolis, e sua “estrutura de oportunidades”, também guardam alguma semelhança com o nosso trabalho.

Paraisópolis é uma favela localizada em uma região de “altíssima renda”; configuração mais comum no Rio de Janeiro do que em São Paulo. Para os autores, lá ocorreria uma situação de “segregação social relativa”, já que haveria alguma possibilidade de acesso ao consumo, assistência social e ocupação, o que a distinguiria de outras favelas. De todo modo, alguns problemas persistiriam, por exemplo, o excesso populacional que acarretaria transtornos habitacionais, ou a ineficiência dos serviços públicos na região que não acompanhariam o crescimento da favela.

A favela está localizada no centro de um dos bairros mais luxuosos de São Paulo, o Morumbi; portanto, nos limites da favela encontram-se mansões e condomínios fechados que apresentam os mais altos indicadores socioeconômicos. Internamente, a favela de Paraisópolis está dividida em cinco sub-regiões; o Centro seria a região mais antiga e desenvolvida e as áreas periféricas as mais precárias, que continuam se expandindo com a chegada de novos moradores. Morumbi e Paraisópolis têm sua origem relacionada. Segundo Almeida e D'Andrea (2005):

“Historicamente, ao ser formado o bairro do Morumbi, a mão-de-obra barata por ali se fixou e o grande salto populacional se deu na década de 1970, quando a pressão pela remoção da favela também se fez mais ostensiva” (p. 197).

De acordo com os autores, mesmo estando muito próximos, Morumbi não representa um lugar muito acessível para os moradores de Paraisópolis. Um dos poucos espaços públicos que compartilham é a via que os separa. Comércio e Lazer para aqueles que moram em Paraisópolis encontram-se ou no interior da favela ou em destinos mais distantes, para onde existem transportes públicos disponíveis. O desenvolvimento do comércio no interior da favela seria consequência justamente desta barreira que existe em relação à região mais rica, sempre preocupada em “proteger-se da violência” do entorno. A diferença na paisagem e o isolamento destes dois espaços retratariam a diferenciação de classes entre eles: o “lugar do perigo (a favela) e o lugar do medo (os condomínios fechados)”.

Ainda assim, Almeida e D’Andrea (2005) defendem que Paraisópolis seria um lugar de “relativa ascensão social”, tendo destaque positivo a oferta de empregos na região. Mesmo com toda “proteção anti-violência” do Morumbi, a aproximação com os moradores de Paraisópolis se daria, principalmente, através de vínculos empregatícios. Mas não somente através destes; outras redes sociais de caráter cívico e comunitário também seriam passíveis de mobilização. Creches, escolas técnicas, postos de saúde, além de projetos sociais que ofereceriam diferentes cursos aos moradores da favela seriam providos pelo seu entorno rico, como contrapartida da aniquilação da violência. A boa relação da associação comunitária local com o poder público municipal também teria o efeito de ampliar o número de obras na região. Ou seja, de acordo com os autores, a localização de Paraisópolis tornaria mais visível a sua pobreza, despertando ações assistencialistas ou filantrópicas. Apesar de sua precariedade, o capital social potencial de Paraisópolis a tornaria mais atrativa em relação a outras favelas.

Por último, vale ressaltar que o termo “segregação social relativa” não será utilizado por nós, neste trabalho, por poder sugerir, equivocadamente, um menor aprofundamento dos efeitos da segregação. Estamos mais aptos a fazer uso da idéia de “modelo próprio de segregação”, de Ribeiro (2001), que aproxima fisicamente grupos sociais distintos sem que se realize a interação entre tais grupos, ou ainda da idéia de “ecologia de diferenciação de grupos”,

de Small (2004), que remete à ocorrência de dois grupos que viveriam em mundos distintos, de barreiras invisíveis, mesmo estando próximos fisicamente um do outro. A nosso ver, fatores como estes não descaracterizariam ou mesmo amenizariam a real segregação que manteria seus efeitos sobre diferentes dimensões da vida dos indivíduos.

6. O caso do Rio de Janeiro

Diferentemente do que ocorre em São Paulo, no Rio de Janeiro, favelas em meios abastados não são exceções; temos vivenciado esta outra realidade, desde o início do processo de conformação das favelas no município. As primeiras favelas constituídas no início do século XX estavam localizadas nas zonas mais prósperas da cidade: a zona central e a zona sul. Logo, após ultrapassarmos o centenário das favelas, já notamos que, por mais que melhorias urbanas cheguem antes em favelas situadas em locais mais visíveis aos olhos das classes mais abastadas, este fato não desfaz a conotação negativa que as favelas ainda resguardam dentro da dinâmica municipal. Logo, estamos investigando os efeitos de se viver em uma vizinhança segregada relativa ao fato de se morar em uma favela, mesmo esta estando localizada em meio abastado. Supomos que, talvez, uma favela localizada em meio abastado apresente um modelo de segregação que pode vir a produzir efeitos ainda mais perversos, já que a violência simbólica das desigualdades observadas tão de perto por aqueles que as vivenciam, esteja na aparência das casas, das roupas, ou nas oportunidades que incluem escola, trabalho, lazer, entre outros, poderia ter seus efeitos inflados. A estigmatização da favela em função da associação de sua imagem à violência gerada pelo tráfico de drogas contribuiria ainda mais para o isolamento sociocultural dos grupos que a habitam, mesmo onde não ocorre o isolamento físico.

Se pensarmos sobre a realidade das favelas no passado e a realidade destas nos dias de hoje, apesar de mudanças relativas principalmente à urbanização e à chegada de alguns serviços às favelas que escaparam da ameaça de remoção, poderemos observar que inúmeros fatores permaneceram; fatores que estão em sua maioria relacionadas ao modo subalterno que caracteriza a integração das favelas ao restante da cidade. O imaginário preconceituoso em relação às favelas e aos “favelados” se manteve,

e é este que determina o modo como a cidade se relaciona com a favela, seja direcionando o perfil das políticas públicas recentes ou mesmo a relação mais direta e cotidiana entre moradores da favela e moradores do entorno destas. Logo, a delimitação espacial das favelas e o modo desigual como são tratados os seus moradores resultam num modelo de segregação que não necessariamente está vinculado ao isolamento físico, como seria o caso dos guetos norte-americanos. Aqui, a segregação se faz presente mesmo quando a proximidade física existe, pois esta não é capaz de garantir a interação entre sujeitos de diferentes esferas sociais.

Um exemplo desta “não-interação” pode ser observado através das escolas. De acordo com Kaztman (2008), a partir de meados dos anos 80, em diversos países da América Latina, a segmentação educacional nas cidades tornou-se uma constante. Esta teria sido motivada pela soma de dois fatores: primeiro, pelo aumento do número de crianças de classes médias ou altas matriculadas em escolas privadas e, segundo, pela diferenciação na composição social das escolas públicas segundo a composição social dos bairros em que estão localizadas. Portanto, o “potencial integrador” das escolas estaria enfraquecido pela segmentação escolar que, combinada à segregação residencial, determinaria públicos escolares internamente homogêneos.

No Brasil, o caso do Morro do Cantagalo, poderia exemplificar esta realidade trazendo, no entanto, um novo arranjo relativo à segregação espacial. O Morro do Cantagalo é uma favela localizada em um bairro abastado da cidade, portanto, haveria alguma heterogeneidade relativa à dimensão física que aproxima classes sociais distintas. Conforme a composição social do bairro, as escolas públicas da região poderiam atender, então, a ambos os públicos: aos alunos das classes mais abastadas e àqueles das classes menos abastadas, que seriam os moradores da favela. No entanto, como as classes média e alta têm optado, nos últimos anos, maciçamente, pelo ensino privado, resta às escolas públicas um público homogeneamente pobre, mesmo estando a escola próxima fisicamente de outro público.

Como consequência, em termos pedagógicos, vale lembrar que diversas pesquisas na área da educação afirmam que a homogeneização social se mostra negativa para os alunos e destacam a importância da convivência e das trocas entre alunos diferentes em termos econômicos ou de habilidades

cognitivas para um bom desempenho. Em termos sociais, ao permitir-se envolver pela lógica da segregação que domina o território onde está instalada, a escola acaba legitimando as desigualdades anteriores a ela, ou gerando novas formas de desigualdades a estes alunos, relacionadas, entre outros, ao acesso aos saberes escolares.

CAPÍTULO 2: *O Morro do Cantagalo*

O objetivo deste capítulo é apresentar as características do local de moradia, ou seja, da vizinhança – que é uma daquelas que consideramos no capítulo anterior como “instâncias de socialização” – de um determinado grupo de crianças que compreenderão nosso caso de estudo. Deste modo será apresentada a favela Morro do Cantagalo⁶; da qual serão descritos, por exemplo, fatores relativos às suas características internas e história, com o intuito de proporcionar ao leitor algum entendimento acerca do papel que esta favela representa hoje dentro do espaço social do Rio de Janeiro, e de que maneira este afeta a vida dos indivíduos que nela residem. A descrição da favela está baseada na etnografia realizada ao longo do ano de 2008 na mesma.

1. Localização, Características Físicas e Subdivisões Internas

A favela “Morro do Cantagalo” está localizada no bairro de Ipanema, na zona sul do Rio de Janeiro – região que abriga as classes mais abastadas do município. A favela está situada no morro que dá origem a seu nome; ao seu lado, voltada para o bairro de Copacabana, encontra-se a favela Pavão-Pavãozinho. Do alto do morro, é possível visualizar pontos bastante valorizados da cidade, como a praia de Ipanema e a lagoa Rodrigo de Freitas (este último, atrás da favela).

⁶ Para fazer referência à favela “Morro do Cantagalo”, faremos uso de diferentes termos – morro, favela, ou até comunidade; é desta forma “variada” que os moradores do Cantagalo se referem ao lugar onde moram, como bem observa Oliveira (2003).



As características físicas do Morro do Cantagalo, se comparadas ao seu entorno, revelam enormes contradições e desigualdades. No morro, não vemos luxo ou riqueza. No morro, vemos as moradias de parcelas de trabalhadores pobres e suas famílias. Muitas crianças e pouco espaço para elas brincarem. Brincam nas vielas, diante dos olhares de traficantes – geralmente jovens rapazes – fortemente armados, com rádios comunicadores e drogas, algumas vezes sendo consumidas, outras sendo expostas para venda como verduras expostas na barraca de uma feira. Há também policiais; geralmente, nos limites do morro. Há bastante movimentação e circulação de pessoas e alguns animais (não apenas cachorros, mas é possível cruzarmos com galos e galinhas na subida do morro, o que nos faz remeter ao nome do mesmo) pelos espaços comuns da favela. No momento, grande parte desta movimentação é devida às obras de urbanização financiadas pelo Governo Federal através do Programa de Aceleração de Crescimento – o PAC.

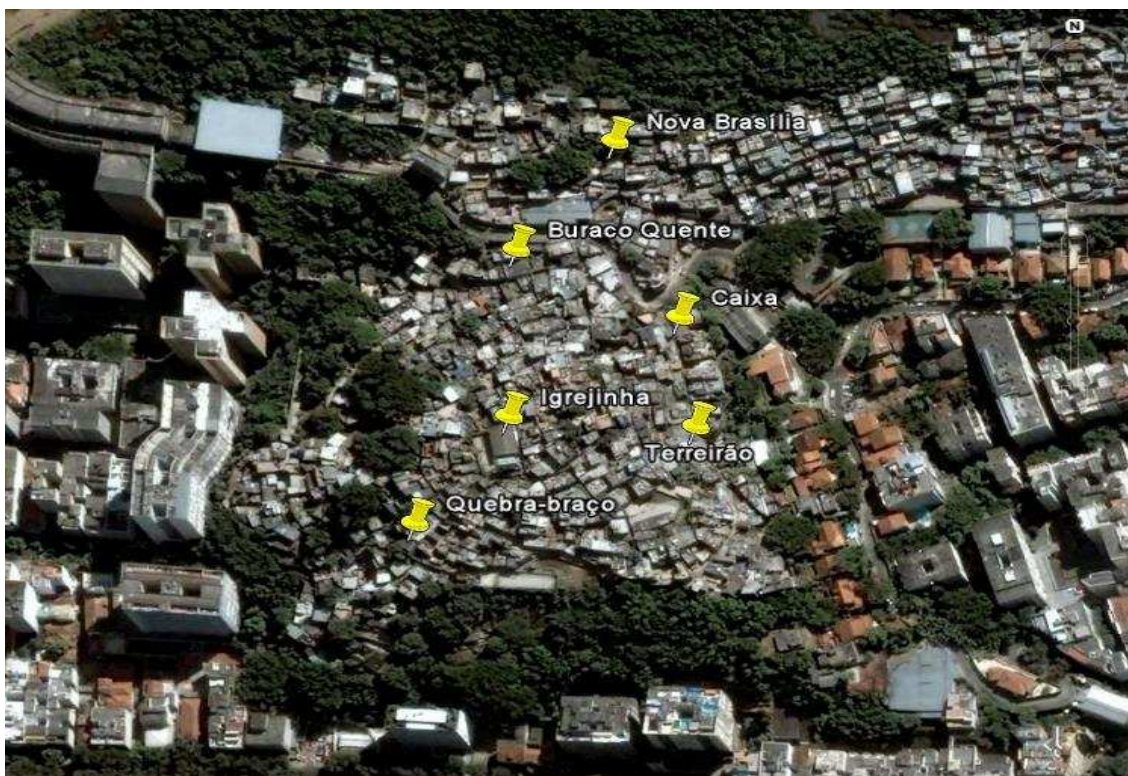
As casas no morro são, geralmente, pequenas e dão impressão de estarem sempre em um processo de construção que nunca termina; já que, à medida que os filhos crescem e formam suas famílias, as lajes vão dando espaço para novos cômodos que servirão como moradia para elas. As

construções são, na maioria das vezes, desordenadas; vão avançando de maneira a diminuir os espaços entre as casas e a dificultar a passagem dos moradores, e de seus pertences. Há apenas uma rua por onde os carros poderiam passar no morro – a Estrada do Cantagalo. No entanto, raros são os moradores que têm carro. Não há transporte público; há mototaxistas. As motos também percorrem as vielas; passam buzinando, como sinal para que os pedestres abram passagem para elas.

Na favela há bastante comércio: padarias, mercearias, lojas de roupa, salões de beleza e muitos bares e pequenas lanchonetes. Estabelecimentos modestos. Há quadra de futebol e quadra de samba – onde, hoje, ocorrem, majoritariamente, bailes funks. Há uma Igreja Católica e inúmeras Igrejas Evangélicas “Neopentecostais”. Há o prédio de um antigo hotel que nunca chegou a funcionar, onde está instalada a sede do GPAE no Cantagalo – espécie de policiamento comunitário idealizado em 2001, à época do Governo Garotinho; o CIEP – atualmente, uma escola municipal de ensino fundamental; a FAETEC – um órgão estadual que oferece cursos profissionalizantes; e o “Espaço Criança Esperança” – projeto social da Rede Globo em parceria com a UNESCO, além de inúmeras ONGs pequenas.

Na favela do Cantagalo – assim como em inúmeras favelas como, por exemplo, Acari, estudada por Alvito (2001) ou a antiga favela da Catacumba, estudada por Perlman (1977) – há algumas “subunidades” ou “subdivisões internas”. São pequenos espaços reconhecidos por quem habita a favela, que acabam servindo como referência para designar seu local de moradia. Seus nomes têm, em geral, a ver com alguma história ocorrida naquele local.

Entrando pela subida da Associação de Moradores, Rua Saint Roman, 200, Ipanema – endereço utilizado oficialmente pelos moradores da favela – o primeiro local tem o nome de Terreirão (ver ilustração abaixo). Se entrássemos pela Rua Teixeira de Melo, em Ipanema, avistaríamos o Quebra-braço. Mais acima, tem-se o local reconhecido como Igrejinha – onde fica a Igreja Nossa Senhora de Fátima. Acima, à esquerda, abaixo do prédio onde fica o CIEP e o Espaço Criança Esperança, entre outros, tem-se o Buraco Quente. À direita, a Caixa. Acima da Estrada do Cantagalo e do prédio do CIEP, a localidade é conhecida como Nova Brasília.



Tais espaços representam algumas hierarquias para os moradores. Em geral, quanto mais acima, mais precárias as construções e mais vulneráveis os moradores; isto porque as construções tendem a se expandir para cima do morro e as famílias mais tradicionais, já estabelecidas, estão alocadas na parte inferior do morro. Morar no alto também significa uma maior dificuldade para se chegar até sua casa, levar compras, móveis ou materiais de construção. Quase tudo costuma ser feito a pé e carregado nos braços, já que não chegam até lá transportes públicos ou táxis, e entregadores de supermercados ou lojas costumam se recusar a subir o morro, alegando risco para eles.

2. Passado

O Morro do Cantagalo teria surgido no início do século XX, de modo paralelo ao surgimento do Bairro de Ipanema. Especificamente, sobre a origem do bairro de Ipanema, de acordo com Abreu (1988):

“Em 1900... a Prefeitura autoriza a Companhia (Jardim Botânico) a prolongar, em um ano, sua linha da Igreja (atual posto seis) até Vila Ipanema, onde a empresa de mesmo nome, pertencente ao Barão de Ipanema, estava incorporando novos lotes à área urbana. As obras foram concluídas em 1901, ano em que

também se inaugurou a iluminação elétrica do atual bairro de Ipanema, que ainda nem habitado estava” (p.48).

Ou seja, assim que surgiu o interesse em lotear o espaço referente à Ipanema, a urbanização acompanhou rapidamente este processo, agregando imenso valor a este espaço, direcionando-o às classes médias ou abastadas. Fato este que não ocorreu com o espaço da favela que ali surgia, no mesmo período, em função da ação de sujeitos pertencentes às classes mais populares, como veremos a seguir.

Quanto à origem da favela, é importante destacar, primeiramente, que a história do Morro do Cantagalo não é amplamente difundida; assim como a maioria das favelas, não são comuns livros que retratam a sua história e grande parte da sua população – geralmente, os mais jovens – não a conhece; fato que interfere diretamente sobre a auto-estima desta população, principalmente dos mais jovens. A maior fonte de informação está, portanto, no relato dos moradores mais antigos, à qual nem todos têm acesso ou interesse; mas que tivemos acesso, principalmente, através de entrevistas realizadas por Rita de Cássia, para o site “Favela Tem Memória” – algumas delas foram publicadas por ISER, 2003.

O nome Cantagalo teria surgido em decorrência do clima rural à época em que teriam sido construídos os primeiros barracos no morro. Além do cultivo de hortas, a criação de galinhas era freqüente e muitas pessoas acabavam se referindo àquele local como o local “onde canta o galo”. O nome Cantagalo acabou se estabelecendo, mas, hoje, muitos chamam apenas de Galo.

Sabe-se que, no início do século, devido à presença de um Posto de Observação do Exército ligado ao Forte de Copacabana no Morro do Cantagalo, que dificultava as ocupações no morro, a favela era pouco povoada. Apenas com a autorização deste, os moradores podiam se instalar naquela localidade. Estes moradores eram oriundos do interior do estado do Rio de Janeiro ou de outros estados do Sudeste, como Minas Gerais e Espírito Santo; destoando da origem dos moradores de outras favelas, como o próprio Pavão-

Pavãozinho, mais expressivamente povoado por imigrantes nordestinos, vindos em paus-de-arara a partir da década de 1930, como destaca Marzulo (2005).

Ainda em meados do século XX, eram poucas casas no morro; as que existiam não eram construções de alvenaria (como hoje) e a situação de vida era bem (mais) precária. Diferentemente do asfalto, não havia luz elétrica, abastecimento de água, coleta de lixo ou rede de esgoto, e a locomoção das pessoas era dificultada pela lama e pelo acúmulo de lixo, principalmente, em períodos de chuva. Os moradores mais antigos afirmam que, devido, principalmente, ao fato de as necessidades serem maiores e as intervenções do governo menores, antigamente a solidariedade entre os moradores era grande, todos se ajudavam em mutirões comunitários. Havia também mais “tranquilidade”, segundo eles – nesta época o tráfico de drogas ainda não tinha chegado aos morros. Por outro lado, o preconceito contra as favelas já chamava atenção; por exemplo, a violência policial contra os moradores da favela foi sempre uma constante.

Grandes tragédias marcaram a história do Cantagalo. Desmoronamentos, principalmente nas décadas de 60 e 80. Em uma tempestade em 1966, parte do morro conhecida como Quebra-braço desmoronou até a Rua Teixeira de Melo, em Ipanema. Em meio aos esforços para a recomposição do morro, foram construídos alguns prédios às suas margens que encurtaram o espaço ocupado pela favela. No Natal de 1984, o acúmulo de lixo fez desabar a caixa d’água sobre diversas casas do Pavão, provocando outra grande tragédia. Em 1988, moradores que tiveram suas casas atingidas por enchentes, ficaram desabrigados.

Mas o samba também tem destaque na história do morro. Antes de ele chegar, existia o calango, uma espécie de música de improviso, onde as pessoas se desafiavam mutuamente. Então, surgiram os blocos locais, informais, até que foi criado o bloco “Unidos do Cantagalo”. De bloco, com o tempo, passou a Escola de Samba⁷. Além do samba, outras manifestações culturais importantes para a comunidade eram os velórios ou gurufins, ligados a uma tradição nordestina – em que os mortos eram velados em clima de alegria e festa na casa de parentes que ofereciam comidas e bebidas além de

⁷ É interessante notar que, hoje, das 32 ruas – não oficiais – da favela, 15 têm nomes de sambistas, locais e de fora do morro, mais e menos consagrados.

distração aos convidados – e a Folia de Reis, ligada a uma tradição católica – em que, vestindo roupas típicas e evocando alguns cantos, um grupo percorria toda a comunidade, passando de casa em casa, onde comiam e bebiam fartamente. Hoje, ambas se perderam.

No Cantagalo de antigamente conviviam os centros de Umbanda e a Igreja Católica; que assim como em diversas outras favelas do município foi bastante atuante ali também. Por exemplo, a Igreja Nossa Senhora de Fátima teria sido a primeira construção em alvenaria no morro, já na década de 1970; fato que teria motivado os moradores a começarem a também investir em suas casas. Em momentos de tragédias causadas pelo desmoronamento das encostas ou em momentos de luta contra a remoção, o papel da Igreja também teria sido decisivo, segundo o relato de antigos moradores.

Além da Igreja, a Associação de Moradores foi (e é) outra importante instituição do Cantagalo. A Associação de Moradores do Morro do Cantagalo teve seu primeiro estatuto em 1946. No começo tratava-se de um grupo de moradores que se reunia com fins de buscar melhorias para a comunidade. A formalidade teria chegado em finais dos anos 50, início da década de 60. Em todos estes anos até os dias de hoje, diversas foram as lutas – contra a remoção, pela urbanização, etc. – e as lideranças – que, geralmente, correspondem a grupos. Passaram pela experiência de unificação das Associações dos morros do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo, assim como, nos anos mais recentes, de estarem “dominadas” pelos traficantes de drogas.

No passado, foram poucas as intervenções do estado no Cantagalo. Como afirmamos na introdução, até o final da Ditadura Militar, em geral, poucas eram as ações do poder público nas favelas. As que existiam estavam geralmente ligadas às questões de segurança – segundo inúmeros moradores “a violência policial sempre existiu no morro” – ou, no máximo saúde pública. Questões relacionadas à habitação das parcelas mais pobres da população costumavam ser negligenciadas, abrindo brechas para o próprio crescimento das favelas. No Cantagalo não foi diferente; além da ameaça de remoção por parte do estado, que teve seu auge nas décadas de 60 e 70, os moradores mais antigos mencionam de modo mais efusivo apenas a atuação do governo Brizola, nos anos 1980, quando foi construída a estrada do Cantagalo, melhorias relativas à urbanização do morro, instalação de um CIEP no prédio

de um hotel desativado no alto do morro e a abertura dos elevadores deste prédio aos moradores do morro, além do início da discussão sobre a titulação das propriedades. Alguns moradores ainda mais antigos destacam também a atuação do ex-governador da Guanabara Carlos Lacerda que, na década de 60, foi o responsável pela instalação de bicas d'água no morro.

3. Presente

Ao longo dos anos, o Cantagalo sofreu inúmeras modificações. A favela se consolidou, caminha a passos largos rumo à sua completa urbanização, e “sonha em tornar-se um bairro”⁸. As casas são, majoritariamente, de alvenaria e serviços como abastecimento de água, esgotamento sanitário, pavimentação e iluminação, entre outros, trouxeram melhorias para a qualidade de vida de sua população; mesmo aqueles que não funcionam ainda de modo completamente satisfatório, como é o caso da questão da coleta de lixo.

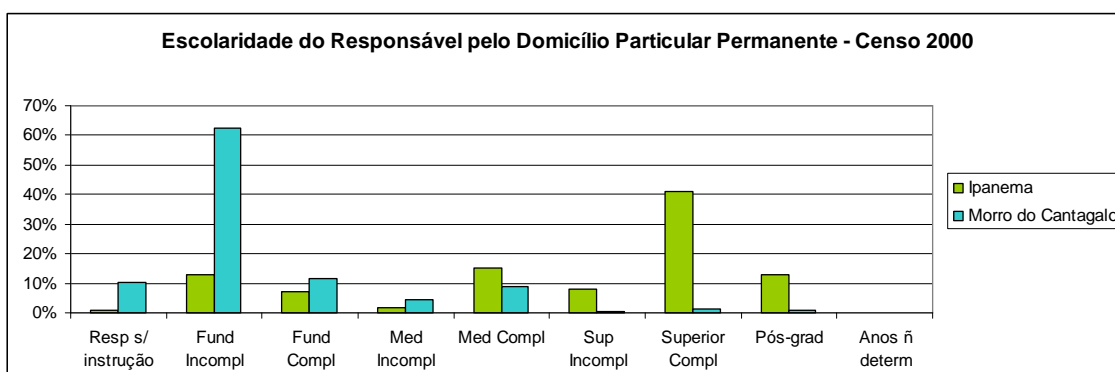
Segundo o Censo 2000 do IBGE, o Morro do Cantagalo abrigaria uma total de 3884 pessoas residentes e 1009 domicílios⁹. Dos domicílios particulares permanentes, 80% corresponderiam a casas; e 82% seriam domicílios próprios quitados. 90,5% dos domicílios particulares permanentes teriam o abastecimento de água através de rede canalizada domiciliar; e 95% teriam o esgotamento sanitário através da rede geral de esgoto. Apenas 4% dos domicílios não teriam banheiros. Já o serviço de limpeza, em relação à coleta de lixo, em 2000 atenderia apenas 10% dos domicílios; os outros 90% seriam coletados em caçambas.

No Morro do Cantagalo, 87% da população acima de cinco anos é alfabetizada. Dos responsáveis pelo domicílio, 10,34% seriam considerados sem instrução; 62,37% teriam o ensino fundamental incompleto; 11,66% teriam o ensino fundamental completo; 4,26% teriam o ensino médio incompleto; 8,82% teriam o ensino médio completo; 0,41% o ensino superior incompleto; 1,22% ensino superior completo; e, finalmente, 0,91% seriam pós-graduados. O gráfico abaixo revela o contraste relativo à escolaridade do responsável pelo

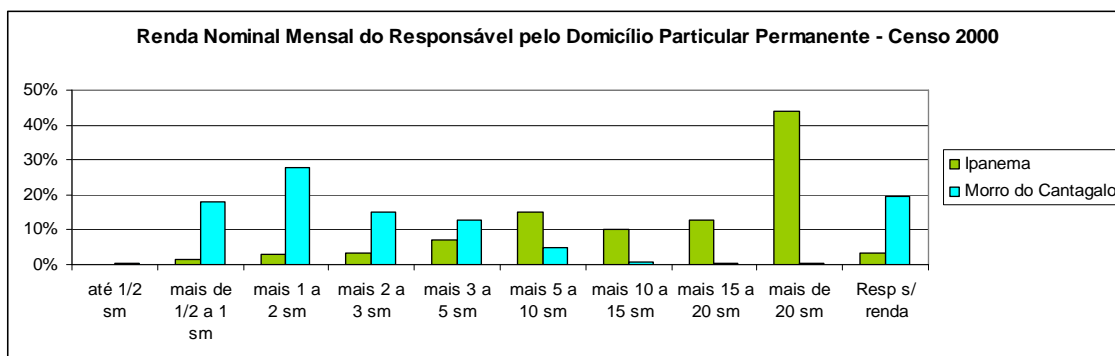
⁸ Expressão bastante utilizada pelo Sr. Bezerra, presidente da Associação de Moradores do Morro do Cantagalo.

⁹ Em 2008, a Associação de Moradores já estimava cerca de 1500 domicílios.

domicílio quando se comparam os vizinhos, a favela Morro do Cantagalo e o bairro de Ipanema. Segundo o mesmo Censo 2000 do IBGE, no bairro de Ipanema prevalece o ensino superior completo, enquanto no morro do Cantagalo é o ensino fundamental incompleto que prevalece, quanto à escolaridade dos responsáveis pelo domicílio.



A renda nominal mensal de 55% dos responsáveis pelo domicílio seria acima de 1 até 5 salários mínimos; 19,5% estaria desempregado e 18,5% receberia até 1 salário mínimo; apenas 5% dos responsáveis pelo domicílio receberiam acima de 5 até 10 salários mínimos e 1,5% mais de 10. Em Ipanema a média de renda do responsável pelo domicílio se concentra entre aqueles que recebem acima de 20 salários mínimos. Numa conformação mais detalhista, o gráfico a seguir também permite visualizarmos o enorme contraste segundo a renda do responsável pelo domicílio entre os dois espaços de habitação.



A comparação entre os dados de escolaridade e renda relativos ao bairro de Ipanema e ao Morro do Cantagalo indica as contradições e a

distância social entre estes dois espaços, mesmo eles estando fisicamente situados lado a lado. Indica, ainda, a possibilidade da segregação entre estes dois espaços distintos de habitação, como chamava atenção Ribeiro (2001) ao sugerir a idéia de “modelo carioca de segregação”. Não é possível afirmar que mesmo com melhorias urbanas recentes, a favela presente, hoje, condições de moradia e de vida semelhantes às aquelas encontradas em outros espaços de habitação da cidade.

Por outro lado, não podemos esquecer a diversidade interna da população do Morro do Cantagalo. Como já afirmavam Preteceille e Valladares (2000), favela não deve ser definida homogeneamente e de modo simplista como “lôcus da pobreza urbana”; e o Cantagalo não é diferente. Assim como há outros espaços pobres nas cidades, as pessoas que habitam a favela apresentam condições de vida diferenciadas entre si. E estas diferenciações podem guardar correlações com as inúmeras ocupações profissionais desta população: comerciantes, comerciários, motoristas, seguranças, faxineiros, empregados domésticos, entre outros, além de inúmeros desempregados. Mas há também advogado, jornalista e engenheiro, porém estes em menor número.

Vale ressaltar que, assim como no caso de Villa Victoria, retratado por Small(2004) ou como no caso de Paraisópolis, retratado por Almeida e D’ Andrea (2005), o Morro do Cantagalo se destacaria em comparação a outras favelas, de entorno empobrecido. No caso carioca, o Morro do Cantagalo, dentre outros motivos, por estar localizado numa área considerada nobre do município, muito visível aos olhos das elites locais e dos turistas nacionais e estrangeiros, está, hoje, entre as favelas que possuem uma atenção especial do governo. Por exemplo, o Cantagalo tem sido sempre pioneira na implementação de recentes programas de urbanização como o Favela-Bairro (municipal, início dos anos 2000) e o PAC (federal, 2008); chegando a haver, no final dos anos 1990, uma disputa entre o ex-governador Anthony Garotinho e o ex-prefeito Cesar Maia, por quem executaria obras na favela, com uma das partes acusando a outra de busca por promoção política, já que haveria grande visibilidade de uma intervenção numa favela localizada na zona sul. Disputas

como estas, por realização de obras, não são comuns para as favelas em geral.

As atuais intervenções do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) naquele que o governo reconhece como “Complexo Pavão-Pavãozinho/ Cantagalo¹⁰”, que agregou muitas propostas previstas no projeto Favela-Bairro, dizem respeito, principalmente, a obras de urbanização e infraestrutura como: abertura de ruas, implantação de um novo elevador de acesso à comunidade, urbanização, tratamentos paisagísticos, implantação de praças e melhoria da quadra esportiva, entre outros. Estão previstas também remoções de alguns domicílios; fonte de tensão entre governo e moradores.

O Morro do Cantagalo também foi a primeira favela a abrigar o GPAE (Grupo de Policiamento para Áreas Especiais), em 2000. Neste caso, a justificativa estaria relacionada à “enorme periculosidade” que a favela representava na época. O objetivo inicial do GPAE, inspirado no modelo de policiamento comunitário de Boston (EUA), não seria o de enfrentar os traficantes, mas o de manter a ordem na comunidade, ou seja, não deveria priorizar o enfrentamento direto do tráfico de drogas – atuação típica aos Batalhões de Polícia. Inclusive, nos últimos anos, por sua aparente tranquilidade, a favela estaria servindo como cenário para inúmeras produções cinematográficas, publicitárias, nacionais ou internacionais.

A presença e a atuação de diversas organizações não-governamentais também chamam bastante atenção no Morro do Cantagalo. Há um número enorme de ONGs; muitas delas com sede no mesmo espaço do CIEP. Há ONGs voltadas para o esporte, para a capacitação de profissionais e para a educação de crianças e adolescentes. Algumas são administradas por pessoas moradoras da favela e outras por não-moradores. Há dois grandes projetos: o Espaço Criança Esperança, da parceria entre a Rede Globo e o UNESCO, e o Grupo Cultural Afro Reggae, nascido em 1993, em Vigário Geral. Destaca-se ainda a atuação do Solar Meninos de Luz, criado em 1991, que oferece ensino integral a centenas de crianças da comunidade, acompanhando-as até a universidade, uma das poucas com este tipo de atuação. As ONGs menores enfrentam maiores dificuldades para levantar recursos para as suas atividades.

¹⁰ Segundo Alvito (2001), o termo “Complexo de Favelas” teria sua origem na idéia de “Complexo Penitenciário”, numa alusão ao sistema carcerário.

O principal objetivo, que todas teriam em comum, seria “tirar os jovens da ociosidade¹¹”, de acordo com pesquisa realizada por Cunha (2003).

Atualmente, amparados por uma ONG, os moradores do Cantagalo, representados por sua Associação de Moradores, estão em vias de entrar com um processo na Justiça pela obtenção da titulação de suas propriedades. Neste sentido, estão sendo empregados os trabalhos de censo residencial, cadastramento da população e topografia do morro. Novamente, eles acreditam que, no futuro, poderão servir como exemplo para que diversas outras comunidades lutem por sua regularização fundiária.

Quanto à proliferação e atuação destas ONGs no Cantagalo, alguns comentários são válidos para nós. Aparentemente, elas também guardam profundas relações com a localização da favela no espaço social do Rio de Janeiro. Assim como para o Estado a atuação em locais como este ganha maior destaque, com direito a maiores recursos assim como a maiores reconhecimentos, por se tratar de uma favela localizada em um meio abastado, visível às elites nacionais ou internacionais, com as ONGs esta mesma lógica procede. Além disso, também assim como para o Estado, para os atores por detrás das ONGs, que podem ser de “fora” da favela, é importante ter alguma entrada nesta favela, como uma forma de controle, de vigilância deste território segregado em relação ao restante do bairro e destes atores “tão desiguais”. Talvez, as elites prefiram ocupar-se de uma atuação social voltada para estes sujeitos “inferiores”, do que deixá-los completamente livres, donde poderiam sobressair as chances destes se tornarem uma ameaça. Assim, eles ainda têm o controle sobre o tipo de atividade que é oferecido aos moradores da favela. Por fim, a atuação das ONGS dentro do espaço da favela também tem como efeito indireto limitar os espaços de circulação desta população no que se refere à cidade, isto é, se estas atividades são oferecidas dentro da favela, os moradores, principalmente as crianças, acabam cada vez mais limitados a este território.

De todo modo, mesmo com algumas possíveis “vantagens” decorrentes de sua localização, o Morro do Cantagalo é bem diferente do bairro de

¹¹ Ver: Machado da Silva e Leite (2007, p. 550), “o criminoso em potencial”.

Ipanema, seja no que se refere aos aspectos físicos, aos indicadores socioeconômicos, às suas histórias e origens, seja em relação ao tratamento desigual dado pelos governos, aos equipamentos urbanos existentes e a suas qualidades. Por tudo isso já é possível verificar indícios de segregação entre estes dois espaços, ainda que ela tenha características específicas que dizem respeito à sociedade brasileira, mais precisamente à configuração socioespacial do Rio de Janeiro. Entre o bairro de Ipanema e a favela do Cantagalo é possível perceber a existência de “ordens simbólicas” distintas, capazes de institucionalizar a distância e a separação entre dois grupos sociais no espaço, mesmo diante de uma aparente proximidade física. Para este caso, as fronteiras que delimitam cada um destes espaços não precisam ser visíveis para produzirem seus efeitos; elas são, de fato, flexíveis e eficazes ao garantirem a realização da segregação, alimentadas pelas desigualdades entre ambos os espaços e seus sujeitos e pela sua não interação. Por fim, estaríamos diante de uma situação bastante semelhante àquela verificada por Small (2004), através do caso de Villa Victoria, em que o autor identifica a construção de “mundos diferentes” para cada grupo social.

Fatores como os descritos acima, relativos à segregação residencial, deverão influenciar a socialização das crianças que residem no Morro do Cantagalo, e mais tarde poderão interferir, supostamente de modo negativo, em seu processo de escolarização, já que a norma culta vinculada à escola e às classes dominantes irá divergir das normas e padrões culturais partilhados pelas crianças moradoras da favela, representando, assim, a idéia de mundos distintos, descrita por Small(2004) através do caso de Villa Victoria, ou de lógicas sociais distintas entre as famílias populares e a escola, apontada por Thin (2006).

Neste sentido, alguns dos mecanismos do efeito vizinhança descritos por Ellen e Turner (1997) merecem maior atenção para o caso do Morro do Cantagalo. Primeiramente, a questão da distância e do isolamento físico; como falamos anteriormente, aqui não haveria distância física entre classes sociais distintas. No entanto, apesar da não existência da distância física, a distância social é bastante clara. Mesmo não existindo barreiras físicas que impeçam a interação entre a favela e o espaço restante do bairro de Ipanema, as barreiras

sociais são impostas através do preconceito, por exemplo, que, muitas vezes, é o grande impeditivo da interação entre as diferentes classes sociais. Atividades de lazer podem servir para exemplificar esta relação. Enquanto os moradores de Ipanema têm a sua disposição teatros, cinemas, centros culturais, etc., os moradores do Cantagalo ficam restringidos aos bailes funks que ocorrem em sua comunidade, entre outros, devido ao alto custo das outras atividades. Apenas na praia eles se encontrariam, mesmo assim, a interação entre eles é questionável; claramente existem espaços diferenciados para cada grupo nas areias. E, neste caso, o custo não seria o empecilho.

Quanto às redes sociais, poderiam existir dois tipos de redes sociais no Cantagalo: uma interna relativa aos pares, e outra que ultrapassa o território da favela, expandindo-se para o bairro de Ipanema. No caso da primeira, a solidariedade se faz presente no morro, principalmente entre os adultos, e todos aparentam se conhecer; quando não, é possível que se identifiquem pronunciando a sua origem familiar. Porém, esta solidariedade já não tem a mesma força que no passado; a chegada do tráfico de drogas – entre outras mudanças como o enaltecimento do individualismo na sociedade moderna – tem tido como efeito a redução dos laços sociais comunitários motivados pela desconfiança e pelo medo. Estes têm levado inúmeras famílias a se trancarem em suas residências, afastando a possibilidade de se relacionarem com seus vizinhos. Há ainda grupos de indivíduos que constroem sua rede de relações baseada e limitada por suas afinidades de ordem religiosa, muito comum entre os evangélicos, que são numerosos no morro. Quanto à segunda, é ela quem estimula uma movimentação que ultrapassa as fronteiras da favela, sejam físicas ou sociais. Mesmo estando integrados de modo subalterno (geralmente como empregados) com os moradores do bairro, é esta integração que possibilita o acesso a outras realidades ou mesmo outras aspirações relativas a empregos ou estudos, principalmente. No entanto, nem sempre este tipo de rede social mais ampla se realiza para os moradores da favela, como viemos destacando anteriormente.

Em relação à exposição ao crime e à violência, internamente, os traficantes assim como a polícia expõem os moradores da favela a um cotidiano violento. Os constrangimentos e as queixas dos moradores são comuns, afinal eles desejam viver suas vidas como cidadãos, desejam ir e vir

livremente. No lugar disto, ficam sujeitos aos dias e horários dos confrontos, que já não mais se restringem à noite, para chegar até às suas casas. Mas além dos confrontos em si, a exposição de armas e a ameaça iminente do confronto, seja por parte de bandidos ou policiais, é uma constante e tem também conseqüências. Algumas crianças familiarizam-se e acostumam-se com esta realidade, muitas vezes enxergando no tráfico uma possibilidade para seu futuro.

Por fim, quanto à qualidade dos serviços locais, como dissemos, o fato de o Morro do Cantagalo ser uma favela situada em meio abastado pode trazer alguns benefícios para seus moradores. Um destes seria o maior acesso a serviços de qualidade, *a priori* destinados a uma população de maior renda, como o transporte. No entanto, determinados tipos de serviços, escolas e hospitais, por exemplo, são segmentados em seus usos. Ou seja, no Brasil, serviços como estes, quando públicos e gratuitos, acabam destinados, majoritariamente, aos mais pobres; conseqüentemente, a sua qualidade decai. Portanto, no entorno do Cantagalo, há espécies de serviços que se destacam por sua qualidade e, ao mesmo tempo, há outras onde a segmentação social é determinante para a realização de uma desvantagem quanto à qualidade dos serviços locais, que se refere aos pobres. Vale lembrar, ainda, que a maior parte dos serviços não está disponível nos espaços internos à favela, e sim nos demais espaços do bairro, o que pode, muitas vezes, torná-los inacessíveis aos habitantes do morro, ao invés de estimular a interação entre grupos sociais distintos. Gradativamente esta realidade vem se transformando e novos serviços têm chegado até a favela, o que não significa supor que em iguais condições com os demais espaços. O comércio, por exemplo, se desenvolve mais a cada dia, mas possui características próprias a uma favela. Veremos no próximo capítulo, com mais detalhes, o caso das escolas públicas.

CAPÍTULO 3: *A escola Vênus*

Este terceiro capítulo apresenta dois objetivos: o primeiro consiste em identificar que tipos de escolas públicas estão à disposição, levando em consideração o caráter de proximidade física, das crianças que moram no Morro do Cantagalo; o segundo, seria proporcionar um maior conhecimento acerca de uma destas escolas, que se destaca tanto devido ao seu baixo desempenho nas avaliações federais, quanto devido à sua proximidade com o Morro do Cantagalo, que faz com que ela receba muitos alunos desta favela. Esta escola, para nós, representaria uma segunda instância de socialização para estas crianças que moram no Morro do Cantagalo, e que compreendem nosso estudo de caso. A segunda parte deste capítulo está baseada na etnografia realizada durante o ano de 2006 na escola Vênus, enquanto parte integrante das pesquisas realizadas dentro do âmbito do Observatório Educação e Cidades.

1. As Escolas Públicas do Entorno da Favela

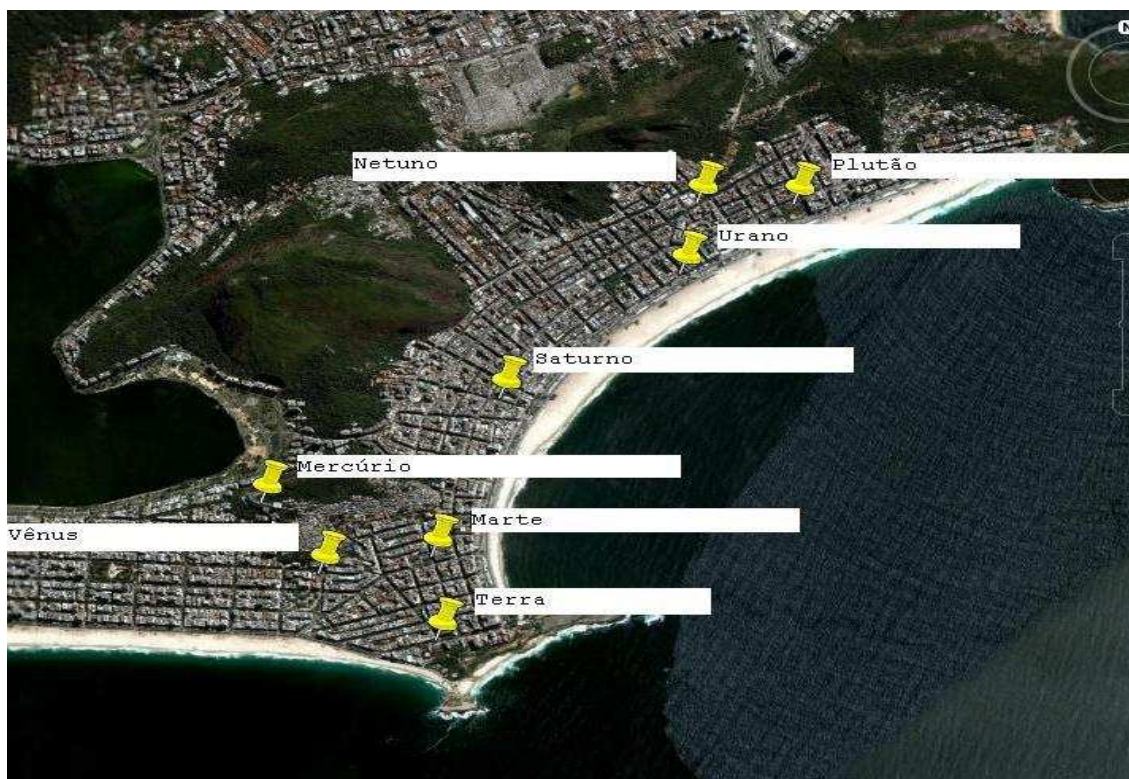
São oito as escolas públicas que oferecem a quarta série do ensino fundamental no entorno das favelas Cantagalo e Pavão-Pavãozinho. Tais escolas se localizam nos bairros de Ipanema e Copacabana, sendo apenas uma delas situada, propriamente, no morro do Cantagalo: um CIEP^{12 13}. Estas escolas não esgotam o universo daquelas crianças que moram no morro do Cantagalo; há crianças que estudam em escolas públicas localizadas em outros bairros, próximas ou não; ou ainda em organizações privadas, geralmente como bolsistas. No entanto, optamos pelo enfoque das escolas públicas mais próximas do local de moradia das crianças, por acreditar que estas dariam conta de grande parte dos alunos.

Visando preservar os nomes das escolas e facilitar nossa análise, demos às oito escolas de Ipanema e Copacabana nomes fictícios. Das oito escolas que havíamos mencionado, existem quatro que estão mais próximas

¹² CIEPs são escolas públicas de período integral instaladas no Rio de Janeiro, a partir da década de 80, ao longo dos governos Brizola. Muitos foram, em anos recentes, municipalizados, como é o caso desta escola. Atualmente, cabe aos municípios a gestão das escolas de ensino fundamental.

¹³ Além do policiamento comunitário, esta escola, localizada no alto do morro, representa para aquele território uma das raras formas de presença do estado nas favelas.

do morro. Nos gráficos que seguirão, as quatro escolas mais próximas estarão em vermelho, as demais em verde.



Já nas conversas com alguns moradores, pais de crianças em idade escolar, nós pudemos observar que há entre estas escolas alguma “hierarquia”, como fica claro na fala de um morador do Cantagalo relatado no diário de campo:

“Tenho dois filhos na universidade. Meu filho mais novo estuda na escola ‘Terra’, porque as escolas mais próximas – ‘Mercúrio’ e ‘Vênus’ – não são boas, e eu acho muito importante estudar!” (Diário de campo, 31 de maio de 2008).

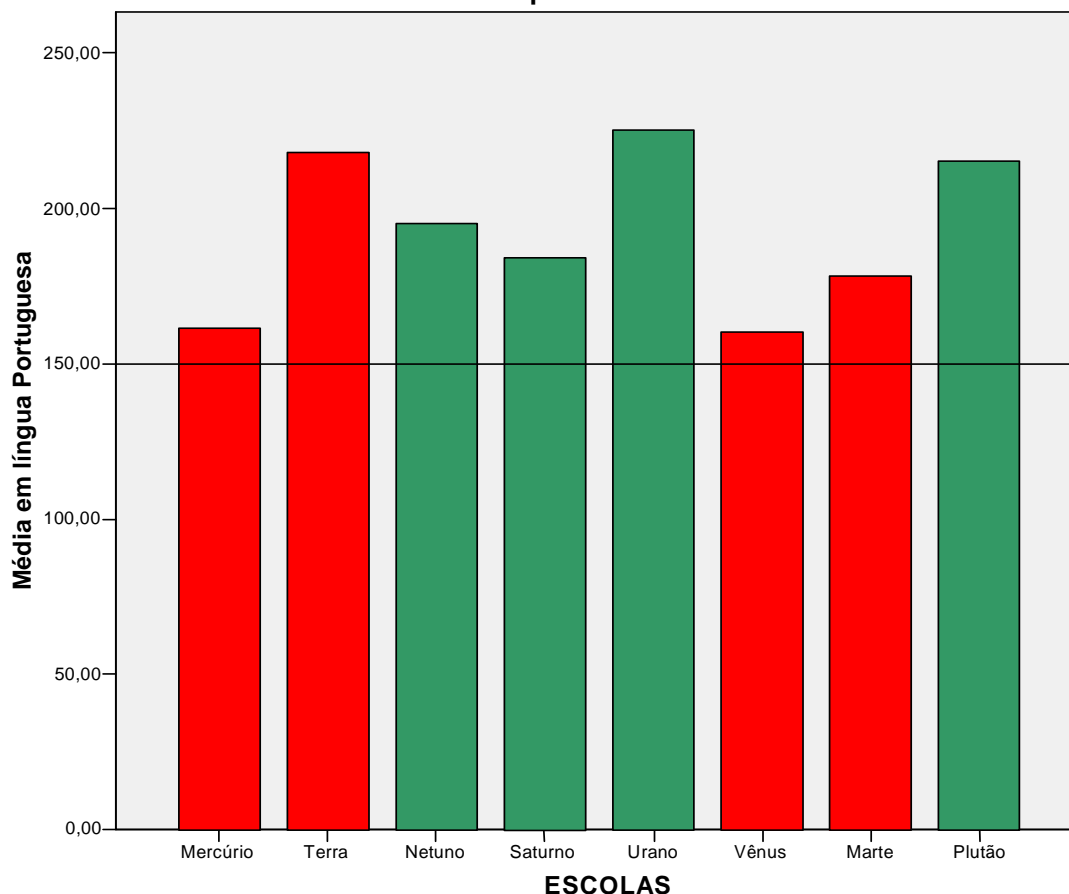
Na cabeça de muitos moradores, as escolas se dividiriam, então, entre aquelas que são consideradas boas escolas, e aquelas consideradas ruins, onde estudariam as crianças “mais vulneráveis”, de laços familiares mais fragilizados. Vale frisar que não são todos que pensam assim; em geral os pais que têm seus filhos matriculados nas escolas consideradas “ruins”, não a reconhecem deste modo.

Quando confrontamos a hierarquia concebida por parte dos moradores com as avaliações realizadas pelo governo federal, vemos confirmados alguns

desses apontamentos. Das quatro escolas mais próximas, ouvimos de muitos moradores que uma – a escola Terra – se destaca como referência de “boa escola” para eles. Em sentido contrário, há duas escolas – as escolas Mercúrio e Vênus – que se destacam por sua “má qualidade”. Estas duas são mais próximas do morro do que a “boa escola”. Através dos resultados da Prova Brasil, nós podemos verificar estas idéias, como no gráfico a seguir. Podemos observar, também, que são as escolas mais afastadas da favela do Cantagalo que apresentam os melhores resultados – com exceção da escola Terra, destacada pelos próprios moradores.

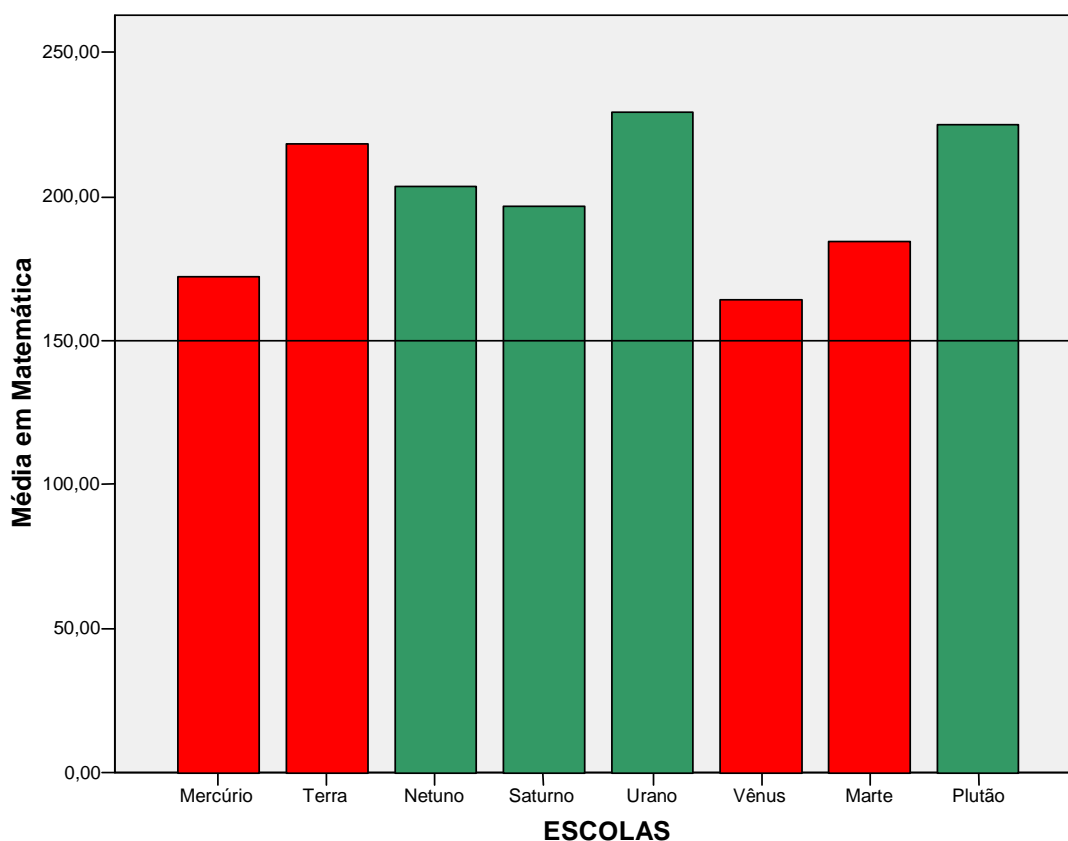
Nos gráficos que seguem, estarão expostos os resultados da Prova Brasil realizada em 2005; mas analisando previamente os dados de 2007, os resultados se repetem quanto ao pior e melhor desempenho dentre as oito escolas. Há apenas variações onde as notas de uma mesma escola se elevam ou são abaixadas de um ano para o outro.

Distribuição das médias das notas em Língua Portuguesa da 4ª série na Prova Brasil 2005 por escolas



Mesmo levando-se em consideração que as escalas de avaliação das provas de Língua Portuguesa e de Matemática são diferenciadas em sua mensuração da Prova Brasil, podemos perceber que as notas das duas disciplinas costumam acompanhar uma à outra. Por exemplo, a escola de pior desempenho – a escola Vênus – dentre as oito escolas em questão, obteve o mesmo baixo desempenho nas duas disciplinas. Da mesma forma, a escola de melhor desempenho – a escola Urano – também obteve o melhor desempenho nas duas disciplinas, como podemos observar comparando o gráfico acima – as médias de Língua Portuguesa – e o abaixo – de Matemática.

Distribuição das médias das notas em Matemática da 4ª série na Prova 2005 por escolas



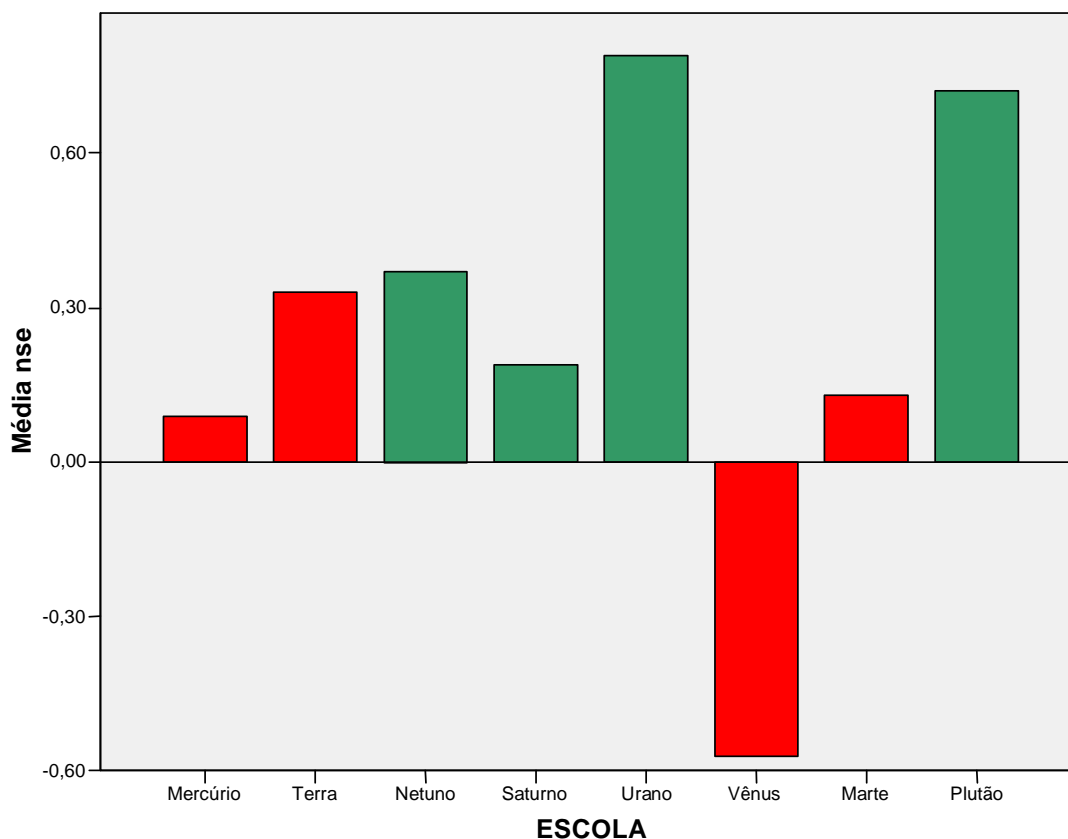
Podemos ainda comparar as médias dos alunos com o nível socioeconômico dos mesmos¹⁴. As escolas mais próximas da favela do Cantagalo – principalmente as escolas Mercúrio e Vênus – além do baixo

¹⁴ O nível socioeconômico é um indicador calculado pelo governo, no âmbito do Prova Brasil, que engloba variáveis como: a escolaridade dos pais dos alunos, a posse de bens e a posse de bens culturais dos mesmos.

desempenho nas provas, apresentam os menores índices de nível socioeconômico, o que pode indicar a relação entre o desempenho dos alunos e o índice socioeconômico, como apontado pelos estudiosos da Educação. Além disto, este fato poderia sugerir que estas duas escolas receberiam quase exclusivamente os alunos moradores da favela, tendo em vista os baixos indicadores socioeconômicos da favela se comparados aos do bairro de Ipanema. Por outro lado, aquelas escolas mais afastadas da favela poderiam estar recebendo alunos de outros grupos sociais, que teriam acesso ao capital cultural, assim contribuindo para elevar o desempenho de suas escolas. Nota-se, no gráfico que segue, que a diferença de nse entre as escolas é bastante relevante.

Poderíamos também utilizar outros indicadores para comparar com o desempenho dos alunos, como a cor, por exemplo. Na escola de pior desempenho o número de brancos é o mais baixo dentre as oito escolas apresentadas. No entanto, não pretendemos, neste trabalho, adentrar a discussão racial.

Distribuição da média do nível sócioeconômico da 4ª série por escolas na Prova Brasil 2005



De um total de 731 escolas públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro que oferecem a 4ª série do ensino fundamental e onde foi realizada a Prova Brasil, em 2005, algumas dentre estas oito escolas analisadas anteriormente se destacam. As escolas Urano e Plutão estão entre os 10 melhores desempenhos do município nas duas disciplinas. Já a escola Terra consta na lista das 10 melhores apenas na disciplina Língua Portuguesa. Por outro lado, as escolas Mercúrio e Vênus estão entre os trinta piores desempenhos do município em Língua Portuguesa. Já em Matemática a escola Mercúrio se saiu um pouco melhor, o mesmo nós não podemos dizer acerca da escola Vênus. Quanto ao nível socioeconômico, a escola Vênus novamente se destaca: está entre as três escolas com o mais baixo nível socioeconômico no município.

O caso da escola Vênus nos faz pensar sobre a possibilidade do efeito vizinhança e da segregação – ou para este caso, o efeito de estar localizada próxima a uma favela em um bairro abastado – estar incidindo sobre a escola e consequentemente sobre o processo de escolarização das crianças; seja

através da formação de seu público atribuindo-lhe características específicas, seja através de aspectos relativos ao seu funcionamento interno, que poderiam estar influenciando a sua qualidade. Afinal, poderíamos relacionar a localização da escola à formação de seu público e também ao seu funcionamento interno? Por que uma escola localizada num bairro nobre receberia majoritariamente alunos moradores da favela? O que impediria a mistura social? Que efeitos este fato teria sobre o processo de escolarização? Ou, em sentido oposto, por que estas crianças não estudam nas outras escolas, que apresentam melhores desempenhos e mesmo indícios de mistura social? Em nossa hipótese, todas as respostas para estas perguntas estariam relacionadas à segregação existente entre o Morro do Cantagalo e o restante do bairro de Ipanema, que estaria interferindo de forma negativa, direta e indiretamente, sobre o processo educativo, principalmente, das crianças residentes na favela, ou seja, estaríamos diante dos efeitos da vizinhança sobre o processo de escolarização de crianças residentes em favelas de entorno abastado. Buscaremos, agora, demonstrar esta relação.

2. A Escola Vênus¹⁵

Localização, Características Físicas e Matrículas.

A rua onde a escola se localiza é pequena, corta as principais ruas do bairro e tangencia uma importante praça. A escola fica no final desta rua; “um pouco escondida”. Próximo à escola, no quarteirão, há estabelecimentos comerciais (como lanchonete, lan house, sapateiro), e prédios residenciais, além da favela do Cantagalo.

Do lado de fora, o prédio onde funciona a escola é pintado de cinza com detalhes em bordô; as janelas e grades são em amarelo. Na parte frontal, um muro alto cerca a escola. O portão de entrada é de ferro pintado de amarelo e, quase sempre, permanece trancado. O prédio aparenta ser mal conservado. Em volta dele, na distância do prédio até o muro que cerca a escola, há pequenos espaços para as crianças brincarem, fazerem exercícios, mas não

¹⁵ Como salientamos anteriormente, a descrição da escola se refere ao ano de 2006.

existe uma quadra de esportes. No interior do prédio, as cores são o cinza, o bordô e o azul marinho. Há pouca luz. O prédio tem três andares ligados por uma escada central.

No primeiro andar, próximo ao portão de entrada e saída, à esquerda, fica a sala da secretaria, onde há um banheiro exclusivo para os funcionários da escola; e, ao fundo desta, a sala da diretoria. À direita do portão de entrada, há uma salinha em que nunca entrei ou vi aberta durante o turno da tarde (turno da turma pesquisada), é a sala de leitura (uma espécie de biblioteca), que toda escola pública deve oferecer aos alunos. Ao fundo fica a escada. À esquerda desta um bebedor; o banheiro feminino (onde há apenas um vaso sanitário em condições de uso); e a cozinha da escola. À direita fica o banheiro masculino e uma salinha onde mora o funcionário residente da escola. Ao centro algumas “mesinhas” e “cadeirinhas” para as crianças em suas refeições. Existem vários murais espalhados pela escola; geralmente, abrigam trabalhos dos alunos.

Nos segundo e terceiro andares, ficam as salas de aula, banheiros e salas dos professores. Há, também, uma sala de vídeo, que fica sempre trancada com grades de ferro e cadeados. Não existe uma sala de computadores para os alunos (apesar de haver computadores encaixotados no canto da sala de vídeo, que por limitações espaciais e burocráticas não estão em uso). As salas de aula, geralmente, têm um quadro negro, a mesa do professor próximo ao quadro, as carteiras dos alunos espalhadas, um armário com livros e murais em suas paredes. As portas das salas de aula, assim, como o portão de entrada, são de ferro; chama bastante atenção o fato de as portas das salas de aula apresentarem uma janelinha e uma tranca que lembram portas de um presídio. Há grades em todas as janelas.

A escola, como já dito, municipal, oferece os seguintes níveis (ou modalidades) de ensino: Fundamental de 1^a à 4^a série e Fundamental de 5^a à 8^a série; nos turnos da manhã e da tarde. No turno da noite, ela se transforma em Estadual e recebe alunos de ensino médio. Esta prática tem sido bastante comum; alunos de diferentes níveis de ensino acabam compartilhando suas salas e os demais ambientes da escola.

Oficialmente, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2006, o estabelecimento que funciona em horário parcial com 11 salas, tinha um total de 575 matrículas, sendo 218 de 1ª à 4ª séries (ou melhor, o 1º ciclo de formação, que tem os períodos inicial, intermediário e final, a 3ª série, a turma de progressão e a 4ª série) e 357 de 5ª à 8ª séries.

Público e Estigma.

Devido à proximidade de uma das entradas do Morro do Cantagalo, a escola Vênus recebe inúmeros alunos desta favela. Mas não apenas de lá, há muitos alunos da favela Pavão-Pavãozinho – também próxima – além de, em menor número, moradores das favelas da Rocinha e do Vidigal, também situadas na zona sul da cidade, ou mesmo dos bairros de Ipanema e Copacabana. Por último, há alguns poucos alunos que moram em bairros mais distantes da escola, mas estudam ali, geralmente, pela proximidade do trabalho dos pais, em sua maioria, porteiros e empregadas domésticas na região.

Independentemente do fato de estar apta a receber outros alunos, esta escola é bastante estigmatizada como “uma escola exclusiva para alunos moradores da favela”, uma “escola de favelados”, uma “escola ruim”, no contexto do bairro. Ouvi inúmeras histórias neste sentido, inclusive de funcionários da escola que se queixavam sobre o processo de matrícula dos alunos. Por trás da formalidade, os pais mais humildes seriam estimulados pelos responsáveis das outras escolas do bairro a matricular seus filhos na escola Vênus. Por outro lado, ouvi o relato de uma moradora da favela do Cantagalo, que em sua infância estudara na escola Vênus, de que ao tentar matricular seu filho nesta escola, foi advertida pelos próprios funcionários da escola de que não deveria fazê-lo, pois a escola não era a mesma, não tinha qualidade, e que ela era uma “saudosista”. A moradora demonstrou ter ficado bastante ofendida ao ouvir tal declaração.

Diretores e professores também costumam relacionar as dificuldades que enfrentam em seus trabalhos na escola, com a origem social dos alunos. Na opinião de muitos funcionários da rede pública de ensino, determinados alunos não teriam “capacidade de aprender”, justamente por serem “da favela”. Para aqueles que trabalham na escola, muitas vezes, o problema está, quase

exclusivamente, no outro, no aluno “da favela”, principalmente; certamente uma defesa de si próprios. Casos como estes trazem à tona a discussão seja acerca da associação entre a qualidade da escola e a origem social dos alunos, seja quanto ao peso de um estigma sobre o processo de escolarização destes alunos.

Neste sentido, à luz de Bourdieu, podemos trazer uma primeira interpretação para tais fatos. Vê-se nestes casos a velha confusão entre o que seriam diferenças de êxito e diferenças de dons, segundo Bourdieu (2007a). Afirmar de maneira reducionista uma “falta de capacidade” dos alunos “da favela” é ignorar a lógica da estrutura social de dominação. Neste caso, não estaríamos diante de uma falta de “dom” ou “capacidade”, mas diante de uma hierarquização cultural que serve para legitimar e manter a hierarquização social. O acesso desigual ao capital cultural, de acordo com Bourdieu, trará suas conseqüências ao campo educativo. Alunos que não puderam acessá-lo chegam em desvantagem às escolas e tornam-se símbolos de desordem para os professores, que não são preparados para lidar com eles. Onde poderíamos apreender empiricamente a idéia de “educabilidade”, destacada por Lopez (2008), ou seja, de fato as escolas estariam à espera de um tipo ideal de aluno, portador das “pré-condições” exigidas para adentrar os sistemas de ensino. Além desta tensão inicial entre professores e alunos, a descrença do professor sobre os seus alunos traz ainda mais obstáculos ao processo educativo dos últimos. Um aluno que é desacreditado por aqueles à sua volta acaba desestimulado frente aos estudos. Ou seja, suas esperanças objetivas quanto à sua boa formação escolar só podem existir quando de fato esta é reconhecida subjetivamente enquanto uma possibilidade. Se acessar o ensino deixa de ser uma possibilidade real para o aluno, não há motivações para empenhar-se em tal atividade.

Mas nem sempre foi assim. Ao entrevistar antigos alunos da escola – dentre eles a mãe que queria matricular seu filho na escola, no caso relatado anteriormente – moradores do Cantagalo, que lá haviam estudado entre as décadas de 70 e 80, nós pudemos perceber que muitas coisas mudaram com o decorrer do tempo. Por exemplo, esta escola, nem sempre foi uma escola estigmatizada como uma escola para “alunos da favela”, pelo contrário, os ouvi

afirmar que a escola Vênus “era o lugar do encontro” entre a classe média, moradora do entorno da escola, e os alunos da favela. Alguns acreditam que isto se dava pelo fato de, antigamente, a escola pública ser considerada de boa qualidade e não existirem tantas escolas particulares, então “todos” acabavam estudando na mesma escola. Além disso, destacaram que na escola havia dentistas, aulas de francês, uma boa alimentação, biblioteca e slides, etc. Para eles, antes, “todas as escolas públicas tinham qualidade”.

Outros fatores também chamam atenção pelas mudanças. Os antigos alunos acreditam que antes havia mais disciplina, organização e respeito pela escola. As relações dos alunos com professores e funcionários eram afetuosas. Para eles, as histórias que viveram na escola foram levadas de forma carinhosa para o resto da vida. Afinal, enfrentavam muita dificuldade para chegar até à escola. Dificuldades relacionadas à locomoção na favela, principalmente em períodos chuvosos, ou ainda relacionadas às limitações econômicas destas famílias, como a falta de condições para propiciar material, vestimentas e calçados para que todos os filhos pudessem ir à escola.

Vale ressaltar, porém, que tais antigos alunos entrevistados podem não representar maciçamente a realidade de todos os moradores da favela naqueles anos passados. Nem todos tiveram acesso à escola. Portanto, se por um lado, a escola pública de antigamente aparentemente apresentava uma melhor qualidade, bem como heterogeneidade em seu público; por outro, a escola não atendia a todos, tendo grande prejuízo, neste sentido, as classes mais populares. Consequentemente, aqueles que a ela tiveram acesso podem ser considerados privilegiados, a ponto de esta vivência ter-lhes proporcionado horizontes, como a vontade e a possibilidade de cursarem universidades, por exemplo, que os demais, que estavam fora da escola, não tiveram.

O fato de nem sempre a escola ter sido a mesma, pode nos indicar que ela não, necessariamente, permanecerá da forma como a encontramos à época desta pesquisa. Assim como mudam os diretores, os professores, e também os alunos, a escola muda constantemente.

Valeria agora observarmos alguns dos fatores relacionados ao efeito escola, apontados por Soares (2002), para tentarmos nos apropriar um pouco melhor do contexto da escola. Já falamos um pouco acerca do público da

escola e da relação deste com os funcionários da escola, além daquilo que a escola representa no contexto do bairro. Descrevemos ainda o espaço da escola.

Quanto à governança da escola, cabe salientar, primeiramente, que a diretora deste ano era nova na escola, ou seja, não havia uma liderança já estabelecida. A antiga diretora havia sido afastada pela Prefeitura devido aos “problemas” da escola. Uma nova diretora foi nomeada pela Prefeitura, sem que houvesse eleições. No entanto, a diretora nomeada, antes da metade do ano já havia pedido licença, alegando problemas de saúde¹⁶. Ouvi uma outra história de alguns funcionários: a professora teria sido jurada de morte por um ex-aluno, que estaria preso, que havia sido afastado da escola por ter jogado uma bomba na mesma. A diretora adjunta, também nova na escola assumiu, então, o cargo de diretora, mas com muitas dificuldades já que estava sozinha na direção. Um novo diretor adjunto – professor da escola – só foi empossado ao final do ano, assim como uma nova coordenadora pedagógica.

A diretora tinha responsabilidades associadas tanto à questão administrativa quanto à questão pedagógica. Como ela não poderia dar conta sozinha de todas as suas tarefas, ela acabava priorizando as questões administrativas, afinal o cumprimento de suas obrigações estava atrelado ao repasse de recursos por parte da rede de ensino. Devido ao seu intenso número de tarefas era comum ela solicitar ajuda¹⁷.

Havia muita desunião e desorganização na escola, o que acabava trazendo mais dificuldades ao trabalho da direção da escola e ao reconhecimento de sua liderança por parte dos demais. Grande parte do tempo em que a diretora se encontrava na escola, ela acabava envolvida em pequenos conflitos, fosse com funcionários em geral, professores ou até com os alunos. Em relação aos alunos, muitas vezes a diretora chamava-lhes a atenção pela falta do uniforme, mas eles afirmavam que não tinham muitas

¹⁶ Ouvi uma outra história de alguns funcionários: a professora teria sido jurada de morte por um ex-aluno, que estaria preso, que havia sido afastado da escola por ter jogado uma bomba na mesma.

¹⁷ Algumas vezes eu ficava na secretaria da escola atendendo telefonemas; recebendo alguns pais de alunos que geralmente eram chamados até a escola, por motivos de indisciplina de seus filhos; recebendo professores que vinham até a diretoria fazer reclamações dos alunos; recebendo alunos que vinham pedir material, pedir para sair mais cedo, ou reclamar dos professores, dos funcionários ou de outros alunos. Outras vezes eu ajudava a olhar os alunos na hora do recreio.

roupas, então quando botavam uma para lavar, ficavam sem opção para ir à escola. Eram comuns as mini-saias e as calças de ginásticas das meninas e os bermudões floridos dos meninos. Havia problema também em relação ao material de aula. Os alunos muitas vezes não levavam os livros ou os cadernos para a escola; alegavam que às vezes levavam “peso” e eles não eram utilizados pelos professores. A própria diretora acabava dando razão aos alunos. Enfim, não havia disciplina voltada aos alunos.

Havia, também, muitos problemas com os horários de aula; a cada dia eles tinham que ser refeitos pela diretora. Uma funcionária confidenciou que o problema estaria nas licenças contínuas dos professores ou nas suas faltas. Os professores do dia eram alocados nas turmas de forma que alternassem as turmas que teriam de ser liberadas mais cedo. Havia também questões relativas aos atrasos dos professores para entrar em sala. Certa vez a diretora fora chamá-los para entrar em sala, pois os alunos diziam que só entrariam em suas salas quando os professores também estivessem presentes. No entanto, os professores não demonstraram se importar com as chamadas da diretora. Esta, por sua vez, aparentava certo desconforto em chamar-lhes a atenção, já que sua autoridade não era reconhecida por todos. Estes pequenos conflitos já indicavam a falta de um objetivo comum entre os professores e a direção da escola, o que refletia a inexistência de um projeto político pedagógico compartilhado por todos.

Por outro lado, os professores demonstravam bastante afinidade entre si. Na verdade havia uma divisão entre as professoras das séries iniciais, que trabalhavam sozinhas as turmas; e os professores das outras séries, professores de disciplinas específicas que partilhavam as turmas dos anos mais adiantados.

Era comum ver os professores reclamando dos alunos ou falando em parar de trabalhar, sair da escola. Eles, inúmeras vezes, aconselhavam aos outros jamais estudar para ser professor: diziam que não eram valorizados, respeitados pelos alunos e ganhavam pouco. Alguns afirmavam que só valia a pena estar ali, devido às garantias do serviço público; mas que assim que pudessem dariam entrada em suas aposentadorias – mesmo professores novos falavam isto. Ou seja, independentemente do tempo de trabalho, em

geral, os professores da escola Vênus demonstravam claramente sua insatisfação com seu trabalho, o que trazia inúmeras conseqüências para a sua realização. Sua união servia apenas para dividir suas angústias e tornar suportável a sua rotina, sem que se buscasse algo para transformar a situação em que se encontravam.

A “distância entre professores e alunos” era bastante destacada como “causa do problema”. Não se trata de uma distância estritamente em termos econômicos, pois os professores, no Brasil, principalmente os da rede pública, não costumam ganhar salários dignos de sua profissão. Mas, existia uma enorme distância social e cultural. Como já havia sido destacado, o fato de os alunos, geralmente, morarem em favelas, fazia com que os professores os reconhecessem como diferentes, como portadores de uma sociabilidade e de uma cultura diferente da sua, o que dificultava a relação entre ambos.

O clima interno da escola se mostrava pouco propício ao ensino. Havia muito barulho, agitação e brigas. Fosse em horários de aula, de recreio ou de entrada ou saída da escola, eram comuns as brigas entre os alunos, e também seus uniformes rasgados devido às brigas – alguns alunos, nestas brigas, demonstravam uma agressividade exacerbada, que impressionava, principalmente, por se tratar de crianças. Havia vezes em que até o professor ou funcionário da escola acabava agredido ao tentar separar as brigas, o que demonstrava a total falta de autoridade que eles tinham sobre as crianças.

As diferenças de tratamento que se faziam sobre os alunos também chamavam atenção. Muitas vezes professores e funcionários eram bastante gentis comigo, e no momento seguinte não o eram com as crianças sem motivo aparente. Havia também diferenças com relação às turmas. Em certa ocasião, uma autora de livros infantis foi até a escola dar uma palestra. Apenas duas turmas – as menos “bagunceiras” – foram convidadas a participar; as demais nem mesmo foram informadas de tal visita. Havia também diferença em relação aos turnos. Em todas as minhas visitas à escola, no turno da tarde, jamais vi aberta a sala de leitura. Pelo contrário, no turno da manhã – aparentemente mais tranquilo – ela funcionava normalmente. Obviamente, os alunos percebiam estas questões, o que atingia diretamente a sua auto-estima.

Além disso, aparentemente a escola não era um lugar seguro. Por exemplo, alguns professores desciam para o recreio carregando suas bolsas, com receio de serem furtadas. Mesmo das mochilas dos alunos sumiam objetos. A sala de vídeo também não era aberta aos alunos, pelo mesmo motivo. Estes apenas tinham acesso acompanhados pelo professor. Uma vez, a carne que estava descongelando na cozinha da escola para o turno da noite “desapareceu”, mesmo sendo proibida a entrada de estranhos na cozinha. Nunca soubemos o que de fato aconteceu, mas este clima de insegurança também interferia no clima educativo da escola, e também estava relacionado à expectativa que os professores tinham dos alunos.

Quanto à relação com as famílias, não era comum ver pais de alunos freqüentando a escola, nem mesmo em horários de entrada ou saída dos alunos. Eles apenas se dirigiam à escola quando eram convocados pela diretoria, como já havia mencionado. Pouco sabiam sobre as questões pedagógicas que envolviam seus filhos. Por outro lado, a escola também não buscava grandes inserções com os pais dos alunos e seus universos de moradia. Muitos funcionários, inclusive, temiam o fato de estar próximo e haver muitos alunos moradores da favela, o que consideravam perigoso. Como também não atendia os grupos sociais característicos do bairro de Ipanema, os moradores do bairro acabavam demonstrando indiferença em relação à escola.

Outro fator que também diz respeito ao efeito escola, como as características do ensino, poderia ser melhor apreendido observando o espaço das salas de aula, por exemplo. Trataremos, portanto, agora da investigação de uma das turmas da escola: a turma de quarta série do ensino fundamental, do turno da tarde.

A Turma da Quarta Série.

No ano de 2006, havia apenas uma turma de quarta série na escola. A turma, oficialmente, era composta por 40 alunos; mas frequentavam às aulas uma média de 23 alunos. A turma era igualmente dividida entre meninos e meninas. Cerca de 60% da turma apresentava defasagem idade-série, ou seja, eram alunos que de acordo com sua faixa etária deveriam estar cursando

turmas mais avançadas, eram repetentes. As faltas eram frequentes; ao final do ano a média de falta estava em torno de 20 por aluno, considerando apenas aqueles que iam às aulas. Mais de 50% da turma era composta por crianças que moravam no Morro do Cantagalo.

A professora da quarta série, que já conhecíamos, é uma senhora prestes a se aposentar. Estudou o curso normal, e depois graduou-se em Filosofia. Solteira, sem filhos, trabalha há trinta anos como docente. Em 2006, parecia mais calma do que no ano anterior; para ela, a turma deste ano é que era “melhor”. Mesmo assim, afirmava que os alunos, em sua maioria “muito pobres”, “moradores de favela”, eram “muito fracos”. A professora era bastante autoritária.

As matérias trabalhadas em sala de aula não eram exatamente as matérias apropriadas à quarta série. A professora justificava este fato dizendo que os alunos não tinham condições de aprender. Raras vezes, a professora fazia uso de livros didáticos em suas aulas. Geralmente, as aulas consistiam em passar exercícios, alternado matemática e português, no quadro, para que as crianças copiassem, tentassem resolver, e por fim, corrigissem os mesmos. Parecia que a professora pensava nos exercícios na hora, só para ocupar as crianças. Às vezes as crianças reclamavam que ela estava repetindo algum exercício. Durante este processo, a professora quase não se levantava de sua mesa; ela escolhia alguns alunos para se dirigirem ao quadro, fosse para passar os exercícios ou para corrigi-los. Não era comum vê-la introduzir as matérias aos alunos.

A professora, claramente, tinha seus alunos favoritos. E a forma como a sala estava organizada refletia isto. A aluna que ela considerava “a melhor aluna”, que chegara à escola este ano, vinda de outro município, filha de um porteiro que trabalhava e morava no bairro de Ipanema, sentava-se bem à sua frente. Várias vezes a professora pedia que eu olhasse seu caderno, para que eu comprovasse a sua organização, disciplina, etc. Outras vezes a professora pedia que a aluna parasse de copiar a matéria para ajudá-la em atividades que nada tinham a ver com a aula, como consertar seu celular.

As crianças que a professora considerava “as mais problemáticas”, a grande maioria moradoras de favela, sentavam-se do outro lado da sala. Elas

copiavam os exercícios quando queriam. A professora parecia não se importar com elas. Por outro lado, estas mesmas crianças sempre me chamavam em suas carteiras para explicar-lhes os exercícios. Este fato se repetia com bastante frequência: a professora estimulava que os alunos tirassem suas dúvidas comigo, provavelmente como uma forma de proporcionar-lhe algum descanso. Muitas vezes, eu ficava numa situação difícil, já que eu não sabia a forma adequada de ensiná-las ou não me lembrava de tal matéria. De todo modo, era interessante notar o interesse das crianças, que contrastava com a imagem que a professora me passava sobre elas. Uma vez, a professora pediu que os alunos escrevessem um pequeno texto sobre a Proclamação da República, e que me pedissem auxílio sempre que preciso. Foi quando pude constatar que havia alunos semi-alfabetizados na turma. Estes mesmos alunos permaneciam na escola e passavam de ano todos os anos.

Além da tensão professor-aluno, também em sala de aula havia muitas brigas entre os alunos, fosse entre meninas, entre meninos, ou entre ambos os sexos. E os alunos que não estavam diretamente envolvidos nestas brigas, estimulavam que os outros brigassem. Esta parecia ser a grande “diversão” deles; uma forma de comunicação que refletia a sociabilidade à qual estavam expostos. Havia também muitas “fofocas”. Por exemplo, uma vez algumas alunas vieram me perguntar o que eu achava da professora. Retruquei perguntando a elas o que elas achavam. Chamavam a professora de “fedorenta”, “bruxa”, etc. Mas, ao final da conversa, acabaram dizendo que, apesar disso, ela era “a melhor professora da escola”, “ensinava mesmo”. Confesso que fiquei confusa! Mas acredito que elas se referiam ao seu caráter disciplinador – que eu encarara como autoritário e que de fato se destacava no ambiente daquela escola.

Certa vez eu pedimos a autorização da professora para que aplicássemos um trabalho à sua turma. Tentei explicar o trabalho para os alunos e eles me receberam bem. Apenas uma aluna não fez e disse que eu não quis dar folha para ela; o que não era verdade, pois já havia dado duas folhas que acabaram no chão.

Pedi que os alunos desenhassem, de um lado da folha, o lugar em que eles moram e, do outro, o caminho da casa deles até a escola. Pedi também que eles colocassem na folha seus nomes e endereços. Percebi alguns alunos um pouco constrangidos, inclusive me perguntaram se poderiam desenhar um prédio sendo que eles moravam em casa – na favela. Um aluno, por exemplo, desenhou apenas prédios, mas ele mora no morro do Cantagalo. Outra aluna desenhou sua casa e, ao fundo, afastados, alguns prédios – ela também mora no Cantagalo. Outros alunos desenharam crianças soltando pipas ao lado de pessoas com armas de fogo. Quando questionei um deles a respeito do que ele desenhara, ele voltou atrás e desenhou uma pipa saindo da mão do garoto ao lado de sua casa que antes tinha uma arma. Muitos alunos tiveram dificuldades em escrever de maneira correta seus endereços ou mesmo o nome dos bairros em que moram.

Estes comportamentos indicavam que, mesmo no imaginário das crianças, morar em favela seria um demérito, fonte de vergonha. E falar sobre isso seria constrangedor. Provavelmente este forte sentimento tinha relações, logicamente entre outros, com o fato de se viver em uma favela cercada por um padrão social contrastante, onde, a todo o momento, o estigma de “favelado” era trazido a tona, fosse pelos professores, demais funcionários, ou outros alunos da escola, fosse fora da escola, pelos cidadãos que temiam sofrer algum tipo de violência por parte dos moradores das favelas, que temiam a sua cor, que temiam a sua vestimenta, o seu linguajar ou o seu comportamento em geral. Em Ipanema, este conflito era uma constante; eu demasiadas vezes era alertada quanto aos “perigos da favela”, não apenas pelos professores da escola, mas também pelo senhor da Igreja Batista próxima à escola, pelo motorista da van que me trazia, por conhecidos do próprio bairro de Ipanema ou mesmo do restante da cidade – apesar de jamais, em meses de pesquisa de campo na favela ter me acontecido nada. As crianças, sujeitas a este estigma e também ao preconceito, tornavam-se imensamente vulneráveis e acabavam também absorvidas por este imaginário que as cercava, que trazia consequências para a formação de sua auto-estima e poderia refletir sobre seu processo escolar.

O trabalho possibilitou, ainda, o reconhecimento de uma “divisão” entre os alunos que moram na favela e aqueles que não moram. Tendo a maioria

dos alunos moradores da favela, os alunos que não moram em favelas acabam como exemplo para os demais. Aqueles que moram na favela admiram a vida dos que não moram, pois, em geral, estes moram em locais “bonitos” como prédios, mesmo que na condição de filhos de porteiros, por exemplo. Aparentemente, a escola seria um local único que possibilitaria o contato entre estes dois grupos de alunos; fora dela eles não costumam se encontrar; por exemplo, quem não mora na favela não costuma subir o morro nem mesmo para visitar o amigo da escola. Assim como o morador da favela não costuma ir até a casa do outro aluno que não mora lá. Ou seja, mesmo diante de algum nível de aproximação entre as crianças moradoras da favela e as poucas crianças que não moram em favelas, apesar de serem de grupos sociais muito próximos, não significa que a escola promova uma completa interação entre ambos; as barreiras sociais e o estigma permanecem.

Além de permitir uma maior percepção quanto a estas questões, este trabalho serviu também para me aproximar dos alunos. Procurei atender a todos que me chamavam para tirar dúvidas durante o trabalho. A professora permaneceu na sala e foi atenciosa comigo. Eles disseram ter gostado da tarefa que se diferenciava daquilo que estavam acostumados – em outras visitas minhas sempre perguntavam se desenhariam mais. Antes de me despedir, dei aos alunos algumas balas como forma de agradecimento. Eles demonstraram-se surpresos com a minha atitude.

Por fim, dos 40 alunos inscritos oficialmente na turma, tivemos contato com apenas 23 – aqueles que freqüentaram as aulas até o final do ano. Todos estes passaram para a quinta série. Oito alunos continuaram constando no sistema da escola, mas por terem parado de freqüentar as aulas tiveram conceito I, devido ao número de faltas. Este pareceu ser o elemento determinante para a reprovação na turma pesquisada. Apenas estes alunos que “sumiram” durante o ano repetiram, os alunos que freqüentavam as aulas foram aprovados. Mais da metade destes com conceito R e apenas quatro alunos com conceito MB. Outros oito alunos foram transferidos durante o ano¹⁸.

¹⁸ Até este ano – 2006, a política de ciclos permitia a reprovação dos alunos ao final do primeiro ciclo, que correspondia à quarta série do ensino fundamental. A partir dos anos que se seguiram, a política de

Nos dois últimos capítulos, procuramos discorrer sobre o local de moradia e a escola de um determinado universo de crianças: crianças que cursam a quarta série do ensino fundamental, em uma escola pública localizada próxima ao seu local de moradia, a favela Morro do Cantagalo. Chama atenção para o caso do bairro Ipanema, o fato dos indicadores nacionais relativos ao desempenho e nível socioeconômico das escolas que estão localizadas mais próximas do Morro do Cantagalo apresentarem índices mais desfavoráveis. Neste sentido, chama mais atenção o caso de uma escola em específico, a escola Vênus. Procuramos demonstrar que esta escola, seja de acordo com os indicadores nacionais que medem a qualidade de ensino, seja de acordo com o relato etnográfico exposto, apresenta inúmeros problemas que incluem o baixo desempenho dos alunos, defasagem idade-série, além de outros problemas relacionados ao funcionamento interno da escola.

Afirmar que a localização da escola determina o seu baixo desempenho não é a nossa intenção. No entanto, ao menos para o caso da escola Vênus, acreditamos ser possível suscitar a discussão acerca da relação entre a localização da escola e a formação de seu público, e também aspectos de seu funcionamento interno, através de realização dos efeitos de uma vizinhança segregada. Na descrição acima, pretendíamos demonstrar como questões que dizem respeito à composição desigual do espaço social do Rio de Janeiro ultrapassam os muros da escola e se fazem presentes durante o processo de escolarização das crianças moradoras de favelas, prejudicando-as. Como Bourdieu afirmava (2007a), a escola deveria ensinar a todas as crianças independentemente de suas origens sociais, no entanto não é isto que ocorre, como veremos mais detalhadamente no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4: *Efeito vizinhança e escolarização*

O quarto capítulo pretende investigar se, de fato, a baixa qualidade da escola Vênus poderia ser explicada, ao menos em parte, através da idéia de efeito vizinhança? Para tal buscará: i) identificar quem são os alunos da escola pesquisada, que moram no Morro do Cantagalo, ii) à que tipo de sociabilidade eles estão expostos, iii) de que modo esta afetaria a escolarização destes alunos, e iv) de que modo o contexto da vizinhança segregada afetaria o funcionamento da escola em questão.

Para tentar responder a estas perguntas, retornamos à escola no ano de 2008, e pesquisamos uma nova turma de quarta série, a turma que contava com a mesma professora. Realizamos novas entrevistas com alguns atores sociais diretamente envolvidos neste processo, dando ênfase às entrevistas (individuais) de um grupo de alunos desta turma de quarta série, residentes no Morro do Cantagalo.

1. A Turma de 2008

Ao retornarmos à escola no ano de 2008, mesmo ano em que se realizou a etnografia no Morro do Cantagalo, buscamos, novamente, a turma que correspondia à quarta série do ensino fundamental, e que tinha como docente a mesma professora das investigações dos anos anteriores. Neste ano, apenas 32% da turma era composta por meninas, ou seja, os meninos estavam em maior número. Como a turma de 2006, mais de 60% dos alunos desta turma apresentava defasagem idade-série, ou seja, dos 28 alunos, 17 apresentavam idades entre 12 e 14 anos. Em relação à cor, apenas 25% dos alunos seriam brancos (de acordo com as informações de seus registros escolares), a grande maioria dos alunos (45%) constavam como pardos, os outros 30% estavam divididos igualmente entre aqueles declarados pretos e os não declarados.

Logo no início, pedi que a professora, informalmente, identificasse os alunos como bons, médios ou ruins, para que eu pudesse dimensionar suas expectativas em relação à turma. Sua avaliação era de que apenas 15% da turma poderia ser considerada composta por bons alunos, 39% seriam alunos

medianos e, a maioria, 46% seriam alunos ruins. Vale destacar que a turma deste ano comportava 12 alunos (cerca de 40% da turma) considerados “em estágio de alfabetização” pela escola. Apenas ao final do ano, uma professora readaptada que voltava de longa licença tinha sido designada para auxiliar tais alunos em sua alfabetização; estes alunos, divididos por grupos, geralmente, com 3 alunos, eram direcionados durante o horário de aula a uma outra sala, sofrendo com isso, uma enorme estigmatização, referente às suas dificuldades escolares, dentro da turma. No entanto, além da proximidade do fim do ano letivo, pude observar que a professora designada não realizava devidamente suas atribuições, evitando ocupar-se com tais alunos, sob a alegação de que eles não estariam interessados em aprender, portanto, seria perda de tempo dispor-se a ensiná-los. Por outro lado, a professora da turma de quarta série esperava ansiosa que aqueles alunos em dificuldades fossem afastados, ao menos durante algumas horas, de sua turma, afirmando que assim poderia “seguir ao menos um pouco com a matéria”.

Junto à turma, identificamos aqueles alunos que residiam no Morro do Cantagalo. Portanto, identificamos um conjunto de alunos que tinham em comum o fato de residirem nesta favela e cursarem a quarta série desta mesma escola. Dos vinte e oito alunos que compunham a turma neste ano (dois haviam deixado a escola no decorrer do ano letivo), havia dezessete que residiam no Morro do Cantagalo, ou seja, pouco mais de 60% da turma. Os demais alunos moravam na favela ao lado desta, o Pavão-Pavãozinho (7 alunos), no bairro de Ipanema (2 alunos), um aluno morava no bairro de São Cristóvão e um aluno morava em Duque de Caxias (mas a mãe trabalhava como empregada doméstica no entorno da escola). Somando os alunos que residiam nas duas favelas próximas a escola, observamos que cerca de 85% da turma era composta por crianças que residiam em favelas.

2. As Crianças do Morro do Cantagalo

Dos dezessete alunos da turma que moravam no morro do Cantagalo, selecionamos dez, cinco meninas e cinco meninos. Com estes, buscamos uma maior aproximação, principalmente através das entrevistas realizadas. As entrevistas tinham dois objetivos básicos: o primeiro, traçar uma idéia do perfil dos alunos da escola em questão; o segundo, identificar que espaços

conformam o universo destas crianças, assim como algumas características destes espaços.

A opção em realizar estas entrevistas com os próprios alunos – crianças entre 11 e 13 anos – teve suas razões. Em primeiro lugar, em pesquisa anterior realizada também nesta escola, identificamos enormes dificuldades em ter acesso aos pais dos alunos a partir da escola. Nesta escola, não é comum a presença de pais de alunos em horários de entrada ou saída da escola, nem mesmo em datas como entregas de boletins, como já havíamos mencionado. Além disso, questionários já aplicados com alguns pais indicavam mais idéias de como os pais achavam que deveriam se comportar diante da escola, do que de como de fato se comportavam. Por motivos como estes, consideramos a hipótese de entrevistarmos diretamente os alunos, com o aval da escola.

As entrevistas com os alunos transcorreram conforme o esperado. Por se tratarem de crianças, algumas demonstraram bastante inquietude, outras algumas confusões mentais relacionadas, principalmente, a alguns fatos e datas. A maior parte dos alunos demonstrou bastante ansiedade em serem entrevistados, porém alguns demonstraram certa desconfiança com a quantidade de perguntas. Alguns casos chamaram mais atenção devido à história de vida dos alunos, já que algumas crianças foram bastante transparentes em relatar seus “problemas”.

O quadro a seguir pretende uma primeira apresentação das dez crianças destacadas. (Vale lembrar que os nomes são todos fictícios).

Nome	Sexo	Idade	Cor	Religião	Avaliação Prof.	Mora com quem?
Eduardo	M	12	moreno	evangélica	Ruim	pai, mãe, 6 irmãos e avô
João	M	13	cor de pele	não tem	Ruim	irmão
Laura	F	12	morena	não tem	Ruim	pai, mãe e 4 irmãos
Isabel	F	11	marrom	evangélica	Bom	pai, avô, avó e tia
Tainá	F	11	morena	evangélica	Bom	mãe, avó e 2 tios
Mateus	M	11	negro	evangélica	Médio	mãe e 2 irmãos
Sofia	F	12	branca	não tem	Médio	mãe e 1 irmão
Tales	M	12	moreno	não tem	Médio	mãe e 2 irmãos
Vitória	F	13	morena	evangélica	Ruim	irmão, cunhada e 3 sobrinhos
Leandro	M	11	preto	não tem	Ruim	pai, mãe e 5 irmãos

Como podemos perceber, entre as meninas, duas estavam com onze anos de idade, outras duas com doze e uma com treze. Entre os meninos ocorria o mesmo, dois com onze, dois com doze e um com treze. Quanto à cor, cinco deles se auto-declararam “morenos”, um “cor de pele”, um “marrom”, um “negro” e um “preto”, apenas uma aluna se auto-declarou “branca”. Cinco crianças deste grupo de alunos declararam não ter religião; outras cinco declararam-se evangélicos: três meninas e dois meninos. Em relação à avaliação da professora, três meninos e duas meninas foram considerados ruins, dois meninos e uma menina medianos, e apenas duas meninas foram consideradas boas alunas pela professora.

Dentre estes dez alunos selecionados, a densidade domiciliar média de suas residências ficava em torno de sete pessoas por residência. Quatro destes moravam em residências que contavam com mais de uma família nuclear. Três destes alunos moravam com suas famílias nucleares completas, na companhia de pai e mãe; quatro moravam apenas com a mãe e um apenas com o pai; duas crianças moravam na companhia do irmão mais velho.

Quando questionados quanto aos seus endereços – no interior da

favela, a maior parte dos alunos não sabia informar, sabiam apenas referências como “perto do bar”, “perto da pensão” ou “perto da boca”; alguns indicavam o nome da localidade dentro da favela como “Igrejinha” ou “Quebra-braço”, por exemplo; outros sabiam o nome da rua; um aluno apontou como seu endereço aquele que oficialmente consta como endereço da favela: R. Saint Roiman, 200. Apenas um aluno – Eduardo – soube informar o endereço completo de sua residência.

3. Relação com a Escola

Sete crianças afirmaram já terem repetido o ano ao menos uma vez, dentre elas Vitória teria repetido duas vezes a segunda série. Duas crianças – Tainá e Mateus – afirmaram nunca ter repetido o ano, e uma – Isabel – respondeu que não se lembrava, mas achava que tinha repetido no “jardim de infância”.

Cinco crianças – Eduardo, João, Laura, Mateus e Vitória – responderam que não têm o hábito de fazer dever de casa. Mateus complementou que não faz porque “é tudo a mesma coisa”. Outras quatro crianças – Isabel, Tainá, Sofia e Leandro – responderam que só às vezes. Três destas acrescentaram que “faz quando quer”, “quando dá” ou “quando não tem nada pra fazer”. Apenas uma – Tales – respondeu que sim.

Cinco crianças – Laura, Isabel, Tainá, Tales e Eduardo – afirmaram que ninguém as ajuda a fazer seu dever de casa; Eduardo usou esta resposta como justificativa para não fazer, e Isabel afirmou que não a ajudam porque ninguém em sua casa “sabe”. Sofia e Vitória responderam que “às vezes” alguém auxilia. João, Mateus e Leandro responderam que sim; sendo que Mateus acrescentou que quando não faz “fica de castigo”.

Nove crianças afirmaram que seus responsáveis estiveram, ao menos uma vez, na escola durante o ano letivo em questão. (Somente uma criança afirmou que seus responsáveis não teriam estado na escola este ano – a Vitória). Cinco crianças – Eduardo, Laura, Mateus, Sofia e Leandro – relataram que eles teriam sido chamados pela professora por motivos de indisciplina. Leandro, por exemplo, afirmou que seus responsáveis já teriam sido chamados cerca de 10 vezes somente este ano. As outras quatro crianças afirmaram que

eles teriam estado na escola por motivos como entrega de boletim, reunião de pais ou para requerer mudança de turno.

Em relação a faltar aulas, Eduardo e João afirmaram nunca faltar; já Isabel afirmou que costuma faltar aulas em dias que a escola avisa que os alunos serão dispensados cedo. Os outros sete afirmaram que faltam aulas apenas quando é preciso; suas justificativas variaram: Laura, Tainá, Sofia e Tales disseram que faltam ou quando têm que ir ao médico, ou sair com a mãe, ou quando têm algum passeio fora da escola, Vitória falta quando tem que cuidar do sobrinho ou arrumar a casa e Leandro quando tem que ajudar a mãe a entregar quentinhas. Mateus respondeu que costuma faltar aulas às terças-feiras, pois como é dia de feira, vai buscar alimentos para levar para sua família.

Dos dez alunos, três afirmaram não ter livros em casa – João, Laura e Sofia; os demais afirmaram possuir – uma média com base em suas informações seria de oito livros para cada residência. Apenas duas crianças – João e Isabel – têm computador em casa.

Em geral, podemos observar que grande parte destas crianças demonstra inúmeras dificuldades em relação ao universo escolar. Já nas entrevistas é possível perceber como estas crianças apresentam dificuldades em compreender perguntas, assim como em formular respostas – o que consequentemente refletirá sobre seu desempenho escolar; dificuldades também em situar-se temporalmente e em dar informações simples como endereço ou nome completo do responsável. Muitas já repetiram o ano e não têm o hábito de fazer os deveres da escola. Por outro lado, também não recebem grandes incentivos de suas famílias, neste sentido. A aproximação entre família e escola muitas vezes se restringe ao castigo para aqueles alunos mais indisciplinados. Faltar aulas também parece comum a grande parte destes alunos, o que demonstraria o papel secundário que eles (ou suas famílias) remetem à escola em suas vidas.

Se buscássemos uma reflexão acerca das configurações familiares que mais importariam na relação com a escola, destacadas por Lahire (2004), iríamos perceber que, para o caso destas crianças moradoras do Morro do Cantagalo, além da falta de condições e disposições econômicas, já pré-suposta por se tratarem de crianças que moram em espaços de habitação

informal e popular, o que poderia dificultar o acesso a livros ou computador fora da escola, por exemplo, faltam, principalmente, formas familiares positivas de investimentos pedagógicos, e de cultura escrita. Seria possível afirmar estes tipos de desvantagens mesmo sem observar de perto as famílias, apenas pelos indícios apontados pelas crianças em sua relação com a escola. Cabe destacar, que esta falta não está baseada simplesmente na vontade das famílias, mas, sobretudo naquilo que elas podem ter à sua disposição, ou seja, fazendo uso, novamente, das idéias de Bourdieu quanto à estrutura social de dominação, ela está atrelada ao lugar que estas famílias ocupam no espaço social, no caso, do Rio de Janeiro, à quantidade e qualidade de capitais que elas são capazes de mobilizar em prol da escolarização de seus filhos, de acordo com esta posição que ocupam.

Há ainda outras questões que tratam da relação das crianças com a escola. Por exemplo, as crianças foram também questionadas em relação ao tempo que estudam nesta escola; assim como em relação aos seus endereços, não houve muita precisão em suas respostas. De todo modo, quatro alunos afirmaram que estudavam na escola há cerca de dois anos: Tainá, Mateus, Vitória e Leandro. Isabel, Sofia e Tales afirmaram estudar lá há três anos. Eduardo afirmou que estudava há cinco anos, João há um e Laura que “sempre estudou”. Eduardo e Vitória afirmaram que vieram expulsos do CIEP localizado no alto do morro, por motivos relacionados à indisciplina. Isabel afirmou que saiu do CIEP porque seria “ruim” lá. Leandro afirmou que também teria estudado neste CIEP e saído por problemas com a professora, teria passado então a estudar em outra escola pública próxima ao morro, porém que só iria até a terceira série. Sofia também teria vindo transferida desta escola, assim como Tainá. E Tales afirmou que veio transferido da escola Saturno, teria saído por considerá-la longe de sua residência. Os demais alunos não justificaram suas respostas. Dos dez alunos, oito afirmaram terem parentes estudando na mesma escola que eles – apenas Eduardo e João não os teriam.

Em relação ao que acham da escola, cinco crianças – João, Tainá, Sofia, Tales e Leandro – tiveram respostas como bom e legal; as outras cinco responderam “meio ruim”, “ruim” ou “péssimo”. Quanto às suas justificativas, estas últimas, aquelas que consideraram ruim a escola, afirmaram, em geral,

que na escola há muita bagunça, brigas e “ninguém faz nada”. Mesmo Tainá e Sofia que consideraram legal ou boa, fizeram ressalvas quanto a estas mesmas questões. Mateus que afirmou que achava péssimo acrescentou à sua resposta que “eles (a escola, seus funcionários em geral) exigem paciência dos alunos, mas não dão”. Leandro que respondeu bom destacou a proximidade de sua casa como ponto positivo, Tales afirmou que lá “há várias coisas pra fazer, estudar”.

Perguntadas em relação ao que mais gostam na escola, Laura, Isabel, Sofia e Vitória afirmaram “nada”. João e Leandro responderam “jogar bola e estudar”, Eduardo e Tainá deram respostas relacionadas às atividades esportivas dentro da escola, Tales respondeu “brincar” e Mateus respondeu “só de alguns professores”. Quanto ao que elas menos gostam cinco crianças não souberam responder, Laura, Isabel e Leandro se referiram novamente às brigas, Vitória fez referência à “comida sem sal”, segundo ela, e Mateus justificou somente como “estudar aqui”.

Como podemos perceber, no geral, as crianças já estudaram em outras escolas (públicas), mas sempre respeitando certa proximidade de suas residência, com exceção do João que antes morava em um bairro bastante afastado. Podemos dizer que esta escola oferece aos alunos um “clima familiar”, no sentido de conhecimento, propiciado pela proximidade de suas residências, deste modo nela podem estudar seus parentes e vizinhos. O grande problema da escola para estes alunos estaria relacionado à desorganização interna desta e ao clima propício para brigas gerado por este. De fato, esta idéia confere com a descrição da escola relatada em capítulo anterior. Mesmo assim, há características positivas na escola na opinião destes alunos, como brincar, fazer atividades esportivas, e também estudar. Portanto, não seria correto afirmar apenas uma visão pessimista sobre a escola por parte destes alunos. Mesmo com todos os problemas destacados anteriormente, eles ainda assim resguardam alguma expectativa positiva em relação à escola, ainda que não as mesmas das classes médias, que tanto investem na educação de seus filhos.

4. Relação com a Favela

Todas as dez crianças nasceram no município do Rio de Janeiro; oito delas sempre moraram no Morro do Cantagalo. Apenas Tainá afirmou que antes morava na Cruzada São Sebastião, no Leblon, porém sua família mudou-se para o Cantagalo quando ela tinha ainda um ano de idade; já João estava morando no Cantagalo com o irmão mais velho há cerca de um ano, vindo do bairro de Santa Cruz onde morava com a mãe. Somente Eduardo afirmou que não tinha outros parentes morando no Cantagalo; no geral, é bastante comum a convivência com avós, tios, primos no morro, chegando Mateus a afirmar que no terreno onde mora, mora toda a sua família.

Quando questionados sobre o que achavam do local onde moram, como respostas imediatas, seis dos dez alunos entrevistados – Eduardo, Laura, Isabel, Mateus, Vitória e Leandro – afirmaram achar ruim, os outros quatro acham bom. Todos os que responderam achar ruim, e também Tainá e Sofia que afirmaram achar bom, porém que fizeram suas ressalvas, apontaram como principal problema os tiroteios no local onde moram. Aqueles alunos que acham bom o local onde moram apontaram a proximidade da praia – João – ou a possibilidade de praticarem atividades esportivas ou recreativas – Tales – como suas justificativas. Questionados em relação ao que elas mais gostam no morro, apenas Laura respondeu nada; Isabel, evangélica, afirmou só gostar da Igreja; Mateus, também evangélico, afirmou que gostava da Igreja e dos projetos sociais no Cantagalo e as atividades que promovem para as crianças. As outras sete crianças também se referiram a estas atividades de diferentes naturezas como aquilo que mais gostam em seu local de moradia. Em relação ao que menos gostam, sete crianças fizeram referências aos problemas decorrentes do tráfico de drogas na favela, citando “bandidos”, “tiros”, “violência” e “perigo”. Duas – Tainá e Mateus – não responderam Tales apontou uma determinada atividade oferecida pelos projetos sociais como aquilo que menos gosta – “jogar totó”.

Portanto, em relação ao local onde mora, a maior parte destas crianças sempre morou no Morro do Cantagalo e têm outros familiares morando próximos. Destacaram também que têm muitos amigos do próprio Morro. Apesar destes fatores, as crianças queixam-se em morar lá devido aos tiroteios e outros problemas relacionados ao tráfico de drogas. Vêem como vantagens a proximidade com a praia e as atividades, cursos, passeios ou festas oferecidas

pelas inúmeras ONGs localizadas no Morro. Algumas crianças evangélicas destacam também a Igreja como algo positivo no local onde residem.

Para traçar uma idéia dos espaços que conformam o universo destes alunos, procuramos identificar as suas rotinas, que poderiam ou não ir além da favela (e da escola). Dentre as dez crianças, apenas Vitória e Isabel afirmaram não estarem fazendo, no momento, atividades além da escola, mas elas já fizeram natação, entre outras atividades, no Espaço Criança Esperança. João faz *futsal* no prédio do CIEP, no morro; Tales e Leandro fazem aulas de futebol na praia de Ipanema. Leandro ainda faz jiu-jitsu. Laura e Sofia fazem natação no Espaço Criança Esperança. Tainá, Eduardo e Mateus fazem teatro na Igreja evangélica que freqüentam, no Cantagalo. Tainá também faz escolinha de futebol.

Ou seja, todas as dez crianças já tiveram ou têm acesso a atividades esportivas ou recreativas oferecidas pelas ONGs. De fato, elas atendem amplamente as crianças que moram no Morro do Cantagalo, que se não fosse por este trabalho, provavelmente, não teriam acesso a tais atividades, devido ao recurso financeiro que elas requerem. Além do amplo atendimento, também cabe destacar a variedade de opções à disposição das crianças. Em alguns casos este fácil acesso pode causar um acúmulo de atividades que acaba sobrecarregando as crianças, e com isso, prejudicando-as em suas atividades escolares. Em outros casos o interesse por estas atividades é tamanho que acaba interferindo no envolvimento destas crianças com a escola. Por exemplo, ouvi diversas pessoas se queixarem, entre pais e professores, que determinadas ONGs ou “escolinhas” não exigem de seus alunos um bom rendimento escolar, assim a criança por demais envolvida com aquela atividade, acaba deixando de lado a escola. Uma das motivações para este fato seria a idéia a qual alguns compartilham de que determinadas atividades artísticas ou esportivas poderiam trazer-lhes recompensas (inclusive financeiras) futuras que a escola não traria, ou seja, se por um lado a escola não parece lhes oferecer uma indicação futura, outras atividades o fariam.

Além destas atividades citadas, algumas crianças também estão envolvidas em atividades domésticas: por exemplo, Eduardo disse que, de

manhã, antes da escola, ajuda a mãe a arrumar seus seis irmãos menores para irem à escola e também a arrumar a sua casa. Isabel afirmou que de manhã também ajuda a sua avó a arrumar a casa e fazer o almoço. Já Leandro tem envolvimento nas atividades profissionais de sua mãe: de manhã disse ajudar a entregar as quentinhas feitas por sua mãe e, de noite, acompanha-a até o supermercado para comprar os mantimentos para o dia seguinte.

As crianças também citaram, em suas rotinas, outras atividades como brincar, ver TV, ficar com a família, “ficar na rua com os amigos” brincando ou conversando, ou ainda, “pegar sol na laje”, “ficar no computador do Criança Esperança”. Isabel também contou que às vezes vai para casa da mãe, no Pavão, brincar com as irmãs mais novas, e Tales, vai para casa do pai, no Pavão também.

Podemos notar que algumas crianças agregam em suas rotinas outros tipos de atividades e compromissos, como cuidar da casa, ou dos irmãos mais novos ou mesmo colaborar com a atividade profissional de seu responsável. Ocupações como estas também podem prejudicar a vida escolar dos alunos, devido à responsabilidade que lhes é atribuída para além da escola, quando se é ainda muito jovem. No mais, as crianças têm em suas rotinas atividades comuns a sua idade, como brincar, estar com os amigos, ver TV, ficar no computador, ficar com a família, etc.

Quando questionadas sobre atividades específicas de lazer, é possível perceber além da falta de opção, limitada principalmente pela questão monetária, que algumas famílias optam em “prender” mais as crianças em casa, não deixá-las brincar na rua com os amigos, já outras crianças são mais soltas. Mateus afirmou que não faz nada, pois tem medo de ir à praia, já se afogou. Eduardo e Isabel afirmaram que brincam com os irmãos. João, a pouco tempo morando no Cantagalo, prefere ir visitar sua mãe em seu bairro de origem. Tales, Laura e Sofia vão à praia, as duas meninas também brincam com seus amigos, assim como Tainá. Sofia também vai ao *Mc Donald's*. E Tainá contou que, às vezes sua mãe dá dinheiro para ela ir à *lan house*. Vitória, às vezes, vai à *matinê* do baile *funk* no Cantagalo e Leandro, às vezes, vai às festas dos amigos.

Para elas são poucas as opções de lazer, que não o são de fato no bairro de Ipanema. Nota-se que, na maior parte dos casos, suas possibilidades se concentram ao morro onde moram: brincam com amigos ou vão a festas, que geralmente tocam funk (ritmo identificado às favelas), tudo no próprio morro. O mesmo que acontece com as atividades extra-escolares que desempenham: por mais que a oportunidade esteja dada, ela costuma estar limitada aos espaços da favela, impedindo a circulação pelos demais espaços da cidade, além da imersão em outras redes sociais que poderiam ser benéficas a estes indivíduos. Chama atenção que, no caso de algumas crianças de famílias evangélicas, o circuito de atividades fica ainda menor, pois nem mesmo dentro da favela é estimulada a circulação, restringindo-se à família. A grande exceção é a praia, gratuita e acessível a estas crianças.

Uma outra forma de verificar esta segregação seria observando de onde são os amigos destas crianças. Eduardo, Laura, Isabel, Tainá, Sofia, Tales, Vitória e Leandro afirmaram que seus amigos são, dentre outros lugares, do próprio Morro do Cantagalo. João afirmou que seus amigos ainda estão em Santa Cruz e Mateus afirmou que amigos são apenas os seus pais, “os outros são colegas da igreja ou da escola”. Eduardo também tem amigos da Igreja e da escola. Leandro afirmou que também tem amigos da escola. Já Sofia tem outros amigos no bairro de Madureira onde ela tem alguns familiares.

Ou seja, oito dos dez alunos afirmaram que seus amigos são do morro onde moram; quando não, são da escola ou da própria família e da igreja (para os evangélicos), apenas. (A única exceção, novamente, é o caso do João que reside a pouco tempo no Morro e demonstrou pouca adaptação ao seu novo ambiente de moradia, que inclui a sua escola).

Neste sentido, poderíamos observar outros dois mecanismos associados aos efeitos de vizinhança: a influência dos pares e a socialização pelos adultos. No Morro do Cantagalo, como em qualquer lugar, há pessoas muito diferentes em suas histórias e comportamentos; como falávamos no capítulo anterior, não seria adequado considerar a favela apenas de forma homogênea, no que concerne às propriedades da população e do lugar. Com isso, as crianças ficam susceptíveis a modelos (de vida) variados, mas

limitados pelas condições de sociabilidade do interior da favela, em função da segregação existente em relação ao bairro de Ipanema. Quanto à influência dos pares, entre as crianças pesquisadas, dois grupos chamam atenção: o primeiro grupo que, formado por meninos e meninas, se mostra mais independente, menos infantilizado, valoriza a cultura dos bailes funks e todo o estilo de vida relacionado a ele, seja a vestimenta, a fala, etc; o segundo grupo composto por crianças que freqüentam as igrejas evangélicas locais e costumam valorizar a vida familiar, afastando-se da vida comunitária. Geralmente, a identificação com determinado grupo guarda relação com a estrutura familiar de cada criança.

No caso da socialização pelos adultos, dois grupos chamam também atenção de acordo com as falas das crianças: existem muitos adultos trabalhadores não-qualificados; por outro lado, existem os traficantes de drogas, geralmente jovens que não trabalham e não estudam. Como relatamos, para algumas crianças o apelo destes jovens traficantes é bastante forte, seja através do estilo de vida “bandido”, bastante valorizado através de músicas (como algumas letras de funk) e da linguagem (as gírias), seja através dos aparentes benefícios financeiros (que muitas vezes não são alcançados pelos trabalhadores locais). O que não significa que elas fatalmente se envolverão em atividades ilícitas, no entanto elas certamente terão uma “familiarização” maior com estas atividades tão expostas em seus cotidianos. Mas o que queremos chamar atenção, aqui, é que, em geral, as crianças residentes desta favela estariam expostas a lógicas de socialização e modelos comportamentais conflitantes entre si, pendendo entre um lado e outro constantemente, e conflitantes também em relação à escola, seja o mundo do trabalho não-qualificado, seja o mundo da contravenção.

Estes mecanismos poderiam indicar, ainda, algumas características dos fatores relacionados àquelas configurações que Lahire (2004) considera mais importantes em relação à escola. Propomos um esforço de estendê-las ao nível da vizinhança, e não apenas da família. Por exemplo, a ordem moral, assim como as formas de autoridades encontradas na vizinhança, também poderiam direcionar um comportamento infantil positivo ou negativo quanto à escola. De acordo com nossas investigações, no espaço da favela as características relacionadas a estes dois fatores divergem daquela esperada pela escola, o

que, de acordo com as teorias utilizadas seria nocivo ao processo de escolarização destas crianças.

Tratemos agora de observar de que modo a vizinhança afeta a escola diretamente, não apenas através de seus alunos.

5. A escola Vênus frente os *efeitos da vizinhança*

Os parágrafos anteriores nos permitem, entre outras coisas, perceber que instâncias compreendem, majoritariamente, o universo destas crianças: a sua família, sua vizinhança (a favela onde moram) e a sua escola (a escola Vênus). Permitem também percebermos tipos de relações que elas desenvolvem com estas instâncias.

Se pensarmos sob a ótica de Bourdieu, este trabalho nos possibilita perceber qual o lugar que estas crianças que moram no Morro do Cantagalo e estudam na escola Vênus ocupam dentro do espaço social do Rio de Janeiro. Através do estudo de caso percebemos que os moradores do Morro do Cantagalo e os moradores do restante do bairro de Ipanema estão localizados em campos opostos dentro do espaço social. As formas de capital encontradas nestes campos são bastante divergentes; no primeiro estariam situados agentes que corresponderiam às classes dominadas e no segundo agentes que corresponderiam às classes dominantes. Vale lembrar que as posições que os agentes ocupam no espaço social seriam fundamentais para a formação de seu *habitus*, que, por sua vez, direcionaria as suas ações dentro deste espaço social.

De acordo com a nossa visão, o Morro do Cantagalo se traduziria, então, numa vizinhança (ou uma localidade, nos termos de Leeds e Leeds – 1978) segregada em relação ao restante do bairro de Ipanema, mesmo estando tão próximo fisicamente. É neste sentido que chama atenção o fato de não haver, praticamente, circulação ou redes sociais por parte das crianças, pelo bairro de Ipanema, que é o bairro onde está localizada a favela em que moram – com exceção da praia. Mas o que as impede de circular pelo bairro? Não existe uma fronteira física explícita que delimite o espaço da favela em relação ao restante do bairro – o que existe é uma diferenciação estética, o contraste entre as habitações na favela e nos demais espaços do bairro. Não existem restrições legais quanto ao direito de ir e vir dos habitantes da favela em relação ao

restante do bairro, assim como dos moradores destes outros espaços em relação à favela. Pelo contrário, a lei, em teoria, assegura a todos este direito. No entanto, o que vemos é a velha história de que “cada um sabe o seu lugar”, uma forma de hierarquização característica da sociedade brasileira, como bem explicita DaMatta (1997), que estaria apoiada na idéia de “cordialidade”, própria dos brasileiros, para qual já apontava Buarque de Holanda (1991). Uma lógica de dominação baseada em um paradigma comportamental que se desenvolveria desde a infância, como vemos no caso referido; e que se perpetuaria por toda a vida, como podemos perceber a seguir.

Em entrevistas complementares que realizei com moradores (adultos) do Morro do Cantagalo, costumava questioná-los sobre as relações entre a favela onde moram e o bairro onde esta se situa. Era comum ouvir que eles se sentem bem morando ali e não percebem diferenças ou tratamentos diferenciados entre os dois. Questionei-me bastante sobre esta resposta, até que, um dia, perguntei a um estudante de comunicação, morador da comunidade, que demonstrava um senso mais crítico sobre a sua realidade, qual o sentido destas respostas. Ele me respondeu que, “talvez, esta seja uma forma de fechar os olhos para as desigualdades, fingir que elas não existem; provavelmente, uma defesa de pessoas tão expostas a uma realidade tão desigual”. Mais adiante me questionei também sobre a vontade de tornar a favela um bairro – sempre destacada pelo presidente da Associação de Moradores do Morro do Cantagalo; este poderia indicar que, na verdade, não se sentem partes de um bairro já constituído; eles necessitam delimitar seu espaço, sua identidade própria. Na verdade, eles sabem, que “são diferentes”. Processo semelhante ao relatado por Small (2004), a partir do caso de Villa Victoria, onde existiria uma “ecologia de diferenciação de grupos”, onde “dois mundos distintos” são separados por “barreiras invisíveis”, não importando a proximidade física entre eles.

Nestas mesmas entrevistas também indagava aos moradores do Morro do Cantagalo quanto o que achavam das escolas públicas do entorno. Alguns achavam que estava tudo bem, tudo ótimo com as escolas, que eram instituições muito importantes. Outros destacavam que a qualidade do ensino oferecido pelo Estado é ruim, e que seria necessária uma mudança no sentido

de melhorar a qualidade. Percebi, que a maioria não sabe exatamente o que se passa na escola de seus filhos; alguns tomam conhecimento apenas sobre falta de professores, outros nem isso. Seus discursos são discursos baseados na opinião pública, nas mídias, nas poucas informações que chegam. Prevalecem as lembranças sobre suas épocas na escola. E persistem os casos de evasão escolar – como destacou Cláudio Napoleão no jornal “Canto do Galo” (julho de 2008), direcionado à comunidade.

Este comportamento, esta falta de apreensão do campo escolar ilustra bem a lógica da “escola reprodutora”, destacada por Bourdieu (2007a). Afinal, as famílias que moram no Morro do Cantagalo acabariam investindo menos na educação escolar de seus filhos, devido a sua própria falta de capital cultural, o que serviria para reproduzir através de seus filhos as suas próprias condições sociais. Além disso, esta falta de capital cultural também realizaria seus efeitos dentro da escola, através das dificuldades manifestadas por estes alunos frente à cultura escolar, que está de acordo com a cultura dominante, aceita e legitimada socialmente. Assim como a falta de capital cultural, a falta de capital econômica e social também produz seus efeitos para estas famílias diante da escolarização de seus filhos.

A escola nada faz diante de desigualdades como estas, por isto ela é chamada de reprodutora. Pelo contrário, como já explicamos anteriormente, de acordo com Bourdieu (2007b), dentro do próprio sistema de ensino, com o tempo, foram sendo desenvolvidos mecanismos de exclusão destes sujeitos já em desvantagem social. Se antes eles eram impedidos de estarem nas escolas, hoje eles são excluídos ao longo do processo educativo, o que pode gerar marcas ainda mais profundas nestes alunos. Ou seja, a massificação do ensino não desfez os privilégios dos alunos mais favorecidos. É possível observar este quadro através do exemplo da escola Vênus. Uma escola destinada a atender maciçamente os “alunos da favela”, uma escola que apresenta tão baixa qualidade. É neste sentido que defendemos a hipótese do efeito da vizinhança sobre o funcionamento da escola: se, por um lado, a localização da escola a “transforma” numa “escola da favela” – devido às características da formação de seu público – e numa escola de baixa qualidade – a começar devido às dificuldades que seu público de “dominados” manifesta em relação à cultura escolar, a cultura dominante; por outro lado, como

defende Zanten (2001), as realidades locais também produzem efeitos sobre o funcionamento da escola, dentro da “estruturação de sua atividade produtiva”. Ou seja, combinada à dificuldade inicial deste público composto, majoritariamente, por crianças que moram na favela, dentro da escola outros problemas que são, na verdade próprios da cidade, repercutem de modo a fortalecerem os transtornos causados ao processo de escolarização destas crianças. O próprio preconceito e temor disseminado socialmente contra as favelas repercutem no interior da instituição de ensino através das oposições entre os principais atores deste processo: os professores e os alunos (na visão dos primeiros, os “favelados”, o outro). “Como comunicar-se com este outro tão ameaçador?” “Como ensinar a este ser socialmente inferior?” Parecem se perguntar os professores, em meio a seus dilemas pedagógicos e sociais, com os quais não foram ensinados a lidar em seu curso formativo.

Ainda no final do ano letivo de 2006, estive presente numa reunião de professores da escola Vênus, o “Conselho de Classe”, onde as divergências entre professores e alunos na escola Vênus manifestaram-se de maneira bastante clara. Durante a reunião, onde foram abordados alguns “problemas da escola”, havia um consenso, exemplificado pela fala de um dos diretores, de que a escola seria como “uma bomba, prestes a estourar”, justamente por sua proximidade da favela – “um território tão violento”. Mais adiante, no decorrer do debate em torno da aprovação ou reprovação dos alunos da escola, chamava atenção a maneira como os professores elogiavam alguns de seus alunos moradores de favela: “ele não é burro”. Ou seja, mesmo estando tão próximos fisicamente, a ignorância em relação à favela sobressai junto a grande maioria dos professores da escola e abre espaço para o preconceito; somado a isso a descrença ou a expectativa negativa em relação a estes alunos produz apenas efeitos negativos para os seus desempenhos escolares, como já observávamos através do comportamento da professora da turma da quarta série, destacado no capítulo anterior.

Mesmo em momentos de festa na escola, as divergências entre professores e alunos ainda se sobressaíam. Dois exemplos, também de 2006, podem elucidar este fato: a festa em homenagem ao Dia da Consciência Negra

e a festa de final de ano da turma de quarta série. A primeira festa, integrava as atividades que todas as escolas da rede de ensino deveriam realizar em torno desta temática durante o ano. No dia da festa, a escola estava enfeitada de acordo; estava programado um desfile de algumas alunas, e apresentações de dança e música também de alunos, estas últimas referidas à cultura africana. Além disso, seria servido um “caldinho de feijão” para todos os presentes. Apesar de todo o esforço em organizar esta atividade, principalmente por parte de uma determinada professora da escola, era nítido um clima de desconforto entre os presentes. Enquanto esta funcionária juntamente com a diretora da escola tentava em vão levar a festa de acordo com o que tinha planejado, os alunos pouco se envolviam com o que estava sendo proposto; aparentemente suas concepções quanto a festas envolviam outra dinâmica, com menos regras e imposições, com outras músicas, por exemplo. Por outro lado, os demais professores que estavam presentes naquele dia na escola, também pouco se envolveram com a atividade, inclusive demonstravam claramente seu desânimo e seu desejo de irem embora. Ou seja, não havia “clima de festa”; a escola parecia representar um castigo para todos, não importava a ocasião.

Foi exatamente isto que ocorreu alguns meses mais tarde, durante a “festa” de despedida da turma da quarta série. Devido à proximidade do final do ano letivo, a escola já estava bastante vazia, e a professora já havia faltado vários dias seguidos. A festinha da turma ocorreu durante uma quinta-feira à tarde; foi combinado que os alunos poderiam ir à escola sem uniforme e deveriam levar “lanchinhos” para a confraternização deles. Poucos alunos compareceram, poucos levaram “lanchinhos”. A professora todo o tempo manifestava sua aflição com a idéia da festa. Conversou comigo sobre suas justificativas quanto a isto: “as crianças não sabem se comportar, avançam nas comidas, é uma coisa terrível”; “as crianças não sabem brincar, se divertir, dançar, elas só sabem ficar brigando”; a professora também afirmou não suportar música alta e disse não permitir que os alunos escutem funk em sua sala de aula – o que eles, de fato, queriam ouvir em alto volume – por considerar as letras muito agressivas; também disse detestar ser fotografada – uma aluna portava uma máquina fotográfica neste dia. Por fim, a professora acrescentou que, por tudo isso, tinha desistido de fazer festas de formatura para seus alunos. Portanto, durante a festa não faltaram conflitos entre a

professora e seus alunos: todo o tempo ela dava bronca nos alunos, e eles afirmavam que preferiam nem ter ido à festa. Novamente, não houve “clima de festa”, e o principal motivo estava nas divergências, nas oposições entre os profissionais da escola e os seus alunos, nas suas lógicas sociais diferenciadas, que tanto interferiam no processo de escolarização destas crianças moradoras da favela.

Coincidentemente, no mesmo ano (2008) em que eu investigava os efeitos da segregação da favela do Cantagalo em relação ao restante do bairro de Ipanema e como esta poderia influenciar a escolarização dos alunos moradores da favela, duas professoras da escola Vênus desenvolviam um trabalho sobre “a vida e local de moradia” dos alunos da escola – de 78 questionários aplicados por elas, 71% dos alunos eram moradores das favelas Cantagalo e Pavão-Pavãozinho. Este trabalho, iniciado a partir de uma grande pesquisa em torno deste objeto, tinha como principal objetivo a elevação da auto-estima das crianças moradoras da favela, por perceber o quanto esta questão influenciava o processo de escolarização destes alunos, de acordo com a professora.

Tive a oportunidade de realizar uma entrevista com uma das professoras envolvidas neste trabalho¹⁹. Tratava-se de uma professora branca, na faixa dos quarenta anos, nascida em outro estado brasileiro, casada, com dois filhos. Esta professora, no início do ano letivo em questão (2008), propôs junto ao Projeto Político Pedagógico da escola o desenvolvimento de séries de atividades que trabalhassem questões atreladas aos locais de moradias dos alunos, principalmente as favelas mais próximas da escola, como a elaboração de textos, elaboração de livros artesanais, realização de debates, realização de entrevistas com moradores antigos destas favelas, exposição de fotografias, etc. Apenas uma segunda professora em toda a escola interessou-se pela proposta apresentada, e as duas empenharam-se em desenvolvê-la durante o ano de 2008.

Juntas, as duas professoras iniciaram este trabalho a partir de levantamento bibliográfico em torno da origem do Morro do Cantagalo, da

¹⁹ Achemos por bem, também, não identificá-la, já que não podemos identificar a escola.

questão das favelas e de suas peculiaridades culturais como, por exemplo, se haveria um linguajar próprio das favelas do Rio de Janeiro, entre outros. Num momento posterior, foram aplicados questionários, como mencionara anteriormente, aos alunos da escola Vênus. Os questionários possibilitaram a identificação de um perfil dos alunos que freqüentam a escola, a partir de perguntas próximas àquelas elaboradas por nós para as entrevistas com os alunos. A partir da análise dos questionários preenchidos, foi elaborado um plano de trabalho junto aos alunos. Tive acesso a grande parte do valioso material desenvolvido ao longo deste trabalho.

Através deste trabalho, as professoras perceberam que a maioria das crianças desconhece a história de seu lugar de moradia; com isso a valorização deste lugar não ocorre, o que repercute na formação da auto-estima destas crianças²⁰. Neste sentido, duas atividades merecem destaque: durante o ano, as duas professoras, acompanhadas por um grupo de alunos (da quinta série) estiveram nas favelas Morro do Cantagalo e Pavão-pavãozinho, puderam conhecer a realidade de seus alunos e realizaram entrevistas com antigos moradores, que destacavam aspectos do passado das favelas. A partir de então, começaram a desenvolver uma peça de teatro, contando a história do Morro do Cantagalo, que seria protagonizada pelos seus alunos. Ao final do ano, estive presente numa das apresentações desta peça, realizada no próprio Morro do Cantagalo; uma peça escolar bem feita e de conteúdo bastante informativo acerca do tema abordado, que servia para comprovar “a enorme capacidade destes alunos”, como bem destacava a professora, bastante emocionada. Por outro lado, alguns pais de alunos que não residem no Morro do Cantagalo ou no Pavão-pavãozinho, impediram que seus filhos comparecessem à apresentação da peça na favela, assim como alguns professores recusaram-se a comparecer, alegando ser perigoso “entrar” na favela, ou seja, estes não compartilharam deste importante momento.

Para além deste trabalho, a entrevista com esta professora possibilitou reconhecer uma visão crítica que alguns professores desenvolvem sobre o processo ao qual estão inseridos. Esta professora que, chegado ao final deste

²⁰ Já fora mencionado no capítulo anterior a dificuldade em se levantar a história das favelas.

ano, estava decidida a abandonar seu trabalho nesta escola, devido, principalmente, às dificuldades que encontrara junto a um “grupo de funcionários da escola” – por exemplo, apenas uma empenhara-se em participar de sua proposta de trabalho – destacava que, em sua opinião, os problemas da escola Vênus diziam respeito à estrutura da gestão pública das escolas da rede. A desorganização desta seria a principal responsável pela falta de envolvimento e motivação dos professores e dos alunos em relação à escola. A partir dela cria-se brechas que permitem aos professores não trabalharem e não se comprometerem com a sua função de ensinar os alunos. E essa desmotivação é passada aos seus alunos, causando grande prejuízo ao seu processo de aprendizagem.

“O problema está na estrutura; nem nos alunos, nem nos professores. Ele vem de fora. O que falta para as escolas do município é uma gestão. Se o aluno falta, alguém deve ligar para casa dele. Se o professor falta, deve levar falta. No entanto, só o aluno é castigado, através da reprovação” (Entrevista com a professora, 12 de dezembro de 2008).

A professora menciona ainda que existiria um verdadeiro corporativismo entre os funcionários da escola e que haveria pessoas que se beneficiariam com o caos, o que impediria qualquer tentativa de mudança do quadro encontrado.

Em relação aos alunos, que moram na favela, a professora, baseada em suas descobertas a partir do trabalho realizado, afirma:

“Os alunos são sobreviventes. A comunidade daqui é mais agressiva. Deve haver razões históricas. Está localizada num dos bairros mais caros do Rio de Janeiro. Os alunos são corporais, movimentos, safos, sobreviventes. Fizemos trabalhos sensacionais com eles” (Entrevista com a professora, 12 de dezembro de 2008).

Ela considera ser “muito difícil” morar na favela, e que, “talvez por isso, eles precisem tanto da escola”. Afirma que “a escola deveria ser o espaço onde as crianças encontrassem paz, beleza, organização e aprendessem de fato”. A professora acrescenta que gostaria de trabalhar em uma escola que “caminhasse dentro da localidade”, ou seja, destaca a importância que confere ao entrosamento entre a escola e a comunidade na qual está inserida. Em sua visão, seria muito importante que os professores conhecessem a realidade de

seus alunos; assim, poderiam compreender melhor o seu comportamento e aprender a lidar com eles. A proposta de seu trabalho, mencionado anteriormente, seria justamente esta; porém não conseguiu, pois, segundo ela, tanto professores, quanto diretores recusaram-se a se envolver com o trabalho.

“(Eles) vincularam que os alunos são perigosos, batem nos professores. Mas como então estas crianças fazem livros, peças, passeios?” (Entrevista com a professora, 12 de dezembro de 2008).

Por último a professora afirma que acredita na escola pública, por isso briga por ela. Mas, hoje, sente-se frustrada nesta escola, pelo fato de não conseguir colaborar para a superação de seus problemas. Por outro lado, ela afirma que existem também bons professores, assim como boas escolas. E que seus trabalhos, apesar de não perceberem isso, são de extrema importância pra toda a sociedade, que, assim como a escola, deveria passar a valorizar mais estas crianças, e também a sua cultura própria, ao invés de permitir que sejam aumentadas as desigualdades sociais. Para ela, “o professor é um frustrado que vem da classe média e não conhece a realidade da escola pública”, e, finalmente, ela resume: “uma escola como esta é uma lástima”.

É importante destacar que a fala desta professora foi extremamente carregada pela emoção que vivenciava naquele momento de despedida da escola. De todo modo, a sua entrevista revela que existe nesta escola um grupo de funcionários aparentemente adaptados à difícil realidade da escola. Ao mesmo tempo em que a professora tem uma visão mais ampla do problema, relacionando a sua causa ao sistema de gestão das escolas públicas como um todo; ao final da entrevista ela elabora críticas efusivas aos seus colegas de trabalho aproximando a causa do problema, da realidade da escola em questão. Por outro lado, ela utiliza um mesmo termo (“frustrado”) pra falar de si mesma e dos outros professores, que manifestam atitudes consideradas erradas por ela. Neste momento, ela novamente deixa a entender que a causa dos problemas é mais amplo, capaz de envolver a todos indiscriminadamente.

Em relação às crianças, grande parte da visão desenvolvida pela professora esteve, claramente, embasada no trabalho de aproximação das crianças que moram na favela com a escola, realizado naquele ano por ela. Foi

este trabalho que permitiu que ela tomasse um real conhecimento sobre aquelas crianças, e não apenas sobre aqueles alunos. Onde podemos concluir que não é suficiente, para o professor, todo o tempo de trabalho numa escola para conhecer, de fato, as crianças que convive, para compreendê-las. A aproximação entre professor e aluno de realidades tão distintas exige um esforço maior que o encontro rotinizado de ambos, limitado ao cenário da escola. Exige conhecimento e reflexão sobre a sociedade como um todo, sobre suas desigualdades, que não respeitam nem mesmo os muros da escola.

Este estudo revela, através do caso das crianças que moram no Morro do Cantagalo e estudam na escola Vênus, alguns dos efeitos societários da segregação urbana em território brasileiro, onde todos são vítimas, sejam as crianças, seus familiares e amigos da favela, seus professores – conscientes ou não da segregação que os envolve, os diretores da escola que ficam imóveis diante desta, os vizinhos do bairro de Ipanema que se sentem ameaçados pelo Morro, etc. Todos estão envolvidos por uma estrutura social desigual, extremamente difícil de modificar. No entanto, aqueles que mais sentirão os efeitos desta segregação, que divide os grupos sociais no espaço, serão sempre os mais pobres, neste caso, moradores da favela, que nem mesmo via escola e educação, acessarão alguma possibilidade de transformação desta realidade.

CONCLUSÃO

Esta dissertação buscou investigar os efeitos que vêm sendo produzidos pelas novas formas de desigualdade encontradas nas cidades, como, por exemplo, a segregação residencial. Tais efeitos estariam sendo sentidos em diversos aspectos da vida dos indivíduos, um deles, como tentamos demonstrar, se realizaria sobre o processo de escolarização das crianças moradoras de favelas.

Na introdução, esta dissertação tinha como questionamentos iniciais a possibilidade de crianças residentes em favelas estarem sujeitas a um ensino de pior qualidade, em escolas voltadas quase exclusivamente para este público. O estudo de caso desta dissertação suscitava esta hipótese, dentre outras razões por se tratar de uma escola que recebia majoritariamente alunos moradores de favela e, ao mesmo tempo, apresentava indicadores educacionais desfavoráveis nas avaliações federais. Deste modo, pensou-se na hipótese de esta escola estar sofrendo os efeitos de sua vizinhança. Ou seja, de as desigualdades que estão fora da escola, estarem produzindo seus efeitos sobre os processos intra-escolares. Assim, foi proposto investigar os efeitos de uma vizinhança segregada sobre a escolarização de crianças moradoras de favelas, para o caso das crianças da favela Morro do Cantagalo, e que estudam na escola Vênus – a escola referida acima. Vale lembrar que esta favela está localizada num dos bairros mais nobres do município do Rio de Janeiro, o que traz algumas peculiaridades ao caso de estudo e aos efeitos da vizinhança, como o modelo carioca de segregação, destacado por Ribeiro (2001), que combina proximidade física e distância social entre diferentes grupos no espaço.

Pensou-se em duas formas através da qual o processo de escolarização poderia ser afetado pelos efeitos de sua vizinhança: a primeira, relacionada à socialização das crianças e formação de um público escolar com características específicas; a segunda estaria relacionada ao próprio funcionamento da escola, que acabaria sendo abarcado pela realidade local a qual está inserida.

Em relação à primeira, de acordo com Bourdieu (2007a), ao tratar a todos como iguais, a escola acabaria sancionando (ou reproduzindo) as desigualdades iniciais dos alunos diante da cultura. Assim, ela atuaria no sentido de reproduzir a estrutura social, pois o sucesso escolar estaria relacionado à origem social dos alunos. Por origem social, propomos não pensar apenas na família, mas também na vizinhança, ambos, espaços de socialização, além da escola. Portanto, a socialização dos alunos moradores de favelas, lócus de moradia de parcelas das classes populares – dominadas, poderia explicar ao menos em parte algumas das dificuldades destes alunos em seus processos de escolarização, já que em sua vizinhança, não acessariam o capital cultural, próprio dos grupos dominantes, requerido pela escola. Neste sentido, uma escola que receba majoritariamente estes alunos, já enfrentaria grandes dificuldades, ao não reconhecer suas desigualdades iniciais.

No entanto, além da formação de seu público, a escola pode sofrer diretamente os efeitos de sua vizinhança junto às características de seu funcionamento interno, ou seja, a estruturação de sua atividade produtiva pode sofrer interferências através dos efeitos de sua vizinhança. Por efeito vizinhança, estamos entendendo o efeito do contexto socioespacial sobre as chances na vida dos indivíduos. Baseado em teorias da Escola de Chicago, inúmeros estudiosos pensaram em séries de mecanismos através do qual a vizinhança atuaria. Dentre estes, estão mecanismos de socialização, principalmente sobre os mais jovens, mas também mecanismos que incidem sobre a qualidade dos serviços locais oferecidos na vizinhança, como, por exemplo, a escola. Logo, esta dissertação pretendeu, desde a sua hipótese, articular duas correntes teóricas: a sociologia da educação de Pierre Bourdieu e a noção de efeito vizinhança, baseada na escola de Chicago, por visualizar a possibilidade de ambas se complementarem. Afinal, o próprio Bourdieu (1998) já havia manifestado suas suspeitas acerca dos “efeitos do lugar”.

Como foi ressaltado nos capítulos que precedem esta conclusão, o caso estudado revela que os conflitos próprios da cidade, estão presentes dentro da escola, e que eles interferem – negativamente – no processo de escolarização das crianças. Tais conflitos dizem respeito à relação entre as favelas e os

demais espaços da cidade. Como já havíamos mencionado, para nós, a relação entre cidade e favela se traduz pela integração subalterna da favela à cidade, onde a segregação dita as normas desta relação, através da institucionalização de lógicas sociais distintas para cada território. O Morro do Cantagalo e o bairro de Ipanema, portanto, traduzem-se em localidades distintas, com lógicas ou institucionalidades distintas, apesar de suas dimensões espaciais confundirem-se. Isto porque a fronteira que os separa é não apenas invisível, mas também flexível, ela muda conforme muda a sociedade. Por exemplo, é comum ouvir histórias dos mais antigos que destacavam o “encontro” entre os sujeitos destas duas localidades via escola, no jogo de futebol, ou mesmo no bar; hoje bem mais raro. Ao contrário de estar desaparecendo, a fronteira está cada vez mais demarcada e clara, e produz o que Small (2004) chamaria de “efeito fronteira”. Mesmo sem que haja uma demarcação explícita, a segregação entre a favela e o bairro existe e produz efeitos negativos.

Procuramos defender, através deste trabalho, que o efeito de se viver numa vizinhança segregada, como é o Morro do Cantagalo em relação ao restante do bairro de Ipanema, produz uma violência simbólica, fruto das barreiras da segregação, que irá marcar profundamente a vida daqueles que estão sujeitos a ela. Além disso, a vizinhança segregada produz efeitos sobre as normas e os padrões culturais das crianças, sobre a sua ordem moral. No caso das crianças que moram em favelas, a cultura (ou a ordem moral) da vizinhança possui suas diferenciações em relação à cultura das classes dominantes, assim como à cultura escolar, o que dificulta sua adaptação a este ambiente. E a escola não é capaz de mudar esta realidade. Ela acaba servindo para aumentar as desigualdades sociais, ao legitimar uma suposta “inferioridade” das classes mais populares.

Por outro lado, muitos dos problemas da escola estão relacionados à sua organização, ao seu funcionamento, são problemas internos; mas que são derivados da estrutura de dominação vigente. Pudemos observar, através deste estudo, como a escola acaba sendo envolvida pela institucionalidade da favela, ou seja, a partir do momento que a escola faz parte do espaço social da favela, ela incorpora os seus mecanismos. O sociólogo francês Wacquant (2004) ao buscar uma definição para “gueto” – que tanto inspirou, como já

dissemos, os trabalhos acerca do efeito vizinhança – aponta quatro elementos que o caracterizariam: i) estigma; ii) limite, iii) confinamento espacial, e, por último, iv) encapsulamento institucional. Através de nosso caso de estudo, dois destes elementos sobressaíram-se para o caso brasileiro: a questão do estigma sofrido pelas crianças da favela, que de fora da escola tinha seus impactos no interior do processo educativo e o encapsulamento institucional, sofrido pela escola em relação à favela. Como resultado, a escola Vênus já não era como as outras, ela também era estigmatizada como uma “escola da favela” e este fato poderia explicar algo de seu funcionamento interno.

A grande diferença para o caso brasileiro está resguardada na questão dos limites, da fronteira entre favela e demais espaços da cidade. No Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, como tentamos demonstrar, o confinamento espacial é relativo; não faz diferença se a escola está localizada dentro ou na entrada da favela, pois aqui as fronteiras não são fixas. Mas “cada um sabe o seu lugar”, onde deve ou não deve matricular seus filhos e é através deste fato que se garante o efeito da vizinhança segregada sobre a escola. O fato de ter sido possível revelar características do território a partir de um olhar de dentro da escola aponta como a escola é abarcada por este território, ou seja, aponta para o efeito da vizinhança sobre a escola e o processo de escolarização destes alunos. Por um lado, este efeito se realiza a partir daquilo que é levado para dentro da escola pelos próprios alunos, moradores de favelas; por outro, aquilo que os funcionários da escola, não moradores de favela, levam, como seu preconceito e temor em relação às favelas, torna-se o principal motivador dos conflitos, que não são propriamente específicos da escola, mas urbanos, em geral. Assim como Zanten (2001) defendia que as “escolas periféricas” assumiriam determinadas características que a diferenciariam das outras escolas, trazendo fortes consequências aos seus alunos, também para o caso brasileiro, a institucionalização da escola via mundo popular acarretaria a ela novas características com as quais não sabe lidar, o que poderia explicar, ao menos em parte, a baixa qualidade dos resultados escolares, ao menos para o caso estudado por esta dissertação.

Neste trabalho, estivemos interessados em investigar o espaço social do Rio de Janeiro, caracterizado pelo modelo carioca de segregação, para buscar

entender, dentre outras questões, o contexto socioeconômico da escola pública. No caso da escola que atende, majoritariamente, às crianças do Morro do Cantagalo, situado no bairro de Ipanema, devido à proximidade física entre classes sociais distintas, poderíamos esperar uma “mistura social” que não acontece, já que são combinadas a segregação residencial (favela e bairro) e a segmentação escolar (escolas públicas e privadas). Mas, além de pensar o impacto do contexto social do bairro na formação de um público com características específicas no plano da escola ou mesmo da sala de aula, trata-se de pensar também como o contexto social do bairro (e das famílias) atua, criando ou não as pré-condições necessárias à aquisição do capital escolar, ou seja, o que Lopez (2008) chamaria como *educabilidade*. O bairro ou a vizinhança poderia atuar através das interações que se realizam em torno da moradia enquanto “espaço de socialização” complementar ao da família e da escola e que cria pré-condições favoráveis ou desfavoráveis à escolarização; entendida aqui, como a transmissão, via escola, da cultura letrada.

Em nossa hipótese, a família e o contexto social da vizinhança na favela parecem não criar as pré-condições para a aquisição do capital escolar, devido ao que Thin (2006) chamava de “lógicas sociais distintas” entre a escola e as classes mais populares. Ao mesmo tempo, estas duas instâncias não atuariam para o reforço da aquisição realizada via escola. Porém, dada a relação entre segmentação escolar e segregação territorial, nem mesmo a escola ofereceria a possibilidade de tal aquisição aos alunos. Ou seja, o efeito da vizinhança estaria incidindo tanto sobre a socialização dos alunos, quanto sobre o funcionamento da escola, prejudicando, assim, a qualidade da escola.

Neste sentido, gostaríamos de finalizar trazendo a discussão se, de fato, estes alunos poderiam ser considerados “excluídos do interior”. Quando Bourdieu (2007b) pensava nesta idéia, referia-se a uma escola que funciona – que ensina, assim, os alunos que não aprendessem, sentir-se-iam incapazes, por isso seriam considerados excluídos do interior. No caso brasileiro, parecemos estar diante de uma escola que não funciona, que – após o processo de massificação do ensino – não teria, de fato, se proposto a ensinar aos filhos das classes populares. Ao contrário, teria sido criada uma escola que servisse exclusivamente aos pobres – aos “desiguais” – e, com isso, ela acabaria assumindo características que lhe são próprias e que, muitas vezes,

desorganizam a estruturação da atividade escolar. Esta escola, pública, existiria apenas para cumprir uma obrigação do Estado, porém não para ensinar. Será, então, que, neste caso, estaríamos diante de uma exclusão que se daria por dentro, ou diante de uma exclusão que se daria por fora da escola? Afinal, o que estaria ocorrendo no interior do espaço escolar, não seria nada mais que o reflexo daquilo que lhe é externo, de uma desigualdade própria da cidade. Se, ainda hoje, a favela é vista como um problema e os favelados como inferiores, fatalmente, o processo de escolarização das crianças “da favela” estará sujeito ao fracasso.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mauricio de A. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO, Zahar, 1988.

ALMEIDA, Ana Maria F. Notas sobre sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan./dez. 2002.

ALMEIDA, Ronaldo; D'ANDREA, Tiaraju. Estrutura de Oportunidades em uma favela de São Paulo. In: Eduardo Marques e Haroldo Torres (org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

ALVES, Fátima; FRANCO JUNIOR; Francisco Creso Junqueira; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: Luiz César de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman (org.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.

ALVITO, Marcos. *As cores de Acari: uma favela carioca*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas*. São Paulo: Editora, 1996.

_____, Pierre. Efeitos do Lugar. In: Pierre Bourdieu (org.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Pierre. A escola conservadora. In: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____, Pierre. Os excluídos do interior. In: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007b.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetória*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. (Introdução).

BROOKS-GUN, Jeanne; DUNCAN, Greg J.; ABER, J. Laurence (editors). *Neighborhood Poverty – vol. I: context and consequences for children*. New York: Russel Sage Foundation, 1997.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. São Paulo: José Olympio Editora, 1991.

BURGOS, Marcelo Baumann. Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro. In: Alba Zaluar e Marcos Alvito (org.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FCV, 1998.

_____. Território e Cidadania. *Revista Dados*, vol. 48, n. 1, jan./março, 2005.

CUNHA, Marilene. Projetos e Juventudes: notas sobre o trabalho de campo. In: ISER. *O Galo e o Pavão*. Comunicações do ISER, nº. 58, ano 22, 2003.

OLIVEIRA, Jonas Henrique. Favela/ comunidade/ asfalto: desigualdades e estratégias discursivas. In: ISER. *O Galo e o Pavão*. Comunicações do ISER, nº. 58, ano 22, 2003.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças. In: *Relativizando*. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUBET, François. A Escola e a Exclusão. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, julho de 2003.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

ELLEN, Ingrid Gould e TURNER, Margery Austin. *Does Neighborhood Matter? Housing Policy Debate*, volume 8, issue 4. Fannie Mae Foundation, 1997.

FLORES, Carolina. Segregação Residencial e Resultados Educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: Luiz César de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman (org.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. *A pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil*. 2005. Disponível em <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2081.pdf>>.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1973.

ISER. *O Galo e o Pavão*. Comunicações do ISER, nº. 58, ano 22, 2003.

KAZTMAN, Ruben. Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de CEPAL*, nº75, diciembre de 2001.

KAZTMAN, Ruben. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: Luiz César de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman (org.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LEEDS, Anthony; LEEDS, Elizabeth. *A Sociologia do Brasil Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LÓPEZ, Néstor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: Luiz César de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman (org.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. A continuidade do "problema da favela". In: Lucia Lippi de Oliveira (org.). *Cidade: história e desafios*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio; LEITE, Márcia Pereira. Violência, Crime e Polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas? *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 3, p. 545-591, set./ dez. 2007.

MARQUES, Eduardo. Elementos Conceituais da segregação, da pobreza Urbana e da Ação do Estado. In: Eduardo Marques e Haroldo Torres (org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MARZULO, Eber Pires. *Espaço dos pobres*. Identidade social e territorialidade na modernidade tardia. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. *Escolas Eficazes: um tema revisitado*. Brasília: MEC, SEF, 1994.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo*. São Paulo, 1954. Mimeografado.

PARK, Robert Ezra. A Cidade: Sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: Otávio Guilherme Velho (org.). *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PERLMAN, Janice E. *O Mito da Marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRETECEILLE, Edmond e VALLADARES, Licia. Favela, favelas: unidade ou diversidade da favela carioca. In: Luiz César de Q. Ribeiro (org.). *O Futuro das Metrôpoles*. Rio de Janeiro: Revan: FASE, 2000.

RETAMOSO, Alejandro; KAZTMAN, Ruben. Aprendendo Juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: Luiz César de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman (org.). *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.

REZENDE DE CARVALHO, Maria Alice. Cidade Escassa e Violência Urbana. *Série Estudos*, IUPERJ: Rio de Janeiro, n. 91/ agosto de 1995.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. Segregação, Desigualdade e Habitação. In: *IX Encontro Nacional da ANPUR*. Rio de Janeiro: ANPUR, 2001.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUERIA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org.). *Família e Escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 (Introdução).

SAMMONS, Pam et al. As características chaves das escolas eficazes. In: Nigel Brooke e José Francisco Soares (org.). *Pesquisa em Eficácia Escolar*: origem e trajetória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, Mariana Milão dos. *Escola na Favela ou Escola de Favela?* Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SMALL, Mario Luis. *Villa Victoria*. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

SMALL, Mario Luis; NEWMAN, Katherine. Urban Poverty after The Truly Disadvantaged: the rediscovery of the family, the neighborhood, and culture. *Annual Review of Sociology*, volume 27, 2001. (p. 23–45).

SOARES, José Francisco (coord.). *Escola Eficaz*: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

SOUZA, Jessé. *A Construção Social da Subcidadania*: para uma sociologia da modernidade periférica. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola : confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. Educação e Segregação Social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: Eduardo Marques e Haroldo Torres (org.). *São Paulo*: segregação, pobreza e desigualdades sociais. São Paulo: Editora Senac, 2005.

TORRES, Haroldo da Gama; BICHIR, Renata Mirandola; GOMES, Sandra; CARPIM, Thais Regina Pavez. Educação na Periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: Luiz César de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman (org.). *A cidade contra a escola?*: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.

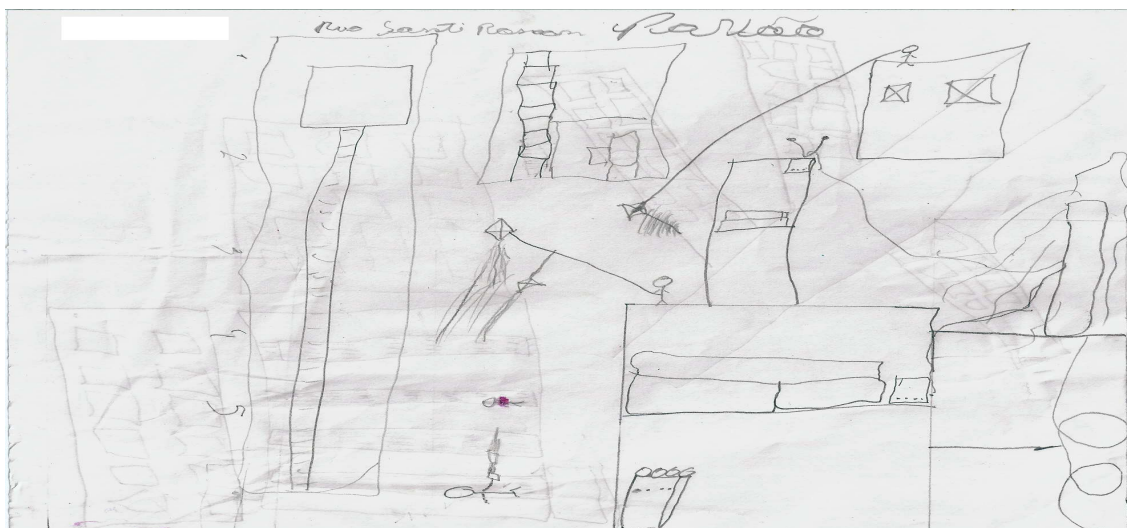
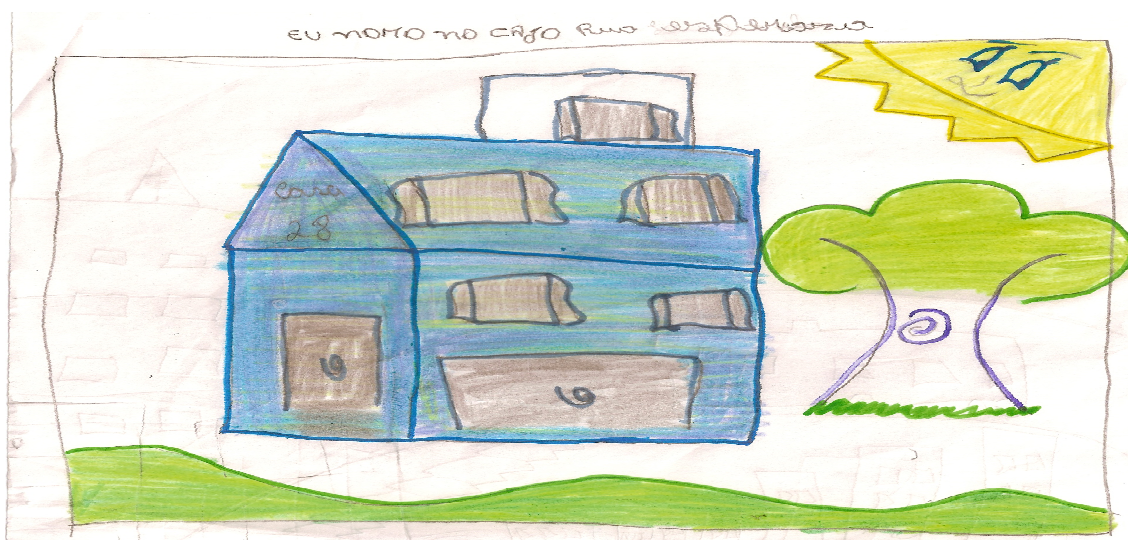
VALLADARES, Licia do Prado. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

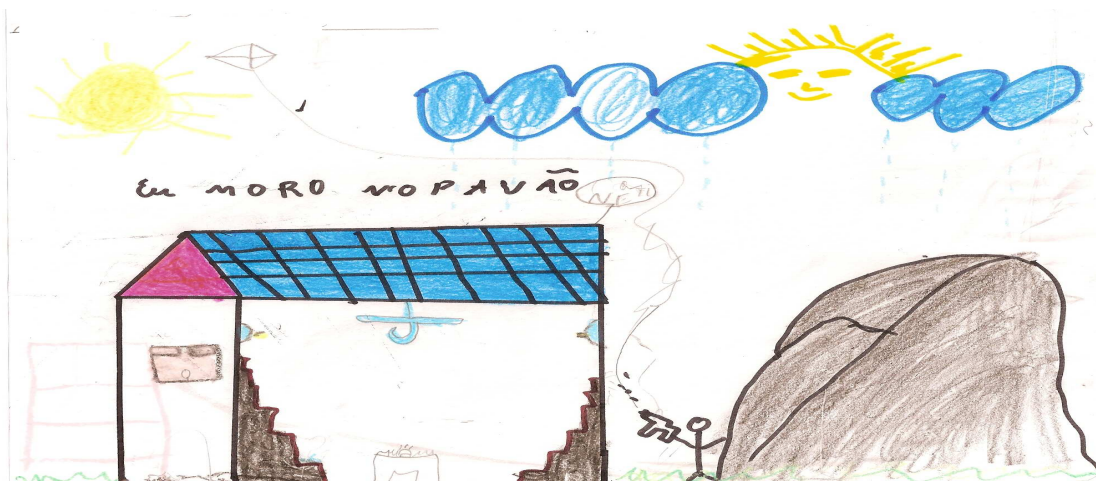
WILSON, William J. *The Truly Disadvantaged*. The University of Chicago Press: Chicago and London, 1987.

WACQUANT, Loic. Que é Gueto? Construindo um conceito sociológico. *Revista Sociol. Polít.*, Curitiba, 23, p. 155-164, nov. 2004.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. (Introdução).

ZANTEN, Agnès van. *L'École de la Périphérie*. Presses Universitaire de France: Paris, 2001.

ANEXO A: *Desenhos dos alunos da turma da quarta série (2006)*





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](#)