



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Sérgio Baptista dos Santos

O sentido político do pré-vestibular comunitário da Maré: adesões e resistências

Rio de Janeiro

2007

Sérgio Baptista dos Santos

O sentido político do pré-vestibular comunitário da Maré: adesões e resistências



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Helena Bomeny

Rio de Janeiro

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/A

S237 Santos, Sérgio Baptista dos.
O Sentido político do pré-vestibular comunitário da Maré: adesões e resistências / Sérgio Baptista dos Santos. - 2007.
179 f.

Orientadora: Helena Bomeny.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
Bibliografia.

1. Comunidade – Maré (Rio de Janeiro, RJ) – Teses. 2. Exame vestibular – Estudo de casos - Teses. I. Bomeny, Helena. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDU-301.185:376.63

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Sérgio Baptista dos Santos

O sentido político do pré-vestibular comunitário da Maré

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre , ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 16 de outubro de 2007.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Helena Bomeny (Orientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ

Prof. Dr. João Trajano Sento-Sé
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Vanda M. R. Costa
Faculdade de Ciências Sociais da UCAM

Rio de Janeiro

2007

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Aristides e Ercília.

Às minhas (ir)mães Sônia e Susi.

Á Mirna, minha esposa, que me acalma, me acolhe e me ajuda a viver.

À Cecília, minha filha, que chegou este ano, não me ajudou em nada na minha vida acadêmica, mas tem uma capacidade imensa de me fazer feliz.

AGRADECIMENTOS

À professora Helena Bomeny, pela paciência que teve no processo de gestação desta dissertação, por sempre ter acreditado em mim e por me dar forças quando tanto precisei.

Ao professor João Trajano Sento-Sé, que muito ajudou no processo de elaboração desse trabalho.

À Claudia Rose por ter contribuído com meu acesso ao objeto desta pesquisa.

À professora Vanda M. R. Costa, por ter aceitado o convite para fazer parte da minha banca examinadora.

Ao amigo Tayguara, que dividiu muito das minhas angústias acadêmicas e foi um grande interlocutor.

À Ildecy que sempre torceu por mim e muito me incentivou.

Aos amigos de trabalho, Simone, Acyrema, Tonimar e Uriajam que compreenderam a importância da elaboração dessa dissertação para minha vida.

E aos alunos entrevistados, pessoas maravilhosas, que sem fazer qualquer objeção se dispuseram a me conceder os depoimentos.

Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

RESUMO

SANTOS, Sergio Baptista dos. **O sentido político do pré-vestibular comunitário da Maré, adesões e resistências.** 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O objeto desta pesquisa é a proposta política do Pré-vestibular criado pela ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (Ceasm), que atua na favela da Maré e propõe não apenas promover o acesso dos moradores da Maré ao Ensino Superior, mas também formar indivíduos para reverterem a realidade opressiva a que estão submetidos. Os organizadores do Curso Pré-vestibular Maré (CPV-Maré) acreditam que o saber acadêmico torna mais credenciados seus alunos para serem sujeitos da transformação social que pretendem, tendo a intenção de formar intelectuais orgânicos (Gramsci 1968). A intervenção na realidade que esperam está vinculada à concepção de justiça social chamada “política de reconhecimento” (Taylor, 2005), segundo a qual, a identidade de um indivíduo ou grupo pode sofrer danos se as pessoas, ou a sociedade, a refletem num quadro depreciável: a falta de reconhecimento pode ser uma forma de opressão que aprisiona indivíduos ou grupos em um modo de ser falso e deformado. O objetivo desta dissertação é, pois, verificar se a expectativa do CPV-Maré se realiza. Para tanto, aplicaram-se entrevistas a oito ex-alunos do curso que ingressaram na PUC-RJ em 2000. Com a análise das entrevistas, percebe-se que esses alunos fizeram dessa universidade um espaço privilegiado de lutas por reconhecimento

Palavras-chave: Pré-vestibular. Educação. Reconhecimento

ABSTRACT

The researches object is the politics propose of the Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), that works in the a Maré district and proposes more than promote the access the Maré's residents to university, it also wants to capacity people to change their oppressive reality. The course's organizers think that academic learning makes the students more capable to promote the social transformation, and they mind to form "organic intellectuals" (Gramsci, 1968). This intervention on the reality is the entail to the social justice conception named "recognition politics" (Taylor, 2005), that asserts the person's or group's identity may suffer damage, if the people, or the society, depreciate that identity.: the lack of recognition can be a form of oppression that impression persons or groups in a false and distorted mode of being. Than this dissertation's aim is to verify if the Maré's preparatory course's expectation becomes true. For this, interviews were made with eight persons that studied at the Maré's preparatory course and entered at PUC-RJ university on 2000. The interview's analysis allows be perceived that the students made the university a privileged space for the fight for recognition.

Keywords: Preparatory course. Recognition. Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	O SURGIMENTO DA FAVELA: SEGREGAÇÃO ESPACIAL E ESTIGMA MORAL.....	17
1.1	“Porto sujo”	18
1.2	Reforma: a tempestade do progresso.....	23
1.3	O surgimento das favelas: segregação social.....	26
1.4	Estigma moral: identidades deterioradas.....	33
2	HISTÓRIA E CONTEXTO SOCIAL E ECONÔMICO DA MARÉ.....	37
2.1	A Favela da Maré, o Complexo da Maré e o bairro da Maré.....	38
2.2	Contexto social e econômico.....	43
2.2.1	<u>População</u>	45
2.2.2	<u>Renda</u>	54
2.2.3	<u>Domicílios</u>	58
2.2.4	<u>Juventude e vulnerabilidade social</u>	63
3	A PROPOSTA POLÍTICA DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR MARÉ.....	73
3.1	Surgimento dos cursos pré-vestibulares populares.....	73
3.2	O CPV-Maré.....	79
3.2.1	<u>A prática pedagógica: prática política</u>	82
3.2.2	<u>O intelectual orgânico de Gramsci e o da Maré</u>	88
3.2.3	<u>Comunidades éticas e estéticas</u>	90
3.2.4	<u>A “intervenção na realidade”</u>	93
3.2.5	<u>A política do reconhecimento</u>	95
3.3	O Ceasm e a política do reconhecimento.....	99
3.4	Profecias políticas e predição.....	104
4	OS INTELECTUAIS.....	107
4.1	Percursos e cursos de vida.....	108
4.1.1	<u>Origem</u>	108

4.1.2	<u>A vida e a vida escolar</u>	112
4.1.3	<u>As aprovações</u>	136
4.1.4	<u>O encontro de dois mundos e lutas de reconhecimento</u>	137
4.1.5	<u>Presente e futuro do presente</u>	153
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	163
	ANEXO A - Carta de Compromissos	174
	ANEXO B – Carta de Princípios	176

INTRODUÇÃO

O objeto desta dissertação é a proposta política do Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré (CPV-Maré) - organizado pelo Centro de Ações Solidárias da Maré (Ceasm).

O CPV-Maré é um dos muitos cursos preparatórios de ingresso no Ensino Superior para alunos das classes populares que surgiram no Brasil a partir do final da década de 1980. Os primeiros cursos foram criados com o objetivo de compensar a educação de pouca “qualidade” que as camadas populares receberam, em quase sua totalidade, de estabelecimentos de ensino público. Deste reconhecimento surgiu a idéia, entre setores organizados da sociedade civil, de montar cursos preparatórios para as classes populares ingressarem no Ensino Superior (Santos 2003).

Cheguei a meu objeto de pesquisa durante o processo de elaboração de minha monografia para conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003, *Pré-vestibulares comunitários: êxitos e limite*. Com a monografia, tentei compreender os motivos pelos quais os estudantes dos pré-vestibulares populares ingressam em carreiras pouco procuradas. E a partir do resultado discuti se esses cursinhos constituíam-se em instrumentos capazes de promover a democratização do acesso ao Ensino Superior. Ou seja, se esses cursos preparatórios capacitam seus alunos, estudantes das classes populares, para concorrerem a uma vaga no Ensino Superior em igualdade de condições com estudantes das classes economicamente privilegiadas. Na pesquisa de monografia trabalhei com dados dos pré-vestibulares ligados à organização não governamental Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes (Educafro) e do CPV-Maré, criado pelo Ceasm, organização não governamental que atua na Maré, bairro que, nas práticas sociais, é reconhecido como favela da Maré.

Por meio dos escritos sobre educação do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2001), discuti e tentei determinar os motivos pelos quais esses “cursinhos” não realizam sua proposta pedagógica. Segundo a perspectiva analítica de Bourdieu (2001), a escola não é uma instituição autônoma e/ou neutra em relação às disputas

materiais e simbólicas da sociedade de classes. Ela elege os padrões culturais e lingüísticos das classes dominantes como conteúdo escolar a ser transmitido. O que faz com que os estudantes das classes economicamente dominantes, familiarizados com a cultura que a escola transmite, sua “cultura materna”, obtenham maiores lucros no mercado escolar. O contrário ocorre com os estudantes das classes populares que não têm a devida familiarização com a cultura legítima, pois essa não é constituída por seus padrões culturais e lingüísticos. A experiência apenas de curso preparatório é incipiente para corrigir um déficit de capital cultural legítimo e para tornar os alunos desses cursinhos preparados para competir com alunos das classes privilegiadas que, desde a infância, incorporam esse capital, no âmbito das relações sociais domésticas, de forma difusa e osmótica.

Através da perspectiva teórica do individualismo metodológico de Jon Elster (1994), discuti, na monografia, como os estudantes das classes populares, alunos desses “cursinhos”, desprovidos dessa cultura legítima, conseguem racionalmente ingressar no Ensino Superior: escolhendo as carreiras em que acreditavam que poderiam ingressar por serem pouco concorridas. Quando uso o termo “racionalmente”, refiro-me ao que Jon Elster (1994) chama de ação racional. Para esse sociólogo os indivíduos agem racionalmente quando realizam uma ação que acreditam, segundo suas evidências, ser a melhor opção de seu conjunto de oportunidades.

Foi quando cheguei à conclusão de que os êxitos quantitativos expressos em números de aprovação desses cursinhos para o Ensino Superior se deviam muito mais a uma estratégia racional, no sentido que Elster (1994) emprega a essa noção, dos agentes do que da capacidade desses pré-vestibulares em capacitar seus alunos para a concorrência com os estudantes das classes sociais mais privilegiadas economicamente.

Ao enfatizar a questão de democratização do acesso, não foi discutido na monografia, contudo, que esses cursinhos (CPV-Maré e pré-vestibulares ligados ao Educafro) não pretendem apenas ser instrumentos para promover o acesso de negros e pobres ao Ensino Superior. De acordo com o que observei durante o período da minha pesquisa, principalmente no CPV-Maré, a ação pedagógica tem também a finalidade de conscientizar e desenvolver o senso de responsabilidade desses estudantes, de modo a intervirem na sua realidade social. E é essa aproximação entre o político e o pedagógico que é o objeto desta dissertação.

Nesta dissertação, contudo, analisei apenas a proposta política do CPV-Maré, não trabalhando com os pré-vestibulares ligados ao Educafro em função da dificuldade de acesso aos idealizadores e à produção político-pedagógica dessa ONG, uma vez que hoje sua sede se localiza em São Paulo.

No capítulo 1, traço um histórico para descrever como se foi construindo um discurso político e científico no Rio de Janeiro do início do século XX sobre os espaços de moradia popular que passaram a ser reconhecidos como favelas. E como esse discurso, baseado numa lógica maniqueísta e generalizante, atribuía às favelas cariocas uma ameaça à cidade, pois se constituía, segundo o discurso hegemônico, *locus* da violência e da desordem, estabelecendo-se uma dicotomia espacial e moral no espaço urbano do Rio de Janeiro entre a favela e a cidade. Dessa forma, é esvaziado o conteúdo humano dessas pessoas, imputando-as estigmas degradantes ao não as reconhecerem como seres humanos iguais e dignos. Simultaneamente, demonstro que a construção discursiva se deu paralelamente ao processo de segregação espacial ocorrido no período em que as elites cafeeiras reconstruíam a Capital Federal para que essa espelhasse as idéias vigentes de civilização e modernidade. E discuto qual o impacto para a construção das identidades pessoais das vítimas da segregação espacial e estigmatização moral. A construção das identidades, como escrevo aqui, de acordo como o filósofo Charles Taylor (1995), são resultado de uma relação dialógica, ou seja, se molda pelo reconhecimento digno ou por sua falta. O não reconhecimento apropriado dos moradores desses espaços traz sérios danos para o seu sentido do *self*. Tendem a internalizar a imagem degradante que o discurso hegemônico atribui a essas pessoas, o que se transforma em um dos elementos mais eficazes de opressão.

No capítulo 2, trato da contextualização histórica, econômica e social do espaço de atuação do CPV-Maré. Entretanto, antes de entrar no objeto central do capítulo, inicio uma discussão de caráter conceitual acerca da noção de comunidade, e tento justificar porque entendo inapropriado o uso do termo comunidade para me referir a favelas. Nesse mesmo capítulo traço um histórico da formação do bairro Maré, desde o início de sua ocupação até transformar-se em XXX Região Administrativa e bairro em 1994. Por isso, em todo o corpo da dissertação, não me refiro à Maré como favela, mas como bairro, pois é assim que os órgãos oficiais a consideram. Com dados do Instituto Municipal de Urbanismo

Pereira Passos (IPP)^{6 7} demonstro, na última sessão do capítulo, as características sociais e econômicas da Maré. Todos os dados estatísticos, estudos e pesquisas disponibilizados pelo IPP são baseados no Censo do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000. Grande parte das tabelas foi adaptada por mim, a fim de atender aos objetivos propostos, não estando, pois, disponíveis no IPP da forma como foram utilizadas neste capítulo. Nessa sessão, ao utilizar dados IPP e não do Centro de Estudo e Ações Solidárias da Maré (Ceasm)⁸, meu trabalho diferencia-se de outros⁹ sobre a Maré, tendo em vista que o censo realizado por essa organização não governamental transformou-se num paradigma quando se necessita de fontes de informações estatísticas sobre a realidade social e econômica da Maré. Escolhi trabalhar com dados e informações do IPP/IBGE e não com o Censo Maré por dois motivos: primeiro porque realizei uma análise econômica e social comparativa com outros espaços e o censo realizado pelo Ceasm não contribuiu para esse tipo de análise, pois sua pesquisa de coleta de informações se deu por meio de uma metodologia diferente da usada pelo IBGE. Segundo, porque o CEASM não é uma instituição propriamente de pesquisa; é antes uma organização política com objetivos específicos, e o censo realizado por essa ONG é um projeto desenvolvido com objetivos articulados com seu próprio desenvolvimento, não tendo assim, o compromisso mais rigoroso de exposição pública e universalização de informações, como se pode esperar de um instituto de referência como o IBGE.

No capítulo 3, procuro identificar o projeto político do CPV-Maré. Segundo a análise dos documentos produzidos pelo Ceasm e os depoimentos dos fundadores do Ceasm, percebo que a matriz da prática pedagógica é baseada na corrente chamada Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos. Essa corrente pedagógica, influenciada pelo teórico comunista Antonio Gramsci, acredita que é necessário o aluno ter acesso aos conteúdos escolares, porém de forma crítica, a fim de que esse possa intervir na realidade social de opressão e injustiças. Vale a pena ressaltar que não é uma adesão explícita a essa corrente pedagógica, mas uma influência. Quanto ao projeto político, intimamente ligado à prática pedagógica, está pautado na

⁶ IPP, autarquia criada em 1998 e vinculada à Secretaria Municipal de Urbanismo, responsável pelo planejamento urbano, pela produção de informações gerenciais e cartográficas e estudos socioeconômicos para o município do Rio de Janeiro.

⁷ Disponível: <<http://www.rio.rj.gov.br/ipp>>

⁸ O Censo Maré foi uma realização de iniciativa do ceasm em 2000. Contou com cerca de 100 profissionais, incluindo 40 recenseadores. Além das estatísticas, o grupo reuniu dados qualitativos sobre comércio, sistema educacional e de saúde, opções de lazer, faixa etária, religião e renda da população local, entre outros.

⁹ Varela, Jacques & Bertazzo (2002) e Silva & Barbosa (2006), por exemplo.

concepção de que o Ensino Superior capacita os alunos da Maré para uma intervenção mais qualificada no seu espaço social. Assim sendo, a expectativa é que esses alunos intervenham em seu espaço como intelectuais orgânicos, no sentido que Gramsci (1968) concebe essa noção, formando uma rede de compromissos com seu grupo de forma que construa uma “comunidade ética”, expressão forjada pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2003). A intervenção na realidade que os fundadores do CPV-Maré, segundo tento demonstrar nesse capítulo, está vincula à moderna concepção de justiça social chamada de política do reconhecimento. De acordo com essa noção de justiça social, as identidades dos indivíduos são formadas de forma dialógica. Quando a sociedade devolve para o indivíduo ou para seu grupo uma auto-imagem deformada produz para esse indivíduo ou grupo um mecanismo muito eficaz de opressão; esses grupos ou indivíduos passam a autodepreciar-se, terem baixo auto-estima, o que pode causar sérios danos, pois, talvez, com a estima que têm de si, possam não aproveitar as chances objetivas que venham a surgir na vida.

Nas lutas pelo reconhecimento apropriado e digno de suas identidades, cabe aos indivíduos se despirem das identidades impostas e degradantes e exibir a sua identidade como forma de ser reconhecido de maneira positiva.

Para observar como esses alunos incorporam o discurso do CPV-Maré, no capítulo 4 analiso as entrevistas que fiz com um grupo de alunos que estudaram nesse “cursinho” e ingressaram na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). E, por fim, faço as considerações finais segundo as conclusões obtidas pela a análise das entrevistas.

1 O SURGIMENTO DA FAVELA: SEGREGAÇÃO ESPACIAL E ESTIGMA MORAL

Que me perdoem as feias, mas beleza é fundamental!
Frase de Vinícius de Moraes dita por César Maia¹⁰
(Jornal do Brasil, 13/07 /2003).

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (Benjamin, 1987: 232-233).

Segundo o sociólogo Erving Goffman (1982), o termo estigma foi criado pelos gregos antigos para denominar sinais corporais que evidenciam alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais, feitos com cortes ou fogo, avisavam que o portador era uma pessoa marcada, ritualmente poluída, um escravo, criminoso ou traidor, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos.

Evidentemente que não é a minha finalidade tratar aqui sobre a Grécia Antiga, suas relações de produção e o sistema de representação simbólica de suas relações sociais. Entretanto, a imagem do estigma como uma marca que discrimina determinados grupos de uma sociedade é particularmente interessante para os objetivos deste capítulo.

Pretendo descrever como no Brasil um grupo social tornou-se marcado, “poluído” pelo discurso político e científico, mesmo que sem marcas físicas no corpo, mas, assim como os escravos e pessoas com o *status* moral deteriorado na Grécia Antiga, é sistematicamente evitado no espaço público e não se é aconselhável transitar pelos espaços sociais onde reside. Pretendo descrever as consequências

¹⁰. Parafraseando o poeta Vinicius de Moraes, o então prefeito do Rio de Janeiro explicou a vitória da cidade sobre São Paulo na disputa pela candidatura para sediar os Jogos Olímpicos 2012.

humanas da reforma urbana ocorrida no Rio de Janeiro, então Capital Federal, no início do século XX. Especificamente, o foco será sobre a segregação espacial e estigmatização moral de que foram vítimas as camadas mais pobres da sociedade carioca do início do século XX durante a chamada “Regeneração”. Pois é a partir desse momento que cidade do Rio de Janeiro começa a transformar, por meio da intervenção do Estado, radicalmente a sua forma urbana e apresentar um espaço estratificado em termos de classes sociais (Abreu, 2006).

O capítulo, apesar de discutir as imagens que se atribuíam à favela até nossos dias, se centrará nas primeiras interpretações dessa forma de moradia popular do início do século XX. Nesse período, acredito que o núcleo duro simbólico da favela se configura e se sedimenta.

Antes de entrar propriamente na discussão central deste capítulo, acredito ser necessário traçar um breve histórico em que abordo os problemas que a capital da República Velha apresentava e as quais demandas a sua reforma respondia.

1.1 “Porto sujo”

Prudente de Moraes (1894-1898) deu início à sucessão civil dos governos militares que haviam fundado a República: o de Marechal Deodoro (1889-1891) e o de Floriano Peixoto (1891-1894). O governo de Prudente de Moraes e os governos civis subseqüentes, até 1930, conduziram seus governos no sentido de favorecer à burguesia agrária paulista, os cafeicultores. Para atrair capital estrangeiro, empréstimos externos que financiassem a produção de café, esses governantes orientaram suas ações políticas com o objetivo de mostrar às grandes potências a imagem de um governo estável, economia saneada e administração competente. Prudente de Moraes, primeiro presidente civil, deu o primeiro passo nesse sentido, conseguiu extinguir as revoltas militares que impediam a consolidação das novas instituições republicanas.

O sucessor do presidente Prudente de Moraes, Campo Sales, continuando a política de apaziguamento social e político, deu fim à Revolta da Armada (1889-1894) Revolução Federalista (1893-1895) e ao Arraial de Canudos (1893-1897). Saneou as contas da nação após a febre fiduciária do Encilhamento. Tal feito se deu

com uma política econômica de combate à inflação que diminuiu o meio circulante, conteve drasticamente os gastos do governo para equilibrar as contas e aumentou impostos, especialmente sobre produtos importados. Garantia-se assim atender às exigências de banqueiros londrinos que, em troca, renegociariam a enorme e crescente dívida externa do país. O acordo foi negociado na forma de moratória e denominado *funding loan* (Cardoso, 2004).

Entretanto, havia outros obstáculos para a entrada dos estrangeiros e o seu capital em território nacional, era preciso modernizar a cidade, a começar pela sua porta de entrada: o porto. Apesar de ser o maior porto do Brasil e ocupar uma posição de destaque no cenário mundial - o décimo quinto mais importante do mundo em volume de exportação e o terceiro da América, sendo superado por Nova Iorque e Buenos Aires (Góes, 1988) - apresentava ainda uma estrutura anacrônica e limitada, incompatível com a sua condição de catalisador de toda atividade econômica do país. Seus limites e sua pouca profundidade impediam que grandes transatlânticos internacionais atracassem; ficavam ancorados ao largo, o que tornava necessário um sistema moroso e caro de transbordo por meio de barcos menores (Sevcenko, 1999).

O transporte terrestre constituía um outro problema. Uma vez em terra firme, os produtos que chegavam deveriam ser levados à malha ferroviária do Rio de Janeiro para serem distribuídos para todo país. Entretanto, as ruas da cidade guardavam as suas características coloniais que impediam o movimento ágil e de grande volume de mercadorias; ruelas estreitas, sinuosas e sombrias onde carros, que começavam a ser usados, carroças, charretes e carrinhos de mão se imbricavam e tornava morosa e, por isso, cara, a ligação do cais com a rede ferroviária e os estabelecimentos comerciais da cidade (Abreu, 2006).

Além do desenho anacrônico para sua função de intermediação de mercadorias, a cidade apresentava sérios problemas sociais. Na passagem do século XIX para o século XX houve um vertiginoso crescimento populacional superior a 100% entre os anos 1890 a 1920. Em números absolutos, passou de 522.651 habitantes para 1.157.873. Esse incremento demográfico foi causado pela abolição do trabalho escravo, de pessoas egressas do Vale do Paraíba devido ao declínio da atividade cafeeira, miríades de migrantes internos atraídos pelo Encilhamento e pela esperança de inserção no mercado de trabalho urbano carioca e com um afluxo de imigrantes estrangeiros vindos para capital depois de suas

desventuras na cafeicultura (Sevecenko,1984). O impacto desse crescimento populacional agravou os problemas de habitação tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Os antigos problemas de abastecimento de água, de higiene e saneamento foram agravados de forma trágica nos primeiros anos da República (Carvalho, 1997). Nesse espaço geográfico pequeno e entremeado por morros e regiões pantanosas, essa quantidade de pessoas criou uma demanda por moradia que levou os proprietários dos grandes casarões imperiais e coloniais do centro da cidade

[...] a redividi-los internamente em inúmeros cubículos, por meio de tabiques e biombos, os quais eram então alugados para famílias inteiras. Assim, transformados em imensos pardieiros, esses casarões acomodavam a maior parte da população urbana e transformavam a região central num torvelinho humano que pululava penoso e irrequieto desde as primeiras horas da manhã, na luta por oportunidades cada vez mais escassas de sustento (Sevcenko, 1984:40).

As condições de habitação e salubridade já eram uma preocupação antes da Proclamação da República,1889, o Estado concedia isenção de impostos e outros benefícios às indústrias que construíssem casas populares higiênicas aos seus empregados. Em 1888, o Estado isentou a cobrança de impostos sobre a importação de materiais de construção de casas e concessão de terrenos e edifícios para empresas que se propusessem a construir casas populares. Em 1889, a Companhia de Saneamento do Rio de Janeiro passou a explorar a concessão, inaugurando em 1890, cinco vilas operárias. Todavia, essa política habitacional não eliminou os cortiços que continuaram a abrigar a maior parte da população pobre da cidade (Abreu, 2006).

A falta de solução para o problema habitacional tornou mais intensas as epidemias de febre amarela e varíola que assolavam a cidade constantemente. O ano de 1891 foi trágico, juntarem-se às periódicas epidemias de febre amarela e varíola, epidemias de tuberculose e malária, de cada 1000 habitantes, 52 morreram. As epidemias não descriminavam características sociais, econômicas e étnicas. No verão, o corpo diplomático de vários países fugia para Petrópolis, nem sempre com êxito. O governo inglês pagava um adicional ao salário de seus diplomatas pelo risco de trabalharem no Rio de Janeiro (Carvalho, 1997).

Além de atingirem de forma indiscriminada a população, essas epidemias fizeram com que o Rio de Janeiro ganhasse a fama internacional de “porto sujo”. Várias companhias de navegação se recusavam a atracar, o que representava um sério entrave à circulação de mercadorias, força de trabalho e capitais, devido às constantes quarentenas impostas aos navios estrangeiros. (Benchimol, 1990). O presidente Rodrigues Alves, ciente do seu papel para consolidar o poder econômico da burguesia agrária exportadora paulista, declarou, quando eleito, no *Manifesto à Nação*, divulgado em 15 de novembro de 1902¹¹:

Aos interesses da imigração, dos quais depende em máxima parte o nosso desenvolvimento econômico, prende-se a necessidade do saneamento desta capital. É preciso que os poderes da República, a quem incumbe tão importante serviço, façam dele a sua mais séria e constante preocupação [...] A capital da República não pode continuar a ser apontada como sede de vida difícil, quando tem fartos elementos para constituir o mais notável centro de atração de braços, de atividades e de capitais nesta parte do mundo (Apud. Benchimol, 1990:17)

O vultoso incremento populacional na Capital Federal não se constituiu apenas como problema de saúde pública devido ao crescimento dos cortiços e casas de cômodos, principal habitação dos pobres, considerados como principal foco propagador de doenças da cidade (Chalhoub, 1996). Mas também, passaram a representar uma ameaça para quem tinha algo a perder e à manutenção da ordem pública. Ou seja, esse contingente populacional aumentou insegurança pessoal e social. (Sevcenko, 1984).

Devido ao crescimento demográfico, a tendência era que as oportunidades de emprego se tornassem escassas. Não foi o que ocorreu. Desde 1890, na qualidade de Capital Federal e entreposto comercial, assiste-se a um crescimento da estrutura urbana da cidade do Rio de Janeiro e amplia-se a necessidade de braços para serem absorvidos pelo setor terciário. Mesmo que em 1906 a cidade contasse com 811 000 habitantes, aos olhos da burguesia, havia escassez de trabalhadores aptos às novas relações de trabalho; às relações de trabalho assalariadas (Valladares, 1991). Como observou o historiador Lucio Kovarik (1994), a maioria dessa população era considerada indisciplinada, indolente e preguiçosa, conseqüentemente, incapaz de forjar um mercado de trabalho porque a simples

¹¹ Garantindo mais um governo para atender aos interesses da burguesia cafeeira paulista.

existência de uma massa de homens expropriados de meios de subsistência não necessariamente os torna propensos a vender sua força de trabalho. É preciso que o labor tenha um conteúdo moral positivo. No Brasil, com um passado escravocrata recente, o trabalho manual era visto como moralmente degradante (Kovarik,1994). Por isso, apesar do grande número de braços disponíveis na capital, existia, paradoxalmente, uma grande demanda por trabalhadores que estivessem incorporados à ética do trabalho, que “amassem” o labor (Valladres, 1991).

A não formação de um mercado de trabalho nativo é confirmada pela preocupação do governo federal em importar braços estrangeiros para o país (Kovarik,1994). O resultado é que mais de 100 000 dessas pessoas em 1890, e mais de 200 000 em 1906 que não ingressaram no mercado de trabalho formal, sobreviviam em ocupações mal definidas e/ou mal remuneradas . A maioria dessas pessoas transitava entre os mundos da legalidade e ilegalidade:

Eram ladrões, prostitutas, malandros desertores do Exército, da Marinha e de navios estrangeiros, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes de repartições públicas, ratoeiros, recebedores de bondes, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptores, pivetes (a palavra já existia) [...] tais pessoas eram as que mais compareciam às estatísticas criminais da época, especialmente as referentes às contravenções do tipo desordem , vadiagem, embriaguez, jogo (Carvalho, 1997:18).

Essa quantidade de pessoas sem ocupação formal que habitava o centro da cidade era responsável por 60% das prisões da Casa de Detenção por crimes como contravenção, jogo, vadiagem, embriaguez e desordem (Carvalho, 1997).

Mais grave que a insegurança pessoal era a insegurança social que essa massa humana provocava. Tal preocupação se justificava pelo histórico de freqüentes manifestações de rua, quebra-quebra de estabelecimentos comerciais e rebeliões contra medidas do governo julgadas como impopulares (Motta, 2004). Nesse período, início de transição da República para Monarquia, os ingredientes para descontentamentos populares indômitos e sem precedentes históricos na Capital Federal estavam dados; política econômica recessiva do governo Campos Sales e ausência de habitação em quantidade e qualidade para uma massa de pessoas que engrossava vertiginosamente. O barril de pólvora estava cheio e qualquer centelha poderia fazê-lo explodir. Por isso, um dos objetivos implícitos da

reforma urbana, ponto principal do governo de Rodrigues Alves, era exatamente a eliminação dessa ameaça permanente a que o Estado estava submetido. Ação coerente com a finalidade maior dos governos civis de exhibir

[...] ao mundo desenvolvido a imagem de uma nação próspera, civilizada, ordeira e dotada de instituições, a imagem de um Estado consolidado e estável. Nesse caso, seria uma contradição flagrante e desarmaria quaisquer argumentos diplomáticos, a simples existência na capital do país de uma multidão indômita, composta de aventureiros, mestiços, negros e imigrantes pobres, que ao primeiro grito de motim forravam a cidade de barricadas e punham em xeque as forças do governo (Sevcenko, 1984:42).

Portanto, a reforma urbana tinha um objetivo claramente político, mas não anunciado, de remover do centro da cidade, as classes perigosas, a massa indômita, que, aos olhos da nova elite, constituía em uma constante ameaça à segurança pessoal e à ordem pública.

A chamada Reforma Pereira Passos irá tentar resolver essas contradições que o espaço carioca apresentava. Constituirá numa heterodoxa e discricionária definição sobre a natureza do espaço público, segundo a definição implícita na reforma esse será exclusivo para o gozo da elite. Na república do “café com leite” o espaço público reformado não será uma *res publica* (coisa pública).

1.2 Reforma: a tempestade do progresso

Em 1903, o próprio governo federal assume as obras de ampliação e modernização do porto. Foi o primeiro passo para o principal ponto do programa de governo de Rodrigues Alves. Para a coordenação e execução das obras do porto é escolhido pelo presidente da República, o Ministro da Indústria, Viação e Obras Públicas, Lauro Müller, com poderes e recursos ilimitados. Ele organiza uma comissão para o planejamento das obras e ressalta, em relatório de trinta de abril de 1903, que todo melhoramento do porto seria inútil se não houvesse reformas na estrutura de transporte terrestre:

Todas as vantagens, entretanto, desta organização, serão prejudicadas se, ao mesmo tempo, não forem tomadas providências para a fácil comunicação entre a avenida do porto e as ruas centrais da cidade; o que, aliás, já o Congresso em sua sabedoria previu, autorizando o governo a fazer, fora do cais, as obras que forem necessárias para o tráfego das mercadorias. A grande avenida [Avenida Rodrigues Alves], ao desembocar no Largo da Prainha, só encontraria para seu escoadouro as estreitas ruas e vielas que hoje existem, e nas quais basta a parada de um veículo, para descarga ou por qualquer incidente, para que toda a circulação se paralise. É pois, indispensável que se elimine tão grande tropeço, prolongando-se a avenida através da cidade e pondo-a em comunicação com todas as ruas do centro comercial, muitas das quais terão de ser naturalmente alargadas no futuro. Esta avenida central já foi por V. Exa. indicada e adotada pela comissão, [...] o que constituirá um valiosíssimo melhoramento, quer para facilidade de comunicações, quer para o embelezamento e salubridade da cidade (Apud. Sevckenko, 1984:34-35).

Por ocasião da abertura da Avenida Central, saneamento e embelezamento da cidade, Rodrigues Alves indicou para o cargo de prefeito Francisco Pereira Passos. Consciente da grandeza da obra e para se prevenir de possíveis resistências, Pereira Passos aceita o cargo sob a condição de plena liberdade de ação, sem estar sujeito a embaraços legais, orçamentários ou materiais, condição prontamente concedida por Rodrigues Alves por meio da lei de 29 de dezembro de 1902, que criava um novo estatuto de organização municipal para o Distrito Federal. A lei concedia ao prefeito poderes absolutos sem qualquer direito de defesa à sociedade carioca. Afonso Arinos de Melo Franco, jurista e admirador da administração de Rodrigues Alves, não deixou de observar o caráter discricionário dessa lei:

O artigo 23 completava a disposição, pois, segundo ele, quando se tratasse de demolição, despejo, interdição e outras medidas, haveria apenas um auto afixado no local, que previa penalidades contra as desobediências. Daí vieram os numerosos casos de demolição, com as famílias recalcitrantes ainda dentro os prédios. O artigo 24 fazia tábua rasa do direito processual. Por ele consideravam-se “embargadas” (sem intervenção do Poder Judiciário) as obras em curso, nas quais fosse afixado edital da prefeitura, determinando aquela providência. O artigo 25 dispunha que o despejo dos residentes nos prédios a serem demolidos, bem como a remoção dos respectivos móveis e pertences, seriam feitos pela polícia. (Apud, Sevckenko, 1984:35-36).

A Comissão Construtora da Avenida Central foi chefiada pelo Engenheiro Paulo de Frontin. Essa avenida deveria ligar o novo cais do porto e a Avenida Beira Mar, atendendo aos interesses da burguesia agrária paulista, pois tornava mais ágil a circulação de mercadorias pelas ruas da cidade até o porto (Abreu 2006). As desapropriações para construção da avenida iniciaram em dezembro de 1903, as

demolições, em fevereiro de 1904, contando com mil e oitocentos operários para a execução. Ao final, foram derrubados seiscentos e quarenta prédios para rasgar a parte mais habitada da cidade e construir um corredor que ia da Prainha ao Passeio Público. Inaugurada em sete de setembro de 1904, possuía cerca de trinta edifícios prontos e, aproximadamente, noventa em construção e ainda havia escombros cobrindo os lados da avenida (Carvalho, 1997).

Além de seu valor funcional, dinamizar a circulação de mercadorias entre a avenida do porto e as ruas centrais da cidade, a Avenida Central respondia à necessidade do capital simbolizar os valores modernos de beleza, ordem e higiene no espaço¹². Razão de se instalarem nela as melhores casas comerciais, grandes companhias, jornais e edifícios públicos como a Escola de Belas Artes, Biblioteca Nacional, Supremo Tribunal, Teatro Municipal. (Abreu, 2006).

Paralelo à construção da Avenida Central, Pereira Passos, gozando de poderes ilimitados e tirânicos que lhe foram concedidos pelo presidente, comanda as reformas para o “Saneamento e Embelezamento da Cidade”. Em 1903 inaugura sua primeira obra, o alargamento da Rua do Sacramento. Institui o recuo progressivo dos edifícios e uniformização do plano alinhamento das ruas da cidade. Termina a demolição do Morro do Senado, que se arrastava há décadas. No espaço do morro constrói as ruas Mem de Sá e Salvador de Sá, ambas com dezessete metros de largura. A reforma urbana das freguesias centrais atingiu principalmente os quarteirões onde residia a população mais pobre. Para a derrubada do Morro do Senado foram demolidas várias casas onde residiam as populações mais pobres das freguesias de Santo Antônio e Espírito Santo (Abreu, 2006).

Além da construção dessas novas vias, houve, sob o comando do prefeito, uma série de obras que tinham por finalidade o alargamento de ruas do centro da cidade. E, ainda, o prefeito determinou calçamento asfáltico de várias ruas do Centro, Catete, Glória, Laranjeira e Botafogo¹³, enquanto o subúrbio da cidade era esquecido. Em nome do embelezamento, Passos proibiu a existência de quiosques, venda de produtos por ambulantes e proibiu a mendicância, acabando com a fonte de renda de muitas pessoas. Determinou a demolição de inúmeros cortiços que já haviam sido proibidos de receber qualquer reforma (Abreu, 2006).

¹² Os valores modernos eram buscados pela identificação do Rio de Janeiro com as cidades consideradas “civilizadas”, especificamente Paris.

¹³ Primeira vez que esse tipo de calçamento era usado em uma cidade brasileira.

A outra frente de modernização da cidade, o saneamento, ficou a cargo do médico sanitariano Oswaldo Cruz. Assim como Passos, Oswaldo Cruz exige e recebe do presidente plena liberdade de ação. Para erradicação da febre amarela, o governo edita a lei de março de 1904. Por meio dela, as autoridades governamentais responsáveis pelo saneamento da cidade, poderiam invadir, fiscalizar e demolir casas e construções. A lei de regulamentação da vacina obrigatória, em novembro desse mesmo ano, põe toda a cidade completamente submissa aos funcionários e policiais a serviço da Saúde Pública (Sevecenko, 1984).

Para o combate à febre amarela, Oswaldo Cruz utilizou dos mesmos métodos que foram aplicados em Cuba: exterminar os mosquitos e isolar os doentes em hospitais. No combate à peste bubônica tratou de exterminar pulgas, ratos e desinfetar casas. Os alvos principais eram as áreas mais pobres da cidade e de maior densidade demográfica. Muitas habitações coletivas foram demolidas quer pelo diagnóstico do serviço de saúde pública, quer por não terem licença. Toda operação era realizada com acompanhamento do aparelho repressor do Estado (Carvalho, 1997).

1.3 O surgimento das favelas: segregação social

Juntamente com todas as ações que visavam redesenhar a cidade, tornando-a moderna e higiênica, Pereira Passos, editou vários decretos para adequar a população aos padrões estéticos e estilos de vida cosmopolitas que a Capital Federal deveria refletir. Ou seja, procurava-se regular os usos e costumes dos indivíduos no espaço

[...] proibindo a venda de bilhetes de loteria e a ordenha de vacas leiteiras, bem como a prática de medicina pública e de qualquer forma de comércio ambulante na avenida. Estavam sujeitos a punições àqueles que urinassem fora dos mictórios, cuspissem nas ruas e soltassem fogos de artifício. Cães soltos deveriam ser apreendidos (Motta, 2004:30).

Ao proibir certas práticas e propriedades, o alvo humano era nítido: os mendigos, os sem ocupação definida, em fim, a população mais pobre. Esse decreto deixava claro um dos objetivos implícitos da reforma: o afastamento dos pobres do centro da cidade para que as novas elites dominantes herdassem um espaço urbano modernizado, asseado onde poderiam circular sem o desconforto da imagem ameaçadora e constrangedora da pobreza (Sevcenko, 1984).

Portanto, a reforma não só redesenhou a cidade, mas, também, estabeleceu quem tinha os atributos necessários, materiais e culturais, para ter acesso ao espaço público modernizado. Como bem observou Goffman (1982), em seu livro *Estigma Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. (Goffman, 1982:11 – 12)

Nesse período, de transição do Império para a República, a visão que se tinha da pobreza era que essa representava uma ameaça à saúde pública e a ordem social, o que categorizava os pobres como não possuidores dos atributos valorizados para se viver na nova capital já que eram considerados como responsáveis pela desordem e proliferação de doenças na velha cidade. As epidemias que tornavam o Rio de Janeiro um “inferno tropical” foram relacionadas pelo discurso higienista às péssimas condições de salubridade em que viviam os setores mais pobres da população carioca: habitações coletivas precárias, sobretudo cortiços, onde se convivia com freqüentes falhas no abastecimento de água e péssimas condições de saneamento básico (Chalhoub, 1996).

O cortiço, principal forma de moradia popular, fora eleito no período da Reforma Urbana, o inimigo número um da salubridade (Valladares, 1991). A chamada “Regeneração”, dando continuidade a medidas que proibiam a construção de novos cortiços, fechando e demolindo vários (Abreu, 2006), entre eles, o mais famoso de todos, o Cabeça de Porco. Portanto:

O cortiço tornara-se, com efeito, o alvo principal do discurso médico-higienista. Local de moradia de nada menos que 130 mil pessoas ou um quarto da população do Rio em 1890, era a própria expressão da insalubridade, da doença e por extensão, da pobreza. As condições materiais de vida dos que aí se amontoavam eram propícias à propagação das epidemias e, muito embora se acreditasse que estas fossem mais fatais entre os pobres que entre os ricos, era no cortiço que germinava o mal que colocava em risco a saúde da população como um todo (Valladares, 1991:86).

Além de sofrerem uma campanha do governo que objetivava sua extinção para saneamento da cidade, os cortiços eram combatidos também pelo discurso político que via neles o berço do crime e do vício, o *lôcus* das chamadas “classes perigosas” (Carvalho, 1997). Classes perigosas nesse contexto histórico era sinônimo de classe pobre o que implica em dizer que a pobreza torna o indivíduo um perigo à sociedade (Sevcenko, 1984)

A imagem que se tinha da pobreza estava intrinsecamente ligada à definição de classes perigosas que para as novas elites dominantes da República se constituía pelos indivíduos pobres, o que vale dizer, todos aqueles indivíduos que não estavam subordinados à disciplina da fábrica, *lôcus* do trabalho, da moral e da ordem. Pressupunha-se que o trabalhador, submetido à disciplina das relações sociais de produção capitalista, ao possuir uma fonte de rendimento regular, o salário, diferente de quem vivia de ganhos esporádicos, não fosse pobre ou que a miséria lhe fosse um universo distante. Portanto, eram considerados “pobres”¹⁴ todos os homens que não estavam submetidos à rígida “educação” disciplinadora do espaço e tempo das relações de produção capitalistas e que sobreviviam com ganhos irregulares. As elites dominantes atribuíam à condição de pobreza dessas pessoas como responsabilidade individual, pressupondo que esses se recusavam a vender sua força de trabalho no mercado de trabalho preferindo a vadiagem¹⁵. Nesse sentido a pobreza era um vício aderido por opção. Os cortiços e as ruas eram considerados o meio determinante desse “vício”. Por isso, a sociedade se referia a esses seres humanos como vadios, em oposição ao trabalhador assalariado. A expressão vadio era associada a uma série de atributos; ociosidade, preguiça,

¹⁴ O termo será usado entre aspas, pois se refere a uma definição particular da pobreza numa conjuntura histórica específica.

¹⁵ Como já foi discutido aqui o uso da mão-de-obra compulsória no Brasil fez com que, apesar do grande número de desempregados na capital existia paradoxalmente uma grande demanda por trabalhadores que estivessem incorporados à ética do trabalho, que “amassem” o labor (Valladares, 1991). Porém, como observou Kovarik (1994), em seu livro, *Trabalho e Vadiagem, A origem do trabalho livre no Brasil*, não basta a existência de uma massa de homens expropriados de meios de subsistência para que estejam propensos a vender sua força de trabalho. É preciso que o labor tenha um conteúdo moral positivo. No Brasil, com um passado escravocrata recente o trabalho manual era visto como moralmente degradante.

malandragem. E os vadios eram considerados como os representantes de um mundo amoral e caótico (Valladares, 1991).

A Revolta da Vacina serviu para as elites sedimentarem essa visão dicotômica e maniqueísta do mundo social. Nas interpretações que esse movimento recebeu dos setores médios e instituições governistas, a participação dos operários na revolta foi eximida por serem considerados ordeiros e disciplinados. Atribuiu-se a responsabilidade pela revolta aos “pobres”, às classes perigosas (Carvalho, 1997). O relatório do chefe da polícia, Cardoso de Castro, enumerando, segundo seu olhar, os participantes da revolta, sintetiza bem essa interpretação:

[...] o pessoal habituado ao crime, o rebotalho ou as fezes sociais [...] indivíduos educados na escola do vício e da malandragem, vagabundos, desordeiros profissionais, malfeitores dos mais perigosos, a que se juntavam mulheres da mais baixa condição, ébrias e maltrapilhas [...] cometiam toda sorte dos mais graves atentados (apud.Costa; 1996:14).

Esse resíduo humano constituía uma ameaça aos valores e imagem que elites queriam que a Capital Federal transmitisse. Segundo o discurso público dominante, os “pobres” eram responsáveis tanto pela proliferação de doenças quanto pela desordem social. O vício da vadiagem desse refugio humano era considerado contagioso assim como suas moradias e seu modo de vida:

As classes pobres não passaram a ser vistas como classes perigosas apenas porque poderiam oferecer problemas para a organização do trabalho e a manutenção da ordem pública. Os pobres ofereciam também perigo de contágio. Por um lado, o próprio perigo social representado pelos pobres aparecia no imaginário político brasileiro de fins do século XIX através da metáfora da doença contagiosa: as classes perigosas continuariam a se reproduzir enquanto as crianças pobres permanecessem expostas aos vícios de seus pais [...]. Por outro lado, os pobres passaram a representar perigo de contágio no sentido literal mesmo. Os intelectuais-médicos grassavam nessa época como miasmas na putrefação, ou como economistas em tempo de inflação: analisavam a “realidade”, faziam seus diagnósticos, prescreviam a cura, e estavam sempre inabalavelmente convencidos de que só sua receita poderia salvar o paciente. E houve então o diagnóstico de que os hábitos de moradia dos pobres eram nocivos à sociedade, e isto porque as habitações coletivas seriam focos de irradiação de vícios de todos os tipos (Chalhoub, 1996:29).

“A tempestade do progresso¹⁶”, em uma dinâmica centrífuga e seletiva, varreu do centro da cidade esses seres humanos como se fossem lixo contagioso, que simultaneamente ofereciam o risco do contágio das doenças e do vício na vadiagem. Esse refugio humano não foi varrido do centro da cidade apenas porque destruíram suas habitações. A ação segregadora do Estado foi além, atingiu as raízes pelas quais essa gente mantinha ligação com o espaço, evitando, assim, que restassem qualquer tipo de laços materiais ou afetivos, que pudessem fixar os indesejáveis¹⁷, o pesadelo das elites, ao solo da cidade dos sonhos, à capital “Regenerada”:

A ação do governo não se fez somente contra os seus alojamentos: suas roupas, seus pertences pessoais, sua família, suas relações vicinais, seu cotidiano, seus hábitos, seus animais, suas formas de subsistência e de sobrevivência, sua cultura enfim, tudo é atingido pela nova disciplina espacial, física, social, ética e cultural imposta pelo gesto reformador. (Sevcenko, 1984: 43 -44)

Como se pode observar na explicação do então prefeito Pereira Passos:

Comecei por impedir a venda pelas ruas de vísceras de reses, expostas em tabuleiros cercados pelo vôo contínuo de insetos, o que constituía espetáculo repugnante. Aboli, igualmente, a prática rústica de ordenharem vacas leiteiras na via pública, que iam cobrindo com os seus dejetos, cenas estas que ninguém, certamente, achará dignas de uma cidade civilizada. [...] Mandei, também, desde logo, proceder à apanha e extinção de milhares de cães, que vagavam pela cidade, dando-lhe o aspecto repugnante de certas cidades do Oriente, isso com grave prejuízo da segurança e da moral pública. Tenho procurado por termo à praga dos vendedores ambulantes de loteria, que por toda parte perseguiram a população [...] dando à cidade, o aspecto de uma tabolagem. Muito me preocupei com a extinção da mendicância pública [...] punindo os falsos mendigos e eximindo os verdadeiros à contingência de exporem pelas ruas sua infelicidade. (Apud. Medeiros, 1997:33-34).

Outro elemento que funcionou como força segregadora foi o custo econômico que deveria ser despendido para morar na nova cidade. Ficava cada vez mais difícil viver na cidade regenerada, pois era preciso arcar com o aumento do preço do solo devido à especulação imobiliária, com os impostos que acompanhavam o fornecimento de luz elétrica, água, calçamento e esgotos.

¹⁶ Benjamim (1987)

¹⁷ Pode ser paradoxal a exclusão e eliminação sistemática de um número tão grande de pessoas, numa época em que o governo se esforçava para atrair imigrantes estrangeiros para o país. Mas, como já foi discutido aqui neste capítulo se tratava de uma gente não só dispensável, como até incômoda, na medida em que resistia a submeter-se a uma nova espécie de disciplina do trabalho.

Mesmo sendo categorizados como ordeiros e disciplinados na educação fabril, os operários não foram poupados da força segregadora da tempestade do progresso. Seus atributos não eram para o espaço público, mas para o espaço restrito do mundo do trabalho; é nesses ambientes que deveriam ser encontrados. Portanto, seu acesso à cidade ficou restrito ao seu espaço específico, o ambiente do labor.

Como bem observou o sociólogo Zygmunt Bauman (1997), não há nenhuma outra forma de pensar na ordem sem atribuir às coisas seus lugares justos e convenientes, por exemplo, um par de sapatos magnificamente lustrados torna-se sujo quando colocado numa mesa de refeição. Numa bela passagem de seu livro sobre a Revolta da Vacina, o historiador brasileiro Nicolau Sevcenko (1984) faz uma observação semelhante sobre o espaço reservado ao mundo do trabalho na Capital Federal regenerada. Segundo Sevcenko (1984), a elite dominante separa o mundo do deleite do mundo do trabalho; o mundo do trabalho torna-se invisível para a sociedade burguesa, pois é realizado longe dos seus olhos, em locais distantes:

Verifica-se toda uma estratégia de ocultamento do universo do trabalho: os motoristas e condutores ficam isolados numa cabine à parte; os empregados públicos e domésticos são submetidos a uniformes que identificam a posição, as tarefas e o espaço que lhes cabe; as cozinhas e respectivos empregados desaparecem das vistas dos restaurantes, leiterias e confeitarias; a área de serviço passa a ser criteriosamente demarcada e separada da área social das residências, que adotam também portas e elevadores laterais exclusivos para seus serventes. É o sortilégio da exclusão: vive-se num mundo rico e exuberante, que se sustenta por si mesmo, embalado pelo tilintar melódico do metal precioso e rutilante (Sevcenko, 1984:59).

A reforma da Capital Federal divorciou o local do trabalho e a moradia devido à especialização funcional do centro da cidade e o conseqüente deslocamento dos operários para os subúrbios distantes. Tal divórcio foi impulsionado pelos custos de viver na cidade “regenerada” e pelo desenvolvimento dos transportes coletivos: os trens e bondes. Após o horário de funcionamento dos locais de trabalho observava-se um centro desertificado; o tempo que era dedicado às confraternizações, boemias, após as jornadas de trabalho passou a ser gasto nas longas viagens dos trabalhadores até suas casas. Uma conseqüência não esperada da reforma da cidade que facilitou a disciplina do espaço, pois evitava que os operários se desvirtuassem nas ruas (Menezes, 1996).

Desenhava-se, assim, na cidade uma nova divisão geográfica. A homogeneidade original da cidade do Rio de Janeiro foi progressivamente dando lugar a uma discriminação dos espaços. O centro tornou-se o espaço burguês, dedicado aos negócios, belo, higiênico e com uma população vestida segundo a última moda parisiense (Menezes, 1996). Os trabalhadores, operários, os “ordeiros”, foram para os subúrbios ao longo das estradas de ferro e ao redor das estações de trem. Aproveitando-se das facilidades de transporte e, também, da oferta de força de trabalho pelo parque fabril que se instalou ao redor da cidade (Menezes, 1996; Sevcenko, 1984). A Zona Sul por meio de uma política de urbanização ambiciosa voltada para os poderosos do momento, beneficiada pelos investimentos governamentais e pela tecnologia que possibilitou a superação de morros e áreas alagadas foi sendo ocupada. Nela são erguidas moradias suntuosas para os novos-ricos.

A enorme massa de “pobres”, os vadios, em função das reformas e tudo que ela representava, foi se deslocando compulsoriamente para o alto dos morros e para as periferias. Esse “entulho humano”, varrido dos espaços beneficiados pela ação do Estado, foram para os morros e os mangues, regiões desvalorizadas por serem impróprias para moradia (Sevcenko, 1984; Menezes, 1996). É importante ressaltar que o fluxo da população mais “pobre” da cidade para os morros e charcos não foi iniciada com a reforma da capital, mas antes da Proclamação da República e se deveu à crise habitacional causada pelo aumento demográfico da cidade e tornou-se mais intensa com a sistemática guerra aos cortiços, fatos que tiveram origem antes do governo de Rodrigues Alves (Abreu, 2006). Em 1897 o morro da Providência já era conhecido como Morro da Favella¹⁸ habitado por militares de baixa patente que haviam lutado em Canudos.

Nesses espaços vai surgindo uma forma de habitação popular, a favela. No início do século XX, eram casebres de tábuas de caixas de bacalhau, latas de querosene; habitações sem nenhuma forma de higiene e sem água corrente e na maioria das vezes, abrigavam várias famílias.

¹⁸ Até o final do século XIX a palavra favela era um substantivo próprio que designava o morro da Favella (morro da Providência). Devido às características semelhantes na forma de ocupação de outros morros da cidade, a palavra torna-se um substantivo comum que passa a designar os aglomerados de casebres sem traçado, arruamento ou acesso aos serviços públicos, construídos em terrenos públicos ou de terceiros, que começam a se multiplicar no centro e nas zonas sul e norte do Rio de Janeiro. Apenas a partir de 1920 é que os meios de comunicação passam a utilizar a palavra favela de forma com esse sentido e não mais em referência exclusiva ao morro da Favella (Valladares, 2000).

1.4 Estigma moral: identidades deterioradas

Não só se transferiram para as favelas os “pobres”, a massa humana indesejável, mas também as categorias atribuídas à pobreza: o estigma da desordem, da sujeira, vadiagem e do vício na pobreza. Tais categorias atribuídas aos “pobres”, que já os tornavam em seres que deveriam ser evitados, tornarão os espaços que passam a habitar em locais que não deveriam ser visitados. Essa representação social sobre as favelas como espaços que devem ser evitados devido ao perigo que representam ao mundo civilizado já está presente nas primeiras décadas do século XX. O jornalista Benjamin Costallat reproduz essa visão¹⁹ sobre essa nova forma de moradia dos “pobres” quando narra as dificuldades no acesso ao morro da Providência em razão da topografia da região:

[...] Falavam-me sempre no perigo de subir à Favela [...] O maior perigo que eu encontrei foi o risco, a cada passo, de despencar-me lá [...] (Costallat, apud Valladares, 2000:11).

O perigo ao qual o jornalista faz menção é atribuído ao fato de que desde o início do século XX os morros da cidade passaram a ser vistos por policiais e alguns setores da sociedade como locais perigosos e refúgio de criminosos (Zaluar & Alvito, 2004).

O relato de Costallat já apresenta os contornos de uma imagem que hoje se tornou fundamental sobre a representação das favelas. Segundo esse jornalista, a favela constitui-se em um mundo à parte da cidade, separada do mundo urbano e civilizado tanto por suas características topográficas quanto pela idéia de seus habitantes estarem submetidos a padrões próprios de sociabilidade que podem oferecer insegurança ao estranho que desconhece seus códigos: [...] *Falavam-me sempre no perigo de subir à Favela* [...] No trecho abaixo, Costallat, na mesma crônica citada, deixa mais nítida a imagem de que, no vácuo do Estado, existe uma cidade dentro da cidade, um mundo à parte com leis próprias:

¹⁹ *A favela que eu vi*, publicada originalmente no volume *Os mistérios do Rio*, em 1924

[...] uma cidade dentro da cidade. Perfeitamente diversa e absolutamente autônoma. Não atingida pelos regulamentos da prefeitura e longe das vistas da polícia. Na Favela ninguém paga impostos e não se vê guarda civil. Na Favela, a lei é a do mais forte e a do mais valente. A navalha liquida os casos. E a coragem dirime todas as contendas²⁰.

Como escreve Licia Valladares (2000), a dicotomia descrita por Costallat retoma a oposição euclidiana entre sertão e mar. Essa imagem da favela, de um mundo a parte da cidade, irá ser complementada com o atributo de que ela é o representante do atraso, muito mais próximo à roça²¹ que da cidade (Valladares, 2000). A idéia de atraso remete à visão evolucionista e positivista do mundo social. Segundo essa perspectiva epistemológica as formações sociais são comparáveis a seres vivos que evoluem de estágios inferiores para superiores. O caminho da evolução tem como fim inexorável a sociedade urbana e industrial, seu estágio positivo. Diante dessa visão, as favelas representam estágios inferiores de organização social.

O poeta parnasiano Olavo Bilac, consciente ou inconscientemente, comunga dessa “visão de mundo” positivista. Em 1908, escreve uma crônica no jornal *O Malho*, comentando o fato de ter conhecido uma lavadeira no Morro da Conceição que não descia ao centro da cidade há trinta e quatro anos e, em contraposição a essa existência, afirma que os únicos seres humanos que merecem ser considerados como tais são aqueles que transcorriam na cidade reformada:

Fizemos cá embaixo a Abolição e a República, criamos e destruímos governos [...] mergulhamos de cabeça para baixo no ‘Encilhamento’, andamos beirando o despenhadeiro da bancarrota, rasgamos em avenidas o velho seio urbano, trabalhamos, penamos, gozamos, deliramos, sofremos, gozamos, deliramos, sofremos – vivemos. E, tão perto materialmente de nós, no seu morro, essa criatura esta lá tão moralmente afastada de nós, tão separada de fato de nossa vida, como se, recuada no espaço e no tempo, estivesse vivendo no século atrasado, e no fundo da China [...] essas criaturas apagadas e tristes, apáticas e inexpressivas, que vivem fora da vida, se não tem glória ter praticado algum bem, podendo ao menos ter o consolo de não ter praticado mal nenhum, consciente ou inconscientemente [...] (Apud Alvito & Zaluar, 2004:11).

As imagens estigmatizadoras sobre esse espaço de moradia popular, as bases fundamentais de sua representação foram configuradas e sedimentadas nas

²⁰ Ver: http://www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/semiar_6.html

²¹ Uma das favelas mais famosas do Rio de Janeiro, hoje bairro, chama-se “Rocinha”.

duas primeiras décadas do século XX, por meio da dicotomia espacial, moral e estética com a cidade: favela x asfalto; ordem x desordem; civilização x barbárie e progresso x atraso. Entretanto, a produção de imagens, quadros de percepção, das favelas não cessou com o passar do tempo. Em meados do século XX as campanhas sanitárias consolidam seu êxito e a representação das favelas como *locus* de propagação de doenças perde sua força, assim como a associação das favelas como espaço de moradia das classes perigosas após o governo de Getúlio Vargas (Valladares, 1991). Enquanto essas representações perdem sua força, o discurso da ciência evoca outras imagens sobre a favela.

Com o processo de transformação da economia brasileira de agrário exportadora para urbana e industrial, a imagem da pobreza torna-se uma “Questão Social” não sendo mais percebida como responsabilidade individual (Valladares, 1991). As miríades de migrantes que deixam os campos em direção às grandes cidades procurando melhores condições de vida acabam se transformando, devido à falta de qualificação técnica, em “exército de reserva”, elemento fundamental para o processo de acumulação capitalista. A partir dessa conjuntura histórica, os “pobres” não são mais concebidos como ociosos e vadios. Mas como aqueles que querendo vender sua força de trabalho, não são absorvidos pelo mercado de trabalho moderno, sendo por isso os “excluídos”, “marginalizados” das atividades produtivas modernas. E, devido à sua situação de “marginalidade” esses “pobres” procuram sobreviver por meio de subempregos. A favela durante esse período passa a ser expressão máxima da marginalidade, não da marginalidade moral, mas dos que sobrevivem à margem do sistema econômico moderno; síntese da não integração à sociedade urbana:

O termo favelado passa a ser sinônimo de “pobre” e o espaço-favela ganha atributos muito semelhantes àqueles associados, décadas antes, ao cortiço: área insalubre, constituída de habitações precárias, verdadeiro câncer necessitando ser extirpado do tecido urbano (Valladares; 1991:99)

A imagem da favela como moradia das classes perigosas perde sua força no discurso da ciência haja vista que os marginalizados não estão nessa condição porque se negam vender sua força de trabalho, mas porque sua força de trabalho não tem as qualificações exigidas pelos meios modernos de produção.

Todavia, a representação da favela como espaço social perigoso não desaparece em nossos dias, é uma das representações mais evocadas sobre esse espaço de moradia popular. De fato, desde as duas últimas décadas do século XX a favela, *lócus* dos marginalizados das relações econômicas modernas, passa a ser representada pelas práticas sociais e discurso dos meios de comunicação como *lócus* privilegiado da marginalidade moral. Com a chegada do narcotráfico em toda a cidade, a favela passou a ser vista como espaço do tráfico por excelência, apesar do comércio não está restrito a ela (Zaluar & Alvito, 2004).

O fato é que durante esses cento e dez anos de existência, esse espaço de moradia popular é um fantasma que assombra a cidade (Zaluar & Alvito, 2004). Porque todas as representações sociais sobre a favela foram baseadas numa dicotomia simplista, genérica e maniqueísta onde foi e é representante do lado “mal.” Essa dicotomia arbitrária em que somente a interpretação lado do mais forte prevalece e se impõe; esvazia a humanidade do outro, transformando a sua diferença numa ameaça. Essa lógica, como escreveu Sevcenko (1984), esvazia o conteúdo humano do diferente, além de ter servido de justificativa a todos os grandes massacres da história, da inquisição ao holocausto, traz sérias conseqüências à identidade social dos grupos mais fracos.

Como observa o filósofo Charles Taylor (1995), a medida que identidade de um indivíduo é uma construção dialógica - se molda pelo reconhecimento ou por sua falta, ela pode sofrer sérios danos quando o discurso dominante a reflete num quadro depreciável. Ou seja, o não reconhecimento apropriado consiste na depreciação de tal identidade pelas representações dominantes que trazem danos para o sentido do *self* dos membros do grupo dominado. Segundo Taylor (1995), os grupos mais fracos tendem a internalizar as identidades impostas e degradantes que o discurso hegemônico atribui a eles. Desta forma, a autodepreciação se transforma em um dos instrumentos mais poderosos de sua opressão (Taylor, 1995).

Enquanto os escravos, criminosos ou traidores na Grécia Antiga manifestavam seu *status* moral com estigmas, marcas no corpo feitas com cortes ou fogo (Goffman 1982), os “favelados” incorporam seu estigma por meio de suas identidades deterioradas; manipuladas pelo discurso dominante. É nesse contexto urbano e simbólico, de segregação espacial e estigmatização moral, que surge a Favela da Maré - objeto do próximo capítulo.

2 HISTÓRIA E CONTEXTO SOCIAL E ECONÔMICO DA MARÉ

Antes de abordar o tema desse capítulo, esclareço a opção conceitual que fiz nesta dissertação. Em vários trabalhos no campo das ciências humanas e no conhecimento leigo, incluo os meios de comunicação de massa como integrantes do campo do conhecimento leigo, empregam-se a palavra “comunidade” como sinônimo de favelas. Tal uso é justificado por uma suposta “solidariedade mecânica”²² entre os habitantes desses espaços. Todavia, “comunidade” trata-se de um conceito sociológico que remete a idéia de “ilhas sociais”; a suposta “solidariedade mecânica” entre os moradores da favela é, segundo acredito, insuficiente para atribuir a esses espaços o conceito de comunidade.

O sociólogo Ferdinand Tönnies, segundo Boudon & Bourricaud (2001), elaborou uma clássica definição de comunidade. Tönnies opunha a comunidade tradicional (*Gemeinschaft*) à sociedade moderna em ascensão (*Gesellschaft*). Segundo esse sociólogo, as relações sociais estabelecidas pelos membros da comunidade são opostas àquelas “... do laço do frio interesse...” como Marx & Engels (2004) se referiam à sociedade burguesa que emergia. Em detrimento dessas relações sociais que visão um fim ulterior, as relações comunitárias estão pautadas pelo prazer das pessoas “viverem juntas”, um fim em si mesmo, por meio de um acordo tácito entre seus membros (Bauman, 2003). Já a sociedade se funda e se mantém por meio do consenso que é caracterizado por acordos negociados entre seus diferentes membros. Como escreve Nisbet (1977):

O elemento fundamental do liame comunitário é a antítese real ou imaginária, representada no mesmo ambiente social pelas relações não comunitárias de competição ou conflito, utilidade ou conhecimento contratual (Nisbet, 1977:256).

Tais características são possíveis porque, segundo Robert Redfield, é visível onde a comunidade começa e termina; é pequena (está á vista de todos os

²² Segundo Émile Durkheim (1973) esse era o tipo de solidariedade que predominava nas sociedades pré-capitalistas. Nessas sociedades os indivíduos se identificavam através da família, da religião, da tradição e dos costumes. Durkheim chama essa solidariedade de mecânica porque lembra a ligação dos átomos dos metais. Nos metais os átomos se agregam porque são semelhantes.

membros) e, principalmente, é auto-suficiente, pois atende a todas as necessidades de seus membros (Bauman, 2003). Sendo esse o conceito de comunidade, uma favela não é uma comunidade, porque está inserida num contexto mais amplo. É impossível, como bem observou o antropólogo Marcos Alvito (2004)²³, imaginá-la sem levar em consideração as “estruturas supralocais”²⁴. As estruturas supralocais, segundo Alvito (2004), são os partidos políticos, o sistema financeiro, o mercado de trabalho, o mercado de preços e o mais antigo de todos: o Estado. São essas estruturas que inserem a favela num contexto mais amplo, o da sociedade brasileira da qual ela é resultado. A literatura sobre favelas que nega a dicotomia entre favela e cidade, quando usa o conceito comunidade, de forma imprecisa, de certa forma, ratifica essa dicotomia.

Dessa forma, como fez Marcos Alvito (2004), utilizarei o termo localidade e não comunidade neste trabalho. Quando a expressão aparecer será reprodução das falas dos entrevistados.

2.1 A Favela da Maré, o Complexo da Maré e o bairro da Maré: a Maré

O Bairro Maré, conhecido nas praticas socais como Complexo da Maré e/ou Favela da Maré, fica localizado junto à Baía de Guanabara, à Avenida Brasil²⁵, principal via de acesso à cidade do Rio de Janeiro. Há no bairro dezesseis localidades: Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro, Conjunto Marcílio Dias, Parque Maré, Parque Roquete Pinto, Parque Rubens Vaz, Parque União, Nova Holanda, Praia de Ramos, Conjunto Esperança, Vila do João, Vila do Pinheiro, Conjunto dos

²³ *Um bicho-de-sete-cabeças* (Alvito, 2004), in: *Um século de favela* (Alvito & Zaluar, 2004)

²⁴ Conceito forjado pelo sociólogo americano Anthony Leeds apud. Alvito (2004)

²⁵ Delimitação do bairro Maré, Código 157, segundo a Lei N o 2.119 de 19 de Janeiro de 1994:

“Da Baía de Guanabara, na Foz do Canal do Cunha, seguindo pelo leito deste até a Avenida Brasil, por esta (incluído apenas o lado par, excluindo o Viaduto de Manguinhos) até esta (incluída) até a Rua Cardoso de Moraes; por esta (incluída) até a Rua Costa Mendes; por esta (excluída) até o Ramal Leopoldina da RFFSA; pelo leito deste, até o prolongamento do alinhamento da Rua Doutor Noguchi; por este e pela Rua Doutor Noguchi (excluída) até a Rua Tangará; por esta (incluída) até a Rua Joana Fontoura; por esta (incluída) até o seu final; Rua Capuçara (excluída) até o prolongamento da Rua Régio; por este e pela Rua Régio (excluída) até a Estrada do Itararé; daí, subindo a vertente em linha reta, até o ponto de cota 92m na Serra da Misericórdia; deste ponto, descendo o espigão em direção sul, até o entroncamento da Estrada do Itararé (incluída) com a Avenida Itaóca; por esta (incluída) até a Avenida dos Democráticos; por esta (incluído apenas o lado par) até a Rua Capitão Bragança; por esta (excluída, excluindo a Rua Hespéria). atravessando a Rua Uranos, até o Ramal Leopoldina da RFFSA; pelo leito deste, até o prolongamento do alinhamento da Rua Eurico Souza Leão; por este e pela Rua Eurico Souza Leão (excluída); Avenida Novo Rio (incluído apenas o lado par); Viaduto de Manguinhos (incluído) até a Avenida Brasil; por esta (incluído apenas o lado ímpar) até o ponto de partida (IPP, 2000).”

Pinheiros, Conjunto Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Nova Maré, Salsa e Merengue. Em 1988, para efeitos administrativos, foi criada, pela prefeitura do Rio de Janeiro, a XXX Região Administrativa (R.A), abarcando a área da Maré. Posteriormente, em 1994, passou a condição de bairro.

A área hoje ocupada pelo bairro Maré, na época da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, era um recanto da Baía de Guanabara formado por praias, ilhas e manguezais²⁶. Era habitada por mais de quarenta aldeias indígenas em torno das regiões costeiras à Bahia de Guanabara (Amador, 1997). No século XVI, com objetivo escoar os produtos explorados e cultivados pelos colonizadores portugueses na região, foi criado o Porto de Inhaúma. Ele se localizava onde hoje termina a Avenida Guilherme Maxwell. O Porto, que desenvolveu importante papel econômico para o subúrbio e terminou seus dias abrigando a Colônia de Pescadores Z-6, desapareceu nas primeiras décadas do século XX, após os sucessivos aterros na área. A região, hoje ocupada pelo Bairro Maré, nos séculos XVII e XVIII, ficou conhecida como "Mar de Inhaúma", parte da Freguesia rural de Inhaúma, que abrangia os atuais bairros de Olaria, Ramos, Bonsucesso e parte de Manguinhos.

No início do século XX, pequenos núcleos de povoamento – quase sempre formados por pescadores – já se aglutinavam em torno dos portos na região, como o Porto de Inhaúma e Maria Angu. Mas este processo acelerou-se com a reforma urbana da Capital Federal²⁷. Como consequência da reforma da cidade, a região de Inhaúma foi a freguesia carioca que teve maior crescimento populacional. Enquanto o Estado continuava sua política de embelezamento e valorização do Centro e Zona Sul, o processo de ocupação dos subúrbios se intensifica, especialmente a freguesia de Inhaúma (Abreu, 2006). Essa dinâmica populacional pode ser observada na tabela 1 que mostra como ficou configurado demograficamente o espaço carioca após a "Regeneração".

Tabela 1			
Crescimento populacional das freguesias cariocas de 1890 a 1906			
Freguesias	População residente		Taxa de crescimento (%)
	1890	1906	
Freguesias Urbanas	429745	616648	44
Candelária	9701	4454	-54

²⁶ http://www.ceasm.org.br/abertura/03onde/m_hist.htm

²⁷ Idem.

São José	42017	44878	7
Sant Rita	46161	45929	-1
Sacramento	30663	24612	-20
Glória	44105	59102	34
Santana	67533	79315	17
S. Antônio	37660	42009	12
Espírito Santo	31389	59117	88
Engenho Velho	36988	91498	147
Lagoa	28741	47992	67
São Cristóvão	22202	45098	103
Gávea	4712	12750	171
Engenho Novo	27873	62898	126
Freguesias Rurais	92906	185687	100
Irajá	13130	27410	109
Jacarepaguá	16070	17265	7
Inhaúma	17448	68557	293
Guaratiba	12654	17928	42
Campo Grande	15950	31248	96
Santa Cruz	10954	15380	40
Ilha do Governador	3991	5616	41
Ilha de Paquetá	2709	2283	-16
Total	522651	805335	54

Fontes: Recenseamento de 1890.

Estudos brasileiros de demografia, Rio de Janeiro, FGV, 1 (7), julho/1974.

Apud. Abreu (2006).

Podemos observar a ocupação residencial burguesa na Zona Sul, o decréscimo demográfico do Centro (Candelária, Santa Rita e Sacramento) e o crescimento irrelevante de outras de suas freguesias. Enquanto nas freguesias rurais, subúrbio, houve um grande incremento populacional com destaque para a freguesia próxima ao Centro: Inhaúma. Essa freguesia cresceu 293% de 1890 a 1906. A ocupação do subúrbio se intensificou bastante durante a Primeira Guerra Mundial. Esse período foi extremamente benéfico para o crescimento industrial do Rio de Janeiro, maior centro fabril do país, com produção industrial duas vezes maior que São Paulo (Abreu, 2006). Devido a Guerra, o país, e principalmente a cidade do Rio, passam a produzir os artigos que eram importados (Prado Júnior, 2004). A atividade industrial foi beneficiada pela produção de energia elétrica da companhia canadense Light e também da entrada em funcionamento do novo porto. Devido à contínua limitação da capacidade de importar durante a Segunda Guerra Mundial começa um processo de substituição dos importados por produtos fabricados no próprio país. Entre 1939 e 1952, a produção industrial cresceu a uma taxa média de 8,3% ao ano. E com ela a população urbana cresceu de 12 880 182 habitantes em 1940 para 18 782 891 em 1950 (Singer, 2004). Esse aumento da população urbana foi resultado de movimentos migratórios, principalmente de nordestinos que fugiam

da seca em busca de emprego nas indústrias do Sudeste, Rio de Janeiro e São Paulo, mais especificamente (Jacques, 2002).

No final da década de 30, o subúrbio está de tal modo ocupado e o solo suburbano transformado em reserva de valor que restou à população atraída pelo crescimento fabril, áreas próximas aos postos de trabalho, os terrenos desvalorizados como morros íngremes e mangues (Abreu, 2006). Por isso, é efetivamente a partir da década de 1940 que começa surgir na paisagem urbana carioca, a Favela da Maré: região de morros e mangues.

O Morro do Timbau²⁸, em 1940, por ser a única área da região de terra firme, ou seja, o terreno não era pantanoso, foi a primeira das dezesseis localidades a ser ocupada (Jacques, 2002). A ocupação do Timbau teve início ao centro e ao oeste do morro, expandindo-se posteriormente às proximidades da Avenida Brasil (Vaz, 1994). As primeiras famílias construíram seus barracos próximos aos mananciais e ao pediplano do morro, facilitando o acesso à água. Com o adensamento das encostas, houve a expansão da ocupação e, junto a ela, as dificuldades inerentes à falta de estrutura local²⁹.

Em 1947 inicia-se a ocupação da localidade que viria a se chamar Baixa do Sapateiro. Localizada ao pé do morro do Timbau. A precariedade das condições do lugar, área alagadiça pela “maré” da Baía de Guanabara, fez com que as moradias típicas fossem as palafitas, barracos construídos acima de dois metros do nível do mar. Essa forma de habitação era erguida com restos de material de construção, latas e madeiras que eram trazidos pela própria maré. As “ruas”, nesse espaço alagadiço, eram as pontes de madeiras sustentadas pelos próprios barracos. Seguindo essa estratégia de ocupação da região, outras áreas começaram a ser ocupadas por meio de palafitas como a localidades do Parque Maré (1953). Em 1954 surge a localidade Parque Rubem Vaz (Vaz, 1994). O aterro da região foi realizado pelos próprios moradores que utilizaram carvão, serragem e entulhos. Os barracos seguiam um padrão para maximizar o espaço, eram construídos na frente do terreno e o banheiro nos fundos para aumentar o tamanho do lote. Às vezes, quando uma família não tinha condição de construir o banheiro, ela utilizava uma ponte de madeira para usar o banheiro do vizinho. Em 1961 surge o Parque União,

²⁸ Nome de origem tupi-guarani, *thybau*, quer dizer ‘entre as águas’ (Jacques, 2002).

²⁹ Disponível: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/4EncNacSobreMigracao/SCII-8.pdf>

sua ocupação foi diferente das outras localidades da Maré pois foi, de certa forma, “planejada”. O advogado ligado ao Partido Comunista do Brasil (PCB), Margarino Torres, demarcou os lotes e os vendeu a baixos custos (o valor era revertido para melhoria da localidade e para pagar seus honorários).

Em 1962 o governo estadual projeta o que hoje é a localidade da Nova Holanda com objetivo de receber os moradores das favelas erradicadas da cidade. Essa operação deflagrou-se com a criação do Conjunto Habitacional Guanabara (COHAB-GB). Entretanto, apesar da trajetória do surgimento da Nova Holanda ser inversa em relação às demais localidades da Maré, pois surge como conjunto habitacional [...] *acaba se favelizando, adquirindo todas as características e carências de qualquer favela nascida espontaneamente* (Vaz, 1994: 7).

Após a década de 1980 surgiram novas localidades em consequência do projeto para sanear a orla da Baía da Guanabara, o “Projeto Rio”, idealizado em 1979, mas sua realização se deu na década de 1980. Na execução desse projeto a Maré recebeu atenção prioritária, pois foi considerada responsável pela poluição da Baía. Segundo previa esse projeto, as famílias que moravam em palafitas seriam/foram removidas para moradias com infra-estrutura básica. Em 1982 o governo federal construiu 1546 casas na Vila do João. Os conjuntos habitacionais construídos foram: Vila do João (1982), Conjunto Esperança (1982), Vila dos Pinheiros (1989) e Conjunto Pinheiros (1989). Com o fim do “Projeto Rio”, há uma diminuição da população de todas as localidades por conta da retirada das palafitas. Com o aterro, o processo de expansão territorial se tornou mais controlado, não se verificando na área os surtos de crescimentos de antes que, sistematicamente, se dava nas áreas inundáveis (Vaz, 1994).

No fim dos anos 1980 o Complexo da Maré foi integrado às Regiões Administrativas do município do Rio de Janeiro como bairro. Então, as localidades de Marcílio Dias (1948), Roquete Pinto (1955) e Praia de Ramos (1962) passaram a constituir o bairro Maré.

A partir da década de 1990, o governo municipal criou três conjuntos habitacionais: Bento Ribeiro Dantas ou Fogo Cruzado (1992), Nova Maré (1996) e Salsa e Merengue (2000). A construção desses conjuntos tinha como finalidade abrigar os moradores de áreas de risco.

Apesar de ser legalmente um bairro esse fato é praticamente desconhecido pelos moradores das localidades que compõe a Maré. E também nas

práticas sociais dos moradores sequer há a Favela da Maré, como se é conhecida nos discursos da cidade. Para os moradores o que existe é a sua “comunidade” como preferem se referir a uma das dezesseis localidades que fazem parte do bairro. Assim como, a homogeneidade administrativa atribuída à região pelo governo municipal que estabelece a Maré como um bairro é desconhecida pelas práticas sociais do “asfalto” que a vêem como uma a Favela da Maré ou como um complexo de favelas, o Complexo da Maré.

O fato é que os moradores da Maré assim como seu o espaço são percebidos pelo discurso da sociedade em geral, por meio de uma visão generalizante e estigmatizadora que os desumanizam.

Na próxima sessão discuto o contexto social e econômico do bairro Maré.

2.2. Contexto social e econômico

O objetivo deste capítulo é contextualizar econômica e socialmente o espaço de atuação do CPV-Maré. Para sua elaboração irei, basicamente, utilizar os dados do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP)^{30 31}. Todos os dados estatísticos, estudos e pesquisas disponibilizados pelo IPP são baseados no Censo do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000. O que o IPP faz com as informações do censo do IBGE é reelaborá-las para o município do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que grande parte das tabelas foi adaptada por mim, a fim de atender aos objetivos propostos, não estando, portanto, disponíveis no IPP da forma como foram utilizadas neste capítulo.

Ao utilizar-me de dados do IPP/IBGE, diferencio de uma gama de trabalhos sobre a Maré³² que tem o Censo do Ceasm³³ como sua principal fonte de

³⁰ IPP, autarquia criada em 1998 e vinculada à Secretaria Municipal de Urbanismo, responsável pelo planejamento urbano, pela produção de informações gerenciais e cartográficas e estudos socioeconômicos para o município do Rio de Janeiro.

³¹ Disponível: <<http://www.rio.rj.gov.br/ipp>>

³² Varela, Jacques & Bertazzo (2002) E Silva & Barbosa (2006), por exemplo.

³³ O Censo Maré foi uma realização de iniciativa do Ceasm em 2000. Contou com cerca de 100 profissionais, incluindo 40 recenseadores. Além das estatísticas, o grupo reuniu dados qualitativos sobre comércio, sistema educacional e de saúde, opções de lazer, faixa etária, religião e renda da população local, entre outros.

informações estatísticas. Escolhi trabalhar com dados e informações do IPP/IBGE e não com o Censo Maré por dois motivos.

Primeiro porque pretendo fazer uma análise econômica e social comparativa com outros espaços. O censo realizado pelo Ceasm dificulta esse tipo de análise, pois sua pesquisa de coleta de informações se deu por meio de uma metodologia diferente da usada pelo IBGE; o que se conclui pelo número de moradores que cada censo contabiliza para Maré no ano de 2000. Para o Censo-Maré há 130.000 moradores no bairro, enquanto para o IBGE há 113.807. Uma análise comparativa só pode ser realizada com dados e informações colhidos pelo mesmo método. Não posso comparar as informações da Maré colhidas pelo censo do Ceasm com a de outro bairro carioca se os dados desse são originados de fontes distintas.

E, segundo, porque o Ceasm não é uma instituição propriamente de pesquisa; é antes uma organização política com objetivos específicos, e o censo realizado por essa ONG é um projeto desenvolvido com objetivos articulados com seu próprio desenvolvimento, não tendo assim, o compromisso mais rigoroso de exposição pública e universalização de informações como se pode esperar de um instituto de referência como o IBGE.

Penso que quanto mais distantes afetivamente da realidade que estivermos estudando, melhor podemos observá-la. Michel Lowy (1999), o cientista social franco-brasileiro, usa uma imagem lúdica para fazer uma crítica ao positivismo. Segundo esse autor, o esforço que o positivismo pregava como pressuposto fundamental para fazer ciência, o afastamento do objeto, se assemelhava a uma passagem de um livro de literatura infanto-juvenil em que a personagem ao afundar no lago, consegue se salvar puxando os próprios cabelos. Bem, se não conseguirmos nos salvar, não custa tentar como propõe um dos grandes sociólogos contemporâneos, Norbert Elias (1996) em seu livro *Os Alemães, Luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Esse autor descreve na introdução de sua obra - um esforço intelectual de grande monta que procura compreender como os alemães aderiram ao regime nazista - uma frase que traduz o que penso ser o esforço de todo cientista social: *Adquirir consciência do habitus*³⁴ de

³⁴ Formas de pensar, sentir, agir e sentir.

nossa própria nação requer um esforço específico de autodistanciamento (Elias, 1996-15).

Ao longo deste capítulo, a Maré será tratada como um bairro, pois assim é considerada pela administração municipal; as informações do IPP são todas relativas ao bairro Maré e não à favela. Para o IPP a Maré não é uma favela; é um bairro que tem favelas.

2.2.1 População

O bairro da Maré possui uma área territorial de 426,88 hectares, por onde se distribuíam, segundo o último censo do IBGE em 2000, 113.807 habitantes. Desse contingente populacional 69.911 residiam, no ano de 2000, em aglomerados subnormais (Favelas)³⁵.

Em relação ao conjunto dos bairros cariocas, a Maré, com 113.808 habitantes, ocupava a sétima posição entre os bairros com maior população do município. Constituindo-se como um dos bairros mais populosos da cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1990. De 1991 a 2000, apresentou um incremento populacional de 82,21%: 62.458 habitantes para o ano de 1991, 113.807 para o ano de 2000. A tabela 2 mostra a evolução demográfica da Maré e também possibilita que se possa comparar sua evolução em relação ao município, ao estado e ao país nos mesmos períodos.

Tabela 2
Evolução demográfica: Brasil / Estado / Município/Maré

<i>Brasil / Estado / Município/Maré</i>	<i>1991</i>	<i>2000</i>	<i>2000/1996(%)</i>
Brasil	146 825 475	169 799 170	15,64
Estado do Rio de Janeiro	12 807 706	14 391 262	12,36
Município do Rio de Janeiro	5 480 778	5 857 904	6,88
Maré	62.458	113.807	82,21

Fonte: IBGE/IPP³⁶

³⁵ IBGE/IPP

³⁶ Tabela adaptada sob minha responsabilidade.

A taxa de fecundidade é, certamente, um dos fatores explicativos desse crescimento populacional. A Maré apresentava, segundo senso do IBGE, para o ano de 1991, uma taxa de fecundidade de 2,67, sexta maior taxa de fecundidade em relação ao conjunto de bairros cariocas para o referido ano. Para o ano de 2000, esse número aumenta para 2,73, quinta maior taxa de fertilidade do conjunto dos bairros cariocas para esse ano³⁷. Entretanto, apesar de ser alta em relação ao conjunto de bairros cariocas, a taxa de fecundidade não é o fator explicativo fundamental para o crescimento de 82,21% que a Maré apresentou durante a década de 90. Esse incremento populacional exagerado, desproporcional em relação ao crescimento demográfico do país, estado e município, foi muito mais resultado de uma mudança metodológica do IBGE. Nos censos do IBGE de 1991/1996 foram contabilizadas como pertencentes ao bairro apenas nove localidades: Baixa do Sapateiro, Parque Maré, Nova Holanda, Roquete Pinto, Rubens Vaz, Parque União, Praia de Ramos e Timbau. No censo de 2000, o IBGE incorporou ao bairro as demais localidades e três novos conjuntos habitacionais construídos entre 1993 e 1997, pelo programa municipal de remoção de populações em áreas de risco: Nova Maré; Bento Ribeiro Dantas e Novo Pinheiro (Varela, Jacques & Bertazzo, 2002). A tabela 3 mostra a evolução populacional da Maré nos anos de 1991, 1996 e 2000.

Tabela 3
Crescimento demográfico da Maré de 1991 a 2000

<i>1991</i>	<i>1996</i>	<i>Crescimento 1991/1996 (%)</i>
62.458	68.817	10,18
<i>1996</i>	<i>2000</i>	<i>Crescimento 1996/2000 (%)</i>
68.817	113807	65,37

Fonte: IBGE/IPP³⁸

Com esses 113.807 habitantes, após a incorporação de novos territórios, a população da Maré, para o ano de 2000, representava 1,9% da população da cidade, o que, em relação aos 159 bairros que compõem a rede de bairros do município, a coloca no posto de sétimo lugar em número de habitantes, sendo

³⁷ IPP/IBGE - 2000

³⁸ Tabela adaptada sob minha responsabilidade.

superada apenas por Campo Grande, Bangu, Santa Cruz, Realengo, Tijuca e Copacabana, como mostra a tabela 4.

Tabela 4
Bairros do município do Rio de Janeiro com mais de 50 000 habitantes-2000

	<i>Bairro</i>	<i>Habitantes</i>		<i>Bairro</i>	<i>Habitantes</i>
1	Campo Grande	297 494	17	Botafogo	78 259
2	Bangu	244 518	18	Penha	72 692
3	Santa Cruz	191 836	19	Cosmos	65 961
4	Realengo	176 277	20	Complexo do Alemão	65 026
5	Tijuca	163 636	21	Padre Miguel	64 754
6	Copacabana	147 021	22	Olaria	62 509
7	Maré	113 807	23	Praça Seca	59 657
8	Senador Camará	111 231	24	Inhoaíba	59 536
9	Irajá	101 859	25	Brás de Pina	59 389
10	Jacarepaguá	100 822	26	Freguesia	54 010
11	Taquara	93 741	27	Rocinha	56 338
12	Barra da Tijuca	92 233	28	Anchieta	53 808
13	Pavuna	90 027	29	Flamengo	53 268
14	Guaratiba	87 132	30	Méier	51 344
15	Paciência	83 561	31	Madureira	51 410
16	Vila Isabel	81 858	32	Penha Circular	51 113

Fonte: IBGE/IPP-2000³⁹

Há que se observar que dentre os seis primeiros bairros mais populosos, os cinco primeiros têm uma área territorial muito superior à Maré, exceto Copacabana. O fato de ter uma área territorial menor que os outros bairros e ser o sétimo com maior número de habitantes, revela que a Maré apresenta uma grande densidade demográfica.

A tabela 5 mostra os vinte bairros com maior densidade demográfica do município do Rio de Janeiro. Devido à grande área territorial, os bairros que ocupavam as seis primeiras posições na tabela 4 sequer figuram na tabela 5. Copacabana e Maré, que aparecem como bairros muito populosos na tabela 4, também figuram na tabela 5. Estão em terceiro e sétimo lugares respectivamente.

Tabela 5
20 Bairros com maior densidade bruta – 2000

<i>Bairros</i>	<i>População</i>	<i>Área (ha)</i>	<i>Densidade bruta (hab/ ha)</i>
Rocinha	56 338	144	392
Jacarezinho	36 459	94	386
Copacabana	147 021	410	359
Flamengo	53 268	165	324
Catete	21 724	68	319

³⁹ Tabela adaptada por mim.

Cidade de Deus	38 016	121	315
Maré	113 807	427	267
Vila Isabel	81 858	322	254
Catumbi	12 914	54	239
Todos os Santos	22 927	101	226
Complexo do Alemão	65 026	296	220
Leblon	46 670	215	217
Méier	51 344	247	208
Abolição	12 346	62	200
Estácio	20 632	98	210
Portuguesa	24 733	119	208
Laranjeiras	46 381	249	186
Mangueira	3 594	80	170
Maracanã	27 319	167	164
Botafogo	78 259	480	163

Fonte: IBGE/IPP⁴⁰

Entretanto, é preciso ressaltar que apesar do bairro de Copacabana ter semelhanças demográficas quantitativas com a Maré, o seu crescimento populacional é qualitativamente distinto. Está associado à ação da indústria da construção civil que se aproveita da posição especial que o bairro ocupou, e ainda ocupa, no imaginário do país e do mundo; transforma Copacabana, em 1960, no primeiro bairro do país com predominância de edifícios de mais de oito andares. Tais construções proporcionam um grande número de moradores no mesmo espaço que é ocupado por uma população de elite (Velho, 2006). Continuando em sua ação predatória para maximizar seus lucros por meio da otimização do espaço que, nesse caso, não quer dizer melhoria da moradia, a indústria da construção civil promove mais transformações no bairro com a construção de grandes prédios de pequenos apartamentos de sala e quarto ou conjugados que vão abrigar uma população mais modesta, em contraposição a sua povoação inicial que era majoritariamente de elite. Esses moradores mais modestos, que engrossam as estatísticas populacionais do bairro, sacrificam espaço residencial em pequenos apartamentos de sala e quarto ou conjugados para [...] *poderem viver no bairro que tem transporte, atende ao consumo e produz, de acordo com as representações dominantes, prestígio social* (Velho 2006).

Já a Maré começa a ser ocupada na década de 1940 por migrantes, principalmente nordestinos fugidos da seca. Esses, atraídos pelos postos de trabalho gerados pelo surto de industrialização, procuram ocupar terrenos próximos às zonas industriais, em áreas que escapam da especulação imobiliária por conta da dificuldade e/ou impossibilidade de abrigarem construções, tais como morros e

⁴⁰ Idem.

mangues (Jacques, 2002). Como já foi discutido aqui, a forma de construção para ocupação desses espaços ocorreu por meio das palafitas que sustentavam barracos de madeira, os quais ficavam alagados quando a maré subia. Tal espaço logo passou a ser denominado nas práticas sociais da “cidade” como “favela”. A Maré, portanto, sedimentou-se no imaginário social urbano como *lôcus* da violência, marginalidade e barbárie. Tudo isso, por sua vez, de acordo com as representações simbólicas dominantes confere à Maré prestígio social “negativo”.

Em relação a gênero, entre esses 113.807 habitantes da Maré a presença feminina constitui a maioria, acompanhando a tendência da distribuição da população por gênero no estado e no município do Rio de Janeiro (vide tabela 6), onde as mulheres também se apresentam como expressiva maioria.

Tabela 6
População por gênero do bairro, estado e no município – 2000

<i>Unidade</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Homens</i>	<i>Total</i>	<i>Mulheres (%)</i>	<i>Homens (%)</i>	<i>Total (%)</i>
Estado do Rio de Janeiro	7.490.947	6.900.335	14391282	52,06	47,94	100
Município do Rio de Janeiro	3.109.761	2.748.143	5857304	53,09	46,91	100
Maré	57.543	56.264	113.807	51,57	49,43	100

Fonte: IBGE/IPP⁴¹

A tabela 7 mostra a composição etária da Maré. Ao somarmos os grupos de idade a partir de 60 anos obteremos o número absoluto de idosos do bairro: 7065, que representa 6,18% do total de sua população. Esse percentual de idosos vai de encontro com a tendência do município do Rio de Janeiro que apresenta em sua composição social um alto número de idosos. Segundo o censo do IBGE de 2000, a cidade do Rio de Janeiro é a capital de maior proporção de população idosa no Brasil, aproximadamente 13% da população carioca tinha 60 anos ou mais para o ano de 2000. Com 6,18%, a Maré apresenta em sua composição social um percentual 100% menor do que a cidade. E, de todas as Regiões Administrativas (RA) do município é a que apresenta em sua composição social o menor número relativo de idosos. O baixo número de idosos na composição social da Maré indica uma baixa expectativa de vida nesse bairro, que para o ano de 1991, segundo o

⁴¹ Tabela adaptada por mim.

IBGE, era de 62,71 anos, sexta menor expectativa de vida em relação ao conjunto de bairros cariocas para o referido ano. Em 2000, há um aumento na expectativa de vida, de 62,71 subiu para 66,58 anos. Mesmo assim, a expectativa de vida na Maré continuou baixa em relação ao conjunto dos bairros cariocas. Para o ano de 2000, apresentava a oitava menor expectativa de vida do município. E a probabilidade de se viver até os 40 anos na Maré, para o censo de 2000, era de 89,48%: sexto maior número em relação aos demais bairros cariocas⁴².

Se a Maré apresenta um baixo número de idosos, baixa expectativa de vida, e, ao mesmo tempo, para o ano de 2000, configurava entre os bairros mais populosos do município, nos faz concluir que o que engrossa essa população é o número de jovens: crianças e adolescentes.

Tabela 7
Composição etária do bairro Maré-2000

<i>Grupos de idade</i>	<i>Número de pessoas</i>	<i>Número de pessoas (%)</i>
0 a 4 anos	12.620	11,08
5 a 9 anos	10.907	9,58
10 a 14 anos	10.040	8,82
15 a 19 anos	10.418	9,15
20 a 24 anos	12.160	10,68
25 a 29 anos	11.281	9,91
30 a 34 anos	10.018	8,80
35 a 39 anos	8.838	7,76
40 a 44 anos	7326	6,43
45 a 49 anos	5.752	5,05
50 a 54 anos	4.397	3,86
55 a 59 anos	2.985	2,62
60 a 64 anos	2.610	2,29
65 a 69 anos	1.931	1,69
70 a 74 anos	1.233	1,08
75 a 79 anos	750	0,65
80 anos e mais	541	0,47
<i>Total</i>	<i>113807</i>	<i>100</i>

Fonte: IBGE/IPP

Quanto à presença de crianças e adolescentes, a composição etária da população da Maré, também contraria a tendência de diminuição desse grupo etário no município do Rio de Janeiro. De 1960 até 2000, a presença de jovens na composição social da cidade é cada vez mais reduzida, 32% para 23%. A tabela 7 nos mostra, ao somarmos os três primeiros grupos de idade, que crianças e adolescentes, entre zero a quatorze anos, representam 29,48% do conjunto de

⁴² Fonte: IBGE/IPP

habitantes da Maré. O que significa que, praticamente, a cada 3 habitantes do bairro, um tem entre 0 e 14 anos. Esse quantitativo de crianças e adolescentes, em sua grande maioria, encontra-se em situação de vulnerabilidade social, devido à pobreza e a ausência do Estado como provedor de segurança, proteção e garantidor da ordem pública.

Considerando o indicador educação, no ano 2000, 15.124 residentes na Maré, maiores de quatro anos, eram analfabetos. Tal quantitativo de analfabetos, considerando o conjunto de bairros cariocas em 2000, fazia com que a Maré ocupasse o posto de quarto bairro com maior número de analfabetos do município do Rio de Janeiro, superada pelos três bairros que têm maior população do município: Campo Grande, com 19.214 analfabetos, Santa Cruz, com 19.087 e Bangu, com 17.204⁴³. Esse número de analfabetos se distribui de forma diferente por faixas etárias. A tabela 8 mostra o percentual de analfabetos em quatro faixas etárias. E a comparação com os números do ano de 1991.

Tabela 8
Percentual de analfabetos por faixas etárias-2000

Percentual de analfabetos por faixas etárias 2000								
Bairros	Percentual de crianças de 7 a 14 anos analfabetas		Percentual de adolescentes de 15 a 17 anos analfabetos		Percentual de jovens de 18 a 24 anos analfabetos		Percentual de pessoas de 25 anos ou mais analfabetos	
Ano	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Maré	20,11	10,56	5,03	3,25	8,02	3,34	19,97	13,37

Fonte: IBGE/IPP-2000

Podemos observar, por essa tabela, que em que todas as faixas etárias houve diminuição do analfabetismo⁴⁴, devido, fundamentalmente, ao resultado dos esforços do poder público em democratizar o acesso à escola. Entretanto, a qualidade do ensino parece caminhar em direção oposta à quantidade de alunos matriculados nas escolas públicas: as provas do Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴⁵ são os mecanismos que

⁴³ IBGE/IPP

⁴⁴ Em 1991, muitas localidades não eram computadas pelo IBGE como sendo pertencentes ao bairro.

⁴⁵ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM são coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação.

auferem a qualidade desse ensino que tem se mostrado pífio⁴⁶. Os dados sobre educação coletados pelo IBGE nos mostram uma dura realidade, os analfabetos funcionais, pessoas que tiveram acesso ao ensino formal, mas não estão devidamente alfabetizados, não conseguem interpretar e compreender um texto. A tabela abaixo mostra o percentual de analfabetos funcionais por faixas etárias residentes na Maré para o ano 2000.

Tabela 9
Analfabetismo funcional. percentual de analfabetos
funcionais por faixas etárias residentes no bairro Maré-2000

<i>Bairro</i>	<i>Percentual de crianças de 10 a 14 anos com menos de 4 anos de estudo</i>	<i>Percentual de adolescentes de 15 a 17 anos com menos de 4 anos de estudo</i>	<i>Percentual de jovens de 18 a 24 anos com menos de 4 anos de estudo</i>	<i>Percentual de pessoas de 25 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo</i>
Maré	47,86	14,63	13,95	32,19

Fonte: IBGE/IPP-2000

Segundo a metodologia do IBGE, é analfabeto funcional todo o indivíduo que tem menos de 4 anos de estudos. Entretanto, apesar desses números apresentados serem absurdos em pleno século XXI, a realidade relatada e percebida nas práticas sociais é bem pior; pessoas que concluem o Ensino Fundamental e/ou Médio, ou seja, entre 9 e 11 anos de escolaridade, que mal sabem escrever e interpretar um texto. O problema é muito mais qualitativo que quantitativo: é possível ter mais de 4 anos de estudos, até 11, e não saber ler e interpretar um texto. E, dessa forma, o sistema de ensino público voltado às classes baixas, que deveria funcionar como um mecanismo de inclusão social está formando uma massa de pessoas excluídas do exercício pleno da cidadania, fadadas inexoravelmente a obter somente subempregos ou empregos de baixíssima remuneração.

Enquanto o analfabetismo parece persistir nos espaços de moradia de classes baixas, em outros bairros do município do Rio de Janeiro seu índice é muito pequeno. Isso se torna mais claro se compararmos, com informações do ano de

⁴⁶ Ver: <http://www.inep.gov.br>

2000, o número percentual de analfabetos dos bairros mais ricos do município do Rio de Janeiro, renda média superior a R\$ 1500,00, com os bairros mais pobres, com renda inferior ou igual a R\$ 200,00.

Tabela 10
Percentual de analfabetos por faixa etária dos bairros com renda média superior a R\$1500,00

<i>Bairros ou conjunto de bairros com renda superior a R\$ 1500,00</i>	<i>Percentual de crianças de 7 a 14 anos analfabetos</i>	<i>Percentual de adolescentes de 15 a 17 anos analfabetos</i>	<i>Percentual de jovens de 18 a 24 anos analfabetos</i>	<i>Percentual de pessoas de 25 anos ou mais analfabetos</i>
Lagoa	0,00	1,12	0,00	0,59
Joá, Barra da Tijuca	1,83	0,28	0,17	0,74
Leblon	1,93	0,00	0,61	1,09
Ipanema	4,07	1,70	1,14	1,21
Gávea	1,98	0,00	1,09	2,20
Jardim Botânico	5,03	0,00	0,98	1,41
Humaitá	2,26	0,00	0,00	0,87
Flamengo	1,30	0,49	0,60	0,74
Leme	3,04	0,00	0,00	1,49
Laranjeiras	1,71	0,00	0,97	1,39
Copacabana	2,75	0,53	1,29	1,59

Fonte: IBGE/IPP-2000⁴⁷

Tabela 11
Percentual de analfabetos por faixa etária dos bairros com renda média igual ou inferior a R\$200,00

<i>Bairros ou grupo de bairros com renda média igual ou inferior a R\$200,00</i>	<i>Percentual de crianças de 7 a 14 anos analfabetos</i>	<i>Percentual de adolescentes de 15 a 17 anos analfabetos</i>	<i>Percentual de jovens de 18 a 24 anos analfabetos</i>	<i>Percentual de pessoas de 25 anos ou mais analfabetos</i>
Cidade de Deus	9,28	1,29	1,79	8,08
Barros Filho	7,72	2,53	1,43	8,02
Manguinhos	11,11	1,70	3,71	10,65
Maré	10,56	3,25	3,34	13,37
Jacarezinho	11,63	1,39	5,72	11,91
Acari, Parque Columbia	11,27	2,82	2,55	10,65
Complexo do Alemão	11,82	2,26	2,93	14,22
Costa Barros	9,18	1,24	3,56	10,92

Fonte: IBGE/IPP⁴⁸

A situação econômica da Maré pode ser compreendida pelo nível de escolaridade de seus habitantes, haja vista que no século XXI, a mão-de-obra tem que ser cada vez mais qualificada para que se esteja em condições de disputar postos no mercado de trabalho formal e para que o trabalhador seja minimamente bem remunerado. Na próxima seção, detenho-me no fator renda e como esse está relacionado à estrutura de classes.

⁴⁷ Adaptada por mim.

⁴⁸ Adaptada por mim.

2.2.2 Renda

Em relação à situação econômica da Maré, os dados do censo do IBGE de 2000 nos mostram que é um dos bairros mais pobres da cidade. O conjunto dos bairros cariocas com renda *per capita* (> R\$ 1.500), segundo o censo do IBGE de 2000, quando o salário mínimo era de R\$ 151,00, em ordem crescente de renda: era; Copacabana, Laranjeiras, Leme, Flamengo, Humaitá, Jardim Botânico, Gávea, Ipanema, Leblon, Joá, Barra da Tijuca e Lagoa. Com exceção de Joá/ Barra da Tijuca, todos esses bairros se encontram na Zona Sul. A tabela 12 mostra a renda média de cada um desses bairros na respectiva ordem.

Tabela 12
Conjunto dos bairros com maior renda média (> R\$ 1.500)

<i>Bairro</i>	<i>Renda média</i>
Lagoa	2984
Barra da Tijuca, Joá	2512
Leblon	2502
Ipanema	2484
Gávea	2055
Jardim Botânico	1900
Humaitá	1786
Flamengo	1760
Leme	1705
Laranjeiras	1671
Copacabana	1618

Fonte: IBGE/IPP- 2000

A Maré, segundo esse mesmo censo, encontra-se no conjunto dos mais pobres da cidade, com renda *per capita* menor ou igual a R\$ 200, são em ordem crescente de renda; Costa Barros, Complexo do Alemão, Acari, Parque Colúmbia, Jacarezinho, Maré, Manguinhos, Barros Filho e Cidade de Deus. A tabela 13 mostra a renda média de cada um desses bairros na respectiva ordem.

Tabela 13
Conjunto de bairros com menor renda média (> ou = a R\$ 200)

<i>Bairro</i>	<i>Renda média</i>
Cidade de Deus	200
Barros Filho	194

Manguinhos	188
Maré	184
Jacarezinho	177
Acari, Parque Columbia	171
Complexo do Alemão	170
Costa Barros	169

Fonte: IBGE/IPP- 2000⁴⁹

Carlos Antonio Costa Ribeiro (2004) aponta a desigualdade de distribuição de renda como principal fator dos níveis altos de pobreza no Rio de Janeiro. Para esse autor o elemento que determina a desigualdade de distribuição de renda não é a falta de recursos, mas a má distribuição dos recursos existentes. E o fator mais expressivo e determinante para a má distribuição de recursos é a estrutura ocupacional, estrutura de classes, composta por um número extremamente alto de trabalhadores não qualificados que são empurrados para a pobreza. Ao analisar os dados do censo do IBGE relativos à cidade do Rio de Janeiro, o autor elaborou um esquema com doze classes sociais ou grupos ocupacionais, que também podem ser agregados em três grandes grupos: 1) profissionais e proprietários ou classes altas (empregadores e profissionais com autoridade e autonomia); 2) supervisores ou classes intermediárias (trabalhadores que supervisionam o trabalho de outros); e 3) trabalhadores ou classes baixas (contrato de trabalho restrito).

Tabela 14
Esquema de classes utilizado

I	<i>Classes Altas</i>
1	Profissionais e Administradores
2	Pequenos proprietários com empregados
3	Pequenos proprietários sem empregados
II	<i>Classes Intermediárias</i>
4	Trabalhadores de rotina não-manual, nível alto
5	Supervisores do trabalho manual
6	Fazendeiros
III	<i>Classes Baixas</i>
7	Trabalhadores de rotina não-manual, nível baixo
8	Trabalhadores de rotinas não manuais do setor informal
9	Trabalhadores manuais qualificados
10	Trabalhadores manuais do setor informal
11	Trabalhadores manuais não qualificados
12	Trabalhadores rurais

Fonte: Costa Ribeiro (2004)

⁴⁹ Adaptada por mim.

Segundo esse esquema, as classes altas são formadas por profissionais e administradores, pequenos proprietários com empregados e pequenos proprietários sem empregados; podem ser definidas como as mais privilegiadas no que diz respeito às rendas agregadas. Os “pequenos proprietários sem empregados” são os trabalhadores autônomos e podem ser definidos como “auto-empregados”. As classes intermediárias são as compostas por trabalhadores de rotina não manuais de nível alto, supervisores do trabalho manual e fazendeiros, essas classes são compostas justamente por ocupações caracterizadas pelo exercício da supervisão do trabalho de outros. E, por último, as classes baixas, composta pelos trabalhadores manuais e do baixo setor de serviços (trabalhadores manuais de nível baixo e do setor informal, trabalhadores manuais qualificados, trabalhadores manuais não qualificados e do setor informal, e trabalhadores rurais) cujo contrato de trabalho é freqüentemente baseado na troca direta de tarefas por produção (contrato de trabalho restrito) e diretamente submetido à supervisão⁵⁰ (Costa Ribeiro 2004). Comungando desse arcabouço teórico, utilizo-o para a compreensão do grau de pobreza dos moradores da Maré. Assim fazendo, ainda, demonstro, na composição social do bairro, a sua estrutura ocupacional, estrutura de classes.

Ao compararmos a estrutura ocupacional dos bairros que têm maior renda *per capita* (>1500) com o grupo no qual está incluída a Maré, poderemos compreender as causas da extrema desigualdade econômica desses dois grupos, assim como o grau de pobreza do segundo grupo.

A tabela 15 mostra que quanto maior a quantidade de classes altas na composição social do bairro, maior a sua renda média. Os extremos da tabela são elucidativos nesse sentido; Lagoa e Copacabana. A Lagoa é o bairro que tem maior percentual de moradores nas classes altas e maior renda média entre todos os bairros cariocas, vale lembrar que essa tabela é constituída pelos bairros cariocas com maior renda média (< 1500). Já Copacabana, em relação a esse conjunto de bairros, é o que tem menor percentual de moradores nas classes altas e, também, é o que possui menor renda média.

⁵⁰ Em “contratos de trabalho restritos”, envolvendo membros da classe trabalhadora, os salários são definidos diretamente de acordo com o nível de esforço ou de produção dos empregados (Costa Ribeiro, 2004).

Tabela 15
Bairros ou grupos de bairros com renda < 1500, renda média e classes – 2000

<i>Bairro ou grupos de bairros Com renda < 1500</i>	<i>Renda média</i>	<i>% nas Classes</i>		
		<i>Altas</i>	<i>Intermediárias</i>	<i>Baixas</i>
Lagoa	2984	76,0	10,5	13,5
Barra da Tijuca e Joá	2512	72,1	10,3	17,6
Leblon	2502	67,0	9,3	23,7
Ipanema	2484	59,4	10,7	29,9
Gávea	2055	64,8	15,7	19,5
Jardim Botânico	1900	64,4	14,5	21,0
Humaitá	1786	63,9	11,7	24,3
Flamengo	1760	61,1	22,1	16,8
Leme	1705	53,7	14,8	31,5
Laranjeiras	1671	64,4	14,3	21,7
Copacabana	1618	53,5	13,4	33,2

Fonte: Costa Ribeiro (2004)

A tabela 16 mostra os bairros cariocas com menor renda média (menor ou igual a 200). A desigualdade de renda desses bairros com o primeiro grupo é facilmente observável. Por essa comparação podemos perceber na mesma cidade um grau de desigualdade econômica tão grande que o bairro mais rico tem uma renda média trinta vezes maior do que a Cidade de Deus, bairro que tem melhor renda média da tabela 16. A disparidade de renda é facilmente entendida ao compararmos a estrutura de classes desses dois conjuntos de bairros. Enquanto no primeiro grupo predomina as classes altas na composição social dos moradores, no segundo grupo, a estrutura ocupacional é formada por cerca de 80% de classes baixas.

Tabela 16
Bairros ou grupos de bairros com renda > ou = a 200, renda média e classes

<i>Bairro ou grupos de bairros Com renda < 1500</i>	<i>Renda média</i>	<i>% nas Classes</i>		
		<i>Altas</i>	<i>Intermediárias</i>	<i>Baixas</i>
Cidade de Deus	200	5,4	10,0	84,6
Barros Filho	194	6,8	9,1	84,1
Manguinhos	188	5,6	6,8	87,6
Maré	184	3,9	8,0	88,2
Jacarezinho	177	5,3	7,2	87,5
Acari, Parque Columbia	171	6,8	9,2	84,1
Complexo do Alemão	170	4,2	7,4	88,5
Costa Barros	169	7,1	10,7	82,2

Fonte: Costa Ribeiro (2004)

Nesse grupo, a Maré tem o segundo maior número de habitantes nas classes baixas, ou seja, ela é bairro do município do Rio de Janeiro que apresenta

na sua composição social o segundo maior número de residentes de classes baixas em comparação com todos os outros bairros cariocas. O que deixa evidente a causa da pobreza do bairro: o fato de haver um grande número de pessoas nas classes baixas, 88,2%. Enquanto nas classes intermediárias há apenas 8,0%. E nas classes altas, o percentual é de 3,9%, ou seja, vinte três vezes menor que o percentual de habitantes nas classes baixas.

2.2.3 Domicílios

Dos 113.807 habitantes do bairro Maré, 113.374 residem em domicílios particulares permanentes, 417 em particulares improvisados e 16 em coletivos. No total o conjunto dos moradores da Maré está distribuído em 33.211 domicílios que, por sua vez, para o ano de 2000, faz com que o bairro apresente uma densidade domiciliar de 3,45: acompanhando as formas de distribuição da população em domicílios do país, segundo o censo de 2000, quando foi registrada a existência de 45 milhões de domicílios no Brasil, com uma média de 3,75 habitantes para cada domicílio. Segundo esse mesmo censo, a Região Sudeste possuía 24.699.909 domicílios, com uma média de 3,55 habitantes/domicílio. Para o município do Rio de Janeiro esses mesmos indicadores correspondem a 3,4 habitantes por domicílio.

Entretanto, dados do IBGE, quanto à densidade demográfica domiciliar, nos proporciona a possibilidade de realizar uma análise mais refinada, não apenas comparando os números da Maré com unidades administrativas qualitativamente distintas (município, estado e país), mas, também, uma análise comparativa entre os próprios bairros cariocas o que, por sua vez, nos permite conhecer um município que, assim como o Brasil, é marcado por profundas desigualdades sociais. Ao comparar a densidade domiciliar da Maré, por meio de informações do censo IBGE para o ano de 2000, podemos observar, por exemplo, que os bairros que possuem renda maior ou igual a R\$ 1500, Lagoa Barra da Tijuca e Joá, Leblon, Ipanema, Gávea, Jardim Botânico, Humaitá, Flamengo, Leme, Laranjeiras, Copacabana têm, praticamente, um habitante a menos que a média da Maré e por consequência, do país. Como pode ser observado na tabela 17.

Tabela 17
População, domicílios e habitante por domicílio do
município do Rio de Janeiro com renda superior a R\$1500 – 2000

<i>Bairros com renda média >1500</i>	<i>População</i>	<i>Domicílio</i>	<i>Hab/ domicílios</i>
Lagoa	18.221	6.652	2,73
Barra da Tijuca	92.233	30.809	2,99
Joá	971	267	3,63
Jardim Botânico	20.014	7.070	2,8
Ipanema	46.808	18.616	2,5
Gávea	17.475	6.580	2,65
Laranjeiras	46.381	17.185	2,69
Leblon	46.670	18.004	2,59
Leme	14.157	5.684	2,49
Flamengo	51.939	21.817	2,38
Humaitá	15.186	5.920	2,56
Copacabana	147.021	61.807	2,37

Fonte: IBGE/IPP⁵¹

À exceção do bairro de Joá, que nessa tabela aparece desmembrado da Barra da Tijuca, todos os bairros apresentavam, praticamente, um habitante a menos que a tendência nacional de 3,75 habitantes por domicílio para o ano de 2000. A inferência que pode ser feita, como elemento explicativo para que a Maré apresente uma densidade domiciliar mais alta que o grupo dos bairros mais ricos da cidade é que com a escassez de recursos econômicos, e a família sendo uma eficiente rede de proteção para classes baixas, aquelas que apresentam melhores condições econômicas abrigam pessoas que têm com o responsável do domicílio uma complexa variedade de laços: sanguíneos, afetivos e empregatícios. A tabela 18 mostra a composição média do número pessoas residentes segundo a relação com a pessoa responsável pelo domicílio no bairro Maré.

Tabela 18
Número de residentes segundo a relação com a pessoa responsável pelo domicílio 2000

<i>Responsável</i>	<i>33.198</i>
Cônjuge	21.441
Filho(a)/Enteado(a)	44.528
Pai/Mãe/Sogro	833
Neto(a)/Bisneto(a)	6.055
Irmão (2000):	2.068
Outro parente	4.751
Agregado(a)	617
Pensionista	283
Empregado(a) Doméstico(a)	17

⁵¹ Adaptada por mim.

Parente Empregado(a) Doméstico	3
Individual	13

Fonte: IBGE/IPP - 2000

Apesar de não existirem dados que estabeleçam uma relação explícita entre estrutura de classes e o grau de estudos dos responsáveis dos domicílios, as informações disponíveis parecem confirmar essa relação. A Maré possui, como vimos, 32.810 responsáveis por domicílios permanentes, 28.163 possuem algum grau de escolaridade e 4.647 são analfabetos, número que coloca o bairro no conjunto de bairros do município do Rio de Janeiro com a maior quantidade de responsáveis por domicílios particulares permanentes analfabetos. A tabela 19 mostra os anos de estudo dos responsáveis pelos domicílios.

Tabela 19
Responsáveis pelos domicílios
particulares permanentes por anos de estudo

<i>Sem instrução</i>	<i>4.647</i>
1 ano	2.016
2 anos	2.062
3 anos	2.554
4 anos	6.618
5 anos	2.735
6 anos	1.457
7 anos	1.716
8 anos	4.299
9 anos	581
10 anos	717
11 anos	2.958
12 anos	92
13 anos	78
14 anos	90
15 anos	143
16 anos	93
17 anos	112
Não determinado	105

Fonte: IBGE/IPP - 2000

Do conjunto dos responsáveis por domicílios particulares permanentes, 29.031 possuem algum tipo de fonte de renda e 4042 não possuem renda. É interessante observar que praticante o número de responsáveis por domicílio sem renda é o mesmo que os sem instrução. O que por sua vez, podemos inferir como o fator instrução influi sobre a qualidade da estrutura ocupacional do bairro.

Além do baixo nível de instrução ter conseqüências negativas para o ingresso no mercado de trabalho, o baixo nível de escolarização do responsável de domicílio implica num ambiente doméstico pouco favorável e incentivador às crianças e adolescentes em relação à escola. Como bem observou Bourdieu (1998), em seus escritos de educação, a instrução dos pais é um fator fundamental para o êxito escolar dos filhos. Esse autor criou a noção de capital cultural para explicar o desempenho escolar de diferentes classes sociais, ou mesmo frações de classe. O capital cultural é, segundo Bourdieu (1998), o fator determinante dos rendimentos que estudantes de diferentes classes podem obter no mercado escolar; o que implica numa ruptura com as explicações sobre o êxito e o fracasso através da idéia de 'aptidões' naturais, 'dons' naturais. Entende-se por capital cultural, o conjunto de competências específicas, disposições duráveis do organismo, para a apropriação simbólica de artefatos culturais e pelos próprios artefatos culturais; quadros, livros, dicionários, máquinas, por exemplo (Bourdieu, 1998). O êxito nesse processo de incorporação de capital cultural se dá quanto mais cedo se inicia o processo, o que, por sua vez, depende da transmissão doméstica, difusa e inconsciente, do capital cultural global incorporado pela família:

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatadas entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. [...] Mais do que diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança (Bourdieu, 1998: 42).

É importante ressaltar que a obra de Bourdieu não concebe a estrutura de distribuição desigual de capital cultural entre as classes sociais como uma barreira tão intransponível para os estudantes das camadas populares que a ação escolar não consiga, de certa forma, ultrapassar⁵². Em seu texto *Gosto de Classes e Estilos de Vida*, Bourdieu (1983) escreve que a escola:

[...] procura substitutivos à experiência direta, oferecendo atalhos ao longo encaminhamento da familiarização, torna possíveis práticas que são o produto do conceito e da regra em lugar de surgir da pretendida espontaneidade do 'gosto

⁵² A própria vida de Bourdieu é um exemplo disso.

natural', oferecendo assim, um recurso para aqueles que esperam recuperar o tempo perdido (Bourdieu, 1983: 99).

Todavia, em nosso país, as chances de êxito escolar das classes baixas é uma grande barreira. Como já havia escrito, o acesso à escola foi democratizado, resultado dos esforços do poder público, por outro lado, o acesso ao ensino de qualidade ainda é um privilégio das classes altas e intermediárias que podem pagar para manter seus filhos em boas escolas privadas.

Em relação ao acesso a serviços básicos - pessoas que vivem em domicílio com água encanada, com banheiro, coleta de lixo e com energia elétrica - a Maré apresenta números muito próximos à universalização desses serviços. São 97,87% pessoas que vivem em domicílios com água encanada, 94,37% que vivem em domicílios com banheiro e água encanada, 99,93% vivem em domicílios urbanos com coleta de lixo e 99,96% de pessoas que vivem em domicílio com energia elétrica⁵³. Entretanto, o conjunto de bairros das classes altas, mais ricos, para o ano 2000, estava muito mais próximo ou já tinham atingido a universalização desses serviços como mostra a tabela 20.

Tabela 20
Indicadores de Habitação – Serviços básicos – 2000

<i>Bairros ou conjunto de bairros com maior renda média do município (>1500)</i>	<i>Percentual de pessoas que vivem em domicílios com água encanada</i>	<i>Percentual de pessoas que vivem em domicílios com banheiro e água encanada</i>	<i>Percentual de pessoas que vivem em domicílios urbanos com coleta de lixo</i>	<i>Percentual de pessoas que vivem em domicílio com energia</i>
Lagoa	99,72	98,39	100,00	100,00
Joá, Barra da Tijuca	98,41	97,69	99,82	100,00
Leblon	99,26	98,12	100,00	100,00
Ipanema	99,06	98,12	100,00	100,00
Gávea	99,44	99,37	100,00	100,00
Jardim Botânico	99,95	99,18	99,90	100,00
Humaitá	100,00	99,08	99,91	100,00
Flamengo	99,48	98,30	100,00	100,00
Leme	99,29	98,38	100,00	100,00
Laranjeiras	99,59	98,38	99,91	100,00
Copacabana	99,70	98,49	99,97	99,99

Fonte: IBGE/IPP⁵⁴

⁵³ IBGE/IPP

⁵⁴ Adaptada por mim.

Quanto ao acesso a bens de consumo, percentual de pessoas que vivem em domicílio com televisão, telefone, carro, geladeira e computador, a Maré apresenta os respectivos números para o ano de 2000: 97,05%, 26,09%, 14,00%, 5,99% e 4,19 %. Em relação a serviços básicos, cuja garantia à população se deve muito mais a ação do Estado que ao mercado, a Maré apresentava números que se aproximavam da universalização, quando se trata de bens de consumo, a diferença dos bairros de classes altas com a Maré é expressiva e ilustrativa para observarmos como a pobreza da Maré impede a população de ter acesso a determinados bens que, nos dias de hoje não são supérfluos como telefone, geladeira, televisão e computador.

Tabela 21
Indicadores de habitação – bens de consumo – 2000

<i>Bairro ou grupos de bairros com renda < 1500</i>	<i>Percentual de pessoas que vivem em domicílio com:</i>				
	<i>Energia elétrica e TV</i>	<i>Telefone</i>	<i>Carro</i>	<i>Geladeira</i>	<i>Computador</i>
Lagoa	99,89	96,53	89,55	99,78	79,46
Barra da Tijuca e Joá	99,95	95,31	89,96	99,83	74,65
Leblon	99,66	94,62	73,91	99,74	64,34
Ipanema	99,26	92,32	66,30	99,72	58,70
Gávea	100,00	89,02	67,42	99,88	62,78
Jardim Botânico	99,78	92,56	72,09	99,83	64,02
Humaitá	99,94	95,99	70,48	100,00	64,16
Flamengo	99,62	94,32	54,37	99,69	55,32
Leme	98,28	88,86	52,45	99,54	43,48
Laranjeiras	99,60	93,26	67,15	99,85	62,92
Copacabana	99,50	90,36	47,34	99,32	45,85

Fonte: IBGE/IPP⁵⁵

2.2.4 Juventude e vulnerabilidade social

Como já foi escrito aqui, a cada dez habitantes da Maré, três são jovens: crianças e adolescentes. A pobreza em que vivem os habitantes da Maré deixa esse um terço de jovens em situação de vulnerabilidade social em relação a trabalho infantil, educação (crianças e adolescentes fora da escola), maternidade precoce e o crime organizado. Uso a noção de vulnerabilidade para denominar a impossibilidade de uma pessoa ou uma família de se beneficiarem dos recursos sociais, econômicos

⁵⁵ Adaptada por mim.

e culturais disponíveis para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração (Kaztman, 2000).

Levando-se em conta o indicador de vulnerabilidade o trabalho infantil, definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como toda atividade laboral de crianças e adolescentes até 14 anos, 2,90 % de crianças e adolescentes de 10 a 14 anos da Maré trabalham⁵⁶. Segundo o ECA, o trabalho nessa faixa etária impede a criança e o adolescente de beneficiarem-se do direito à informação, cultura, lazer e esportes para sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento⁵⁷. Esse percentual de trabalho infantil da Maré mostra-se mais relevante ao ser comparado com outros bairros cariocas. Com 2,90%, a Maré ocupa o décimo oitavo lugar em relação ao trabalho infantil na faixa etária de 10 a 14 anos⁵⁸. O que por sua vez reflete em outro índice de vulnerabilidade: número de crianças e adolescentes que estão fora da escola. Enquanto, segundo o IBGE a taxa de crianças de 7 a 14 que não freqüentavam a escola no município do Rio de Janeiro era de 5,5% e de 3,4% no período 1995-1999, a Maré possuía 8,03% de crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos fora da escola. A tabela 22 com os 10 bairros ou grupos de bairros cariocas com maior número percentual de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da escola, mostra a Maré na quarta posição em relação a todo o conjunto de bairros do município. Esse número de alunos fora da escola não pode ser atribuído à ausência de vagas nas escolas oferecidas pelos governos municipais e estaduais. Qualquer criança/adolescente que não esteja matriculada em uma das quinze escolas municipais existentes na Maré, se o responsável procurar a Quarta Coordenadoria de Regional de Educação⁵⁹ (4ª CRE), localizada na Ilha do Governador, a criança/adolescente é encaminhada para algum estabelecimento de ensino municipal, mesmo que a escola tenha um número excessivo de alunos. Isso porque, segundo a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei de Diretrizes

⁵⁶ Fonte: IBGE/IPP

⁵⁷ Artigo 71

⁵⁸ Fonte: IBGE/IPP

⁵⁹ O município do Rio de Janeiro possui 10 CREs que são responsáveis pela gestão administrativa e financeira do Sistema Municipal de Educação, na área de jurisdição específica do órgão, de acordo com as normas gerais de autonomia e descentralização. Os bairros Bancários, Benfica, Bonsucesso, Brás De Pina, C. Universitária, Cocotá, Cordovil, Freguesia, Galeão, Guarabu, Ilha Do Governador, Ilha do Governador, Itacolomi, J. Carioca, J. Guanabara, J. Guanabara, Jardim América, Manguinhos, Maré, Moneró, Olaria, P. Bandeira, Parada De Lucas, Penha, Penha Circular, Penha Circular, Pitangueiras, Portuguesa, Praça Do Carmo/Penha, Ramos, Tauá, Tubiacanga, Vigário Geral, Vila Da Penha, Zumbi, estão sob jurisdição da 4ª Coordenadoria de Educação Regional. Ver: <www.rio.rj.gov.br/sme>

Bases (LDB), prescreve em seu artigo 4º que os Estados e Municípios devem garantir o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É considerada pela LDB, como tendo idade própria, crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, que seguindo o fluxo escolar sem retenção estariam concluindo o Ensino Fundamental. E como prescreve essa mesma lei, a garantia de escola para essa faixa etária é prioritariamente de responsabilidade dos municípios. E se for comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Tabela 22
Bairros ou grupos de bairros cariocas com maior número percentual de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da escola

<i>Colocação</i>	<i>Bairro ou grupo de bairros</i>	<i>Percentual</i>
1	Camorim, Vargem Pequena, Vargem Grande	11,11
2	Colégio	9,38
3	Itanhangá	8,05
4	Maré	8,03
5	Costa Barros	7,88
6	Manguinhos	7,86
7	Jacarepaguá	6,54
8	Acarí, Parque Colúmbia	6,06
9	Rocinha	5,98
10	Complexo do Alemão	5,92

Fonte: IBGE/IPP-2000⁶⁰

Dessa forma, a aferição que se pode realizar sobre esse número de crianças fora da escola é falta de informação dos pais quanto a essa lei, e, principalmente, o fator vulnerabilidade em relação a trabalho. Tal inferência, quanto ao trabalho se torna mais evidente ao observarmos o *ranking* com os bairros ou grupos de bairros com maior percentual de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola. A Maré lidera o *ranking* com 35,70%. Nessa idade o adolescente deveria estar cursando o Ensino Médio, se não tiver tido nenhuma retenção. Ao mesmo tempo, nessa faixa etária os adolescentes passam a desejar bens de consumo fortemente valorizados que as famílias não poderiam garantir-lhes.

⁶⁰ Adaptada por mim.

Tabela 23
Percentual de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola

<i>Posição</i>	<i>Bairros ou grupo de bairros</i>	<i>Percentual</i>
1	Maré	35,70
2	Camorim, Vargem Pequena, Vargem Grande	34,30
3	Itanhangá	34,30
4	Rocinha	29,22
5	Vicente de Carvalho	28,70
6	Colégio	28,62
7	Manguinho	28,52
8	Complexo do Alemão	27,83
9	Galeão, Cidade Universitária	24,76
10	Acari, Parque Colúmbia	23,32

Fonte: IBGE/IPP⁶¹

Outro elemento de vulnerabilidade social que não é exclusivo de espaços de moradia das classes baixas é a maternidade precoce. Fenômeno que tem se dado em quase todas as regiões brasileiras e em vários países do mundo. A maternidade precoce é considerada como índice de vulnerabilidade social, pois nessa faixa etária, na maioria das vezes, ocorre fora de uma união tornando-se um elemento dificultador para a jovem continuar a estudar e/ou a forçaria a entrar no mercado de trabalho em condições desfavoráveis. No município do Rio de Janeiro 50% dos nascidos vivos no ano de 2003 são filhos de mães de 15 a 19 anos e que nasceram fora de uma união. Essa proporção decresce com a idade da mãe (Camarano, Kanso, Beltrão & Sugahara, 2004).

Mesmo que seja um fato que não se restringe a nenhuma classe social, no município do Rio de Janeiro, a maternidade precoce ocorre como mais incidência entre jovens das classes baixas. Se compararmos os bairros de classes altas, renda média > R\$ 1500, segundo o censo do IBGE do ano 2000, com os bairros de classes baixas, renda média menor ou igual a R\$ 200, 00, pode-se observar como a maternidade precoce é mais recorrente entre jovens das classes baixas: essa comparação pode ser feita com as tabelas 24 e 25. Ambas mostram o percentual de adolescentes entre 15 e 17 anos que tem filhos. E também a estrutura de classes de cada bairro. O percentual de adolescentes de 15 e 17 anos com filhos na tabela 24 é sempre acima de 10%. A Maré, em relação a esse conjunto de bairros, tem o terceiro número de adolescentes com filhos, 14,69%, sendo superada por Manguinhos, 14,99%, e pelo bairro de Jacarezinho, 16,99%. Por outro lado, entre os bairros da tabela 25, o bairro que tem mais adolescente com filhos é Humaitá com

⁶¹ Adaptada por mim.

4,92%: um percentual, aproximadamente três vezes menor que todos os bairros da tabela 24. E cinco dos onze bairros que compõem a tabela 25 não têm adolescentes com filhos na faixa etária entre 15 e 17 anos. Facilmente se observa que quanto maior o percentual das classes altas, na composição da estrutura social do bairro, menor o índice de adolescentes com filhos.

Tabela 24
Percentual de adolescentes do sexo feminino entre 15 e 17 anos com filhos, bairro ou grupos de bairros com renda média menor ou igual a R\$ 200 – 2000

<i>Bairro ou grupos de bairros Com renda média menor ou igual a 200</i>	<i>Percentual de adolescentes do sexo feminino entre 15 e 17 anos com filhos</i>	<i>% nas Classes</i>		
		<i>Altas</i>	<i>Intermediárias</i>	<i>Baixas</i>
Acari, Parque Colúmbia	11,82	6,8	9,2	84,1
Cidade de Deus	13,83	5,4	10,0	84,6
Barros Filho	14,67	6,8	9,1	84,1
Manguinhos	14,99	5,6	6,8	87,6
Maré	14,69	3,9	8,0	88,2
Jacarezinho	16,99	5,3	7,2	87,5
Acari, Parque Columbia	11,82	6,8	9,2	84,1
Complexo do Alemão	11,37	4,2	7,4	88,5
Costa Barros	14,67	7,1	10,7	82,2

Fonte: IBGE/IPP

Tabela 25
Percentual de adolescentes do sexo feminino entre 15 e 17 anos com filhos dos bairros ou grupos de bairros com renda maior ou igual a R\$ 1500 - 2000

<i>Bairro ou grupos de bairros Com renda média maior ou igual a 1500</i>	<i>Percentual de adolescentes do sexo feminino entre 15 e 17 anos com filhos</i>	<i>% nas Classes</i>		
		<i>Altas</i>	<i>Intermediárias</i>	<i>Baixas</i>
Lagoa	0,00	76,0	10,5	13,5
Barra da Tijuca e Joá	1,07	72,1	10,3	17,6
Leblon	0,78	67,0	9,3	23,7
Ipanema	2,45	59,4	10,7	29,9
Gávea	0,00	64,8	15,7	19,5
Jardim Botânico	1,81	64,4	14,5	21,0
Humaitá	4,92	63,9	11,7	24,3
Flamengo	0,00	61,1	22,1	16,8
Leme	0,00	53,7	14,8	31,5
Laranjeiras	0,00	64,4	14,3	21,7
Copacabana	0,76	53,5	13,4	33,2

Fonte: IBGE/IPP

A relação entre classe e maternidade precoce nos deixa com uma indagação: como pode a estrutura de classes influenciar a maternidade precoce? Será que as adolescentes das classes baixas, devido à pobreza, não têm acesso à informação quanto a formas de prevenção?

O problema dessa pergunta é partir do pressuposto que a gravidez é indesejada. Não há ausência de informação acerca de métodos contraceptivos, a TV aberta no Brasil é um instrumento muito eficaz e de baixo custo para informar a população de todas as classes. Informação sobre métodos contraceptivos tem sua eficácia comprovada para os indivíduos que não desejam ter filho: a tabela 25 mostra, por exemplo, que entre as classes altas o percentual de jovens com filhos é insignificante.

Segundo a psicóloga Diana Dadoorian(2003), podemos entender porque há menos casos de gravidez precoce nas classes altas e intermediárias pela mudança do papel social da mulher dessas classes. Não se limitando mais à função maternal, se estende para outras atividades fora do âmbito privado doméstico. As mulheres das classes altas e médias têm aspirações profissionais que implicam em investimento em sua carreira por meio do estudo. Nesse caso, evitar a maternidade precoce é uma estratégia importante para não comprometer o processo de qualificação para buscar melhores ocupações no mercado de trabalho. Já, como demonstrou em sua pesquisa Dadoorian (2003), nos modelos familiares das classes baixas, a função social feminina ainda continua ligada à maternidade, ou seja, ser mulher para essas adolescentes equivale a ser mãe: que se constitui em um rito de passagem, uma alteração substancial no *status* de menina para mulher. O desejo de ser mãe é reforçado em situações de carência afetiva e relacional com a família, e, sob tais circunstâncias, o filho aparece como o elemento privilegiado capaz de compensar a carência (Dadoorian, 2003). Mas o fato é que mesmo que a gravidez seja desejada, por conta de carências, a maternidade tem um efeito perverso. Pode privar essas jovens da possibilidade de mudar sua situação socioeconômica. E a independência que se busca ao realizar “o rito de passagem” para o mundo adulto não proporciona a liberdade esperada, mas uma maior dependência dos pais e mais dificuldade econômica. Por isso a maternidade precoce é uma situação de vulnerabilidade social tal como trabalho infantil.

Outra situação de vulnerabilidade social a que estão expostos crianças e adolescentes, e que também não é exclusiva da Maré, mas em geral, de todos os jovens de espaços majoritariamente de classes baixas das grandes cidades brasileiras, é a violência. Em 2000, os jovens foram as principais vítimas de homicídios e homicídios cometidos com armas de fogo no município do Rio de

Janeiro. A tabela 26 mostra os números absolutos, referentes aos totais da população, de mortes e de mortes por homicídios no município do Rio de Janeiro.

Tabela 26
Distribuição da população, do total de mortes, mortes por homicídios e homicídios com arma de fogo por faixa etária 2000

	<i>População</i>	<i>Total de Mortes</i>	<i>Homicídios</i>	<i>Homicídios por arma de fogo</i>
	2 398 642	811	93	66
15 a 24 anos	2 616 863	4 590	2 506	2 205
25 a 34 anos	2 288 879	6 330	2 239	1 903
35 a 44 anos	2 171 980	8 771	1 128	929
45 a 54 anos	1 605 897	12 614	514	388
55 a 64 anos	1 017 165	16 315	196	144
65 ou mais anos	1 071 468	53 916	98	55
<i>Total</i>	<i>13 170 894</i>	<i>103 347</i>	<i>6 774</i>	<i>5 690</i>

Fonte: Sento-Sé (2003)

A tabela mostra que um terço das vítimas de homicídios situam-se na faixa etária de 15 a 24 anos. Desses homicídios, 88% foram cometidos com armas de fogo. Em relação aos demais grupos etários que mostra a tabela é o que apresenta maior número de vítimas de homicídios. O cientista político João Trajano Sento-Sé (2003) afirma que informações como essas indicam que a violência urbana está relacionada a um universo mais amplo que envolve a juventude, em geral, e a juventude pobre, em particular. Tal afirmação da relação entre violência e criminalidade como um problema que envolve a juventude pobre encontra respaldo na pesquisa do antropólogo Luke Dowdney (2003) que mostra que aproximadamente 5,5 mil menores trabalhavam nas favelas da cidade do Rio de Janeiro para as facções do tráfico de drogas; a grande maioria, armada. E, desses jovens, 4 mil morreram por ferimento à bala entre dezembro de 1987 e novembro de 2001. A pesquisa do Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social (IBISS), relativa ao ano de 2006, mostra que 8.583 jovens, de 8 a 18 anos, estão armados a serviço do tráfico em 379 "bocas-de-fumo" de 235 favelas do município do Rio de Janeiro. Em comparação com dados do IBGE sobre o emprego de jovens dos 16 aos 18 anos, o IBISS constata que narcotráfico é o maior empregador de crianças e adolescentes cariocas de 2002 a 2006⁶².

⁶² <www.jb.com.br>

Evidentemente que nem todos os jovens moradores de espaços populares estão envolvidos com o tráfico de drogas; apenas uma minoria. Entretanto, nem por isso tal fato deixa de ser um sério problema para a consolidação da ordem democrática e do Estado de direito no país. (Sento-Sé, 2003)

O recrutamento de crianças e adolescentes na rede do tráfico de drogas não se dá de forma compulsória; não são os adultos que ocupam um lugar privilegiado na hierarquia do comércio ilegal de drogas que obrigam esses jovens a ingressarem no tráfico. o que seria um problema de uma magnitude absurda para a consolidação de um Estado de direito. Entretanto, não diminui em nada a magnitude do problema o fato desses jovens se inserirem no tráfico por "escolha própria"⁶³. Esses jovens são persuadidos pela "sedução" do poder material e simbólico que o tráfico pode proporcionar a curto prazo:

Os ganhos obtidos no desempenho de funções, mesmo que subalternas, na hierarquia das facções das drogas seriam muito superiores àqueles auferidos no mercado de trabalho formal. Às vantagens materiais se somariam os ganhos simbólicos derivados do prestígio e respeitabilidade, ou mesmo do temor, provocados pelo porte de uma arma (Sento Sé, 2003:290).

Desta forma, o ingresso no tráfico, a posse de uma arma de fogo ou mesmo ocupando um cargo de pouca importância na hierarquia do comércio ilegal de drogas, transformam esses jovens em alvo de atenção; admiração, respeito e/ou temor; esses jovens, no narcotráfico sentem-se visíveis (Soares 2005).

A visibilidade, o poder material e simbólico seduz crianças e adolescentes a ingressarem na rede de venda ilegal de drogas. Tal fato denota um problema social e histórico da sociedade brasileira: a pobreza resultante da má distribuição de recursos. Que por sua vez denuncia a ausência do Estado como promotor de distribuição de renda e combate à pobreza para a consolidação de uma ordem democrática baseada no princípio da igualdade tal qual proclamada na constituição federal⁶⁴.

⁶³ "Escolha própria" é um termo não muito apropriado; só há escolha quando existem outras oportunidades factíveis.

⁶⁴ Ações de combate à pobreza não podem ser vistas, apenas, como medidas profiláticas que seguem um razão instrumental: segundo essa lógica, a pobreza deve ser combatida para evitar consequências que afetam as classes intermediárias e altas. É de causar espanto como essa lógica está presente nas propostas de combate a violência. Penso que a pobreza deve ser combatida por ser um mal em si; uma tragédia de dimensões incomensuráveis.

A Maré, como todos os espaços de moradia popular do Rio de Janeiro, não é exceção em relação à presença do tráfico de drogas. Segundo a Revista Veja de 06 de janeiro de 2007 o tráfico de drogas na Maré movimenta mensalmente 60 kg de cocaína e 300 kg de maconha por mês. Com esse volume de drogas movimentado pelo tráfico local, a Maré ocupa o 10º lugar num ranking dos bairros e localidades que negociam mensalmente drogas no município como mostra a tabela 27.

Três facções disputam a venda e distribuição de drogas nas localidades que compõem a Maré: Comando Vermelho (CV), Terceiro Comando (TC) e Amigo dos Amigos (ADA). A Maré é um mosaico de 16 localidades em que cada uma tem uma história de ocupação diferente. Entretanto, é a dinâmica de disputa de postos de venda pelo tráfico que dá o tom mais “vivo” às cores que tornam mais nítidas as diferentes peças desse mosaico de localidades que forma a Maré.

Tabela 27
Volume de mensal negociado de cocaína e maconha (em quilos)

<i>Bairros e localidades</i>	<i>Cocaína</i>	<i>Maconha</i>
Mangueira	300	800
Providência	150	800
Taquaral	150	800
Rocinha	150	500
Dendê	120	600
Complexo do Alemão	120	400
Pavão-Pavãozinho	90	600
São Carlos	90	100
Acari	60	400
Maré	60	300

Fontes: IBGE, IPP e PF⁶⁵

Os conflitos são constantes tanto entre as facções como entre a polícia. Nesses conflitos jovens matam/morrem: há perdas de quadros o que torna necessária a reposição. E pelas [...] *virtudes como a agilidade física, o destemor e a inimizabilidade penal concorreriam* [...] (Sento-Sé, 2003;:289) para torná-los quadros interessantes para o narcotráfico. Sem grandes expectativas de ingresso no mercado de trabalho, a não ser em funções subalternas e mal-remuneradas, sujeitos a humilhações e preconceitos da sociedade em geral, tratados como seres humanos de “segunda categoria” pelos serviços públicos básicos (educação e saúde) e pelas

⁶⁵ Ver: http://veja.abril.com.br/100107/p_050.html

autoridades policiais que atuam de forma truculenta e altamente violenta em seu bairro, esses jovens e adolescentes, moradores de bairros e localidades pobres como a Maré, vêem a participação no tráfico uma alternativa de contornar essas e outras barreiras para a conquista de reconhecimento. Enfim, jovens da Maré, como de todos os outros espaços de moradia de classes baixas, estão em situação muito vulnerável à violência urbana tanto como agentes quanto vítimas.

É nesse contexto social que alguns moradores, que chegaram à universidade, superando todas as limitações e obstáculos de habitar um espaço de moradia de classes baixas, fundaram a Ceasm. E o Cpv-Maré foi a primeira atividade dessa ONG. No próximo capítulo, deter-me-ei na história da criação do CPV-Maré, de seus resultados e da expectativa de seus fundadores em relação a esse curso.

3 A PROPOSTA POLÍTICA DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR MARÉ

Os homens devem estar em condição de viver para "fazer história". Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais.

(Marx & Engels, 39:1996).

Assim, em um país tão desigual como o Brasil, minhas pesquisas em Recife e no Rio de Janeiro sugerem que, para o cidadão brasileiro pobre, o sentimento de pertencer à humanidade é muito mais importante que a redução da desigualdade social. Esse homem quase nunca condena a desigualdade social em si, mas sim o modo pelo qual, na vida cotidiana, os membros das camadas médias e superiores o fazem sentir-se socialmente inferior, seja nos espaços públicos ou no trabalho.

(Dominique Vidal, 2003:267).

Nem só de pão viverá o homem
Lucas 4:4

3.1 Surgimento dos cursos pré-vestibulares populares

O CPV-Maré é um dos muitos cursos preparatórios de ingresso no Ensino Superior para alunos de baixa renda surgidos no Brasil a partir do final da década de 1980. Como escrevi em outro trabalho⁶⁶, o surgimento dos pré-vestibulares populares está intimamente ligado a três fatores: ao aumento da taxa de escolarização da população brasileira no Ensino Básico (Ensino Fundamental e Médio), à restrição do número de vagas oferecidas pelos estabelecimentos públicos de Ensino Superior e à dificuldade de candidatos provenientes de setores populares contarem com a possibilidade de freqüentar cursos pré-vestibulares disponíveis no mercado.

A taxa de escolarização no Ensino Fundamental e Médio cresceu nas últimas quatro décadas. Nos anos sessenta apenas 60% das crianças e adolescentes, entre 7 e 14 anos, freqüentavam a escola. Já nos meados década de

⁶⁶ *Pré-vestibulares Comunitários: êxitos e limite (2003)*

90 este número passou para 89%. Enquanto o Ensino Fundamental se universaliza, o país tem conseguido ampliar a cobertura no Ensino Médio. De 1991 a 1999, a matrícula neste nível cresceu 136 %. Número que reflete a expansão do Ensino Fundamental que teve entre 1990 e 1998 o crescimento de 124% de concluintes gerando uma grande demanda para o Ensino Médio (Castro, 2002).

Somadas as matrículas em todos os níveis do sistema educacional brasileiro até o Ensino Médio, o país apresentava em 1998, 53.024.238 de estudantes, o que correspondia a quase um terço da população brasileira do respectivo ano. 87,8% desse universo de estudantes estavam em estabelecimentos de ensino público, número que revela os esforços governamentais para garantir a inclusão da população de baixa renda no sistema escolar, pois o crescimento de vagas está intimamente ligado à ampliação da rede pública de ensino. Ao menos este foi o diagnóstico apresentado por Maria Helena Guimarães de Castro em 2002 para a Cúpula Mundial da Educação de Dakar:

[...] tem havido um esforço muito grande do Poder Público e das organizações não-governamentais para promover a universalização do acesso à educação básica e garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos.⁶⁷

O crescimento da escolarização básica aumentou a demanda de alunos formalmente aptos ao ingresso no Ensino Superior, principalmente de alunos das classes populares. Porém, o crescimento de matrículas e de concluintes no Ensino Básico não foi acompanhado pelo aumento de vagas para o Ensino Superior em estabelecimentos públicos (Santos, 2003). Segundo Schwartzman:

O setor público praticamente não cresce mais. O que é um resultado, aparente, do esgotamento de recursos econômicos do governo federal e dos Estados para investir mais no Ensino Superior, dado, sobretudo, os altos custos per-capita dos sistemas públicos. (Schwartzman, 1998-11).

Em contrapartida, o Ensino Superior privado cresceu. No censo do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2001, o *ranking* das 20

⁶⁷ Maria Helena Guimarães de Castro para a Cúpula Mundial da Educação de Dakar em 2002

maiores universidades brasileiras em número de alunos na graduação mostrava que duas das mais tradicionais universidades públicas do país, Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vêm perdendo espaço para instituições privadas. O censo mostrava que a Universidade Paulista (UNIP) consolidava sua liderança no ranking, com 81000 alunos. O maior crescimento proporcional, no entanto, foi da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, que ultrapassou a USP no *ranking* ao chegar aos 60 000 alunos, um expressivo crescimento de 76,6% no espaço de apenas um ano. A USP, terceira colocada agora, tem 35 000 alunos, segundo o censo do MEC, menos do que a metade dos alunos da UNIP na graduação. Em 1991, a USP liderava esse *ranking*, enquanto Estácio e UNIP nem apareciam na lista. Em 1991, 6 das 10 maiores instituições de Ensino Superior eram públicas. Em 2000, passaram a ser quatro. Em 2001, apenas três, USP, Universidade Federal do Pará (UFPA) e UFRJ, constavam da lista das dez maiores⁶⁸.

Entretanto, este aumento da oferta de número de vagas garantida por estabelecimentos de Ensino Superior privado não é capaz de absorver a demanda de estudantes produzida pela ampliação do ensino básico. Isso porque o aumento da taxa de escolarização no ensino básico favoreceu, fundamentalmente, as classes que não têm como arcar financeiramente com os custos de uma universidade privada. Mesmo que o crescimento destas, entre outros fatores, se dê em função da redução das mensalidades (Santos, 2003).

Dessa forma, o aumento da demanda causada pela ampliação da escolarização não acompanhado pelo aumento do número de vagas nas universidades públicas resulta numa pressão cada vez maior de candidatos por vagas nessas instituições. Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em pesquisa realizada entre os anos de 1997 e 2001, a cada ano, mais estudantes ingressam na lista dos que concorrem a uma vaga nas instituições públicas de Ensino Superior. Em 1997, a relação de candidatos inscritos no vestibular por vagas oferecidas era de 7,4, passando para 9,3 em 2001. Na rede privada, o cenário é o oposto. Os dados mostram que houve uma redução na relação candidatos por vaga. De 1997 a 2001, a concorrência nas instituições particulares caiu de 2,6 para 1,8 inscrições por vaga. Nessa disputa, a maioria que

⁶⁸ Dados obtidos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP)

ingressa no Ensino Superior são estudantes das classes economicamente privilegiadas. O diagnóstico deste fato pelos organizadores desses pré-vestibulares populares é que a expansão do Ensino Básico não foi acompanhada pela democratização da qualidade da educação pública.

A idéia de montar cursos preparatórios para o vestibular teve o objetivo de compensar a educação de pouca “qualidade” que as camadas populares receberam, essencialmente de estabelecimentos de ensino público, para concorrer no exame de vestibular. A partir do final da década de 80 e início da década de 90 surgem diversas experiências educacionais para alunos de baixa renda. Projetos como o pré-vestibular para estudantes negros surgiu a partir de reflexões da Pastoral do Negro, em São Paulo, em 1989 e 1992. Nesse período a PUC-SP, por meio do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, concedeu 200 bolsas de estudos para alunos participantes de Movimentos Negros e Populares. Em 1992, montou-se na Bahia a experiência de um curso pré-vestibular, através da Cooperativa Stive Biko, que tem como objetivo apoiar e articular a juventude negra da periferia de Salvador, e tentar incluir estes jovens na universidade. No Rio de Janeiro, em 1986, foi criado o Curso Pré-vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ (ASSUFRJ, atual SINTUFRJ). Em 1992, surgiu o curso Mangueira Vestibulares, um curso popular, destinado aos estudantes da Mangueira (Santos, 2003).

Porém, a experiência de um pré-vestibular popular que teve maior repercussão e fez com que a idéia se espalhasse para todo o Brasil, surgiu na Baixada Fluminense em 1993 com o nome de Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Esse pré-vestibular popular surgiu como resultado do descontentamento de educadores, ligados à Pastoral do Negro, com as dificuldades de acesso ao Ensino Superior de estudantes pobres e negros desta região. Este núcleo foi concebido e organizado, principalmente, pelo frade franciscano Frei David Raimundo dos Santos. A iniciativa contou com a dedicação de professores voluntários e foi possível pela cessão de local, sem custos para o grupo. O primeiro núcleo começou a funcionar em maio de 1993, em São João de Meriti, Baixada Fluminense, com 98 alunos. A coordenação conseguiu bolsas de estudo para seus alunos aprovados para PUC-RJ. O primeiro núcleo encerrou suas atividades em novembro, com 50 alunos. Desses, 34% foram aprovados. A partir de 1994, com o sucesso e repercussão do trabalho realizado em 1993, aumentou o número de inscrições que chegou a 716, o

que fez com que se criassem novos núcleos do PVNC. Ao longo de 1994, surgiram no Estado do Rio de Janeiro 23 novos núcleos (Santos, 2003).

Outros grupos (entidades populares, entidades do movimento negro, igrejas, educadores, escolas, etc.) organizaram novos núcleos de Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Em 1996 houve uma divisão PVNC. Uma parte defendia que seus alunos só deveriam disputar vagas em universidades públicas. A outra defendia que o importante era que os estudantes ingressassem no Ensino Superior independente da natureza do estabelecimento de ensino. O primeiro grupo continuou a se chamar PVNC. Já o segundo ligou-se a EDUCAFRO, uma entidade religiosa coordenada por frades franciscanos da Ordem dos Frades Menores cujo principal nome é Frei David Raimundo. Santos.

Em relação ao funcionamento, há pré-vestibulares populares que são auto-suficientes e recusam financiamento externo, seja de agências internacionais e nacionais de fomento, seja do Estado, como é o caso dos cursos ligados ao EDUCAFRO. Toda a estrutura de funcionamento está fundada no trabalho voluntário de professores que doam seu trabalho (aulas gratuitas) e de alunos que contribuem com seu trabalho e com pequenos recursos materiais para a melhoria de salas de aulas cedidas por alguma instituição, religiosa, privada ou pública. Os alunos contribuem com 1% do salário mínimo mensalmente. Uma pequena proporção da arrecadação de cada curso financia as operações da coordenação geral dos pré-vestibulares. O restante é utilizado de acordo com a decisão de cada grupo. Em contrapartida, há outros que aceitam financiamento externo como CPV-Maré, ligado a ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (Ceasm).

O crescimento e a proliferação desses cursos por todo Brasil não são apenas resultados da ampliação das taxas de escolarização proporcionada pela rede pública de educação que formou uma demanda em potencial de alunos das classes populares formalmente aptos ao ingresso no Ensino Superior. É também determinada pelas aprovações em vestibulares de importantes universidades de estudantes egressos de pré-vestibulares populares. Um exemplo ilustrativo disso foram as aprovações do primeiro núcleo do então PVNC que chamaram a atenção dos meios de comunicação. O estudante Alisson dos Santos Basílio, por exemplo, aprovado na UERJ e também na PUC, foi matéria de um dos programas do “Fantástico” da Rede Globo de televisão em janeiro de 1994.

A divulgação gratuita e inesperada pelos meios de comunicação aumentou o número de inscrições que chegou a 716, o que fez com que se criassem novos núcleos do PVNC. Ao longo de 1994 surgiram no Estado do Rio de Janeiro vinte três novos núcleos (Santos, 2003).

Devido aos seus resultados positivos, expande-se, entre os indivíduos aos quais os pré-vestibulares se destinam, a crença de que terão chances efetivas de ingressarem no Ensino Superior. Ampliam-se, assim, as expectativas das classes populares em relação à educação para além do Ensino Médio ao proporcionar encorajamentos condicionados pelos êxitos (aprovação no vestibular) de integrantes desta classe social. Ou seja, o êxito de alguns alunos desses “cursinhos” difunde entre a população à qual se destinam, a crença em chances efetivas de ingresso em alguma instituição de Ensino Superior. E, dessa forma, estes indivíduos começam a se mobilizar para o que passam a acreditar poderem conseguir. A multiplicação desses pré-vestibulares é um sintoma da formação desta crença em relação à ascensão social e econômica por meio da educação, em especial, por meio do Ensino Superior. Tal crença se difunde entre as classes populares com um efeito que chamo de reflexivo, no sentido que Antony Giddens (1991) emprega ao termo em seu livro *As Conseqüências da Modernidade*. Segundo esse sociólogo, nas sociedades modernas: “[...] as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente seu caráter (Giddens, 1991:14).”

Ou seja, o conhecimento produzido sobre determinadas práticas sociais se altera ao retornar à sociedade onde essas práticas são geradas. O êxito de alguns alunos desses pré-vestibulares transformou-se em referência para possíveis beneficiários provenientes das classes populares, o que teve como resultado a formação da crença que determinou o surgimento de expectativas e perspectivas de ascensão pela educação entre alguns integrantes do público alvo desse projeto. Assim, os resultados objetivos de uns transmutam-se em esperanças subjetivas de outros (Santos, 2003).

Os pré-vestibulares populares, sendo especificamente uma estratégia de promover o ingresso de pobres no Ensino Superior por esforços para suprir sua deficiente formação escolar, também, como conseqüência inesperada, acabam difundindo e consolidando a crença entre as classes populares de que estas têm chances efetivas de ingressarem no Ensino Superior. Esse segmento social, ao qual

esses “cursinhos” se destinam, estava fora da competição por uma vaga em alguma instituição de Ensino Superior, também, porque não acreditava em suas capacidades de competirem. Ou seja, não estavam incluídos no processo seletivo de ingresso no Ensino Superior não apenas pelas condições culturais, mas pelas disposições subjetivas (Santos, 2003). Como podemos observar no depoimento da então, vestibulanda Rosana Cristina Sabino dado à revista *Isto É*, em 1º de julho de 1998, em matéria sobre os pré-vestibulares populares: “Nunca tive condições de fazer um ‘cursinho’. Diante das dificuldades, me faltava incentivo. Agora sinto que posso concorrer”. Em seu depoimento Rosana Cristina Sabino deixa claro que uma das condições que lhe afastava da disputa para o ingresso no Ensino Superior era subjetiva; faltava-lhe, como ela mesmo diz, “incentivos”. Faltava-lhe o sentimento de que poderia concorrer com chances efetivas de êxito. Ou seja, ela não acreditava que o Ensino Superior fosse uma oportunidade de trajetória de vida exeqüível. Frei David, em entrevista ao Jornal Paulista da Universidade Federal de São Paulo, em novembro de 2001, define muito bem essa dimensão subjetiva dos pré-vestibulares comunitários: “Procuramos resgatar a confiança de jovens que foram proibidos de sonhar.”

Além de pré-vestibulares ligados a EDUCAFRO, havia, em 2003, segundo estimativa de Frei Davi, cerca de mil e oitocentos pré-vestibulares comunitários espalhados por todo o Brasil. Cada um com um estilo, e quase todos com o mesmo objetivo: promover o ingresso das camadas populares no Ensino Superior. Um desses é o Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré (CPV-Maré). Este é o experimento de que trato a seguir.

3.2 O CPV-Maré

CPV-Maré é gerido pelo Ceasm - ONG criada em 15 de agosto de 1997 que atua na Maré. O Centro foi fundado e é dirigido por moradores e ex-moradores locais que, em sua grande maioria, conseguiram chegar à universidade⁶⁹ - Eliana

⁶⁹ .<http://www.ceasm.org.br/>

Sousa Silva, Antônio Carlos Vieira, Claudia Rose Ribeiro da Silva e Jaílson de Souza e Silva.

A criação do CPV-Maré como primeira ação da ONG Ceasm se insere em três circunstâncias históricas já descritas: 1) ampliação do Ensino Médio pela rede pública de educação que favoreceu essencialmente as camadas mais pobres; 2) uma grande demanda pelo Ensino Superior por essa camada social sem recursos para estudar em faculdades particulares. 3) e, por último, a existência de cursinhos preparatórios para vestibular que inspiraram a criação do CPV-Maré.

Antonio Carlos Vieira, um dos fundadores do Ceasm em entrevista que nos concedeu confirma como as circunstâncias históricas favoreciam que o Ceasm iniciasse suas atividades na Maré:

[...] Era uma época que também havia uma demanda grande com relação à questão da educação. Principalmente do acesso à universidade. Nós tínhamos chegado à universidade, tínhamos nos formado, estávamos trabalhando. E, em contrapartida, a gente tava notando que havia uma dificuldade muito grande do morador da Maré ter acesso à universidade, principalmente uma universidade pública. Privada nem se fala porque não tinha como pagar uma mensalidade [...] ⁷⁰

Todos os fundadores tinham uma história de intervenção política na região em associação com setores da Igreja Católica, especialmente influenciados por uma linha teórica/teológica da Igreja, famosa nos anos 1980, a chamada “Teologia da Libertação” materializada nas chamadas Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs)⁷¹. Além da militância nas CEBs todos se aproximaram do Partido dos Trabalhadores (PT), alguns com militância mais efetiva nessa agremiação política partidária⁷². E, também participaram de movimentos culturais e na associação de moradores do bairro.

Após um tempo afastados da militância política na Maré, aqueles militantes resolvem se encontrar e discutir a melhor forma de intervirem no bairro. A partir desse encontro decidem criar o Ceasm. O CPV Maré foi uma das primeiras

⁷⁰ Todas as entrevistas com os organizadores do CPV-Maré foram realizadas em 2005 por Sérgio Baptista dos Santos, Tayguara Torres Cardoso e Lídia Maria Teixeira Lima. Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro..

⁷¹ As Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs) constituíram-se num esforço de parte da Igreja católica de aproximar-se das camadas mais pobres da população e seu conteúdo foi desenvolvido por teórico/teólogos da Teologia da Libertação (Mariz, 1993)

⁷² A aproximação com o PT está intimamente relacionada com a Teologia da Libertação que teve importante papel na fundação desse partido após a redemocratização do país no início da década de 1980

atividades desenvolvidas por essa ONG. Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré inicia suas atividades com o próprio Ceasm em 1997, quando essa ONG ainda estava provisoriamente abrigada nos fundos da Igreja Nossa Senhora dos Navegantes no Morro do Timbau na Maré. Até o ano de 2004, o CPV-Maré promoveu o ingresso de 477 de seus alunos ao Ensino Superior (Silva, 2006).

Entretanto, a motivação daquele grupo não se restringia ao atendimento de uma demanda educacional dos moradores da Maré ajudando-os a ingressar no Ensino Superior. Havia outras expectativas em relação ao ingresso desses alunos na universidade. Desde a fundação, prevalecia o projeto de engajamento político materializado em orientações de intervenção na realidade local, o que está expresso na “Carta de Compromissos” ⁷³, elaborada para os alunos selecionados para ingressar no CPV-Maré:

[...] O CPV-Maré, projeto desenvolvido pelo Ceasm, tem como um de seus principais objetivos contribuir para seu acesso a uma formação qualificada. Esta formação visa auxiliá-lo(a) na realização de vários concursos e , em especial na prova do vestibular e a conquista de uma vaga na Universidade Pública. Mas não é só esse o objetivo almejado pelos integrantes do Ceasm.

Na verdade, ser aluno do CPV –Maré significa estar inserido num projeto de transformação social, que passa pela compreensão da necessidade de se criar na Maré **ações coletivas voltadas para superação de algumas das dificuldades vividas pelas crianças, jovens e adultos de nossas localidades. É um projeto ambicioso e fundamental que pretende mudar essa nossa sociedade tão desigual e marcada historicamente por injustiças**⁷⁴.

Antônio Carlos Vieira, um dos fundadores, no depoimento que nos concedeu, ratifica:

Queríamos que outras pessoas tivessem acesso à universidade e que se comprometessem como nós nos comprometemos. Nós nos sentimos comprometidos de estar desenvolvendo alguma coisa na comunidade, na Maré [...] Então, o pré-vestibular seria um meio para uma finalidade maior, seria para essas pessoas passarem também por uma outra formação, e assumirem outro compromisso a partir da sua consciência. Consciência é tomar ciência de uma coisa que já existe, então seria muito mais nesse sentido. [...]

⁷³ *Carta de Compromissos* - o texto constará em anexo desta dissertação.

⁷⁴ Esse trecho grifado por mim chama a atenção para a necessidade de justiça social por meio de uma ação coletiva. Entretanto, não há qualificação acerca de que justiça social e por consequência não se pode saber como se efetiva essa ação coletiva.

Isso porque as aulas desses cursos preparatórios não se restringem à reprodução dos conteúdos programáticos necessários para o vestibular. A ação pedagógica busca a conscientização dos alunos acerca de sua realidade com a expectativa de que o aluno/morador desenvolva um senso de pertencimento e de responsabilidade com sua realidade social. Tal projeto de educação é explicitado por Antônio Carlos:

[...] você ia lá pra aprender Química, mas você também questionava a realidade. Nós tínhamos algumas palestras, em que pessoas vinham pra falar... Pessoas da universidade... Pessoas que vinham pra falar sobre a realidade que a gente tinha ali. Um trabalho de conscientização Também política... Despertar também a questão ideológica nas pessoas que estavam no pré-vestibular [...]

Nessa declaração, Antônio Carlos Vieira revela uma concepção de educação que busca a aproximação do político com o pedagógico.

3.2.1 A prática pedagógica: prática política

De certa forma, há na apresentação do projeto pedagógico do Ceasm a influência da pedagogia da liberdade de Paulo Freire. Os meus entrevistados confirmaram esse vínculo e mantiveram em suas falas a associação entre a pedagogia política que elegeram e a inspiração do educador Paulo Freire. Essa influência está relacionada à socialização política que os fundadores do Ceasm tiveram. Como já havia adiantado, esse grupo foi integrante das CEBs. O depoimento de Jailson é esclarecedor:

O grupo que estava discutindo era da área de educação e com perspectiva religiosa fundamentada na Teologia da Libertação e na valorização do saber popular. A idéia era construir redes de pessoas que pudessem trabalhar novas formas de pensar a realidade local.⁷⁵

⁷⁵ <http://www.care.org.br/Secao.asp?CodSecao=37&Nivel=2>

Criadas em meados do século passado, com propósito de aproximar a Igreja Católica dos mais pobres, as CEBs fundamentavam-se teoricamente na Teologia da Libertação. Buscavam a construção de uma prática religiosa que contribuísse para a libertação das camadas populares das limitações da economia brasileira marcada por profunda desigualdade social. As CEBs constituíam-se em um veículo para levar o conteúdo teórico da “Teologia da Libertação” às camadas mais pobres da população com o objetivo de “purificar” a cultura popular de seus elementos alienantes. Desalienar o povo para essa linha da Igreja Católica significa atacar os pressupostos cognitivos e valorativos da religiosidade popular tal como percebidos pela crença iluminista na razão - entendendo que só por meio da razão pode-se conhecer a realidade, perceber suas contradições e transformá-la⁷⁶ (Mariz, 1993). A pedagogia de Paulo Freire está intimamente ligada ao pensamento da Teologia da Libertação como escreveu a socióloga Helena Bomeny: “A Pedagogia Libertação de Paulo Freire é a expressão exemplar da crença no poder libertador pela consciência e o conhecimento. Corresponde ao novo pensamento social da esquerda católica (Bomeny, 2001- 58)”.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire tem sua origem durante as transformações históricas gestadas na década de 1950 que Bomeny denomina como “[...] a década do popular no Brasil [...]” (Bomeny, 2001:57). A atmosfera desse tempo se expandiu para os campos da cultura e da educação. Parte da Igreja Católica é influenciada por essa conjuntura de inversão da tradição elitista da educação. A Teologia da Libertação, uma linha de esquerda da Igreja, estende o olhar do clero às camadas excluídas da população. Essa esquerda católica apóia o Movimento de Educação de Base (MEB) que na década de 1960 procura ampliar o universo cultural e educacional de amplos setores da população. O MEB esteve diretamente ligado à Igreja Católica embora mantida pelo governo federal. O pensamento de Paulo Freire dos anos 50 e 60 correspondia ao novo paradigma teórico da esquerda católica, a Teologia da Libertação. Importando da Igreja Católica esses pressupostos teóricos baseados na conscientização para transformação social.

Freire (1981) concebe a educação como um ato político de formação de indivíduos conscientizados e comprometidos com a transformação da realidade

⁷⁶ Como observou Mariz (1993) a consequência dessa racionalização é o desencantamento religioso que, paradoxalmente ameaça a própria religião como fonte de identidade e sentido.

social. A educação, por tanto, não é um processo baseado na relação social em que educadores apenas transmitem conhecimento a educandos que, por sua vez, o absorvem de forma passiva tornando-se apenas um receptáculo (Freire, 1981). Essa educação, que Freire (1981) denominou como “educação bancária”, forma homens objetos e acríticos.

Essa concepção pedagógica de Paulo Freire (1981) influencia os princípios políticos pedagógicos do CPV Maré, como podemos ler no trecho abaixo, retirado da “Carta de Princípios”⁷⁷ desse curso preparatório, que declara que os profissionais na “Rede Educação” devem

Partir da postura de que o processo de ensino aprendizagem não se sustenta na relação autoritária entre “detentores de saber” e “receptores passivos do conhecimento”. Assim, privilegiar na prática pedagógica o princípio do respeito mútuo e aprendizado conjunto entre educadores e educandos.

Mesmo que todos os fundadores do Ceasm tenham tido uma socialização política ligada as CEBs, veículo da Teologia da Libertação, e que tenham uma identidade teórica com o pensamento de Paulo Freire, a pedagogia da libertação é incompatível com um projeto que objetiva preparar pessoas para competir no mercado escolar. A disputa por vagas no Ensino Superior requer que alunos dominem conteúdos escolares considerados legítimos e não somente de realidade próxima. Este fato torna incompatível a proposta didática da pedagogia libertadora como norteadora das ações educacionais do CPV-Maré, já que essa não se detém prioritariamente nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativo nas discussões e ações práticas sobre questões da realidade social imediata. Para a pedagogia libertadora os:

Conteúdos de ensino - denominados “temas geradores” são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários [de] que se parte. O importante não é a transmissão dos conteúdos específicos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como ‘invasão cultural’ ou ‘depósito de informação’ porque não emerge do saber popular. Se forem necessários textos de

⁷⁷ Em anexo à dissertação.

leitura, estes devem ser redigidos pelos próprios educandos com a orientação do educador. (Libâneo, 2006-36).

Por isso, a “Pedagogia Libertadora” apresenta limitações para um projeto político, via educação, que busca a realização de justiça social com o ingresso de moradores da Maré no Ensino Superior.

A prática educacional do CPV-Maré é muito mais próxima à Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos do que da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Pois pretende conciliar transmissão de conteúdo e conscientização política. Essa aproximação pode ser percebida em documento produzido pelo CPV-Maré, Carta de Princípios, onde na introdução enuncia os princípios gerais que fundamentam suas práticas educativas. Esse documento traça um histórico das correntes pedagógicas cujo ponto culminante é exatamente a Pedagogia Crítica dos Conteúdos. O texto, um resumo visível, até o penúltimo parágrafo, do primeiro capítulo⁷⁸ do livro *Democratização da Escola Pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de José Carlos Libâneo, termina observando a necessidade de conciliar promoção social com formação de sujeitos conscientes: “O desafio atual é equalizar as demandas de uma sociedade global com projeto de instituições não governamentais visando conciliar promoção social com sujeitos autônomos e criativos.”⁷⁹

Tal observação a acerca da conciliação da promoção social (via ingresso no mercado escolar formal) em conjunto com formação de sujeitos conscientes (capazes de pensarem “por si mesmos”) é um elemento fundamental para Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, pois o trabalho docente com as camadas populares deve visar “[...] à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade (Libâneo, 2006; 13)”.

Para tal objetivo os conteúdos têm um papel central Segundo essa corrente de pensamento pedagógico, os conteúdos são parte de um patrimônio que é social e são constituídos pelo conjunto de conhecimentos eleitos por conta de seu caráter formativo e instrumental entre os bens culturais disponíveis. O ato educativo

⁷⁸ Segue em anexo a “Carta de Princípios”.

⁷⁹ “Carta de Princípios” apud. , Silva, 2006

é essencialmente o ensino desses conhecimentos, pois somente assim se promoverá as condições para a efetiva participação das classes populares nas lutas sociais. Os conteúdos não são meramente transmitidos, mas confrontados com a realidade sócio-cultural, com a vida concreta dos alunos. Nesse confronto o professor deve oferecer aos alunos os elementos que possibilitem a construção de uma visão crítica das relações sociais de exclusão e opressão:

O esforço de elaboração de uma pedagogia dos “conteúdos” está em propor modelos de ensino voltados para interação conteúdos-realidade sociais; portanto, visando avançar em termos da articulação do político com o pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação a serviço da transformação das relações de produção (Libâneo, 2006: 42).

A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos se insere no campo das teorias educacionais chamadas críticas, pedagogias que vislumbram a transformação das injustiças sociais. Para a construção de uma sociedade mais justa, segundo a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, a escola cumpre um papel fundamental, pois o ensino dos conteúdos, patrimônio universal, forma homens que, educados segundo a orientação crítica, terão uma visão crítica da realidade social. Dessa forma, a educação, por meio de sua ação democratizadora do saber escolar, ajuda os

[...] alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, em fim, de proporcionar-lhes o saber e o saber –fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida (Libâneo, 2006: 12).

Tal aposta político pedagógica é comungada pelos fundadores do Ceasm. Acreditando que o acesso das classes populares a esses conteúdos escolares proporciona melhor capacidade de intervenção, se mobilizaram para criar um curso pré-vestibular para moradores da Maré na expectativa de que o acesso ao saber acadêmico dos que passaram para Ensino Superior os tornariam mais instrumentalizados teoricamente para intervenção em sua realidade social. Jailson

de Souza, hoje professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), explicita essa concepção da importância dada ao Ensino Superior neste trecho da entrevista:

[...] A idéia de formar universitários, chegar à universidade, não é de ingressar no mercado de trabalho e de ter melhores chances, é importante ter isto na vida, mas sim de conseguir desenvolver sua capacidade de reflexão teórica, e aí ele possa retornar, possa se desenvolver dentro do processo.

A visão acerca do saber acadêmico quer ressaltar que o empenho pelo ingresso no Ensino Superior dos moradores da Maré constitui mais que uma estratégia de garantir benefícios econômicos individuais que a posse do diploma proporciona no Brasil. O ingresso no Ensino Superior capacita tecnicamente os moradores da Maré para que exerçam o papel de sujeitos da transformação coletiva de sua realidade social de origem. Em síntese, o ingresso no Ensino Superior não é somente orientado para a qualificação do aluno/morador para ganhos econômicos individuais, mas também para sua atuação em um projeto coletivo de intervenção na realidade social. Como escreve Silva : “Para os idealizadores, os objetivos do CPV-Maré são tanto a aprovação do maior número possível de estudantes quanto a formação de um novo ator social, um intelectual orgânico, na concepção de Gramsci (Silva, 2006-82).”

A noção de “intelectual orgânico” foi criada pelo pensador marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), para compreensão da determinação da hegemonia social e política de um grupo dominante sobre o grupo subalterno. Segundo a teoria de Gramsci (1968), o intelectual orgânico age no sentido de construir e consolidar o domínio de um grupo social sobre outro ou para emancipação dos grupos dominados.

A expectativa do CPV-Maré de formação do intelectual orgânico não é uma nova idéia que se adiciona a uma prática pedagógica, ela, na verdade, é a consequência coerente com essa prática pedagógica. O intelectual é aquele ator social privilegiado pelo seu domínio do saber escolar e a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos postula que para ser um agente político preparado para transformação social é preciso dominar os conteúdos escolares. E não é sem motivo que as idéias de Gramsci são fonte teórica para a Pedagogia Crítico-social dos

Conteúdos. Como afirma Libâneo, a tendência pedagógica, da qual é um dos adeptos e formuladores, constitui-se como uma

[...] tendência de pensamento pedagógico diferenciada, tanto dos modelos mais clássicos (pedagogia tradicional e pedagogia nova), como as propostas de cunho crítico atualmente em voga entre nós (especialmente a pedagogia libertária e a pedagogia libertadora). Essa tendência busca inspiração nos escritos de Marx e Gramsci sobre educação [...] (Libâneo, 2006-5).

3.2.2 O intelectual orgânico de Gramsci e o da Maré

Em uma sociedade de classes não existe, segundo Gramsci (1968), intelectuais completamente autônomos em relação à estrutura social. Na verdade, afirma Gramsci (1968), cada grupo social essencial, ou seja, aquele envolvido diretamente nas relações de produção hegemônica de uma etapa do desenvolvimento histórico real, cria para si uma ou mais camadas de intelectuais que lhes proporcionam homogeneidade e consciência de sua própria função, não apenas no campo político, mas no social e econômico. Esses intelectuais, que Gramsci (1968) denomina como “intelectuais orgânicos” porque têm uma ligação vital com a classe que lhe deu origem, são, na maioria das vezes, especialização de elementos parciais da atividade primeva do tipo novo que a nova classe consolidou.

Para Gramsci, todos os homens são intelectuais, entretanto, nem todos desempenham a função de intelectual. Ou seja, o que diferencia um intelectual de não intelectual é a variante relativa ao peso que a atividade braçal ou intelectual tem na vida de cada indivíduo. O desafio de se criar uma nova camada intelectual consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada indivíduo em determinado grau de desenvolvimento histórico das forças produtivas para uma nova e integral concepção de mundo. O modo de agir desse novo intelectual não consiste na diletante eloquência dos afetos, mas em um envolvimento conseqüente na vida prática, numa relação orgânica com a classe que lhe deu origem, garantindo a essa um consenso social a respeito do seu domínio. O intelectual orgânico é um persuasor permanente.

A escola, segundo Gramsci, é o espaço para elaboração dos intelectuais de todos os níveis. Ela reflete o desenvolvimento histórico e cultural real de uma dada formação social. Pois “[...] quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosa forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado” (Gramsci, 1968: 9).

Gramsci (1968) observa que em nenhum momento do desenvolvimento histórico real foi elaborada uma quantidade tão grande de intelectuais como na moderna sociedade burguesa. Entretanto, para esse teórico marxista, a formação de uma massa de intelectuais não se justifica, apenas, pelas necessidades da produção econômica por meio de formação de técnicos, mas pelas necessidades políticas do grupo dominante. A relação dos intelectuais com o mundo da produção não é, como a dos grupos fundamentais, imediata. É mediatizada pelo conjunto das superestruturas das quais, o intelectual é funcionário.

Segundo o arcabouço teórico de Gramsci (1968), a superestrutura é constituída por todos os aspectos da vida que não estão imediatamente ligados à reprodução material, às relações de produção econômica, à base estrutural da sociedade. Ela se divide em dois planos: [...] o que pode ser chamado de sociedade civil (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de privados) e a sociedade política ou Estado (Gramsci, 1968:10 -11).

Tais planos correspondem respectivamente à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade e do domínio direto. Ou seja, na sociedade civil a classe dominante exerce seu poder por meio do convencimento, do domínio indireto, já, na sociedade política, garante o seu domínio por meio da força física, do domínio direto. Para Gramsci (1968), o domínio de uma classe sobre outra se dá muito mais no plano da sociedade civil. Quando uma classe constrói sua hegemonia na sociedade civil, o Estado exerce, fundamentalmente, funções administrativas e diretivas para essa classe, funções coercitivas ocorrerão apenas quando houver crise na hegemonia social do grupo dominante.

As funções relativas ao domínio indireto e direto são exercidas pelos intelectuais orgânicos dos grupos dominantes. Os intelectuais revelam seus vínculos “orgânicos” com o mundo da produção ao exercerem funções de hegemonia social no governo político das classes dominantes na superestrutura. Ou seja, funções:

[...]1) do consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura 'legalmente' a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa e nem passivamente, mas que é constituído por toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo" (Gramsci, 1968:12).

O corolário do pensamento de Gramsci (1968) é que os grupos subalternos só poderão alterar sua situação se criarem seus próprios intelectuais orgânicos. Esses, ao promoverem a homogeneidade e consciência às classes dominadas, possibilitam a construção de uma nova hegemonia na superestrutura (civil e político), e uma nova correlação de forças no plano estrutural, na base econômica da sociedade. Tais transformações na sociedade capitalista correspondem à emancipação das classes trabalhadoras, o operariado, do jugo da burguesia.

No caso do CPV-Maré, os intelectuais orgânicos seriam aqueles alunos que, ao ingressarem no Ensino Superior, fazem uso do saber acadêmico para intervirem na sua realidade, transformando-se, assim em um agente privilegiado para dirigir e organizar o processo de mudança de sua localidade, pois são capazes de articular conhecimento teórico e conhecimento prático.

Desta forma, para os dirigentes do Ceasm, a apropriação do saber acadêmico é fundamental para a formação do intelectual capaz de "intervir" de forma qualificada na sua realidade social original. Tal processo se desenrolaria em duas etapas. O pré-vestibular seria uma primeira etapa de formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a "intervenção" na realidade. A etapa posterior seria a apropriação do saber acadêmico. De acordo com meus entrevistados, esse saber tornaria o aluno mais preparado intelectualmente para intervenção no seu espaço social-geográfico, ou seja, seriam mais credenciados para a intervenção na realidade.

3.2.3 Comunidades éticas e estéticas

Ao apostar no engajamento dos universitários, os seus intelectuais orgânicos, em um projeto de intervenção na realidade, as lideranças do projeto tentam, na minha percepção, constituir-se como uma comunidade ética, no sentido que Bauman (2003) emprega esse termo em seu livro *Comunidade. Em busca de segurança no mundo atual*. De acordo com Bauman, existem na modernidade duas fontes de comunitarismo: as comunidades éticas e as estéticas. Acredito ser necessário discutir o que esse autor concebe por comunidade estética para melhor compreensão do que seria a comunidade ética. E justificar também por que retomo esse termo (comunidade estética) no decorrer desse trabalho.

Para Bauman (2003), os bem-sucedidos economicamente - os que conseguem alterar a condição de indivíduos jurídicos para indivíduos de fato - não precisam de comunidade porque teriam muito que perder ao se inserirem numa rede de obrigações que colocaria em jogo sua liberdade. Porém, apesar das pessoas prezarem a autonomia individual elas sentem necessidade de fazer parte de alguma coisa. Como escreve Bauman: "Saber que não estamos sós e que nossas aspirações pessoais são compartilhadas por outras pessoas pode conferir segurança." (Bauman, 2003:60).

A segurança conferida pela companhia de outras pessoas não pode, entretanto, implicar em vínculos duradouros e de responsabilidade recíproca entre elas em detrimento da liberdade dos indivíduos de fato. Essa forma de associativismo é satisfeita pelo que Bauman (2003) chama de comunidade estética. As comunidades estéticas se formam a partir de duas fontes essenciais: busca da construção da auto-identidade e em torno de celebridades/ídolos momentâneos.

Segundo Bauman (1998), com a modernidade, as identidades, que eram herdadas nas sociedades comunais, tornaram-se projetos a serem realizados individualmente, ou seja, o que era uma questão de atribuição transformou-se em necessidade de realização. Essa realização implica na condição inevitável de se fazer escolhas em que os riscos das opções erradas são responsabilidades do indivíduo. A referência para que as pessoas possam realizar suas escolhas, de forma que se sintam relativamente seguras, se dá pelo fato de outras estarem fazendo a mesma escolha: é a autoridade do número. Assim fazendo, consideram que quanto maior o número, menos idiossincráticas as escolhas serão (Bauman, 2003).

Todavia, a construção da auto-identidade não é um projeto para solidificar uma identidade pessoal “para sempre”. Isso seria uma negação da liberdade de escolhas. As identidades pessoais devem ser flexíveis até a “nova ordem” quando elas deixam de ser satisfatórias devido a outras identidades que se tornam mais atraentes. (Bauman, 2003) ⁸⁰. As comunidades estéticas surgem também em torno de celebridades do momento, produtos da indústria do entretenimento, que funcionam como “lição objeto”, homens e mulheres que podem dar o “exemplo” para que as pessoas enfrentem seus problemas individualmente (Bauman, 2001). Esses ídolos, condição concedida pela força do número da audiência, surgem para serem efêmeros, prontos para desaparecer da memória dos indivíduos sem que criem e se sedimentem vínculos de responsabilidades éticas entre eles, e para que se possa dar vez a uma fila de pretendentes a novos ídolos mais sedutores.

Seja qual for a motivação que leve a autoridade do número dar aprovação social a uma dessas comunidades, para que elas funcionem é preciso que as portas de saída e entrada estejam abertas. Não deve haver compromissos a longo prazo entre os membros e os motivos que a fundaram. Porque tais comunidades

[...] servem como ‘cabides’ em que as aflições e preocupações experimentadas individualmente são temporariamente penduradas por um grande número de indivíduos – para serem retomadas em seguida e penduradas alhures: por essa razão as comunidades estéticas podem ser chamadas de ‘comunidade-cabide’.
(Bauman, 2003:67)

O avesso dessa forma de comunitarismo (comunidades estéticas) são as comunidades éticas, uma forma de comunitarismo que supõe a tecitura de uma rede de responsabilidades e compromissos de longo prazo, quando são necessários, para compensar a impotência dos indivíduos jurídicos frente aos indivíduos de fato (Bauman, 2003). Tal “rede de responsabilidades e compromisso a longo prazo” para solucionar problemas coletivamente é o objetivo da prática pedagógica desenvolvida no CPV-Maré. Por meio de sua pedagogia crítica, o CPV-Maré almeja o desenvolvimento do compromisso e da responsabilidade de seus

⁸⁰ Ou seja, “O vínculo não deve ser vinculante pra seus fundadores. Para usar a célebre frase de Weber, o que é procurado é um manto diáfano e não uma jaula de ferro” (, 2003, 62).

alunos para a intervenção em sua realidade, esperam numa linguagem gramsciana, a construção do vínculo de seus intelectuais com seu grupo social original.

3.2.4. A “intervenção na realidade”

Até aqui foi usado a expressão “intervenção na realidade” de forma genérica. Pretendo discutir o que quer dizer “intervenção na realidade”, segundo os fundadores e dirigentes do Ceasm/CPV-Maré. Para tal é preciso compreender qual a visão de mundo, a preocupação central do Ceasm, que serve de bússola para a orientação para a tal intervenção realidade.

Em seu sítio na internet, o Ceasm, ao descrever, a sua primeira frente de atuação no bairro, o CPV-Maré, deixa explícito que não é uma luta por melhor distribuição de recursos econômicos sua prioridade como modelo de justiça social a ser reivindicado. Ou seja, as suas reivindicações têm um caráter distinto dos tradicionais movimentos sociais geograficamente situados como as associações de moradores:

A primeira iniciativa do Ceasm foi mobilizar professores e universitários para oferecer um Curso Pré-vestibular aberto a estudantes de toda a comunidade. Não é coincidência que a proposta inicial fosse justamente essa. O Pré-Vestibular, implantado no início de 1998, marca um momento de transição nas lutas sociais no bairro. Até então, o foco das reivindicações era geralmente dado à conquista de infra-estrutura básica: esgoto, luz e água encanada.⁸¹

Esse novo caráter reivindicatório das lutas sociais que o CPV-Maré inaugura pode ser compreendido pelo depoimento de Jaílson de Souza e Silva concedido à ONG *Cooperative for Assistance and Relief Everywhere* (CARE)⁸², quando faz uma reflexão acerca da importância do ingresso de moradores da Maré na universidade:

Gramsci defende a idéia que devemos atuar tanto no campo da política quanto no campo ideológico. Não adianta usar a força para impor o conhecimento. As pessoas

⁸¹ <http://www.ceasm.org.br/abertura/02quem/02quem.htm>

⁸² http://www.care.org.br/img_publicacao/CARE_juventude_e_educacao.pdf

devem se sentir convencidas e participantes do processo de produção de conhecimento. Assim, cada vez mais qualificadas poderão aprimorar sua competência de articulação, organização e formulação. Dessa forma, colocar gente da favela na universidade poderá criar um novo olhar sobre a favela, ajudar a compreender porque o caveirão⁸³ não deve entrar na favela e sair da lógica de que só tem coisa errada, da lógica de que ou é bandido ou é coitadinho. Aí poderemos disputar hegemonia e combater a visão estereotipada que sai na mídia toda hora.

Apesar de se utilizar de um aparato teórico gramsciano, há uma diferença “estrutural” no que Jailson espera do intelectual e no que Gramsci (1968) descreveu como sendo a sua função. Gramsci vislumbra, como um pensador marxista, romper com a sociedade capitalista, com a apropriação privada dos meios de produção pela burguesia. Ou seja, almejava a transformação estrutural da sociedade capitalista. E para tal transformação o intelectual orgânico das classes subalternas teria um papel fundamental, pois ele promoveria a consciência às classes dominadas por meio de sua ação na superestrutura.

Segundo depoimento de Jailson, a formação de “intelectuais orgânicos” da “favela” não é para que esses novos atores políticos ajam, necessariamente, no sentido de promover uma transformação “estrutural” da sociedade – a estrutura da sociedade não é posta em questão. Mas, espera que os intelectuais elaborados pelo CPV-Maré, atuando na superestrutura contribuam para que uma nova imagem da “favela” seja construída em detrimento da imagem hegemônica e estigmatizada produzida por grupos sociais com um maior poder discursivo. Dito de outra forma, ao não colocar em questão a estrutura da sociedade capitalista, Jailson Souza e Silva aposta num tipo de política que se efetiva no nível “superestrutural”, mais especificamente no plano da “sociedade civil”. Para realização de tal política é fundamental que o intelectual oriundo da Maré mantenha seus vínculos orgânicos com o bairro, pois, devido a seu saber prático e saber acadêmico, são atores privilegiados para a construção dessa nova imagem da “favela”.

Ao manterem os vínculos com seu espaço social de origem constituem uma comunidade ética que buscaria o reconhecimento, de fato, nas práticas sociais da sociedade em geral, do morador desses espaços com a mesma dignidade e merecedor do mesmo respeito que o morador do “asfalto”. A cidadania resulta, nesse caso, do reconhecimento de igual *status* entre “favelados” e cidadãos. Essa

⁸³ Caveirão é o nome popular dos veículos blindados usados pela Polícia Militar e pela Coordenadoria de Recursos Especiais (CORE) da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro .

preocupação hegemônica do Ceasm com os estigmas produzidos sobre a “favela” e a consequência dela para seus moradores fazem com que as suas lutas sociais tivessem um forte sentido de identidade com as chamadas lutas por reconhecimento:

Tal política visa, reparar o autodeslocamento interno através da contestação da imagem depreciadora que a cultura dominante faz do grupo de tal indivíduo. Membros dos grupos inapropriadamente reconhecidos têm de rejeitar tais imagens, passando a promover as novas auto-representações criadas por eles próprios (Fraser, 2002; 11).

Como pretendo mostrar mais à frente, não só Jailson de Souza e Silva comunga dessa política. As práticas e discursos dos demais fundadores do Ceasm/CPV-Maré também estão ligados a essa forma de justiça social contemporânea⁸⁴. Porém, antes de avançar nesse ponto, acredito ser necessária uma discussão mais detalhada acerca da pouco conhecida política do reconhecimento.

3.2.5 A política do reconhecimento

A partir da Revolução Industrial, metade do século XVIII, quando o capitalismo se tornou o modo de produção hegemônico na Europa em detrimento da economia de subsistência (Singer, 1987), diante da forma predatória com que a força de trabalho era submetida em nome do lucro, as classes sociais, expropriadas de seus meios de produção, iniciaram lutas que reivindicavam (re)distribuição mais equânime de recursos e riquezas. Tais lutas assumiram ora um caráter de ampliação de direitos sociais que visavam garantir condições básicas da reprodução da força de trabalho dentro dos marcos do capitalismo (Marshall, 1967). Ora, após os escritos

⁸⁴ A frequência com que depoimentos de Jailson Souza e Silva aparecem ocorre em função dele ser, desde a fundação do CPV-Maré, o nome de maior projeção, talvez por conta de seu cargo de professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Hoje já não faz parte da direção do Ceasm, mas continua atuando no plano da sociedade civil; fundou a ONG Observatório de Favelas, localizada na Maré e que tem como objeto de estudos todas as favelas do município do Rio de Janeiro. Mesmo afastado da direção é chamado para falar em nome do Ceasm.

de Marx&Engels, século XIX, a feição de rompimento com o capitalismo, para a conquista da igualdade econômica de fato por meio da apropriação coletiva dos meios de produção. Essas duas formas de lutas por justiça social são chamadas por Nancy Fraser de lutas por “redistribuição”: paradigma clássico que norteou a noção por justiça social que buscava a distribuição mais justa de riquezas e recursos (Fraser, 2002).

A partir do final do século XX o modelo de justiça social baseada na redistribuição vem, cada vez mais, perdendo espaço para lutas por reconhecimento. Relativamente recentes, as demandas por reconhecimento resultam do desenvolvimento histórico do capitalismo que fez ressurgir de forma mais radical os discursos a favor do mercado livre coincidindo e se apoiando na implosão dos regimes socialistas do leste europeu. Nessa *Postsocialist Age*, de ordem mundial globalizada, de hegemonia do mercado livre, as lutas por redistribuição são gradativamente substituídas por reconhecimento, ou seja, os conflitos de classe são suplantados por reivindicação por igualdade cultural (Fraser, 1997, apud. Souza, 2001). Essa nova forma de justiça social não está baseada na reivindicação por políticas de distribuição mais justa de recursos e riquezas, mas sim no reconhecimento específico e apropriado da identidade de cada grupo ou indivíduos (Fraser, 2002). É constitutivo dessa política o nexó entre reconhecimento e identidade. Segundo Taylor: a “[...] identidade designa algo como a compreensão de quem somos, de nossas características definitórias fundamentais como seres humanos” (Taylor, 1994:241).

De acordo com essa perspectiva de justiça social, nossa identidade pessoal resulta de uma construção dialógica, ela se molda pelo reconhecimento ou por sua falta. A identidade de um indivíduo ou grupo pode sofrer danos se as pessoas, ou a sociedade, a refletem num quadro depreciável: a falta de reconhecimento pode ser uma forma de opressão que aprisiona indivíduos ou grupos em um modo de ser falso e deformado (Taylor, 1994). Como escreve Fraser: “O não reconhecimento apropriado consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o conseqüente dano para o sentido do *self* dos membros do grupo” (Fraser, 2001: 9).

A gênese da política do reconhecimento pode ser remetida, como observa Paulo Sérgio da Costa. Neves (2005), à hipótese de Aléxis de Tocqueville de que as

sociedades modernas caminhavam inexoravelmente para a democracia e para o igualitarismo:

Por acaso existe alguém capaz de pensar que a democracia depois de ter destruído o feudalismo e vencido os reis , retrocederá diante dos burgueses e dos ricos? Será possível que interrompa sua marcha justamente agora que se tornou tão forte e seus adversários tão fracos?”(Tocqueville, 1971 apud Bobbio, 1988).

Na linguagem de Tocqueville, “democracia” significa equalização das condições, o que implica em uma sociedade sem distinção de ordens ou classes e com todos os homens socialmente iguais (Aron, 2002). Tal processo histórico apontado por Tocqueville, como observou Charles Taylor (1995) tem seu início em consequência do fim do Antigo Regime que promoveu o colapso das hierarquias sociais que eram fundamentais para a noção de honra. O emprego da noção de honra está ligado à forma como a expressão foi utilizada no *Ancien Regime* para marcar as distinções entre estratos sociais. Segundo Taylor (1995), a noção de honra foi substituída pela noção de dignidade com um sentido universal e igualitário.

Esse processo que Tocqueville declara como inelutável, irreversível em sua marcha pode ser visto como o fio condutor que liga as lutas pela constituição e estabelecimento do estado liberal e democrático dos séculos XVII e XVIII aos ideais de justiça social dos séculos XIX e XX pela ampliação da cidadania “e as demandas de reconhecimento dos grupos sociais que tentam mudar o imaginário que ocupam na sociedade” (Neves, 2005: 82). No vácuo deixado pelo marxismo, tal preocupação remete ao surgimento nos anos 1960 de movimentos sociais que empregavam os discursos sobre identidade e reconhecimento como elemento mobilizador. Hoje a hegemonia das temáticas culturais, o multiculturalismo, a política do reconhecimento também são resultados da crise dos regimes políticos e das teorias marxistas que não davam conta das questões culturais, já que o marxismo não via tais questões senão sob a perspectiva da luta de classes. “[...] Nesse sentido, pode-se afirmar que as discussões sobre reconhecimento e multiculturalismo passaram a ocupar o espaço teórico deixado vago pela crise do marxismo.” (Neves, 2005:82).

Segundo Marx & Engels (2004), uma sociedade sem opressores e oprimidos só seria possível quando não mais houver classes sociais. O que seria

realizado por meio de uma revolução. Na sociedade burguesa, seriam os proletários que, ao abolirem a apropriação privada da propriedade, acabariam com os antagonismos de classes e com as condições de dominação de uma classe sobre a outra. O arcabouço teórico de Marx, e de várias correntes do marxismo, segundo uma crítica fundada na política cultural, falha ao pressupor que o fim de opressores e oprimidos é um reflexo automático do fim das classes sociais por meio da apropriação coletiva da propriedade. Segundo os proponentes da política cultural, a opressão não se suprime da sociedade com a fim das classes e a apropriação coletiva da propriedade. Porque a opressão não se restringe às fronteiras de classe; ela ocorre dentro das próprias classes, nas relações de poder, por exemplo, de brancos sobre negros, homens sobre mulheres, heterossexuais sobre homossexuais etc.

A questão colocada ao marxismo pelo paradigma da política cultural do reconhecimento é que, mesmo que mudem as condições objetivas que determinam a opressão de um grupo ou indivíduo, a imagem que esses internalizaram os impede de aproveitar as novas condições. Para ilustrar essa idéia, Charles Taylor (1995) cita o fato de algumas feministas afirmarem que as mulheres nas sociedades patriarcais foram induzidas a adotar uma imagem depreciativa de si mesmas. Internalizaram essa imagem inferior que as deixaram com uma baixa auto-estima, de modo que quando se suprimem os obstáculos objetivos de sua opressão, são incapazes de aproveitar as novas oportunidades.

Na visão dessa concepção de justiça social, resta como a primeira e principal tarefa para os dominados, à medida que própria auto-depreciação se transforma em um dos instrumentos mais poderosos de sua opressão, libertarem-se das identidades impostas e degradantes (Taylor, 1994). Assim, o objetivo da política de reconhecimento cultural (Fraser, 2003) é retificar o reconhecimento inapropriado por meio do engajamento na reconstrução da imagem depreciada que os grupos dominantes fazem dos grupos subalternos. Eles devem promover uma imagem diferente daquelas representações que o grupo hegemônico faz deles. Isso porque, como escreve Taylor:

No âmbito dessa perspectivas, o reconhecimento errôneo não se limita a faltar ao devido respeito, podendo ainda infligir uma terrível ferida, aprisionando sua vítima num paralisador ódio por si mesma. O devido reconhecimento não é uma mera

cortesia que devemos conceder às pessoas. Mas é uma necessidade humana vital (Taylor, 1994; 242).

Entretanto, os grupos subalternos não podem esperar tal “cortesia”. Devem se mobilizar para livrar-se das imagens estigmatizadas que os grupos dominantes os impõem, reformulando e criando para si novas auto-representações. Segundo Fraser: “Uma vez reformulada sua identidade coletiva, terão de exibi-la publicamente para obter o respeito e a estima da sociedade como um todo. O resultado, quando bem sucedido, é o ‘reconhecimento’, uma relação não distorcida consigo mesmo” (Fraser, 2002; 10).

O que é importante observar, a partir da citação de Fraser (2002), é que toda a ação afirmativa de uma identidade deteriorada pelos grupos hegemônicos, parte do pressuposto fundamental de que indivíduos ou grupos para se mobilizarem em busca de um reconhecimento apropriado de suas identidades devem, antes de tudo, reconhecer que as representações feitas de si são falsas. O reconhecimento, primeiro, deve ser um processo interno e subjetivo. O auto-reconhecimento é o pressuposto fundamental para a mobilização em busca do reconhecimento.

3.3 O Ceasm e a política do reconhecimento

Com o objetivo de atuar em áreas diferentes, o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré, o Ceasm, organizou suas ações em redes temáticas. Acreditando que, dessa forma, o desenvolvimento de projetos distintos, favorece a participação coletiva na medida em que valoriza a formação pessoal nos campos de interesse. As redes são: “Memória”, “Trabalho & Educação”, “Cultura”, “Comunicação”, “Observatório” e “Educação”. Os projetos, em geral, desenvolvidos por essas redes são profundamente marcados por uma preocupação em exaltar as qualidades do bairro que se contrapõe à imagem estigmatizada construída pelo discurso hegemônico sobre a Maré. Consciente ou inconscientemente, as ações produzidas pelo Ceasm por meio dessas redes têm uma profunda identidade com as políticas do reconhecimento.

As redes que têm ainda levado a cabo e realizado novos projetos de repercussão social são a “Rede Memória”, rede que Claudia Rose e Antonio Carlos têm participação mais efetiva em função de suas afinidades intelectuais⁸⁵ e a “Rede Comunicação”, cujo projeto mais importante é o jornal *O Cidadão*. Com tiragem mensal de 20 000 exemplares em 2007 - a 50ª edição -, o jornal *O Cidadão* tem uma relação, quanto aos objetivos perseguidos, muito próximos à “Rede Memória” já que ambos têm intenção de fortalecer e construir um sentimento positivo de pertencimento dos moradores com seu bairro. E, por fim, a “Rede Educação” que tem como projeto principal o CPV-Maré.

Uma breve análise dos projetos desenvolvidos por essas três redes pode ser ilustrativo no sentido de perceber a ligação entre suas ações e as políticas do reconhecimento.

A “Rede Memória”⁸⁶ que tem por objetivo construir uma identidade social de/entre os moradores não baseada na experiência do estigma:

[...] caminha para a criação de canais que venham fortalecer o vínculo comunitário entre os moradores da Maré. Não mais como um sentimento calcado na experiência coletiva de exclusão e discriminação, mas como sentido comunitário orientado pela identidade histórica e cultural dos moradores.⁸⁷

Um dos projetos da “Rede Memória” era a construção da Casa de Cultura da Maré que foi aberta em 8 de maio de 2006. Trata-se do primeiro museu instalado num espaço de moradia popular no Brasil, reconhecido nas práticas sociais hegemônicas como “favela”, no qual se conta e valoriza a história da ocupação da área e de seus moradores.⁸⁸ Rosilene Matos, uma das pessoas engajadas no projeto, afirmou em uma entrevista no dia da fundação do museu:

Apesar da crônica policial vender a imagem de que a Maré é uma espécie de Faixa de Gaza carioca, iniciativas como o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré

⁸⁵ Claudia Rose e Antonio Carlos seguem carreira acadêmica nas linhas de pesquisas ligadas a memória e bens culturais.

⁸⁶ Em 8 de maio de 2006 foi inaugurada a Casa de Cultura da Maré.

⁸⁷ http://www.ceasm.org.br/abertura/05redes/04memo/rd_mem.htm

⁸⁸ Ministério da Cultura investiu R\$ 150 mil no espaço – disponível:

http://www.cultura.gov.br/noticias/na_midia/index.php?p=15616&more=1&c=1&pb=1

(Ceasm), o jornal O Cidadão, Casa de Cultura, Museu e Corpo de Dança da Maré são exemplos de como somos capazes e ricos em nossa cultura e diversidade.⁸⁹

O que se pode perceber nessa entrevista não é o orgulho de se estar agindo no sentido de conquistar do Estado⁹⁰ bens e serviços urbanos mínimos como escolas, postos de saúde, serviços de creche e transporte, por exemplo, como defende a política de justiça social baseada na redistribuição de recursos. Mas o orgulho por estar projetando uma imagem da “favela” contrária às imagens hegemônicas, discursivamente produzidas, que reconhecem esses espaços sociais e geográficos de forma estereotipada baseada na idéia de ausência, barbárie e desordem. A palavra “ricos”, empregada por Rosilene em sua entrevista, é paradigmática no sentido de ilustrar como a ação de recuperar a memória social da Maré está muito mais ligada à política do reconhecimento cultural do que as políticas de justiça social baseadas nos princípios de redistribuição material. A riqueza a que se refere é cultural – riqueza cultural seria o extremo oposto à idéia de barbárie projetada sobre as favelas. Porque nas representações sociais hegemônicas e estereotipadas das favelas a idéia de barbárie é o contraponto de civilização.

Claudia Rose Ribeiro em seu depoimento para esse mesmo evento, confirma a relação entre a atuação do Ceasm e as políticas de justiça social pelo reconhecimento:

Com este museu e as diversas iniciativas que vêm sendo desenvolvidas em nossa comunidade, desde a ocupação da área na década de 50 e mais fortemente depois de 1997, com a criação do Ceasm, a esperança de que nossos filhos terão orgulho de morar aqui é hoje uma realidade.⁹¹

O que o depoimento acima ressalta é, novamente, o “orgulho” – que fará com que ninguém se sinta constrangido por ser morador de um espaço social reconhecido pelas práticas sociais como “favela”, expressão que traz em si uma série de atributos que caracterizam os habitantes desses espaços de forma estigmatizada. Na perspectiva desta concepção de justiça social, o orgulho é um dos

⁸⁹ http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=2852

⁹⁰ Nesse caso trata-se de uma parceria entre Estado e sociedade civil organizada.

⁹¹ http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=2852

elementos fundamentais para o combate à baixa auto-estima dos grupos discriminados, pois é por meio dele que se pode livrar da auto-depreciação que é, segundo Taylor (1994), um dos instrumentos mais eficazes da opressão de um grupo sobre o outro.

A Rede de Comunicação tem como principal projeto o jornal *O Cidadão*. Esse jornal circulou pela primeira vez em 1999. Surgiu da vontade de se criar um projeto de informação sobre o bairro. Segundo, o sítio do Ceasm , :

[...]O *Cidadão* já nasceu com as missões de integrar as 16 comunidades do bairro, resgatar uma identidade coletiva entre seus moradores, promover o trabalho de movimentos sociais, educar a população sobre a história da Maré; e transformar os leitores em participantes desse veículo de imprensa.⁹²

O antropólogo Benedict Anderson (1989) observou a importância dos jornais para a construção do sentimento de pertencimento dos indivíduos dentro do que chamou de “comunidades imaginadas”, aquelas que, mesmo geograficamente pequenas, seus membros, sem ter o pleno conhecimento de todos os seus integrantes, mantêm viva na mente a imagem de uma comunhão. De certa forma, é essa a intenção do Ceasm com esse tablóide, construir na mente de cada morador o sentimento de pertencer a uma “comunidade imaginada” do tão fragmentado bairro da Maré que, reconhecida juridicamente como bairro, enfrenta o fato de que nas práticas sociais tal percepção é, praticamente, inexistente. A construção do sentimento de pertencimento se faz por meio da projeção pelo jornal de uma Maré distinta das visões estigmatizadas daquelas reproduzidas pelos meios de comunicação tradicionais. O sentimento de pertencimento que o jornal pretende promover, a identidade coletiva, parte do pressuposto de ser integrante de uma “comunidade” da qual possa ter orgulho. Como destaca Antonio Carlos, o jornal *O Cidadão* deve:

[...] mostrar outra realidade que não é a realidade do estigma, que foi colocado muitas vezes pela mídia, a favela sai na mídia quando tem violência, tiroteio, morte, geralmente é isso. Então, a gente queria dar outra dimensão a esse aspecto, mostrar o outro lado da comunidade. Porque o morador da Maré lê jornal também e o contato que ele tem, a visão que ele tem da comunidade dele, por meio dos meios

⁹² <http://www.Ceasm.org.br/abertura/05redes/03comunc/cidadao.htm>

de comunicação é uma visão preconceituosa, estereotipada. Então, “O Cidadão”, trabalha muito com essa questão.

Em outros termos, o jornal *O Cidadão*, procura construir uma identidade social entre moradores da Maré que se contrapõe às identidades impostas pelos meios de comunicação tradicionais, de forma que os moradores sintam-se dignos de respeito e recebam estima da sociedade como um todo. Nada mais diferente do que, por exemplo, um jornal de um partido político, sindicato e associação de moradores. Não quero dizer que questões sociais ligadas à redistribuição estejam fora das matérias do jornal. O que estou procurando mostrar é que a preocupação do jornal é muito mais com a auto-estima do que com esgoto, muito mais com o *self* do que com serviços: asfalto, iluminação etc. Nesse sentido, é ilustrativo o depoimento de José Carlos Bezerra, publicitário e diagramador do jornal, na edição de comemoração da 50ª tiragem do *O Cidadão*, em junho de 2007: “Aqui junto o que gosto de fazer com um veículo que trabalha a auto-estima do morador mostrando que, apesar das dificuldades que encontramos aqui, existem muitas coisas positivas”.⁹³

A “Rede Educação” é hoje a principal do Ceasm. Seu projeto mais importante é o CPV-Maré, primeira forma de atuação do Ceasm na Maré. Criado, como foi discutido aqui, para formar intelectuais orgânicos da Maré. Espera-se que os alunos/moradores, libertos das identidades impostas e degradantes, incorporem saber escolar acadêmico e retornem e ajam como intelectuais orgânicos, integrados à comunidade ética na Maré para formular e organizar políticas que promovam o auto-reconhecimento e reconhecimento. Como confirma Antônio Carlos Vieira:

[...]com a questão do pré-vestibular você tava atingindo um grupo que poderia estar, de alguma forma, se integrando ou somando a essa proposta do Ceasm. Que tem como objetivo maior, trazer esse pessoal pra eles estarem também integrando esse trabalho. E estarem se formando e ajudando também a formar e intervir na comunidade

Sobre o tipo de intervenção, Antônio Carlos Vieira afirma: “[...] Mas tudo o que a gente faz é muito voltado para essa questão da identidade, para mostrar o

⁹³ Jornal *O Cidadão*, página 11, edição 50, ano 2007

lado bom das coisas que estão sendo feitas, as pessoas que estão realizando, fazendo coisas interessantes dentro da comunidade”.

3.4 Profecias políticas e predição

Marx & Engels escreveram no *Manifesto do Partido Comunista*, 1848, que a burguesia havia forjado seus próprios coveiros: os trabalhadores urbanos, a classe operária. Todavia, a primeira revolução inspirada pelo marxismo ocorreu num país fundamentalmente agrário, na Rússia em 1917. Émile Durkheim, em sua obra *Da Divisão do Trabalho Social*, 1893, teorizava que a industrialização promoveria maior divisão do trabalho e em consequência, mais interdependência e harmonia social. Contrariando suas previsões, o desenvolvimento industrial na Europa promoveu uma disputa acirrada por mercados que culminou numa desordem social e econômica sem precedentes na história da humanidade: a Primeira Guerra Mundial iniciada em 1914. Esses dois exemplos ilustram qual o lugar que a predição deve ocupar nas ciências humanas. O que é igualmente pertinente para profecias políticas, muitas delas inspiradas em pensadores das ciências humanas.

A proposta política pedagógica dos organizadores do Ceasm está pautada em certo grau de predição. O projeto político pedagógico desse pré-vestibular é baseado em duas apostas: 1) Que os alunos por meio de um trabalho pedagógico desenvolverão o senso crítico e o conseqüente compromisso com a intervenção em sua realidade baseada na perspectiva de justiça social da política do reconhecimento. 2) Eles se tornarão mais credenciados para intervenção após a incorporação do conteúdo escolar que é reproduzido na universidade.

É possível, no entanto, que a proposta política do CPV-Maré não se realize. Os alunos do CPV-Maré ao entrarem na academia podem traçar outros caminhos que os levem para o mais longe de sua realidade social e geográfica: se não fisicamente, psicologicamente.

Pierre Bourdieu (1983), faz interessantes observações sobre os gostos de classes e estilos de vida. Segundo esse sociólogo, os indivíduos, ao ocuparem diferentes posições no espaço social, tendem a incorporar as estruturas desse espaço que se expressam nos gostos por práticas e propriedades simbólicas e materiais: o

estilo de vida. O gosto, desejo por certas práticas e propriedades, é o elemento unificador que garante a homogeneidade do estilo de vida de cada classe social. E esse gosto é produto do *habitus* que é um conjunto de disposições duráveis incorporadas pelos indivíduos que os faz agir de acordo com comportamento legítimo das condições objetivas que foram incorporadas (Bourdieu, 1983). Levando em conta esses pressupostos teóricos de Bourdieu (1983), justamente no *lócus* onde se espera dos alunos da Maré a qualificação técnica para intervenção em sua realidade, eles podem incorporar o *habitus* hegemônico desse espaço social e simbólico que implicará novos gostos, visão de mundo, desejos por práticas e propriedades que dificilmente poderão ser satisfeitas no seu espaço social de origem.

A universidade não é apenas uma instituição de transmissão de conhecimentos. É, também, um espaço, majoritariamente de classes intermediárias e altas, onde os indivíduos, inevitavelmente, estabelecem relações sociais. E, por meio dessas relações, os alunos oriundos do CPV-Maré podem acabar de forma osmótica e difusa, incorporando novo *habitus* que poderá se manifestar em seu estilo de vida que demandará necessidades e aspirações que não podem ser satisfeitas no espaço de sociabilidade de sua origem. A incorporação desse novo *habitus* pode ter implicações para o sentimento de pertencimento, base fundamental para o engajamento e responsabilidade de uma política cultural de reconhecimento, pois esses podem passar a não se reconhecer como iguais. Ou seja, para que indivíduos se engajem na intervenção da realidade baseada em políticas de reconhecimento - pressuposto educacional do CPV-Maré - é preciso que os indivíduos estejam, também, se reconhecendo dentro dessa proposta: o reconhecimento, primeiro, deve ser um processo interno e subjetivo.

Pode ocorrer do aluno “mareense” não se reconhecer dentro da proposta, não desejar que suas capacidades de escolha sejam tolhidas pelos laços de responsabilidade da atuação na sua comunidade ética e seu conseqüente engajamento em políticas de reconhecimento, a conseqüência pode ser um efeito contrário ao objetivo pretendido pelo CPV-Maré. Ao não mais se reconhecerem como iguais, esses alunos, tacitamente, atuam no sentido de ratificar, e não retificar, o reconhecimento inapropriado da imagem depreciada que os grupos dominantes fazem do seu grupo. E, ainda, se romperem os laços de responsabilidade requeridos pela comunidade ética, a comunidade a que esses alunos tendem a aderir é a estética - a comunidade que atua pela sedução, e não pelo vínculo racional do interesse comum.

As comunidades estéticas: “São, pode-se dizer, ‘laços carnavalescos’ e as comunidades que o emolduram são ‘comunidades carnavalescas’” (Bauman, 2003).

Essa consequência não esperada da ação é uma preocupação para os fundadores do Ceasm. Jailson de Sousa Silva, em seu livro, *Por que Uns e não Outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade* (2003), emprega a expressão “desenraizados” para (des)qualificar os alunos que não dão o retorno que o CPV-Maré espera. Se o Ceasm não pode punir juridicamente os alunos que não proporcionam o retorno esperado, existe toda uma condenação moral. Nesse sentido é ilustrativa a fábula que Jailson usa em seu livro, citado aqui, para condenar os “desenraizados”:

O Corvo, insatisfeito com sua condição, admirava à distância a comunidade dos pombos – marcada pela elegância, pela cultura e beleza. Até que certo dia toma uma posição radical: pega uma lata de tinta branca e pinta-se inteiramente. Com essa nova roupagem dirige-se ao pomboal; lá chegando, é rapidamente identificado pelos pombos originais, que não permitem seu ingresso na sociedade. Decepcionado, decide voltar ao convívio de seus pares - os corvos. Lá chegando, todavia, a decepção se faz mais profunda: seus antigos irmãos não o reconhecem e o repudiam. Assim, sem ter o que tinha e não alcançando o que desejava, ficou pobre o corvo só, lamentando sua singular condição (Silva, 2003:138).

No próximo capítulo discuto essa questão: até que ponto o CPV-Maré obtém êxitos quanto às suas expectativas? Para tanto, é preciso dar a palavra aos alunos que ingressaram no Ensino Superior.

4 OS INTELECTUAIS

Eu ia pra UERJ e falava: "Aqui é meu lugar!" E chegava na PUC, pensava: "O que eu tô⁹⁴ fazendo aqui?"

Ricardo

Eles começaram a perceber que nós somos de carne e osso também.

Ronaldo

Para verificar se os alunos incorporam os pressupostos políticos do CPV-Maré, pesquisei um grupo de oito alunos que conseguiram ingressar na PUC-RJ para o ano letivo de 2001. Restringi-me a tais alunos dessa universidade porque, segundo as informações que obtive antes do início da pesquisa, esses deveriam manter contato com o Ceasm durante todo o período de graduação pelo fato dessa instituição conceder bolsas para esses estudantes, sendo, por isso, um grupo mais fácil de se identificar. Outra particularidade, diz respeito a pesquisa ter sido feita apenas com alunos da turma de 2001, pois era o grupo que, após o acordo em que a PUC passou a conceder bolsa para alunos do CPV, poderia ter mais graduados, não tendo, por esta razão, formalmente, que manter um vínculo compulsório com o Ceasm.

Por meio de entrevistas com esses alunos, procurei analisar se o compromisso e responsabilidade que o CPV-Maré espera estava presente na prática desses universitários. Como foi discutido no capítulo anterior, o compromisso e responsabilidade que o CPV-Maré espera de seus alunos é que esses sejam intelectuais orgânicos de seu espaço social e que ajam norteados pela política do reconhecimento. É importante lembrar que o termo "política do reconhecimento", novo nas ciências humanas, não foi usado pelos fundadores do Ceasm quando tentei descrever o tipo de justiça social que o CPV-Maré procurava. Apesar de não usarem o termo, a expectativa central que os fundadores do Ceasm apresentam em

⁹⁴ Procurei manter as transcrições das entrevistas fiéis às falas dos entrevistados, não excluindo, portanto, palavras grosseiras, ou quaisquer outras palavras populares; não alterando abreviações de termos, tais como "lá", "tô" e "pra", escrevendo-as de forma aproximada de como as ouço, e tampouco modificando a sintaxe utilizada comumente nas conversas informais.

relação à atuação política de seus alunos tem as características dessa nova noção de justiça social.

Pretendia trabalhar, em minha pesquisa, com um grupo de quatorze alunos que foi o total de aprovados pelo CPV-Maré para PUC-RJ no vestibular de 2001. Entretanto, apenas dez foram encontrados. E dois alunos, que fizeram Direito, se recusaram a participar da pesquisa. Dos oito alunos entrevistados, apenas três haviam concluído a graduação. As entrevistas ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2006.

4.1 Percursos e cursos de vida

É preciso ressaltar que esse grupo constitui uma elite dentro de seu espaço social original, mesmo antes de ingressar no Ensino Superior, por terem concluído o Ensino Médio⁹⁵. Como foi mostrado no capítulo 2, a Maré, no conjunto de bairros cariocas, ocupa o quarto lugar em número de alunos de sete a quatorze anos fora da escola, idade referente ao início e fim do Ensino Fundamental, e primeiro lugar em alunos fora da escola de quinze a dezessete anos, idade referente ao início e fim do Ensino Médio.

4.1.1 Origem

Nem todos nasceram na Maré, assim como Elisa⁹⁶. Graduando em Psicologia, estava no último período quando foi entrevistada: “Nasci na Paraíba... No interior. Eu vim pra cá a primeira vez com sete anos de idade. Depois voltei a morar lá. Depois eu vim com nove anos de idade e tô até hoje. Mas não nasci aqui.”

Sua trajetória geográfica é semelhante a maior parte dos moradores da Maré, principalmente os primeiros habitantes desse espaço, em sua maioria, nordestinos. O que diferencia sua migração é que a vinda de sua família não era

⁹⁵Ver dados sobre educação na Maré no capítulo 2.

⁹⁶ Todos os nomes dos entrevistados são fictícios.

para um local completamente desconhecido. Já tinha vários parentes que moravam no Rio de Janeiro. Aliás, a maioria dos nordestinos que chega atualmente vem amparada por uma rede familiar já constituída. Como Elisa mesma confirma:

Já tinha. Já tinha pessoas sim. Tanto da família do meu pai quanto da família da minha mãe... Família grande... E vários irmãos já tinham vindo pra cá em busca de melhores condições de vida. Então minha mãe já tinha irmãs que tinham vindo pra cá, solteiras ainda, casaram e continuaram aqui. E meu pai também tinha familiares morando aqui. Meu pai foi uma pessoa que sempre veio pro Rio, antes mesmo de casar. Solteiro ele vinha, trabalhava um tempo, voltava. E até o tempo que ele conheceu minha mãe. Eles namoraram e casaram... E mesmo depois de casado, ele também teve essas viagens aqui pro Rio. Mas na época, ele, depois ficou um tempo meio que estabilizado. Mas aí trabalhava com comércio, enfim, os negócios não deram muito certo e ele veio pra cá pra trabalhar... Viemos pro Parque União, onde a gente mora até hoje.

Pedro, vinte e nove anos, formando em Engenharia Civil, morou no Catete, Zona Sul do Rio de Janeiro. Aos oito anos, foi morar em São Cristóvão, Centro do Rio de Janeiro. Aos doze anos mudou-se para Maré na localidade da Vila do João: “Até oito anos morei no Catete na portaria com meus pais. Dos nove aos doze morei em São Cristóvão e fui pra Maré.”

Ricardo, vinte e sete anos, graduando em Engenharia Eletrônica, nasceu e vive na Maré: “Eu nunca saí da Maré, não. Sempre continuei morando lá... Somos nascidos e criados ali.”

Daniele, vinte e nove anos, graduando em Geografia, nasceu no interior do Estado do Rio de Janeiro, município de Campos:

Minha família é toda do interior do Estado, Campos. Tanto a família do meu pai quanto a família da minha mãe. Vivi boa parte do tempo no interior. Na verdade, nem em Campos, exatamente. Nasci na cidade de Campos. Mas vivi em São João da Barra. Então eu fiquei muito tempo aqui e lá. Intercalando. E passei por muitas escolas, sempre públicas, em São João da Barra e aqui no Rio. Para morar de vez, eu já estava na sexta série, eu devia estar com doze ou treze anos, e aí eu fiquei morando direto com minha mãe. Antes, eu morava na casa de parentes em Campos e ela morava aqui no Rio. Eu morei na casa de vários parentes. E me mudei muito, diversas vezes. E aí ela ia me visitar lá.

A mãe de Daniele separou-se do marido, tendo, por isso, que conseguir meios para sobreviver e sustentar a filha. Migrou para o município Rio de Janeiro quando Daniele tinha três anos:

Eu tinha três anos de idade. Meus pais se separaram. E eu vim pra cá e fiquei com ela ainda na casa de um tio meu que morava no Méier. Devo ter ficado um ano no máximo. Nessa época, eu não tava na escola ainda, mas tava numa creche. E aí minha mãe começou a trabalhar como doméstica. É aquela velha história... Foi meio a partir dali que eu fui morar na casa de parentes enquanto minha mãe ficava trabalhando aqui e tal. Na minha criação não teve nenhuma participação paterna. Depois de se separar de minha mãe, ele foi para o lado dele. Nunca tive nenhum tipo de ajuda e nem apoio financeiro ou emocional.

Quando sua mãe reúne condições financeiras de sustentar-se e a filha, Daniele vai morar com a mãe no município Rio de Janeiro: “[...] minha mãe tinha reunido condições mínimas pra que eu viesse morar com ela.”

Estabeleceram-se no bairro de Manguinhos, onde moram até hoje. Mesmo não morando na Maré foi aceita no CPV-Maré. Afinal, pode-se dizer que, praticamente, Manguinhos é uma continuação da Maré, pois os dois bairros são separados apenas pela Avenida Brasil, têm a mesma história de ocupação e fizeram parte da mesma Freguesia, Inhaúma. Como demonstrei no capítulo 2, os dois bairros têm características sociais e econômicas muito semelhantes. Além, é claro, de sofrerem da mesma estigmatização moral, como discuti no capítulo 1.

Vicente, vinte e seis anos, graduado em História, também não é oriundo da Maré. Sequer morou no bairro:

“Minha trajetória foi diferente [...] Meus pais são migrantes. Eles vieram do Maranhão pra cá e pra São Paulo. [...] Morei em São Paulo até 1999. Migrei para o Rio de Janeiro com meus familiares. Meu pai tinha um trabalho aqui no Rio de Janeiro. E nós morávamos em São Paulo. E a relação pessoal dele com minha mãe tava difícil. Ele indo em casa duas vezes ao mês. E aí nós decidimos mudar pro Rio. Mudando pro Rio, eu morei numa comunidade aqui na Ilha do Governador chamada Parque Royal.”

Quando menciona palavra “comunidade” está se referindo à favela. Ele conhece o Ceasm por uma amiga que morava na Maré:

Procurei pré-vestibulares na Ilha do Governador. Só que em nenhum eu conseguia estudar porque a mensalidade era muito cara e era uma coisa muito distante da minha realidade social. Uma amiga que mora na Maré, ela não tem nada a ver com o Ceasm, mas ela falou do pré-vestibular da Maré. Só que a princípio... Que eu sei era só pra moderadores da Maré. Aí eu falei: "Vou lá tentar". Consegui falar com a Eliana. Falei com ela e expliquei que eu morava na comunidade na Ilha e que queria tentar uma oportunidade de entrar na faculdade e tal. E aí ela me deixou prestar um exame pra entrar lá. Passei na seleção e aí eu entrei no Ceasm em 2000.

Antônio, graduando em Geografia, trinta e seis anos, é oriundo da Maré. Entretanto, assim como a maioria dos moradores do bairro, sua mãe, Edilamar, é migrante do Nordeste, Ceará: "[...] minha mãe veio do Ceará, meus outros irmãos são todos aqui do Rio. Agora somos quatros irmãos porque um faleceu em 1991. Quatros homens e uma menina."

Edilamar migrou do Nordeste após o falecimento da mãe. Com nove anos de idade, vai morar com uma tia na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias. Mas foi para Maré porque, segundo Antônio:

[...] minha tia tinha outros planos pra minha mãe. Um casamento com alguém. Minha tia tinha uma relação com a galera ali da política, ela era casada com um repórter da Revista Cruzeiro. Então ela tava com a casa cheia de gente importante. E ela queria que minha mãe se guiasse por aí. E quando percebeu que minha mãe tava apaixonada pelo meu pai, um servente de obra e que fazia bico na feira, semi-analfabeto, ela fez de tudo pra evitar esse relacionamento. Foi na última tentativa que ela mandou minha mãe morar com minha outra tia pra afastar ela do meu pai. Só que aí não deu certo. Minha mãe deixou o esquema com a colega pra dar o endereço pro meu pai. E eles me tiveram e tentaram morar junto um tempinho, mas não rolou. E aí minha mãe se separou e voltou pra cá. E depois voltaram e tiveram um filho que é meu irmão. E aí minha mãe ficou aqui de vez.

Evidentemente que Edilamar não viria para Maré se não houvesse familiares no bairro. Nesse sentido sua trajetória se aproxima com a de Elisa, e de tantos outros nordestinos que continuam chegando ao Rio de Janeiro, contando com uma rede familiar de apoio e orientação: "Ela veio morar aqui porque minha tia tinha uma casa no Morro do Timbau. Era uma casa pequena. Minha tia já tinha filhos pra criar. Tinha cinco filhos. E quando minha mãe me teve começou os problemas. E aí minha mãe teve que arrumar outro canto."

Cláudio, vinte e nove anos, graduado em História: "Nasci na Maré. Em 1978. Moro aqui embaixo. Nos apartamentos que tem ali na Igreja Nossa Senhora

dos Navegantes. Muitos moradores de lá não se consideram moradores da Maré, mas eu me considero”

A observação que faz sobre os moradores que não se consideram mareenses é, na verdade, uma crítica a esses por não se auto-reconhecerem como habitantes desse espaço social. Enquanto sua atitude é de auto-afirmação, auto-reconhecimento, para usar os termos que discuti no capítulo anterior. Embora nascido na Maré, sua mãe é oriunda da Tijuca e seu pai da Penha. Seus pais se casaram e foram morar na Maré.

Assim como Cláudio, Ronaldo, graduado em Geografia, trinta e seis anos, nasceu e vive na Maré: “Nascido e criado aqui. Nasci no Hospital Geral de Bonsucesso aqui na Brasil⁹⁷. Em trinta de novembro de 1970, às duas da manhã, na terça feira.” Apesar de ter nascido na Maré, Ronaldo é filho de migrantes Nordestinos. Assim como foi escrito no capítulo 2, Ronaldo explica:

São alagoanos. Na verdade a História da Maré se traduz da seguinte forma: a Maré surgiu, os primeiros imigrantes eram do Nordeste na década de 1940 por aí. Mas basicamente 70% dos moradores são oriundos do Nordeste. Basicamente hoje toda família da Maré tem pelo menos um nordestino

4.1.2. A vida e a vida escolar

Elisa inicia sua vida escolar na Paraíba. Começa a segunda série do primeiro segmento do Ensino Fundamental em Curitiba e termina quando volta para seu estado. Já na terceira série morava no Rio de Janeiro e iniciou junto com sua irmã mais nova o ano letivo na Escola Municipal Tenente General Napon na Maré. Mesmo que em três anos tenha se mudado de estado várias vezes, não deixou de estudar em nenhum ano e nunca ficou reprovada. O que reflete a preocupação de seus pais com a educação dos filhos. Seu pai, quando chegou ao Rio de Janeiro, trabalhou de carpinteiro na construção civil o que, segundo o esquema de classes que utilizo nessa dissertação⁹⁸, classifica sua família como pertencente às classes baixas devido à ocupação do pai, provedor da casa. Como escrevi no capítulo 2,

⁹⁷ Avenida Brasil

⁹⁸ Ver capítulo 2, tabela 14

esse esquema de classes, adotado por mim para analisar a situação econômica dos moradores da Maré, atribui que o elemento determinante para desigualdade de distribuição de renda não é a falta de recursos, mas a má distribuição dos recursos existentes. Por sua vez, o fator mais expressivo para a má distribuição de recursos é a estrutura ocupacional, estrutura de classes, composta por um número extremamente alto de trabalhadores não qualificados que são empurrados para a pobreza como o pai de Elisa, carpinteiro, ocupação que o coloca, segundo a Tabela 14, nas classes baixas, na situação de trabalhador manual não qualificado. A sua situação ocupacional é, como foi discutido, a predominante na Maré, 88,2%, para ser mais exato.

Em casa, com apenas o pai trabalhando e pagando aluguel, a situação econômica era difícil:

Na época da minha infância, e adolescência era tudo muito difícil na minha casa. Então assim, muitas vezes, o que eu e minha irmã acabávamos usando eram as roupas da minha prima que ela não queria mais ou que não servia mais. E a gente acabava herdando de alguma forma. Ela era filha única. A mãe trabalhava, eles tinham casa própria e de alguma forma as coisas eram menos difíceis. Então minha tia conseguia suprir essas coisas [...]

As dificuldades financeiras, evidentemente, não permitiam que Elisa e sua irmã estudassem em colégios particulares, completou o Ensino Básico na rede pública. Seu rendimento escolar sempre foi bom: “Dentro da escola pública, no Ensino Fundamental, que vai até a oitava série fui uma aluna, uma aluna... Uma boa aluna. Uma aluna que se diferenciava. É, dentro do possível, eu era”.Cursou o Ensino Médio no Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, uma escola técnica que se localiza no Largo do Machado e que exige uma prova para o ingresso. O motivo que a levou procurar uma escola de Ensino Médio longe de sua casa foi pelo desejo/necessidade de se qualificar para ingressar no mercado de trabalho com uma profissão. O que não conseguiria com escolas de formação geral:

Quem me orientou foi uma amiga que já tinha estudado lá. E aí falou assim: “Ah vai. Eu estudei lá, é legal”. Ela tinha feito Administração. Eu fui também. E aí tinha essa coisa de ter... ter... Ela falou: “Ah, é legal! Fiz estágio e tal...” Essa coisa do mercado de trabalho também, né. Você vai fazer Formação Geral. Formação Geral é o quê? Sabe? Porque num tinha naquela época esse toque do vestibular. Então era muito

mais interessante fazer o Técnico que fazer Formação Geral. Então eu fui muito motivada pra fazer o Técnico e de ter uma possibilidade de trabalho. Sabe? De alguma forma, ter uma profissão.

Assim que termina Ensino Médio estágio consegue seu primeiro emprego:

Eu fui trabalhar em 1997, eu ainda fiz um estágio. Eu comecei fazer um estágio quando eu tava no último ano. E ainda continuei uns seis meses depois. Eu tinha concluído o Ensino Médio. Depois disso eu fui trabalhar. Num escritório, numa empresa de ônibus que fica em Bonsucesso. Fui trabalhar, eu tinha feito Administração, acabei indo trabalhar com contabilidade. E fiquei lá por quase dois anos.

Como já descrevi antes, a cada dez habitantes da Maré, três são jovens, crianças e adolescentes. A pobreza em que vivem os habitantes do bairro expõe esse um terço de seres humanos à situação de vulnerabilidade social em relação ao trabalho infantil, educação, maternidade precoce e o crime organizado. Contrariando a uma visão determinista que tende a explicar a vida social como mero reflexo das condições materiais de existência, a trajetória de Elisa foi refratária a toda vulnerabilidade que a pobreza a expunha. No depoimento concedido por Elisa podemos perceber a importância que três instituições sociais tiveram nessa sua trajetória de vida: família, escola e Igreja⁹⁹ como mesma confirma, ao falar de sua rede de sociabilidade: “[...] a minha rede nessa época era Igreja, família e escola.”

Elisa descreve seu pai como uma pessoa muito rigorosa. Apesar de seus pais terem apenas dois anos de estudos, algo comum na Maré¹⁰⁰, ela diz com admiração: “Meus pais estudaram até a segunda série. Tanto meu pai como minha mãe. Acho até que eles sabem muito pro pouco que estudaram.”

Sobre o rigor de seus pais em relação à cobrança em seus estudos:

Eles não eram muito assim... Essa coisa de cobrança... Acho que não tinha. Porque sempre fui muito responsável, sempre dei conta. Sabe? Então, assim, é lógico que ele perguntava. Mas ao mesmo tempo em que ele perguntava, via a gente¹⁰¹ estudando, via que a gente tava bem na escola. Então, assim, acho que estimulava mais, de tá elogiando, sabe, pras pessoas: “Ah! Como elas são”. E das pessoas

⁹⁹ É evidente que qualquer elemento que tente dar conta das trajetórias de vida não é totalmente eficaz. Mas em seu depoimento podemos supor que algumas instituições foram fundamentais para sua vida.

¹⁰⁰ Ver capítulo 2, Tabela 19, Responsável pelos Domicílios Particulares Permanentes por anos de estudo.

¹⁰¹ Ela e a irmã. É recorrente em seu depoimento a menção que faz a irmã.

elogiarem. Mas não me lembro muito dessa, dessa... Cobrança tão, tão... Não é uma coisa que me marcou de: “Ah! Quero olhar seu caderno!” “Quero ver o que você fez?”

O que é interessante observar em sua resposta é que os pais, principalmente a figura paterna, não acompanhavam muito intensamente a sua vida escolar. Em toda a trajetória sempre tiveram a preocupação de manter suas filhas na escola. Entretanto, é o orgulho que sentem das filhas que acaba estimulando-as a estudar. Como já foi dito aqui, as identidades pessoais designam quem somos, nossas características definitórias fundamentais como seres humanos, construídas de forma dialógica, se moldam pelo reconhecimento ou por sua falta (Taylor, 1995). E é na relação dialógica com sua família, a partir do orgulho que seu pai sente de ter uma filha que “gosta de estudar”, que Elisa parece construir sua identidade, suas “[...] características definitórias fundamentais [...]” (Taylor, 1995). Ou como observa Stuart Hall (2004), um discurso coerente sobre si.¹⁰² Ela deixa isso explícito quando perguntada sobre que modelo de menina queria seguir na adolescência: “Eu queria ser a menina que... Que estudava... Uma menina que ia pra Igreja... Uma menina que tava buscando uma série de coisas. Que queria uma vida diferente.

A Igreja Católica foi outra instituição importante em sua formação. Instituição que, além do controle que exerce sobre os indivíduos, proporcionou a Elisa um espaço de reconhecimento social; foi catequista, uma posição de relativo destaque dentro da Igreja: “Mas na época, tanto eu como minha irmã, estávamos muito envolvidas na Igreja. Fui catequista, então acabava que meu ciclo de amizades era muito aquele ali da Igreja, das Pastorais. Então, acabei me envolvendo nisso.”

Elisa fez estágio remunerado durante o último ano de seu Ensino Médio. Depois consegue emprego no escritório de uma empresa de transporte por ônibus em Bonsucesso. Fica nesse emprego por dois anos. Em relação ao que pensava sobre seu futuro nesse período:

¹⁰² Bernard Lahire trata desse tipo de vínculo, estímulo, aprovação afetiva como um dos fatores que encontrou na pesquisa que fez com imigrantes na França para melhor desempenho das crianças na escola. É fina a relação que sugere entre afeto, aprovação e habilidade para se mover no universo escolar. Ver: LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo, Editora Ática, 2004.

Quando eu fazia o Ensino Médio, não que eu não pensasse: “Um dia eu quero fazer faculdade.” Mas naquele momento para mim era algo muito distante. Porque eu não via perspectiva. Eu não tinha informação dos caminhos que eu tinha que percorrer pra chegar lá. E por outro lado, tinha uma coisa muito objetiva que era: “Terminar, eu vou trabalhar”. “Eu vou conseguir ganhar dinheiro e talvez no futuro vou pra uma universidade”. Era uma coisa que estava muito distante, muito mais no futuro. Um projeto, mas nunca tava ali no imediato. Isso era uma coisa que era passada de alguma forma. Você faz Ensino Médio, como eu fiz na minha escola, eu não me lembro de professor nenhum falando de vestibular. Porque, de alguma forma, parece que é ali que acaba também.

Chegar ao Ensino Médio para as classes baixas é um feito cujo empenho maior vem do próprio Estado que se encarrega de prover todo o percurso da criança e adolescente. Já o Ensino Superior depende mais do próprio indivíduo. Sem o conhecimento institucional que as classes médias têm em casa, o desejo de ingressar na universidade ficava difuso. Faltava-lhe, o que escrevi no capítulo anterior, uma “lição objeto”¹⁰³, alguém que possa dar o “exemplo” para que as pessoas encontrem os caminhos. Essa “lição-objeto” para ingresso no Ensino Superior para estudantes das classes populares tem sido os pré-vestibulares populares. O êxito de alguns alunos desses pré-vestibulares transformou-se em referência para possíveis beneficiários provenientes das classes populares.

Elisa chega ao Ceasm por meio de outro cursinho montado por alunos que moravam no alojamento da UFRJ na Ilha do Fundão. Lá conhece uma professora de Língua Portuguesa que também lecionava no CPV-Maré. Essa professora convence Elisa que o Ceasm seria uma boa alternativa para a sua incompatibilidade de horário, pois não conseguia conciliar as aulas com seu trabalho:

Eu conheci o Ceasm, não de dentro daqui da Maré. Porque na época que eu trabalhava na empresa de ônibus, fiquei sabendo de outro pré-vestibular que tava acontecendo na UFRJ, depois ele acabou, mas foi feito pelos alunos que moravam no alojamento da universidade. Eles colocaram um anúncio no jornal. Fiz a inscrição. Fui selecionada. Eles deram prioridade pra que morava aqui na Maré. Porque a UFRJ tá próxima, enfim. Só que era muito difícil. Porque tinha aula aos sábados e domingos, o dia inteiro. Eu trabalhava no sábado. Era uma coisa louca. Tinha uma professora de Literatura que também dava aula no Ceasm. O nome dela era Gilda. Ela dava aula aqui no Ceasm e dava aula nesse pré-vestibular. [...] Eu via a Gilda comentando do Ceasm numa conversa, falando que dava aula em outro lugar também. E eu ouvia ela comentando que era muito bom e que lá era legal, mas que ela achava que até em termos físicos aqui¹⁰⁴ tinha também uma base muito

¹⁰³ Expressão inspirada em , 2001. Segundo esse autor a “lição-objeto” é constituída por indivíduos, dotados de alguma forma de autoridade que o legitime a ser um exemplo para que outros superem seus problemas.

¹⁰⁴ A entrevista foi realizada no Museu da Maré em Nova Holanda

legal. Era uma possibilidade interessante. E aí no ano seguinte, no final do ano, eu me escrevi no pré-vestibular do Ceasm.

Se na vida e vida escolar de Elisa podemos encontrar elementos que podem nos fazer tentar compreender sua trajetória refratária à situação de vulnerabilidade social que a pobreza a expunha, tais elementos não estão presentes na vida de Antônio. Sua mãe migrou do Nordeste para o estado do Rio de Janeiro. Morou com a tia que tinha planos de um bom casamento para ela. Envolve-se afetivamente com “[...] um servente de obra e que fazia bico na feira[...]”. Sua tia não queria a relação. Ela engravida. Vai morar com outra tia no morro do Timbau:

Ela veio morar aqui porque minha tia tinha uma casa no Morro do Timbau. Era uma casa pequena. Minha tia já tinha filhos pra criar. Tinha cinco filhos. E quando minha mãe me teve começou os problemas. E aí minha mãe teve que arrumar outro canto.

O pai de Antônio tinha outra família em Duque de Caxias. No Timbau, sua mãe mora com uma tia que já tinha cinco filhos. Grávida de Antônio, aos vinte e um anos, começou a trabalhar. Após ter outro filho, a vida com a tia tornara-se difícil, sentiu-se obrigada a procurar outro lugar para morar:

Eu me lembro da gente com um grupo de pessoa invadindo alguns morros pra conseguir espaço. [...] E a gente tava procurando casa. Não achava. Até que meu avô deu suporte pra minha mãe e pra gente [...] E meu avô pegou e ajudou a gente a construir o barraco [...] De madeira na palafita ali. E foi nossa primeira casa. Aliás, a nossa casa na Vila do João é em função desse aí. Quando houve a remoção agente foi pra Vila do João.

A mãe de Antônio trabalhou numa grande rede de supermercados como faxineira e em outras funções de classes baixas, segundo o modelo de classes adotado por mim:

[...] Trabalhou nas Sendas¹⁰⁵ durante muitos anos, entrou como faxineira, depois foi pro cafezinho, depois pra padaria. Mas o salário dela era muito pouco. Sempre foi pouco. Tanto é que ela saiu das Sendas pra trabalhar de faxineira.

Edilamar teve mais quatro filhos, Antônio sequer conheceu o pai de dois de seus irmãos: “Pra piorar minha mãe teve outros filhos. E alguns, os pais eu nem conheço. Eu não conheço praticamente o pai de nenhum de meus irmãos. Só o meu e do meu outro irmão que eu era maior e cheguei a ver”.

Como renda familiar era insuficiente para sustentar a todos, a relação de Antônio e seus irmãos com a escola era, segundo suas palavras:

[...] muito no campo da necessidade de merenda, nunca fomos bons alunos¹⁰⁶. Na verdade, na minha casa só um foi bom aluno que é o irmão que veio depois de mim¹⁰⁷. E lá em casa desde pequeno a gente sempre trabalhou, nem que seja pra catar papel, lata. Sempre fizemos alguma coisa pra ajudar em casa.

Sobre o constrangimento de encontrar algum vizinho ou colega da escola enquanto recolhia papel na rua:

A gente morria de vergonha. Uma dos motivos da gente catar de manhazinha, cinco da manhã, era a possibilidade de não ser visto pelos meus colegas. Então a gente pegava e fazia nesse esquema. Até porque minha mãe ficava sem grana pra ir pro trabalho.

O dinheiro da venda do papel e das latas não só custeava o transporte da mãe:

E aí essa grana do papel e da lata já vinha pra ajudar nessa parte né. Por exemplo, meus irmãos menores que estavam em casa¹⁰⁸, não tinham como comer, então essa grana ficava pra eles comerem. A gente ia pra escola e comia na escola [...]. A escola sempre foi uma possibilidade de alimentação mesmo. A gente não saía da escola enquanto não se alimentasse. Era uma espécie de rodízio que a gente fazia dentro de casa.

¹⁰⁵ Rede de supermercados

¹⁰⁶ Posteriormente ele relativiza essa generalização quando fala de sua vida escolar.

¹⁰⁷ Falecido em 1990 quando “surfava” (viajava sobre o teto) num ônibus.

¹⁰⁸ Não estudavam porque não estavam em idade escolar.

Pergunto se alguma vez faltou merenda na escola: “Na época eu não lembro se faltava ou não. Mas se faltasse era um transtorno. Porque a gente tinha que voltar sem comer. Eu tinha fome. Cheguei desmaiar, cara !”

Antônio é a prova de que, necessariamente, os indivíduos não traçam suas vidas em função das suas condições materiais de existência. As privações a que passou, segundo uma visão determinista, parecia abrir-lhe as portas à sua entrada no tráfico de drogas onde encontraria recursos econômicos e simbólicos fortemente valorizados em seu meio social. E, por isso, no decorrer da entrevista pergunto, como foi que apesar todas as suas dificuldades econômicas, não foi seduzido pelo tráfico:

Na nossa cabeça, ou pelo menos na minha, sempre parecia outro público que eu não pertencia. Justamente as minhas amizades e a dos meus irmãos estavam dentro da escola. Apesar da gente ter circulado muito quando moleque, eu não sei por que, a relação com a escola sempre foi mais forte. Porque os grupos que se envolviam eram grupos que estavam fora da escola

Faço uma objeção a Antônio. No exercício do magistério da Rede Municipal do Rio de Janeiro, trabalhando numa escola da Maré, observo que é na própria escola que um aluno alicia outro para fugir da escola para furtar e/ou comprar drogas:

Eu não matava aula. Aliás, eu nunca matei aula. Mesmo por essa questão de necessidade. E meus amigos estavam na escola. Eu acho que quando começa a faltar aula é que é um perigo realmente. Os pais têm certa percepção. A escola é um depósito, pra tomar conta dos filhos e não pra formar.

Além de sua afirmação ser uma crítica ao sistema de educacional, é uma observação que talvez sirva para tentar compreender a preocupação que sua mãe tinha em manter seus filhos na escola. Na escola via proteção para seus filhos:

Minha mãe valorizava muito a questão da escola, aceitava qualquer coisa, menos que a gente saísse da escola. A gente poderia acordar às quatro horas da manhã, catar papel. , Mas, tinha que chegar em casa às seis e meia e às sete horas tá na escola.

A escola para Antônio não estava apenas “[...] no campo da necessidade [...]” Se assim o fosse não teria terminado o Ensino Médio, já que desde os quinze anos, ao fim da oitava série trabalhava como servente de obras. Dinheiro dessa ocupação lhe garantia ser o integrante da família com maior renda. Mas mesmo assim, já tendo uma fonte de renda, completou os três últimos anos do Ensino Básico na Escola Estadual Bahia, localizada na Nova Holanda:

A primeira escola que eu estudei aqui foi na Escola Municipal Quarto Centenário, era uma escola de primeira a quarta. Na época, eu já morava aqui dentro da Maré. Sempre era bom aluno, mas tive que mudar de escola, porque não tinha Ginásio aqui e fui para Clotilde Guimarães. E lá eu degringolei. Cometi muitos erros, assim. Fiquei muito rebelde na época. E repeti dois anos. E fiquei quatro anos lá [...] Repeti a quinta e sexta. Foi minha pior fase na escola. Aí, nisso tava inaugurando na Vila do João outra escola chamada Josué de Castro. E fui pra essa escola. Lá que eu terminei a oitava série. E depois fui fazer o Ensino Médio na escola Bahia. Foi a pior escola que eu estudei na minha vida.

Na escola Bahia, estudando à noite, fez o curso profissionalizante de Técnico de Administração. Dos quinze anos aos dezenove, à noite estudava e de dia trabalhava como ajudante de pedreiro. Após os dezenove anos, quando é dispensado de servir às Forças Armadas, consegue emprego formal:

Eu, a partir dos quinze anos comecei a trabalhar em obra. E aí até os dezenove, por aí, trabalhei em obra. [...] Eu não cheguei a aprender nada direito, não. E até os dezenove por aí, por causa do problema do quartel. Depois que eu sobrei, comecei a trabalhar no Bob's. Na época que eu estava na escola Bahia, eu tava trabalhando no Bob's. E fiquei lá três a quatro anos. E aí depois fui trabalhar em outras lojas. [...] Trabalhei nas Americanas, lá eu fui operador e caixa. Trabalhei na Drogaria Pacheco no caixa. [...] Trabalhei num restaurante, “Ponto Feliz”, no Leblon, no almoxarifado. Último emprego que eu tive no comércio foi na Mesbla, eu era fiscal de salão. E aí eu já tinha passado dos vinte e seis anos. [...] Quando eu tava trabalhando na Mesbla, o Ceasm abriu um concurso só pra Maré. Eles precisam de um morador de cada comunidade pra trabalhar num projeto junto à Light. Aí eu fiquei em primeiro pela Vila do João.

O concurso era composto de uma prova escrita com algumas questões de conhecimentos gerais e uma redação. E sendo classificado, o candidato deveria ser submetido a uma entrevista. Fiquei surpreso quando Antônio disse que ficou em primeiro lugar, afinal, segundo afirmara, não teve boa vida escolar. Então lhe perguntei como conseguiu se, como dissera, seu Ensino Fundamental foi a pior fase

na escola. E que a Escola Estadual Bahia, onde cursou o Ensino Médio, foi a pior que já estudou:

É porque na época do Bob's pra ser promovido tinha uma prova. No Bob's que eu estudei. Estudava em casa. Estudava sozinho pra fazer as provas. Era Português e Matemática. E isso me ajudou quando eu vim fazer a prova aqui. Mas minha vida escolar foi meio confusa. Mesmo não sendo bom aluno, na escola Bahia, por exemplo, era prova, também, na prova da escola Bahia eu fiquei entre os primeiros da minha turma. Estudei muito em casa... Sozinho. E aí no Bob's aconteceu a mesma coisa. Pra me promover, eu voltei a estudar de novo. Foi no Bob's, por exemplo, que eu tentei o vestibular pela segunda vez. Tomei pau de novo. Acho que foi Administração e Estatística. E aí quando eu tava no Bob's, ainda, eu tentei um pré-vestibular lá no Largo de São Francisco. Só funcionava aos sábados. Um vestibular caro pra caramba. Eu lembro que eu pagava um salário mínimo. E era uma loucura porque eu saía do Bob's por volta de quatro da manhã e tinha que tá lá sete da manhã até as sete da noite. E a noite eu voltava pro Bob's de novo.

Antônio treinava empregados recém contratados pelo Bob's¹⁰⁹. Esses novos empregados eram, posteriormente, promovidos porque tinham diploma do Ensino Superior. E Antônio passava de instrutor desses funcionários a subalterno. Esse é um dos motivos pelo qual tentou ingressar no Ensino Superior:

Quando fui pro Bob's muita gente com nível superior chegava lá. E eu treinava essas caras pra mandar em mim mesmo. E na relação com essas caras voltou o estímulo de novo de fazer, estudar e tal. E aí eu tinha uma namorada que fazia Letras. Foi trabalhar lá também. E ela me deu um toque desse pré-vestibular no Largo do São Francisco. Só que acabei nem conseguindo fazer a prova, com três meses fazendo esse curso eu tive fadiga e depressão. Porque ficou puxado. Então decidi parar um pouco de estudar. Parar o curso. Porque eu saía do trabalho direto pro curso e do curso direto pro trabalho. Então eu passava o final de semana ligado só no pó de guaraná. E o que é pior dava agonia de não tá conseguindo aprender. E não consegui. Fiquei muito mal.

De certa forma, foi no Bob's que redescobriu o valor de estudar em função dos benefícios econômicos que poderia lhe proporcionar. Por isso afirma: “Então, o Bob's foi minha maior escola!”

A trajetória de vida e a vida escolar de Pedro têm elementos que as distinguem das de Elisa e Antônio. Principalmente no que diz respeito à vida escolar. Apesar de seus pais serem semi-analfabetos, como mesmo diz, procuraram lhe oferecer o melhor que podiam em relação à educação formal. Pedro fez todo o

¹⁰⁹ Cadeia de restaurantes brasileira especializada em *fast-food*.

Ensino Básico em estabelecimentos privados de ensino: “Eu estudei em colégio particular, mas como bolsista também. [...] Meu pai foi porteiro muitos anos, e aí estudei em Botafogo [...] Estudei no Santa Rosa.[...] Terminei meu Primeiro Grau em Botafogo e o Segundo Grau eu fiz em São Cristóvão, Colégio Batista.”

Sua vida, apesar da profissão do pai e nível econômico da família, transcorria entre as classes médias. Mesmo quando foi morar na Maré, aos doze anos, continuou estudado fora. Membro da Assembléia Deus, freqüentava cultos de sua igreja em Bonsucesso, fora da Maré. Pedro “morou na Maré”, mas “não viveu na Maré”. Sua vida social era majoritariamente fora do bairro: “De repente sou mais exceção. Não sou comum. De repente, do seu grupo¹¹⁰ eu não vou ser o comum. Porque eu não estudei em escola pública, não morei toda a vida na Maré. Mas maior parte de minha vida eu morei na Maré.”

Seus pais eram da Igreja Batista. E, por conta disso, segundo Pedro, sua educação foi muito regrada: “Tive uma educação, mais religiosa. Hora de chegar em casa... ‘O que tá fazendo?’ Porque eu tenho amigos que já morreram, entendeu. Viraram bandidos e morreram. Tenho primos que tiveram que fugir. Tenho amigos que tão com tiro. E tão lá. São vítimas de tiro.”

Segundo percebo no depoimento de Pedro, amigos e colegas não são sinônimos. O amigo é aquele que a proximidade é afetiva e sistemática. Já, o colega são todas as pessoas geograficamente próximas e o contato é circunstancial. Por isso, nessa lógica, quando está falando sobre amigo se refere na verdade a colegas. E na Maré só teve um amigo: “Morei lá durante quinze anos [...] Amigos eu tenho um. Amigos são poucos entendeu. Mas colegas eu tenho bastante. De jogar bola, de tá ali [...]”

Quando perguntado sobre como foi encontrar alunos de outras classes na PUC, diz que esse confronto sentiu muito antes quando estudava na Zona Sul:

Caiu a ficha quando eu tinha quinze anos. Eu falei pô: “Todo mundo lá tem um padrão de vida, quer fazer faculdade, vai fazer, o pai vai bancar. Eu não tenho pai pra isso”. E caiu a ficha que eu tinha que ajudar em casa também. Foi aí que eu resolvi sair dessa escola particular. Contra a vontade de meus pais também. Mas pelo dinheiro. Diminuir os custos lá em casa, que é uma forma de ajudar também, com roupa... Com uma série de coisas... E ter um dinheiro. Ter meu dinheiro.

¹¹⁰ Grupo que pesquisei.

Nesse depoimento revela uma maturidade pouco característica para um adolescente de quinze anos. Com certa dose de exagero, durante todo o seu depoimento vai demonstrando ser um representante empírico do “tipo ideal” da “ética protestante e espírito do capitalismo” que Max Weber (2001) descreveu em seu livro *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Entre todos os entrevistados ele é, mesmo antes de se formar, o que já reunia condições financeiras invejáveis por conta de um ótimo estágio que conseguiu numa empresa de construção civil.

Perceber o Ensino Superior como continuação da vida escolar quanto uma possibilidade de qualificação profissional parece ter se dado em suas relações sociais enquanto morou na Zona Sul:

[...] Eu sempre quis fazer Engenharia. Dos doze em diante. Dos doze não. Até os dez eu queria ser bombeiro. Aí desisti depois que vi um resgate. Aí falei: “Ah! Não vale a pena não”. Um prédio antigo no Catete pegou fogo. E eu vi o resgate. Aí dos doze em diante eu decidi que seria engenheiro. “Ah quero ser engenheiro”. Por influência de alguém que não lembro. E decidi ser engenheiro. E queria ser engenheiro um dia. Mas na idade eu não sabia o que era engenheiro. Eu sempre tive em mente em querer fazer uma faculdade [...]

Apesar de afirmar que sempre desejou ingressar no Ensino Superior, termina o Ensino Médio de Técnico em Contabilidade e fica cinco anos sem estudar: “Terminei meu Segundo Grau. Falei: ‘Vou descansar um pouco. Um ano pra tentar o vestibular’. Mas aí eu fiquei quatro ou cinco anos parado. Fiquei quatro anos parado.”

Durante esse período consegue um emprego em um escritório de contabilidade no Centro do Rio de Janeiro. Esse emprego, talvez, tenha retardado seu sonho de ingressar na faculdade porque o acomodou: “Eu tinha uma vida de certa forma, acomodada. Tinha uma profissão; Contabilidade. Não ganhava muito bem, mas pra ter um carro e ter umas condições mais ou menos.”

Pedro atribui o período que não prestou vestibular ao seu afastamento de sua religião:

O período que eu saí foram os cinco anos que eu perdi. Que eu desisti de estudar. Tem uma influência. Mas foi os quatro ou cinco anos que eu fiquei parado entendeu? Larguei um pouco a igreja com quinze ou dezesseis anos, fato de rebeldia, fato de querer conhecer... E aí quando voltei com vinte e um, já tinha perdido três ou quatro anos de minha vida.

Após saber da existência do CPV-Maré, volta a alimentar seu desejo de fazer faculdade: “Eu morava na Vila do João em 1999 e aí botaram uma faixa avisando do pré-vestibular. Eu fui lá e me escrevi pra fazer a prova de seleção [...] Passei e comecei a fazer o curso em 2000.”

Daniele antes de mudar-se para o Rio de Janeiro, para morar com sua mãe, cursa a quinta série do Ensino Fundamental no bairro de Iaçú, interior de São João da Barra, município próximo a Campos. Ter iniciado o primeiro ano do segundo segmento do Ensino Fundamental nesse local não é um fato sem importância para compreender sua trajetória. Revela a importância que sua mãe, uma empregada doméstica¹¹¹ que nunca frequentou a escola e aprendeu a ler e escrever com uma tia, atribuía à educação da filha:

Na quarta série voltei pra Iaçú, morei e estudei no mesmo lugar onde estudei a segunda. Então, quando chegou a quinta não tinha escola lá. E ainda tinha uma agravante que o estudante lá não tinha passe livre. Então o estudante pagava passagem. E as meninas lá, cidade pequena do interior, casavam cedo. E não eram todos pais que bancavam comprar material escolar e pagar passagem. Então tem muita gente que não fez isso. Mas a minha mãe conseguiu bancar esse meu transporte. Então eu continuei morando em Iaçú e acordava 06h00min da manhã para pegar o ônibus. E fiz a quinta série lá [...] Mas essa coisa de vencer pelo estudo, ela sempre apostou [...]

Na sexta série já estava morando com a mãe em Manguinhos, bairro com características sociais, econômicas e simbólicas, como já foi dito aqui, muito semelhantes à Maré. Daniele, retida na sexta série do Ensino Fundamental, completa o Ensino Básico sempre em escolas públicas:

Na sexta série eu já vim pro Rio. Eu já tava aqui no Rio com minha mãe. Estudei na Escola Municipal Estado da Guanabara em Manguinhos ou Higienópolis. É porque fica tudo meio misturado. Na sexta série eu reprovei. Não exatamente porque eu fosse uma aluna ruim. Mas muito em função da mudança de método de ensino. Porque no interior a coisa era assim: Pergunta e resposta. Decoreba. E cheguei aqui no Rio, fui reprovada em História, a professora era muito rigorosa e tudo. E o conteúdo de uma prova eram três a quatro capítulos de um livro. Numa linguagem que eu desconhecia até então. Repeti a sexta e fiz até a oitava nessa escola. E depois acabei no Clovis Monteiro que fica ali do lado e que é público.

¹¹¹ A ocupação de sua mãe é das classes baixas segundo o modelo de classes adotado por mim. Manguinhos também figura entre os Bairros do município do Rio onde há predomínio de seus moradores nas classes baixas.

Assim como a Maré, Manguinhos é um bairro que tem em sua composição social a maioria de jovens. E, assim como na Maré, essas crianças e adolescentes estão, em função da pobreza, vulneráveis socialmente. Daniele, assim como Pedro, morou, mas não viveu em seu espaço social e geográfico. Perguntada se foi em Manguinhos que passou a sua adolescência, responde:

Foi aqui, mas não... Devido minha criação e minha formação, eu particularmente me considero muito diferente de uma jovem nascida e criada em Manguinhos. Eu tinha toda uma coisa de interior mesmo. Meio “caipirona” mesmo [...] Eu moro a um quarteirão da escola de samba de Manguinhos. Praticamente toda semana tem baile *funck*. Eu nunca entrei nessa quadra e eu moro perto, da minha casa dá pra ouvir o baile.

Daniele atribui a sua pouca relação social com os moradores de Manguinhos à sua diferença devido à formação que ela definia como “alguém do interior”. A sua resposta pode ser uma constatação, mas deixa margem para se acreditar que também existe um tom de preconceito, ao não se auto-reconhecer como alguém que está submetida às mesmas vicissitudes que os outros moradores de Manguinhos.

Pergunto-lhe como ela fazia para se divertir na adolescência já que não ia aos mesmos lugares que seus vizinhos:

Principalmente no início eu saía com minha mãe ou com parentes. Hoje eu me considero independente. Mas saía muito com meus familiares. Hoje mas não. Mas eu não gostava das coisas que as pessoas gostavam. Na adolescência um lugar foi marcante pra mim. Eu tenho uma prima que durante anos foi funcionária do Scala¹¹². Não sei se você lembra. Numa época o Scala foi chamado de Babilônia. Depois ele foi chamado de Dip's. Depois voltou a se chamar Babilônia. Então eu tinha meio que passe livre ali. Por conta da minha prima. E eu freqüentei um bocado ali. A princípio não tem nada a ver com a realidade e com o lugar onde eu morava e das pessoas que me cercavam.

É paradoxal que apesar de ser “caipirona”, como mesmo se definiu, e que, segundo Daniele, é o motivo de sua falta de identificação com os gostos e estilos de vida de seus vizinhos, se sinta a vontade em um espaço tão urbano quanto uma casa de shows das classes médias na Zona Sul do Rio de Janeiro. Como teoriza Bourdieu (1983), as pessoas podem se diferenciar no espaço social

¹¹² Famosa casa de shows que se localizava no Leblon.

pelos seus gostos e estilos de vida que, por sua vez, podem ou não ser determinados pelas condições materiais de existência. E Daniele consegue se diferenciar no espaço social por seu gosto e estilo de vida. Que, por sua vez, lhe garante, ainda, certa familiaridade com os gostos e estilos de vida das classes que encontraria na PUC. Mesmo que conseguindo acesso a esses espaços sem ter as mesmas condições econômicas dos outros freqüentadores.

A Zona Sul parece ter sido realmente seu espaço de socialização. Por meio de uma amiga, filha de um porteiro, passa a freqüentar assiduamente as praias do Leme e Copacabana:

Eu tenho uma amiga, agora a gente até se distanciou... A minha mãe conheceu os pais dela porque eram porteiros em determinados prédios e tal. E hoje eles tão... Eles moram em Copacabana. Eu saía muito com ela, Fabiana, que era a filha dos porteiros. Ela morava, na época, no Humaitá. Mas tem vários anos que moram em Copacabana. Eu saía um bocado com a Fabiana. Até pro Scala. Réveillon, eu ia pra casa dela. E praia ia muito com ela. Copacabana e Leme. Ipanema às vezes, não muito. Porque como eu ia pra casa dela, nós já estávamos na praia praticamente. Só quando ela tinha combinado com um pessoal e tal. Como ela morava na Zona Sul sempre conhecia mais gente que eu.

Apesar de ter acesso a espaços e compartilhar de um estilo de vida das classes economicamente privilegiadas, mesmo que não tenha sido com seus próprios recursos, vai construindo uma identidade, um discurso sobre si, que a diferenciava dos demais moradores de Manguinhos.

Sobre o desejo de fazer universidade, afirma: “Na verdade era um grande sonho.” Ao afirmar que era um grande sonho entende-se que esse desejo existia e não foi despertado pelo CPV-Maré. Era de se esperar que tivesse essa vontade de cursar o Ensino Superior devido a sua rede de sociabilidade. Entretanto, o que ocorre muitas vezes é que as pessoas não conseguem ver caminhos que as levem a esse objetivo. Somente quando encontram exemplos concretos é que o “sonho” começa se lhe parece algo tangível, possível de ser realizado. E como escrevi, acredito que este é um dos êxitos desses cursinhos, sucesso de alguns alunos desses “cursinhos” serve como uma “lição objeto”¹¹³ que acaba por difundir entre a população à qual se destinam a crença em chances efetivas de ingresso no Ensino

¹¹³ Termo usado por “lição objeto”, homens e mulheres que podem dar o “exemplo” para que as pessoas enfrentem seus problemas individualmente (Bauman, 2001).

Superior. E, dessa forma, estes indivíduos começam a se mobilizar para o que passam a acreditar poderem conseguir. Tal crença se difunde entre as classes populares de forma *reflexiva*, como denominei no capítulo anterior, no sentido que Giddens (1991) emprega ao termo no livro *As Conseqüências da Modernidade* (Giddens, 1991).

Durante cinco anos Daniele faz vários cursos¹¹⁴. No curso de Informática oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)¹¹⁵ conhece um morador da Maré que lhe informa sobre o CPV-Maré. Ela inicia o CPV-Maré em 1999:

Eu fiquei cinco anos sem estudar. Fiquei fazendo cursos. E foi justamente no último curso que eu conheci o Manfredi. Foi, digamos assim, quem me abriu as portas. E aí eu já queria fazer faculdade. Só que eu não tinha um exemplo. Eu não tenho ainda, até hoje... Na minha família, por incrível que pareça, por maior que ela seja... Nesse sentido, eu sou até um pouco exemplo nesse sentido, referencial de estudar e tal e num sei o quê. Porque as minhas primas... Eu tenho muitas primas, da minha idade, e a maioria já está casada, mãe e tal. E as que não estão casadas, tão trabalhando e ganhando a vida e não pelo estudo propriamente.

A trajetória de Vicente até o CPV-Maré, depois de chegar ao Rio de Janeiro é rápida. Completa o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual, Anita Garibaldi, na Ilha do Governador. Seu objetivo de ingressar no Ensino Superior já estava definido: “Conclui meu terceiro ano numa escola pública chamada Anita Garibaldi. Sempre com a esperança de fazer uma faculdade.”

Sua família migra de São Paulo para o Rio de Janeiro porque a ocupação de mecânico de seu pai não estava tendo bons resultados: “Morava na grande São Paulo, numa cidade, periferia de São Paulo, chamada Itapevi. Morávamos num conjunto habitacional que nós chamávamos de COAB. E nós decidimos mudar pra cá por conta do trabalho do meu pai.”

Perguntei se a periferia de São Paulo parece com as favelas cariocas. Segundo Vicente:

¹¹⁴ Cursos profissionalizantes.

¹¹⁵ O Senac foi criado em 10 de janeiro de 1946 pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), por meio do decreto-lei 8.621. A partir do ano seguinte, o Senac passou a desenvolver um trabalho até então inovador no país: oferecer, em larga escala, educação profissional destinada à formação e preparação de trabalhadores para o comércio (www.senac.br/home.asp - 37k)

Mais a Baixada Fluminense[...] Na periferia de São Paulo há violência, há roubo. Mas não tem o poder que o tráfico tem nas favelas do Rio de Janeiro. Há tráfico, há drogas, há isso. Mas a lógica de periferia de São Paulo é diferente. Eu tomei um choque quando cheguei. Eu não estava acostumado a vê armas de fogo na mão de civis. Vê um poder que é exercido dividindo os espaços. Em São Paulo eu via armas através das forças do Estado

No Rio de Janeiro seu pai foi um dos fundadores de uma cooperativa transporte alternativo feito por Kombis que liga até hoje, a Ilha do Governador a Bonsucesso. Vicente estudou à noite e trabalhou de dia como despachante durante dois anos nessa cooperativa. Assim que terminou o Ensino Médio tentou se matricular num pré-vestibular privado. Os preços eram acima de suas condições econômicas. Até que foi informado sobre a existência do CPV-Maré por meio de uma amiga:

Meu sonho anterior era entrar na Aeronáutica, mas não consegui entrar. E eu pensei em fazer a faculdade. Procurei pré-vestibulares na Ilha do Governador, só que nenhum eu conseguia estudar porque a mensalidade era muito cara e era uma coisa muito distante da minha realidade social. Uma amiga que mora na Maré, ela não tem nada a ver com o Ceasm, mas ela falou do pré-vestibular da Maré. Só que a princípio que eu sei era só pra moderadores da Maré. Aí eu falei: "Vou lá tentar". Consegui falar com a Eliana. Falei com ela e expliquei que eu morava na comunidade na Ilha e que queria tentar uma oportunidade de entrar na faculdade e tal. E aí ela me deixou prestar um exame pra entrar lá. Passei na seleção e aí eu entrei no Ceasm em 2000. Eu trabalhava na parte da manhã e estudava na parte da noite. Fiquei lá de 2000 até 2001. Até o primeiro semestre de 2001 quando eu consegui entrar na PUC.

Ricardo nasceu e é morador da Maré. Do grupo de entrevistados é o que teve melhor vida escolar e melhor situação econômica. Até a quinta série estudou em escola pública. Na sexta série foi matriculado, junto com o irmão mais novo, no Colégio Curso Tamandaré. Essa instituição foi criada como curso preparatório para o vestibular, escolas técnicas e militares. Posteriormente abriu turmas regulares do Ensino Fundamental ao Médio. Sua primeira unidade foi no Centro do Rio de Janeiro onde Ricardo e o irmão estudaram. Hoje o valor da mensalidade, correspondente ao período que Ricardo e o irmão estudaram nesse Colégio, é de R\$ 454,00. Manter dois filhos num colégio com essa mensalidade é um exemplo ilustrativo das condições econômicas de sua família:

Estudei durante a primeira a quarta série na Escola Municipal Bahia. Na quinta série na Escola Municipal Tenente General Nacion, acho que foi em 1990. Eu saí da Nacion. Meus pais colocaram eu e meu irmão na escola particular. Aí da sexta à oitava série eu fiz no Tamandaré no Centro [...] A época do Tamandaré foi a melhor época dos meus pais. Meu pai tava trabalhando fora. E lá em casa a gente abriu um comércio que só tinha a gente na região. No lugar que a gente mora, só tinha a gente. Era um armarinho que vendia de tudo, mas só tinha a gente. Então a gente tava vendendo disparado. E tava rendendo um dinheiro bacana. E foi nessa época que meus pais nos colocaram, eu e meu irmão, na escola particular. E sustentou até eu terminar o Primeiro Grau e meu irmão passar pra quinta série. Eu entrei pro Pedro II e meu irmão também.

Além de revelar as condições econômicas da família, é possível perceber um certo conhecimento institucional¹¹⁶. O Colégio Tamandaré, mesmo no ensino regular visa preparar os alunos para escolas públicas de excelência. Ao terminar a oitava série, Ricardo fez prova para ingressar no disputado Ensino Médio do Colégio Pedro II e foi aprovado. Assim como seu irmão que ingressou na quinta série desse mesmo colégio, também por meio de uma avaliação.

O ingresso de Ricardo no Pedro II coincide com o início das dificuldades financeiras da família:

E aí aliviou pros meus pais por um tempo. Eles pararam de pagar mensalidade. E aí nesse momento foi bacana. E aí começou os problemas. Meu pai ficou desempregado. E volta pra outro emprego. Aquele ciclo de entra e emprego e sai. Até o momento que eles não ficaram empregados mais.

Os problemas econômicos da família tenham, talvez, incentivado Ricardo a prestar prova para ingresso no disputadíssimo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet). É aprovado e abandona o Pedro II. Sua escolha pelo Cefet buscava um ingresso no mercado de trabalho por meio de um Ensino Médio profissionalizante e de qualidade.

Na verdade quando eu fiz Cefet, eu, no último ano de Cefet, no ano técnico, ano que o cara estuda à noite e faz estágio de dia, aí eu não tava muito inclinado a fazer faculdade não. Eu terminei o Cefet, teve greve e tudo, queria é entrar direto no mercado de trabalho.

¹¹⁶ Não perguntei o nível de escolaridade dos pais.

E nas relações sociais estabelecidas no Cefet que vai surgindo o interesse em entrar para o Ensino Superior:

Acho que vem do Segundo Grau dos amigos do Cefet. Porque a galera do Cefet... Quando eu tava no quarto ano, eu não tava pensando em vestibular nem nada. Mas tinha uma galera que tava. Tinha uma galera que tava fazendo pré-vestibular. O Cefet pegou greve. Era pra eu terminar em setembro de 1998, mas por causa da greve eu só fui terminar em setembro de 1999. Mas nesse meio tempo teve gente que passou pro vestibular. Gente que nem tinha terminado o Segundo Grau tinha passado pra faculdade. Aí eu comecei a ver. "O cara entrou e tal". "Vou fazer não sei o quê". "Vou fazer isso". "Vou fazer uma faculdade, UFF, UERJ". Pensei: "Pô, vou fazer também!"

A situação econômica da família já não era a mesma do tempo do Colégio Tamandaré. Não tinha mais condições de pagar um curso preparatório para o vestibular para Ricardo. Entretanto, por meio da amizade de seus pais com Eliana, uma das fundadoras do Ceasm, dos tempos de grupos de jovens da Igreja Católica, que conheceu a existência e que entrou para o CPV-Maré:

Eu terminei a Cefet em 1998. A Eliana que é diretora lá do Ceasm é amiga de meus pais de grupo jovem e tal. E ela comentou "Tá tendo um curso pré-vestibular aí e coisa e tal". Aí foi baseado no contato da minha família, do meu pai, com eles que eu tive contato e acesso ao Ceasm.

Cláudio também estudou em escola particular e conseguiu ingressar no Colégio Pedro II. Filho único de um casamento de uma funcionária pública federal e um anotador de apostas do jogo do bicho, um tipo loteria clandestina:

Ela era do Ministério da Agricultura. Ela trabalhava no setor de nota de empenho, inspeções e depois passou pra área administrativa. [...] Meu pai sempre foi autônomo. Ele trabalhou muito tempo como bicheiro aqui na comunidade. Até ele ficar doente e falecer.

Começou sua vida escolar no Colégio Augusto Motta, uma escola de aplicação do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM); instituição de Ensino Superior mantida pela Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Motta

(SUAM) em Bonsucesso. Não pagava mensalidades, pois tinha bolsa de estudos conseguida graças a esforços de sua mãe. Fato que revela a preocupação da mãe em garantir ao filho uma educação formal de qualidade. O que não é surpresa devido à sua formação, funcionária pública federal que estudou no Colégio Pedro II. Cláudio termina a quarta série e consegue ser aprovado no exame de admissão para a quinta série do Colégio Pedro II. Mas é jubilado por ter ficado reprovado dois anos consecutivos:

Eu tenho um primo muito próximo que estudou lá. E por ironia, ele já tinha sido jubilado. Resolvi fazer a prova pra lá, porque minha mãe estudou lá. Então já ouvia falar que o colégio era muito bom. E como eu levava as coisas assim, eu sempre fui muito de brincar. Mas na hora de fazer os trabalhos e provas eu sempre era muito certinho. E eu não consegui manter esse ritmo. De dividir o tempo. Eu acabei ficando com a brincadeira e esquecendo o estudo nessa época do Pedro II. [...] Não tem uma explicação. Os dois anos que eu repeti foi o ano que meu pai ficou doente e morreu no ano seguinte. Mas eu também não posso dizer que a culpa foi só isso porque eu já tava empurrando meio que na barriga na quinta e na sexta série. Era época do fliperama, de novos amigos e tal. Festas, festinhas, matar aula e tal. Então não posso botar a culpa só nesses problemas [...] Aquilo ali pra mim não tinha muito sentido, não. Naquela época não fazia muito sentido.

Depois de Jubilado do Pedro II: “Parei de estudar um ano ou dois. E depois voltei aqui pra Bonsucesso também, Gama e Souza, particular, mesmo esquema da SUAM, com bolsa.”

Mesmo com a situação econômica difícil a que a mãe começou a entrar devido às dívidas contraídas com os custos do tratamento de seu marido e com as despesas do enterro, não procura escola pública para o filho. Tenta bolsa em escolas particulares. E consegue. É possível que tenha havido uma frustração da mãe com Cláudio quando ele perde a vaga no Colégio Pedro II. Pois Cláudio ficou dois anos sem estudar, o que é difícil imaginar tendo uma mãe que demonstrou se preocupar com uma boa formação para o filho. Ou que tenha perdido o controle sobre seu filho. Entretanto, devido às condições econômicas terem se complicado Cláudio teve que estudar à noite e trabalhar de dia:

A situação apertou um pouco porque, não era de certa forma pra estar apertada. Só que minha mãe se enrolou um pouco com alguns gastos em casa depois da morte do meu pai. Pagar enterro e tratamento meio caro. E eu tive que correr atrás das

coisas [...] Com dezesseis anos eu já trabalhava [...] Office boy, de caixa nas Lojas Americanas, aquele “Onda Livre” que as pessoas passam pela Ponte¹¹⁷. Fui entregador disso também. Fiz várias coisas. E aí com dezoito anos fui para o quartel. [...] Eu fui pro quartel, fiquei quatro anos lá, dos dezoito aos vinte e um, só soldado. Eu fiz algumas provas, mas como eu percebi que ali dentro tinha muita coisa... Primeiro é que a hierarquia é meio estranha pra mim. Era estranha a questão do outro mandar porque é mais velho. Eu acho muito mais válido trabalhar a questão do respeito do que a questão da patente. Do respeito à lista, a estrela, isso pra mim é besteira. Saí e aí minha namorada ficou grávida

De todos os entrevistados, Cláudio era o que já tinha algum tipo de militância política antes de ingressar no CPV-Maré. Católico, freqüentador da Igreja, mantinha simpatia pela Teologia da Libertação, apesar de não conhecê-la por esses termos. Conhecida na prática. Foi catequista:

[...] no catecismo você senta com as pessoas, senta com as crianças, conta histórias que a gente tenta aproximar, pelo menos quando eu era, era assim. Eu fazia isso, sei que a Igreja Católica é muito conservadora e tal. Mesmo nessa época a gente tentava conversar com as crianças sobre os problemas da nossa comunidade. O que na Bíblia tinha ali nas cidades antigas para os problemas que a gente tem aqui, a questão da exclusão, a questão do mais pobre.

Cláudio começa a pensar em ingressar no Ensino Superior enquanto servia às Forças Armadas:

Eu já tinha pensado em fazer uma faculdade. Fazer uma faculdade assim, aproveitar a Aeronáutica pra pegar essas universidades como a Estácio que tem um convênio e que pague menos. Aí como meu compadre que trabalha aqui¹¹⁸ na Informática ele fazia o curso aqui, aí eu vim ver o que era. Mas quando eu pensei em fazer o “pré” aqui, eu pensei em fazer uma prova... Como eu tava acostumado com o ritmo militar, resolvi fazer a prova pro vestibular quanto pra uma carreira militar mesmo. Assim pra sargento, especialista, essas coisas. Aproveitar os conhecimentos do “pré” pra utilizar nessas provas porque de certa forma as matérias se coincidem, tirando as específicas. E aí comecei a estudar. Saio do quartel na semana seguinte eu tava começando aqui. Entrei em 2001 e em agosto comecei na PUC.

Estudou apenas três meses no CPV-Maré. Fez o vestibular de meio de ano da PUC, o chamado “Vestibular de Inverno”.

¹¹⁷ Ponte que liga o Rio de Janeiro com Niterói.

¹¹⁸ A entrevista foi realizada no Ceasm.

Enquanto tentava fazer contato com Cláudio, não foram poucas as vezes que não conseguia, pois ele estava jogando futebol. Quando me concedia a entrevista perguntei com quem ele jogava futebol, se tinha muitos amigos na Maré. Afinal de contas estudou sempre fora da Maré e começou a trabalhar com dezesseis anos. Serviu às Forças Armadas e logo após ingressou na PUC:

Eu não sei se meu tempo foi muito fora da Maré [...] a Suam é muito freqüentada por esses moradores aqui da Maré. Que por correrem atrás dessas bolsas, porque tanto o Gama e Souza quanto o Luso Carioca (SUAM) foram escolas muito freqüentadas por alunos daqui de dentro [...] A questão do futebol, da pipa, da alegria de tá junto, de jogar um time contra o da outra rua, de vir aqui na Baixa, na Praça da XVIII, aqui brincar, soltar pipa, bola de gude.

Perguntei se são os mesmos amigos de infância que jogam futebol com ele até hoje. Segundo Cláudio, muitos estão presos, morreram ou entraram para o tráfico. Então, indago a ele, como era ser amigo dessas pessoas e não ter seguido o mesmo caminho:

Eu acho que a formação familiar... Eu acho que a família, a estrutura familiar ajuda muito. Por mais que a gente tenha que ser um pouquinho mais liberal e que a família tenha um lado considerado conservador, acho muito importante ainda. Pela questão familiar, pela questão dos laços de amizade e outros que cercam a vida de um ser humano, ou não, no caso as instituições como a Igreja que fortalecem laços principalmente na juventude, a escola. [...] E a gente não pode esquecer uma coisa que é a questão da escolha também. Que também é muito importante. Eu decidi que eu não queria isso pra mim. Que eu não comungo da idéia que eu preciso experimentar pra saber que é ruim. Eu sei a partir do exemplo dos outros que boa coisa não ia dar.

Apesar de afirmar que a sedução ao tráfico pode ser ineficaz a quem tem uma família estruturada, quem tem uma religião e quem teve oportunidade de estudar, faz uma observação que remete à relevância do acaso e do acidente. O acaso, elemento da vida social negligenciado em muitas correntes do pensamento sociológico que vêem o desenvolvimento histórico de forma linear e com um fim já determinado, seja em algumas correntes do marxismo ou positivismo. Esse último pensa no desenvolvimento das sociedades como a evolução inexorável de um organismo biológico.

Esses fatores que estou colocando pra você não são nada determinantes. Por exemplo, o Antônio, a mãe morreu e ele teve que cuidar dos irmãos mais novos com nove anos. Tinha uma formação protestante, mas não freqüentava muito. Então são fatores que contribuem para que as pessoas se mantenham fora disso. E são as possibilidades que não são dadas. De certa forma, com todos os problemas que eu tive com relação ao meu pai, a grana, as oportunidades apareceram. E em algum momento da vida apareceu da Aeronáutica e num outro momento apareceu o Ceasm. Por que isso? Como é que eu tive a idéia de vir pro Ceasm? A princípio a idéia não foi minha, foi um achado. Meu compadre fazia parte dessa instituição, as circunstâncias. Tem até um cara que a gente tava falando “Eu sou minha circunstância”¹¹⁹. O que aconteceu foi no momento que minha mulher tava na minha vida, meu filho tava pra nascer, e como sempre eu escutei que a educação é garantia de emprego, resolvi correr atrás disso. Acho que tive sorte. Como você falou “acidente”. Bons acidentes é lógico, de aparecerem essas oportunidades, coisa que em momentos cruciais pra outras pessoas, em momentos cruciais para meus colegas que não estão aqui comigo, não tiveram. Eu não acredito só na capacidade da pessoa. A questão numérica é muito relativa. Até porque passar no vestibular não é só questão de mérito. É questão de sorte também. Sorte, e pras pessoas que são mais ligadas a religião, providência divina também.

Ronaldo é nativo da Maré. Filho único. Sempre estudou em escolas públicas. Seu pai, economicamente, tinha uma situação: “[...] tranqüila. Meu pai sempre foi rodoviário. Ligado a transportes coletivos, empresa de ônibus, fiscal, despachante, aquela coisa toda. Tinha um salário que dava pra segurar a família.” Sua trajetória escolar é a pior de todos os entrevistados:

É... Eu fiz meu Ensino Fundamental na escola pública. Escola Bahia¹²⁰. E fiz até a sétima. Porque teve uma época que a cada ano eu repetia uma série. Eu repeti a sétima. Quando fui fazer a oitava, fiz a oitava em outra escola. Do outro lado da Avenida Brasil, em Bonsucesso. Terminei a oitava. Voltei pra escola Bahia e fiz o Ensino Médio. Montei uma banda de rock, fiquei dez anos na cachorrada quando montei uma banda de rock em 1990. E aí voltei a estudar através do Ceasm em 1999.

Ingressa no mercado de trabalho aos dezessete anos, segunda afirma, e como eu escrevi no capítulo II, nessa fase da adolescência o jovem passa a desejar bens fortemente valorizados e que a família, mesmo a de Ronaldo, não pode, na maioria das vezes, garantir. Para Ronaldo “trabalhar”, quando deveria apenas estudar, para o jovem da Maré, é conquistar a independência. Ou seja, poder comprar tudo aquilo que está além do orçamento familiar, os novos gostos que surgem na adolescência. O que não deixa de ser uma limitação material da família:

¹¹⁹ “Eu sou eu e minha circunstância e se não salvo a ela, não salvo a mim” (Ortega; 1967- 52).

¹²⁰ A Escola Bahia que fica na Nova Holanda de dia funciona como Escola Municipal e a noite como Colégio estadual.

Trabalhei quando tava cursando a segunda série. Meu primeiro emprego foi com dezessete anos [...] Porque desde daquela época tinha necessidade de você conciliar as duas frentes. Trabalhar e estudar. [...] Mas desde aquela época era necessário que o garoto já se identificasse com as duas frentes. Até mesmo pra sua liberdade, sua independência. “Ah eu quero comprar minha roupa, meu tênis aquela coisa toda” [...] Com dezessete anos meu primeiro emprego foi em uma administradora de imóveis em Bonsucesso. Fiquei lá dois anos. Lá trabalhei de *Office Boy*, agente imobiliário. E ao mesmo tempo, trabalhando e estudando. Quando fiz dezoito anos, época do quartel, eu sobrei no quartel e voltei pra mesma empresa.

Num espaço onde há o predomínio de ritmos como o funk e o samba, Ronaldo monta uma banda de *rock and roll*:

Com amigos aqui da Maré. Um é pai de família o outro está na igreja evangélica [...] Acho que todo jovem... Agora não porque o jovem já entra pra porcaria do funk. E não me venha com aquelas idéias antropológicas de que o funk serve pra alguma coisa. Não serve pra porcaria nenhuma! Eu conheço o rock desde dezesseis anos. Acho que a formação de uma banda veio de uma necessidade minha e de mais dois colegas na época, que tínhamos a idade de dezesseis e dezessete anos, criar uma banda de Rock. Talvez até era uma forma de protesto.

Pergunto se o *rock* foi importante para sua conscientização política, responde soletrando para dar ênfase: “Fun-da-men-tal!” Entretanto, ele e sua banda sentiam-se constrangidos de se afirmarem como moradores da Maré quando apresentavam-se: “Eu falava Bonsucesso porque até então, infelizmente a gente tinha aquela vergonha também de dizer que era de uma favela.” De certa forma, o discurso hegemônico, estigmatizador em relação aos espaços de moradia popular, por meio de um quadro depreciador das identidades dos moradores desses locais, foi internalizado por Ronaldo e seus amigos. E por isso, pelo constrangimento de se assumirem, se reconhecerem como moradores da Maré, diziam que moravam em Bonsucesso; bairro que não sofre com os mesmos estigmas que a Maré, reconhecida nas práticas sociais como favela e tudo que ela representa no imaginário social.

Perguntado por que não havia pensado em fazer universidade antes, Ronaldo explica que quando terminou o Ensino Médio, essa etapa de formação escolar era suficiente para conseguir um emprego razoável. Parece, segundo seu depoimento, que seu desejo de fazer universidade surgiu de sua percepção sobre as demandas do mercado de trabalho:

A idéia que predominava há um tempo atrás era o seguinte: “Eu terminei o Ensino Médio, eu terminei os estudos”. A realidade era outra. Aquela época com o Ensino Médio você conseguia um trabalho razoável. Agora nem com uma graduação você consegue

Mas, ao mesmo tempo afirma que o desejo de ingressar no Ensino Superior foi adiado pelo seu envolvimento com a sua banda de rock:

Talvez essa idéia estivesse muito vaga por conta desses dez anos com a banda de rock. Mas a idéia de voltar a estudar, ela existia. Só que, como eu estava envolvido com *Rock and Roll*, a idéia de estudar ficava pra depois. Com o convite que eu recebi de minha prima do Ceasm, as coisas mudaram.

No período que ingressa no Ceasm é um momento complicado de sua vida. Está afetivamente só, a banda de rock acaba e fica desemprego. É possível deduzir que sua vida tenha ficado muito vazia. No Ceasm encontra um sentido para a sua vida:

Foi quando eu estava desempregado. Fiquei quatro anos desempregado. Então o fato de eu entrar no Ceasm e estudar foi uma coisa que melhorou minha vida. Eu estou ocupando minha mente pra algo produtivo. Não tinha banda de rock, não tinha trabalho, não tinha namorada, não tinha nada.

4.1.3 As aprovações

Elisa foi aprovada para Psicologia na PUC para o ano letivo de 2001 e na UERJ, ficou aguardando vaga para o curso de Pedagogia. Entretanto, como escrevi noutro lugar¹²¹ a capacidade desses pré-vestibulares em preparar os alunos para serem capazes de competir com os alunos das classes médias e altas em igualdade de condições é questionável. Apesar de ser aprovada para um curso prestigiado como Psicologia, fez o vestibular, para o ano letivo de 2001, quando a relação

¹²¹ *Pré-vestibulares Comunitários: êxitos e limite (2003)*

candidato vaga era de 3,1¹²². Enquanto na UERJ, por exemplo, para esse mesmo curso no mesmo ano a relação candidato vaga era de 20,76¹²³. E no curso de Pedagogia, pouco prestigiado socialmente, ficou aguardando vaga, quando a relação na UERJ era de 10,06. Donde podemos concluir que o sucesso quantitativo não corresponde a um êxito qualitativo. Por isso, esses “cursinhos” não se constituem, como instrumentos eficazes de democratização no sentido de capacitar as classes baixas às mesmas condições de concorrer ao Ensino Superior com as outras classes econômica e culturalmente privilegiadas. A tal “Revolução Silenciosa” que alardeiam alhures sobre esses cursinhos é na verdade a intensificação da estratificação do Ensino Superior no Brasil; há cursos para pobres e cursos para ricos.

O padrão se repete. Daniele e Ronaldo são aprovados para curso de Geografia no chamado “Vestibular de Inverno”. Para os dois, fazer a prova foi mero cumprimento de um ritual. Suas aprovações já estavam garantidas, eram vinte vagas para vinte candidatos. Para o curso de Geografia e Meio Ambiente que Antônio foi aprovado, havia 1,9 para cada vaga. Enquanto Vicente e Cláudio prestam vestibular para História onde a relação candidato vagas é de 2,4. Ricardo e Pedro ingressam no curso de Engenharia com a relação de 2,5 candidatos por vaga. Esses números em outras faculdades consideradas sérias e de prestígio, como as públicas, são bem maiores. O que explica em parte porque há tantos alunos do CPV-Maré e de outros cursinhos populares na PUC-RJ.

4.1.4 O encontro de dois mundos e lutas de reconhecimento

Os objetivos desse curso preparatório não se restringem a promover o ingresso de moradores da Maré ao Ensino Superior. Há uma motivação política e uma expectativa que seus alunos se coadunem com a sua proposta política. Como discuti anteriormente, o núcleo duro da proposta política do CPV-Maré é a luta pelo reconhecimento. Os fundadores do CPV-Maré alimentam a expectativa de que seus alunos se mobilizem para desfazer a imagem estigmatizada que o discurso

¹²² Fonte: PUC-RJ

¹²³ Fonte: <http://www.vestibular.uerj.br/destaque/conteudo>

hegemônico constrói sobre os espaços de moradia popular. Acreditam que o Ensino Superior torna esses alunos mais preparados para essa militância. Mas, ao mesmo tempo, há uma preocupação de que esses sejam seduzidos pelo mundo das classes médias, pelas comunidades estéticas, ou seja, não dêem as respostas esperadas às expectativas do projeto.

Como discuti no capítulo anterior, toda a ação afirmativa de uma identidade deteriorada pelos grupos hegemônicos parte do pressuposto fundamental de que indivíduos ou grupos para se mobilizarem em busca de um reconhecimento apropriado de suas identidades devem, antes de tudo, reconhecer que as representações feitas de si são falsas. O reconhecimento, primeiro, deve ser um processo interno e subjetivo. O auto-reconhecimento é o pressuposto fundamental para a mobilização em busca do reconhecimento. E para os objetivos do Ceasm, o auto-reconhecimento é um elemento fundamental para o êxito de sua proposta política.

O auto-reconhecimento na PUC, uma universidade que tem seus alunos provenientes hegemonicamente¹²⁴ das classes médias e altas é um desafio para a auto-estima do aluno que vem da Maré.

Para Elisa o espaço da PUC é deslumbrante. Segundo ela, a primeira vez que entrou na PUC:

Era na época pra fazer a inscrição no vestibular. Eu fui à PUC pra fazer inscrição e no dia da prova. Eu fiquei assim: “Gente, que lugar é esse?” Porque é Zona Sul, né. E o espaço da PUC também é... E as pessoas, as pessoas vão à PUC como se fossem pra uma festa. Como se fossem pra um desfile.

Perguntei como seria conviver com pessoas que moravam na Zona Sul e Barra da Tijuca. Gente com condições econômicas invejáveis em relação a ela que morava na Maré e na infância usava roupas que não serviam para prima:

Eu acho que a minha vontade de fazer o curso, de fazer a universidade, nesse primeiro momento, ela sobrepuja a essas outras questões. Até porque a gente aqui no CPV é muito batido nisso. De alguma forma, você chega mais preparado pra lidar com isso. As discussões, as reflexões, as coisas que têm durante... A gente tinha “aulões”, na época a gente chamava de Pensamento Crítico. Depois acabou

¹²⁴ Atualmente é grande o número de alunos que são provenientes de outros pré-vestibulares populares.

saindo. Que era um pouco discutir essas questões... Tinha as aulas de Geografia, História e mesmo nas outras aulas.

O depoimento de Elisa explicita como, além de sua vontade de fazer universidade, a pedagogia crítica do Ceasm surtiu efeito. Lembrando que, como observou Charles Taylor (1995), há pessoas que internalizaram uma imagem inferior de si mesmas que as deixam com uma baixa auto-estima, de modo que quando se suprimem os obstáculos objetivos de sua opressão, são incapazes de aproveitar as novas oportunidades. Definitivamente não foi o caso de Elisa. Entretanto admite que no começo foi difícil, sentiu-se isolada:

Acho que no começo sim. Foi difícil porque você já tem uma mudança que é grande, que é da entrada na universidade. E aí, de repente, você também se encontra num ambiente em que as pessoas têm uma vida totalmente diferente da que você tem. Algumas até se conhecem porque estudaram nos mesmos colégios, freqüentam os mesmo lugares. E de repente você não tem relação nenhuma com essas pessoas. Porque estudaram nos mesmos colégios, freqüentam os mesmos lugares. Porque seu ciclo é outro, né? Nesse ano felizmente tinham outras pessoas daqui do Ceasm que também entraram. No meu curso não tinha. É lógico que eu acho que, eu consegui conviver bem com essa diferença, mesmo no início Eu acho que foi muito mais difícil pelo impacto. Mas ao longo desses anos você vai aprendendo a conviver com essa diferença... Eu acho que é bacana porque a gente tem a oportunidade de tá conhecendo o outro lado [...]

Conhecer o outro lado. Esta é uma das tensões a que está submetido aquele que veio do CPV-Maré para a PUC, na Zona Sul da cidade. Usando a fábula de Jailson, todo projeto político do CPV-Maré pode não ser correspondido se esses alunos começarem a se acharem pombos. Ou em outras palavras, sejam seduzidos pelas comunidades estéticas; quando o intelectual, em seu processo de formação, perde seus vínculos com seu grupo original. Entretanto, onde o Ceasm vê o perigo, foi construído na PUC um importante espaço de luta por reconhecimento.

A partir do momento que Elisa estreitou laços com as classes médias e altas, teve a oportunidade de mostrar que a imagem que o discurso hegemônico faz de seu espaço social é estigmatizadora e generalizante. Pois ela é um exemplo, uma “lição-objeto” que se contrapõe aos estigmas atribuídos aos moradores de espaços populares:

Eu não tive essa discriminação no sentido de ser excluída de um grupo por pertencer à outra classe social, por morar no outro espaço. O que eu procurei fazer nesses anos é que eles pudessem conhecer um pouco desse outro lugar. E desconstruir um pouco dos estereótipos, dos preconceitos que eles têm com relação à favela, aos moradores da favela. Porque eles só sabem o que a mídia, os veículos de comunicação divulgam... É muito mais isso, violência, o lado negativo que tá presente também. Mas tem outras coisas que são possíveis nesses espaços e que as pessoas vivem todos os dias.

É interessante observar como a amizade, o estreitamento de laços com as classes privilegiadas, tornou-se inesperadamente uma das armas mais eficazes para a luta por reconhecimento. E é um tipo de “luta” que ao invés de alimentar ódio pelo supostos dominadores, suscita compreensão das diferenças:

[...] algumas discussões você não consegue entrar. Mas por outro lado, é de entender. Se falam com certa naturalidade, que pra eles é natural: “Ah! Eu nas férias fui pra vários lugares, fui pra Europa inteira”. Enfim, é a experiência deles, é o cotidiano deles. Enquanto meu cotidiano é outro. Pra gente acaba sendo. A gente se encontra e vai falar que não dormiu porque teve tiro a noite inteira e você não conseguiu estudar pra prova. Faz parte do meu cotidiano, né. Então é da minha experiência

Antônio havia, na infância recolhido papel e latas para ajudar na casa. Tinha que se alimentar com merenda escolar. Trabalhou como servente de pedreiro:

Foi muito complicado¹²⁵. Na época eu ficava pensando: “Como eu vou me relacionar com essa galera?”. Mas eu cheguei lá com trinta anos. E na minha cabeça, assim, eu sempre achei que o comércio me deu uma habilidade muito grande pra lidar com pessoas. Você nunca imagina quem você tá recebendo quando chega num balcão. E falei: “Pô, tô aqui e tal, passei na mesma prova que eles, não tenho as mesmas condições, mas também não vou ficar por baixo”.

Além de citar dois elementos que poderiam facilitar sua sociabilidade com as outras classes: idade e o trabalho no comércio. Há em seu depoimento a idéia de igualdade. Não econômica. Mas de saber que não estava ali por caridade. Mas que passou pelo mesmo processo seletivo que todos. Como foi discutido, o advento das

¹²⁵ Apesar de ser bolsista.

sociedades democráticas e liberais e a derrocada do Antigo Regime substituiu a idéia de honra, derivada de estados sociais de uma sociedade hierarquizada, pela noção de dignidade. Nessa sociedade que surge, apesar de haver diferenças econômicas, não há diferenças de honra. Todos gozam formalmente dos mesmos direitos, todos têm a mesma dignidade. E por isso não devem ser discriminados por suas diferenças. Todos são dignos de reconhecimento apropriado. E, de certa forma, é essa observação que faz Antônio.

Quando iniciou seu curso de graduação teve posturas agressivas. Numa aula em que os colegas da turma se apresentavam:

No primeiro dia de aula. Tinha aquelas apresentações. “Onde você mora?” “O que você fez nas férias?” Eu falei que morava na Maré. E ninguém sabia onde era a Maré. E eu pra provocar disse: “Onde morreram aqueles torcedores do Santos”.¹²⁶ E aí teve um colega que ficou assim, parado um tempo, voltou pra mim e disse: “Que isso cara! Na favela também mora gente decente.” Eu disse: “Não é isso não, cara. Na favela também mora bandido. O que se fala que é gente decente é minoria. É que nem no teu prédio e que nem na Zona Sul...”

Mas, foi mudando de postura:

E aí no primeiro período, eu já tinha um acúmulo de discussão aqui no Ceasm sobre a questão de favela. Isso me ajudou pra caramba. Porque na academia o que vale é a fundamentação da proposta que você tá defendendo. Então eu acabava comentando bem e tal. E acabei chamando a atenção dos professores. Acabavam não me contrariando, ao contrário, concordando. Mesmo quando eu tinha um pensamento equivocado no debate... Isso foi acumulando. E aí, assim, eu me tornei uma pessoa que não era difícil de lhe dar e de fazer amizade. E isso me ajudou pra caramba. Então minha turma acabou ficando uma turma bastante unida porque tinha outras pessoas que também vinham de camadas mais pobres.

Seu estreitamento de laços com a turma e seu acúmulo em relação à discussão sobre espaço urbano constituíram-se em elementos importantes para o que chamo aqui de luta por reconhecimento: “Isso me facilitou pra convencê-los de que a favela não era isso. Depois, vários deles, passaram a defender a favela com uma forma... E passaram a freqüentar a favela, vir aqui na Maré.”

¹²⁶ Se refere a torcedores do time de Futebol do estado de São Paulo que vieram assistir um jogo de seu time contra o Flamengo no Maracanã em 1995. Quando voltavam para São Paulo, passando pela Avenida Brasil, erraram o caminho e entraram na Vila do João em alta velocidade. Foram baleados e morreram no mesmo local.

A inserção de Pedro na PUC é peculiar. Obedece a uma lógica instrumental e auto-interessada. Nenhum dos entrevistados teve um percurso tão “autoplanejado” quanto ele. Afirmo não ter tido dificuldade de relacionamento na PUC devido ao fato de ter estudado e morado na Zona Sul :

Estudei em colégio particular, que eu achava muito bom também, em Botafogo. E sempre convivi com as duas classes sociais. Então de certa forma eu não sentia muito. Que é um choque porque são outras amizades, há outra panela¹²⁷ feita, há uma dificuldade muito grande de você se inserir... Eu acho que, principalmente... Eu acho mais difícil pra mulher, homem nem tanto, eu acho... No meu ponto de vista. Mas de certa forma, eu sempre convive com as duas classes sociais. Na portaria eu sempre tinha amizade com gente que tinha bastante dinheiro. E sempre gente que morava na Vila do João no mesmo nível social que o meu. Então eu não senti tanto

Pedro é aprovado no vestibular da PUC e UFF para o curso de Engenharia Civil. Preferiu a PUC porque, segundo ele, era mais interessante para o que desejava. Acreditava que só a graduação no curso de Engenharia era insuficiente para ter êxito na profissão. Seria importante, também, criar uma rede de relacionamentos dentro da universidade para abrir as portas do mercado de trabalho em sua área. O curso de Engenharia Civil na PUC, apostava, lhe proporcionaria maiores chances de ter esses bons relacionamentos:

A PUC é muito mais conceituada. E para o que eu quero é o melhor curso que tem. Fora que a faculdade em si, ela não é suficiente. Eu sempre tive em mente que o mais importante na minha área é formar uma rede de relacionamento. Pra você ter uma idéia, os amigos que eu tenho na faculdade, noventa por cento dos pais são donos de construtoras. Então, na área que eu atuo a rede de relacionamento... É importante você formar uma boa rede. Não sei se na UFF acontece isso, se na UERJ acontece isso, não sei. Só sei que na PUC há uma concentração muito grande. E não é porque eles só passaram pra PUC, não. É porque, por exemplo, tenho amigos que passaram pra UFRJ, mas os pais não quiseram. Preferiram pagar mil e seiscentos reais pra não cruzar a Linha Amarela e correr esse perigo todo, entendeu? Tem gente que tem esse pensamento, entende? Então eu escolhi a PUC porque em relação a gasto ia ser a mesma coisa e fora que a PUC tinha uma estrutura bem melhor que a UFF em relação ao que eu queria fazer.

A princípio parecia ser uma pessoa que entrara na PUC, conseguira bolsa e iria dar asas a seus sonhos particulares. Mas ficou cinco anos no Ceasm. Sendo

¹²⁷ Grupo muito fechado de pessoas

três, desses cinco anos, já na faculdade. Se uma das expectativas é que o aluno volte, Pedro sequer saiu:

Eu não saí do Ceasm. Depois que eu entrei em 1999, praticamente eu num saí. Saí há dois anos atrás, mais ou menos [...] Nesse período todo eu fiquei no Ceasm. Fui professor, fui coordenador, fiz jornal, fiz várias coisas lá dentro. Eu me dei muito pro Ceasm. Aquilo que eu falo sempre: “Tenho uma dívida de gratidão muito grande com o Ceasm”. Então, pra mim não tinha meio termo, vesti a camisa. E eu me identifico com o Ceasm. Mas foi por outro motivo que eu saí.

Sua atuação não foi de mero coadjuvante. Tinha iniciativa e projetos. Sempre com sua visão voltada para o mercado de trabalho, funda a União de Alunos Universitários (AUA):

Eu atuei no Ceasm e ajudei a criar a União de Alunos Universitários que era justamente pra suprir isso. Porque tinha muita gente que tinha dificuldade financeira. Teve uma pessoa que chegou a trancar. Em 2001, assim que eu entrei, eu e outra pessoa, que foi até o Bruno, criamos a UAU. Para se organizar e não deixar que as pessoas abandonassem a faculdade. Bem ou mal é o quê? Três e oitenta, sete e sessenta só de passagem por dia. Fora comida, tem curso que é o dia todo. Quer dizer, é um investimento. Às vezes não pode trabalhar. Fora o investimento que tem que ter com livros, com cópias. Não é só aquele investimento de passagem e comida. São outros investimentos. Mas a PUC, ela tem uma parte, católica, aí tem um fundo emergencial.

Ele não permaneceu esse tempo porque tinha alguma bolsa de ajuda do Ceasm. Mesmo tendo ficado desemprego para fazer o pré-vestibular e se dedicar como queria, como é de sua “ética”¹²⁸, se planejou. Saiu do emprego, vendeu carro, cortou gastos para tentar apenas estudar durante dois anos. Um no pré-vestibular e outro quando entrasse para universidade. Depois tentaria um estágio que pudesse mantê-lo:

Quando eu senti que não dava pra conciliar o trabalho e estudo... Porque eu precisava me dedicar mais tempo pro estudo... Aí eu larguei o trabalho. Em fevereiro de 2000. Saí do trabalho e foi só estudar [...] Eu fiz umas loucuras aí. Eu tinha um carro. Vendi o carro. Juntei dinheiro e fui. Planejei, sabe. Fiz um planejamento pra passar aquele ano. E cortei custos. Telefone, cartão. Então deu pra passar o ano de

¹²⁸ Faço alusão à ética protestante e sua identificação com o capitalismo como observou Max Weber (2001)

2000 [...] Eu fiz um planejamento de que com a venda do carro e com a diminuição de custos que eu tinha, ficar, mais ou menos um ano no vestibular, passar como eu passei. E ficar mais um ano com esse dinheiro. Até arrumar um estágio, né.

O estágio esperado não veio. Pedro manteve-se dando aulas particulares e com a alimentação e transporte garantidos pela PUC, o chamado fundo emergencial. Até que conseguir o estágio: “É uma empresa muito boa. É a primeira do Brasil na área do que faz. Então, de certa forma, estou numa empresa e é muito bom. Tem perspectiva de efetivação. Quanto ao estágio, eu não poderia estar melhor.” Atribui a sua seleção nesse estágio ao fato de ter sido aluno do Ceasm e morador da Maré:

Pra você ter uma idéia, eram oito vagas para uma pessoa. E eu fui escolhido no processo seletivo falando que morava na Maré. O Ceasm... Ele tem, cara... Por isso que eu digo que eu tenho uma dívida muito grande no Ceasm, porque eu vejo nas outras áreas minhas, a influência do Ceasm.

E não foi apenas para conseguir estágio que Pedro assumiu ser morador da Maré. Foi durante todo o curso:

Noventa por cento das pessoas não sei, que moram na Maré têm uma dificuldade de falar que moram na Maré. E eu aprendi no Ceasm falar que morava na Maré. Na própria PUC tinha aulas em que eu disse: “Moro na Maré, isso e aquilo”. [...] Umas pessoas me viravam a cara. E outras não. Mas aprendi isso. A bancar isso no Ceasm, cara. Antes eu não fazia. Falava que morava em Bonsucesso como muita gente fazia.

Tal postura mostra como as discussões e as propostas do Ceasm convenceram Pedro. Se o primeiro passo para lutas por reconhecimento é o auto-reconhecimento e, posteriormente, exibir essa identidade para mostrar que a visão estigmatizadora e homogeneizante que se tem do grupo subalterno é equivocada, Pedro assim o fez. Não precisou de discursos para convencer que na Maré existem pessoas honestas e trabalhadoras. Foi seu êxito profissional, ele mesmo, uma “lição objeto” de que o habitante de um espaço de moradia popular é tão digno e capaz

como qualquer outro ser humano. E tem que ser reconhecido como tal. Afinal, Pedro, além de estar num curso do Ensino Superior, conseguiu estágio na empresa mais importante no ramo de construção civil no Brasil. Sua trajetória fala por si, tanto para os grupos hegemônicos quanto para os moradores da Maré: “Eles me respeitam por isso, entendeu. Eles não me respeitam porque... ‘Ah! O coitadinho que mora na Maré ou morou na Maré’ Me respeitam porque me conhecem”.

Com a remuneração do estágio, Pedro comprou uma casa para os pais, que moravam de aluguel, em Manguinhos, uma casa para ele em Inhaúma e um carro. E é sócio de uma empresa de construção civil que construiu uma pousada em Mauá.

Apesar de declarar que foi um “choque cultural” seu início na PUC, Daniele manteve boa relação com mundo social em que estava ingressando. O que, a princípio, mais lhe chama a atenção é a estrutura física da PUC:

Eu fiquei claro, né. No primeiro período, calouro, a gente já leva um choque. Acho que qualquer universidade... Eu acho, pelo menos, é muita novidade. É muito diferente. O próprio ambiente da PUC assim. Parecia que tava fora da Cidade. Aqui mesmo, engraçado que a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)¹²⁹ nesse aspecto me lembra um pouco a PUC. Se você atravessar ali, e vê onde eu moro. E vê aqui. A princípio é inimaginável que sejam tão próximos. Com realidades tão diferentes, enfim.

Sugiro a imagem de uma ilha para ilustrar o que Daniele diz. Ela concorda: “É exatamente. A PUC em relação a perto de onde moro é similar nesse sentido”. Para Daniele a PUC se assemelha a uma ilha por questões estéticas. Um lugar bonito e agradável assim como a FIOCRUZ que é o contraste com o seu bairro. Portanto, considera o lugar onde mora como feio e desagradável. Mas não menciona que a PUC é também uma ilha de pessoas com condições econômicas privilegiadas. Quando fala dos contrastes econômicos, como Elisa, sem rancor, reconhece as diferenças:

[...] tem um dos meninos de minha turma que se chama... É aquele típico surfista da Zona Sul, trabalhou até como modelo um tempo... Tatuado e tal... Assim, ele é filho de havaiano com uma brasileira. E era muito engraçado porque se a gente fosse fazer aquelas redações: “O que você fez nas férias?” Aquelas coisas que

¹²⁹ A entrevista foi realizada num sábado, na FIOCRUZ por sua sugestão já que o Ceasm estava fechado.

professoras sempre fazem. Seria engraçadíssimo porque nos nossos papos... “Ah! O que você fez durante as férias?”. Aí o cara foi pro Havaí, entendeu, onde estava os familiares, pegar umas ondas e tal. E eu diria: “Ah! Fui pra Campos”. [...] Você leva um sustinho. Você sabe que ele é diferente.

Daniele, assim como os demais, não deixou de dizer qual sua origem social, quais seus vínculos orgânicos, nos termos que uso, se auto-reconhecia:

O pessoal que entrou comigo era de dizer de onde vinha mesmo. Se auto-afirmar. Lembro que no segundo período apresentei um trabalho sobre o Ceasm que eu mostrava toda a estrutura do Ceasm. E a professora, onde ela me vê, me cumprimenta. Eu acho que de alguma maneira ela deve me relacionar ao Jailson, ao Ceasm porque uma professora de outro departamento que eu fiz uma disciplina. Fiz uma disciplina no segundo período em 2002 ainda hoje ela me reconhece.

E sente um orgulho desse reconhecimento, pois se dá pelo seu trabalho. E, ao mesmo tempo, um reconhecimento que estabelece relação com o Ceasm, com a Maré.

Mesmo sem ter condições econômicas de acompanhar a turma nos programas fora da faculdade:

Eu diria que tenho pelo menos um amigo que eu sei que vou ficar pra depois de quando eu sair da universidade. Que era do meu curso, que era da minha turma [...] a gente se fala, mesmo a gente não fazendo matéria junto há muito tempo, mesmo ele já estando formado. Eu tenho um que mora na Lagoa que é gente finíssima. A gente se deu bem desde o início. A minha turma tinha características específicas, era uma turma pequena. Geografia tem muito menino né, e só tinha eu e mais uma garota. Os outros todos eram rapazes. E tinha gente assim: gente da Barra, Botafogo, gente da Lagoa, tinha gente de Copacabana, tinha gente do Rio das Pedras, da Maré.

Nas lutas por reconhecimento na PUC, como venho insistindo aqui, as relações sociais afetivas, a amizade, tiveram um papel importante. Segundo escrevi no capítulo anterior, dado o primeiro passo para a política do reconhecimento, o auto-reconhecimento, o outro é mostrar que toda a imagem homogeneizante e degradante sobre todos os indivíduos que moram em espaços de moradia popular são falsas. Como observa Antony Giddens (1991), a amizade na modernidade requer a abertura do eu para o outro por meio da mutualidade e auto-revelação. É,

portanto, uma possibilidade ímpar do conhecimento mais profundo do outro e de seu mundo social.

Para Vicente, o encontro com esse outro mundo foi o mais impactante:

É um choque. É um choque porque ali você vê claramente um abismo social. “Cara, eu tô estudando com pessoas diferentes de mim!” Meu início na PUC foi muito traumático. [...] Pessoas da Zona Sul. Pessoas totalmente diferentes do meu mundo, da minha realidade social [...] Eu sentei na cadeira e virava pro lado e olhava a Carolina Ferraz¹³⁰ ao meu lado [...] Ela fez História e era da minha turma. Porra, você senta e vê Carolina Ferraz e chega em casa e vê na televisão a Carolina Ferraz. Eu falava com meus familiares: “Eu estudo com ela”. Apesar de não ter feito amizade com ela. Ela tinha umas amizades com a turma que eu não... Cumprimentava apenas.

Com o tempo, com o exercício das funções acadêmicas, estreita laços com toda a turma:

No começo você vê assim. Isso aconteceu no começo. Depois, o dia a dia na sala de aula. O aluno precisando do outro, fazendo trabalho junto, isso foi diminuindo. Eu consegui ter amizades com todos os alunos que moravam no Leblon, Botafogo, Copacabana...Tenho amizade até hoje com essas pessoas.

Suas relações sociais não se estreitaram apenas em sala de aula. Existia uma vida fora de sala com colegas de turma:

A gente marcava chopada, saía, bebia, ia pra rodízios. Mas nem todos os lugares eu podia acompanhar porque de repente a galera marcava pra ir pro shopping da Gávea. Eu não podia mais. Não tinha dinheiro pra pagar uma água lá. Era meio complicado. Quando a coisa era mais... Num lugar mais acessível, eu ia. Mas quando a galera marcava em lugar tal na Zona Sul, eu não ia. Não pelos amigos. Mas porque eu não teria dinheiro pra pagar

Enquanto vai dando seu depoimento, devido à proximidade com “as outras classes”. Pergunto quem se adaptou mais a quem:

¹³⁰ Famosa atriz que cursou um período de História na PUC-RJ no ano de 2001.

Isso é difícil pra mim. Eu acho que foi importante pros dois lados. Nós, como bolsistas, conseguimos mostrar, através do nosso sacrifício que nós somos capazes. Viemos de uma realidade social diferente, mas somos capazes. Conseguimos provar isso.

Em sua afirmação deixa clara reivindicação por igualdade; os “bolsistas” merecem respeito como qualquer pessoa. Em outras palavras, que, independente do espaço social que venham, são dignos. E dessa forma, provam que nos espaços de moradia popular, estigmatizado pelo discurso hegemônico, tem pessoas que trabalham, estudam e querem uma vida mais digna. E por isso deseja ser reconhecido de forma apropriada.

Ricardo é aprovado para cinco faculdades:

Eu passei pra cinco faculdades, cara. Na UNIRIO, Estatística. Na UFF foi Matemática. E na Rural foi Matemática também. Todas elas na área de exatas. Mas eu comecei a cursar Matemática na UERJ à noite e Engenharia na PUC. E as outras eu abri mão.

Pergunto como foi ter saído da Maré e entrado numa universidade tão “elitizada” como a PUC. Ele faz uma analogia biológica para explicar o que sentiu. Segundo Ricardo, era como se fosse um corpo estranho que provoca a reação de anticorpos do organismo que ele penetrava, sentiu-se excluído. Sua rede de amizades foi basicamente, nos primeiros meses, com bolsista do Ceasm ou de outros “cursinhos”:

Foi um choque, cara. A realidade é muito diferente. No caso eu lá, morado e criado na Maré. Levando um nível de vida que a galera da comunidade leva; infra-estrutura, saneamento e tudo, visão de mundo das pessoas. Quando você entra na PUC a impressão que dá é que você tá entrando numa redoma. Como se estivesse entrando num complexo fechado. Como se fosse uma cúpula. Você tá entrando numa cúpula e meio que você é um corpo estranho ali. Quando você é um corpo estranho os anticorpos vão fazer com que você seja eliminado, excluído. Então, aconteceu de, no primeiro período, todo mundo fazer as mesmas matérias. Então o que acontecia? Muitos alunos ali, muitos calouros já se conheciam de colégios que já tinham estudado. Mas pô, eram colégios como Santo Agostinho, PH, São Bento, colégios pesados assim. Colégios pesados de alto nível e com isso acabavam formando as panelas entre os grupos que previamente se conheciam. Panelas do tipo dos caras que já eram amigos porque já se conheciam antes de entrar na faculdade, Ou panelas por padrão social assim. Tanto é que meu conato maior era com a galera que era bolsista também. Porque tinha muito bolsista lá. Não era só do Ceasm. Bolsistas de outras ONGs. E eu acabava fechando mais com essa galera.

Que é uma galera que meio que o pessoal tinha a mesma cabeça, meio que a mesma origem, mesmo padrão, mesmo nível social.

Enquanto na UERJ, fazendo o curso de Matemática à noite, sentia-se bem, sentia-se, em casa:

Quando eu comecei a fazer o primeiro período da PUC eu comecei a fazer UERJ. Pô, e então eu saía pra PUC de dia. E de lá eu ia direto pra UERJ à noite. E aí eu via a diferença. Aquilo é o contraste. É justamente o contraste social e infra-estrutural [...] Quando eu ia pra PUC, a galera da PUC era uma galera, era nata da sociedade. Era a galera escolhida. Tinham passado no vestibular. Todo mundo podia fazer. Mas era a galera que tinha condição de pagar. Porque o número de bolsista é mínimo [...] **Eu ia pra UERJ e falava aqui é meu lugar. E chegava na PUC pensava: “O que eu tô fazendo aqui?”**¹³¹ Tinha uns lances assim, mas aí depois com o desenrolar das coisas você vai se adaptando à faculdade, ao ritmo, as pessoas, conhecendo novas pessoas, fazendo novos laços de amizade e isso vai se acostumando.

A hesitação de Ricardo pode ser compreendida, lembrando Taylor (1995) em sua teoria do reconhecimento, segundo esse filósofo a interiorização do discurso dominante que reflete alguém num quadro depreciável torna-se o elemento mais eficaz de sua própria opressão. O que pode impedir essa pessoa ou grupo de se aproveitar de oportunidades objetivas por não se achar merecedor devido à baixa auto-estima. Ricardo na PUC estava com todos aqueles que considerava superior, como mesmo diz “[...] a nata da sociedade [...]”, justamente aqueles responsáveis ou que comungam com o discurso estigmatizador e generalizante sobre os espaços de moradia popular. Enquanto na UERJ, uma universidade também de elite no sentido em que apenas uma fração diminuta dos jovens em idade para frequentar o Ensino Superior tem acesso, mas num curso que praticamente é composto pelos mais pobres, Matemática, Ricardo sentia-se entre seus iguais. Entendia que a UERJ era mais adequada à sua identidade. Era um ambiente menos hostil. Com o tempo, se adapta. Por mais que em nenhum momento da entrevista Ricardo mencione algum tipo de ação afirmativa na PUC, contribui para a política de reconhecimento de forma involuntária ao estabelecer laços de amizade. Torna-se amigo de um aluno de seu curso que morava na Região Serrana do Rio. A amizade transcende à PUC. As famílias se conhecem. É inevitável que seus amigos e as famílias percebam que

¹³¹ Grifo meu.

a imagem que se faz da Maré é generalizante e falsa. Além, é claro, de servir como “lição-objeto” para os moradores da Maré onde mora até hoje. Entretanto, observa que, mesmo que seus vizinhos tenham admiração por sua trajetória, não têm a real dimensão do seu feito: “Uns falam: ‘Na PUC, legal!’ Não tem a carga de sentimento que tem pra mim.”

Ronaldo faz o vestibular de meio de ano, “Vestibular de Inverno”, viveu um período tenso na PUC-RJ, pois não obtinha a resposta se teria a bolsa. O acordo entre o Ceasm e PUC não previa o vestibular de meio de ano. O Ceasm enviou uma carta de apresentação. Enquanto todo o processo de liberação da bolsa se desenrolava, chegava documentos da PUC cobrando as mensalidades em sua casa. Quando a bolsa é concedida, com seu jeito franco declara: “Dei aquela respirada funda: ‘É, tô dentro. Mais um da favela, mais uma voz ativa da favela, tentando formar uma discussão aqui dentro. ’”

Sua declaração não deixa dúvidas de que havia incorporado o discurso do Ceasm. Se auto-reconhecia. E faria daquele espaço, um lugar para mostrar que as identidades atribuídas de forma generalizada aos moradores de espaços populares são equivocadas. Definitivamente, a PUC, transformou-se para esses alunos, o que não estava nos planos do CPV-Maré, um locus privilegiado para lutas de reconhecimento.

Em relação a ter que estudar com pessoas “de outras classes”, pessoas das classes altas e médias, parece que não foi problema para Ronaldo. Quando perguntado sobre esse encontro, sua resposta foi rápida, como se isso fosse um fato irrelevante: “No começo foi difícil. Mas depois foi tranquilo”.

O que parece ser a preocupação central sobre sua passagem na PUC são as “lutas”, expressão que usou com frequência durante a entrevista. Segundo Ronaldo:

Eles tinham a idéia do favelado daquela matéria que saiu no Jornal Nacional. “Olha aconteceu um tiroteio ferrenho na Maré e mataram cinco pessoas”. Se era verdadeira ou não, era a opinião que eles tinham. E nós íamos com toda a vivência: “Não, aquilo que houve não foi assim. Foi dessa e dessa forma”. Então, no começo, quando eu entrei em 2001, era um embate muito ferrenho. Eram discussões em sala de aula. Em disciplinas. Porque eles tinham uma idéia muito vaga do que era a favela e do que era um morador da favela. Eles pensavam que o território da PUC era deles. Eles se sentiam invadidos pela gente. **Só que nós não viemos pra invadir, nós viemos pra formar**¹³².

¹³² Grifo meu

Nesse trecho, ressaltado por mim, coloca-se como, conscientemente ou não, um intelectual orgânico agindo na superestrutura tentando construir uma contra-hegemonia. A atuação de Ronaldo na PUC tinha um caráter de formação política. Essa idéia de lutar na PUC não excluía a amizade, o estreitamento de laços como estratégia de “batalha”. Perguntado se saía com os colegas de turma:

Pelo fato de estudar e trabalhar, eu ia poucas vezes. Mas como meu primeiro período, as minhas aulas eram a tarde, teve duas ou três vezes que a gente saía. **Foi até uma tentativa de minimizar a barreira que existia. Bebedeira em bar ajuda de alguma forma! E aí a gente começou a ter uma amizade melhor. Eles começaram a perceber que nós somos de carne e osso também.**¹³³

Em um momento de diversão, em que algum marxista dogmático poderia chamá-lo de traidor por estar “bebendo” com a “burguesia”, ou, para usar a expressão de Bauman (2003) estaria aderindo à comunidade estética, para Ronaldo, encarnando o intelectual orgânico de seu grupo, encarava esse momento como importante para desconstrução da imagem que se faz dos moradores de espaços populares. E foi importante porque: **“Eles começaram a perceber que nós somos de carne e osso também.”**¹³⁴ Ou seja, são seres humanos, por isso dignos no sentido que essa palavra tomou na modernidade para política do reconhecimento:

Opõem-se a essa noção de honra, a noção moderna de dignidade, agora usada num sentido universalista e igualitário que nos permite falar da “dignidade (inerente) dos seres humanos ou de dignidade do cidadão. A premissa de base aqui é que todos partilham dela (Taylor, 1995-242)

E como o intelectual orgânico, foi para PUC não só para “formar”, mas, também, para se formar: “Meu Coeficiente de Rendimento (CR) foi nove. Eu chegava lá às seis da manhã. A aula começava às sete horas. Eu era o primeiro a ir à biblioteca. Era o primeiro a ir pra aula de informática. Eu era o primeiro a ir pra sala de aula. Eu fazia a minha parte.”

¹³³ Grifo meu

¹³⁴ Grifo meu

De todos os entrevistados, Cláudio foi o que deixou mais explícito como a PUC era um espaço importante para lutas de reconhecimento. Mas suas primeiras semanas foram difíceis, sentia-se num mundo estranho:

E foi muito engraçado que no primeiro dia que eu cheguei lá, eu estava entrando numa turma de segundo período. Eles estavam voltando de férias, já se conheciam há seis meses. Eu não sabia quem era quem ali. Só conhecia o Vicente que entrou comigo lá do CPV. Aí eles falavam: “Pô tá vendo essa camisa aqui, eu trouxe da Índia”. “Pô! Tu foi pra Índia, eu fui pra Miami”. E eu comecei a olhar e pensar: “Eu não faço parte disso aqui”. Então nas primeiras semanas eu fiquei realmente meio assustado. Mas o que foi muito legal, o que fez segurar a onda foi eu nunca ter tido muito forte esse lance de baixa auto-estima e as amizades que se foram criando. E aí eu fui olhando que não era só eu que vinha das classes populares. Que tinha gente de outros “prés”.

No depoimento que me concedeu, Cláudio sintetiza de forma exemplar o que venho escrevendo, ou seja, que a PUC constituiu-se como um campo de batalha privilegiado para lutas do reconhecimento. E essas lutas davam-se pelo diálogo no estreitamento das relações sociais:

É lógico que nesses cinco anos que eu passei lá foram muitas brigas. E que foram boas de ter lutado. Eu não sei direito a fala do Darcy Ribeiro, mas eu ouvi num livro dele ou em homenagem a ele, que ele dizia que das brigas que ele lutou não sei quantas vezes perdeu, mas em nenhuma dessas lutas queria lutar do lado dos vencedores. E eu também não me arrependo de luta nenhuma que eu participei lá na PUC.

Apesar de afirmar que suas lutas foram importantes, comenta que encontra pessoas que o criticam, porque as lutas foram baseadas no estreitamento de laços com os alunos das classes economicamente privilegiadas.

Acho que nossa contribuição é muito grande. Não como exemplo, mas assim, a gente tem a mania de julgar o outro. O que é diferente é sempre ruim. Então a gente passa por muitos amigos do Ceasm e não aceitam o fato de outra pessoa de ter vindo de uma origem social diferente... Dentro do Ceasm: “Rico não presta”. “*Playboy é playboy* e nós somos nós! A questão da integração não vai existir”.

Paradoxalmente, o conflito, como podemos observar no depoimento de Cláudio, pode ser maior dentro do espaço social de origem do que num espaço diferente como a PUC. Dentro do Ceasm pode ser mais conflituoso parecer diante do igual como diferente. O que revela a tensão que existe para o CPV-Maré na formação do intelectual orgânico. Ao mesmo tempo, que o Ceasm acredita que a formação acadêmica é importante para capacitar seus alunos para intervirem na realidade, há um receio que esses intelectuais percam os vínculos com seu grupo e seja seduzido pelo estilo de vida das classes altas, aderindo ao que chamei de comunidades estéticas.

Por outro lado, Cláudio faz uma observação importante acerca da necessidade desse encontro de classes para que as classes econômica e culturalmente dominantes reconheçam os moradores de espaços populares como iguais em dignidade. E a PUC proporciona essa oportunidade ímpar que não pode ser desperdiçada:

E isso é complicado porque como é que você vai querer que a pessoa te enxergue como igual, como ser humano igual, como cidadão igual, se ela nunca teve contato com isso. Porque ela tá acostumada a um nível de vida e nunca teve contato como isso. Ela tá acostumada com sua família que nesse caso é conservadora e de jornais conservadores, meios de comunicação conservadores que mostram a todo o momento que na favela só tem prostituta e bandido. Como é que a gente quer que essas idéias mudem, se a gente não estabelece contato? Eles nunca tiveram essa oportunidade. A gente luta o tempo todo por oportunidade. Mas na hora que a gente tem a oportunidade do diálogo, a gente se negar a isso acho meio complicado. Acho outra espécie de terrorismo, isso. Isso pra mim é fundamentalismo. Isso pra mim não serve. É lógico que a gente chega num ponto de discussão e as coisas não mudam. Aí é na base da porrada mesmo. Mas a princípio, a pessoa tem que ter a possibilidade de contato. Uma oportunidade de ver outras coisas. Acho isso essencial. E isso aconteceu muito na PUC. Muitos colegas que tinham um ponto de vista totalmente deturpado do que era a favela, passaram a enxergar diferente. Sempre estão participando. Vem aqui na Maré participar de eventos.

4.1.5 Presente e futuro do presente

Elisa continuava morando na Maré com seus pais, estava concluindo a graduação em Psicologia. Escrevia sua monografia sobre juventude e participação política. Até na época da entrevista era funcionária do Ceasm atuando na Rede Memória. Sobre a importância do Ceasm em sua vida afirma que:

Mesmo que eu não tivesse entrado pra PUC, mesmo assim, o Ceasm seria um divisor de águas. Mesmo que eu não tivesse entrado pra PUC ou pra outra universidade, porque me fez pensar. Me fez refletir sobre um monte de coisas, porque me fez querer um monte de coisas... De repente tinham pessoas que pensavam a mesma coisa que eu. Que também queriam a mesma coisa que eu. Que também queria a mesma coisa que eu... Então eu me identifiquei com a proposta, com o discurso, com a militância, com tudo que era falado. Com essa questão da identidade, com esse espaço, com esse lugar. De como que as coisas não são tão pré-determinadas assim, que não tem essa coisa de que tudo é natural. A não achar que é natural pensar que se você mora aqui, naturalmente você não vai fazer uma universidade. E que as coisas não são bem assim, que existem outras possibilidades que você tem que também tá contribuindo pra isso de alguma forma. Então assim, aquilo pra mim era importante, pensar sobre... Fazer essas relações que é com a questão da desigualdade. Por que é desigual, por que acontece aquilo? Por que consegui formar essa rede de pensamentos e chegar a alguma coisa maior?... Isso foi fundamental na entrada no Ceasm. Abri a visão de mundo, sabe? Expande esse mundo que de repente era a Elisa com a família. A Elisa com a Igreja. E, de repente, não, tem a Elisa com o mundo.

A “Elisa com o mundo” não é a da comunidade estética, não é a intelectual que perdeu o vínculo orgânico com seu grupo. Ao contrário, ela é a “lição-objeto” das expectativas do Ceasm:

Pra mim... Eu tomei isso pra mim, que com esse conhecimento que a gente possa... Tá transformando através de outras iniciativas e de outras práticas como a que a gente tem aqui. Por isso que eu retorno. Por isso que eu ainda continuo nesse espaço [...]

E mesmo quando fala de seu futuro profissional, não está desvinculado de um projeto coletivo:

Psicologia é um curso muito difícil de inserção no mercado. E a maioria das pessoas vai fazer RH¹³⁵ que é uma coisa que eu não gosto, não é minha praia em Psicologia. O que eu quero é trabalhar com Psicologia social, comunitária. RH não me atrai, quero trabalhar em comunidade, eu quero trabalhar com coletivo.

Antônio era, quando me concedeu a entrevista, coordenador e professor do CPV-Maré. Ainda não havia se graduado. Pretende seguir carreira acadêmica e ser professor universitário para intervir na cidade que, segundo ele, não pode ser compreendida sem a favela: “Penso em ser professor universitário. E trabalhar em

¹³⁵ Recursos Humanos (RH)

algum órgão público que me permita estar intervindo na cidade [...] Porque é inimaginável pensar a favela e não pensar a cidade. Quando eu falo em intervir é nesse sentido.”

Pergunto por que ele tem que ser doutor, professor universitário, para realizar seu projeto de intervenção. Antônio diz que a credencial, a legitimação acadêmica, é muito importante para alguém que vem de um espaço social reconhecido nas práticas sociais como favela: “A universidade me dá uma passagem e uma legitimação que dificilmente como favelado, dificilmente, a sociedade lhe daria. Ela fala: ‘Aquele é o geógrafo formado pela PUC que está falando. Ele mora na favela, mas é o geógrafo da PUC’”.

Em relação a continuar morando na Maré, para Antônio a violência imposta pela dinâmica do narcotráfico tem um peso fundamental em sua escolha:

Se a violência não fosse tão grande eu moraria. Porque eu adoro isso aqui. Eu moro perto de uma boca de fumo, por exemplo, eu tô morando na Praia de Ramos agora. Eu casei e agora eu tô morando na Praia de Ramos. Minhas amizades estão todas aqui. Aliás, eu tenho amigos... Aqui é minha família... Meus amigos da época da escola... Eu tenho um grupo de alunos desde a época do ginásio, a gente se encontra uma vez por mês.

Vicente concluiu o curso de História em 2005. Em 2006, ingressou no Mestrado da UERJ, campus São Gonçalo, no curso de História, linha de pesquisa História Social do Território. Não tem bolsa porque é uma pós-graduação recente, primeira turma de mestrado Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Iniciou com nível 3 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tentou o mestrado nesse campus da UERJ porque queria dar continuidade à sua pesquisa iniciada na monografia sobre movimentos sociais agrários.

Fundou com um amigo, em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, o Pré-vestibular Zumbi dos Palmares ligado à rede Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Coordena e leciona nesse pré-vestibular sem receber nenhuma remuneração, pois todo seu funcionamento é realizado por trabalho voluntário. Afirma que tentou militar no Ceasm, mas não encontrou espaço. Por isso fundou esse curso preparatório:

Eu tentei trabalhar no Ceasm. Eu não tô aqui cuspiando no prato que comi, de maneira nenhuma, sou muito grato, só que o Ceasm não tem um projeto de incluir as pessoas que saem. Dentro da própria estrutura do Ceasm. Por exemplo, eu saio do Ceasm como aluno e entro numa universidade. O Ceasm não tem um projeto de inclusão desses universitários. E isso proporciona o fato de muitas pessoas não estarem ali dentro do Ceasm. Tem um projeto que é o Observatório da Maré que alguns alunos estão lá dentro, tem outros projetos lá. Mas pra você ser professor do pré, já estava estabelecido quem era professor. Ser professor do preparatório, já estava estabelecido quem era. São alguns alunos do Ceasm que por estarem no Ceasm diariamente, por estar tendo uma relação pessoal com diretoria, essas pessoas são convidadas a trabalhar. Eu não tive espaço no Ceasm. Eu tentei trabalhar no Ceasm e não consegui. O Ceasm não tem projeto de inclusão. Aí o Ceasm tentou através de um projeto chamado monitoria, ou seja, os professores do pré-vestibular iriam dar aula e os ex-alunos iriam ajudá-los através da monitoria. Num horário diferente da sala de aula. Só que o projeto não foi trabalhado. Eu fiquei dois anos como monitor. Só que a diretoria do Ceasm não dava a atenção devida a esse projeto. Então eu preparava uma aula, preparava uns exercícios, só que quando eu chegava não tinha aluno. Porque não era no horário da aula. Era num horário diferente. Eu tentei por dois anos pelo ideal do Ceasm que eu admiro por eles tentarem dar oportunidade às pessoas da Maré. Eu tentei. Mas não foi possível

Por isso funda o Pré-vestibular Zumbi dos Palmares. E justifica:

[...] minha luta é essa de projetos sociais de inclusão de pessoas que estão excluídas. Eu acho que nós da sociedade não devemos esperar só uma instância governamental fazer as coisas. Montei um curso pré-vestibular ligado ao PVNC em Nova Iguaçu com um amigo. Lá eu tenho oportunidade de trabalho, faço parte de uma coordenação, não que eu queira ser coordenador, não é isso, mas eu tenho oportunidade de fazer algo. [...] Eu tenho uma questão pessoal de trabalho social. Eu acho que minha bandeira é essa.

Pergunto a ele quem mudou mais sua visão de mundo, a PUC ou o Ceasm:

O Ceasm me mudou mais. Quando eu entrei pro Ceasm eu não tinha senso crítico, em relação à minha realidade social, à desigualdade social. O Ceasm me ajudou a despertar esse senso crítico. Então quando eu entrei na PUC...Eu entrei na PUC...Eu já entrei com senso crítico.

Cláudio estudou com Vicente na mesma turma do CPV-Maré. Fizeram o mesmo curso na PUC. Hoje fazem o mesmo curso de Mestrado. Cláudio continua no Ceasm, professor de Formação Política, mas reclama da falta de espaço para sua atuação. Pensa em seguir a carreira universitária, não apenas para seu benefício individual:

O Mestrado é uma nova ponte que une o que eu tô fazendo aqui à cidade, dando voz as pessoas que estão aqui esquecidas. Porque vai criar mais um lugar pra disputar idéias, o debate vai ser ampliado. Porque quando você faz o mestrado, mesmo que não garanta uma PUC, UERJ e UFRJ, você tem a oportunidade de dar aulas e de levar esse nosso debate.

Cláudio, também, pretende levar “esse debate” à Igreja:

Pretendo voltar a participar de grupos. Porque a Igreja precisa de mim. Quando eu falo precisa muito de mim, não tô falando que eu sou um gênio, não. Tô falando, principalmente, na Igreja que faço parte, a Teologia da Libertação que aqui no Rio de Janeiro foi completamente alijada. Todas essas pessoas que se levantam pra essa proposta são jogadas pra Bahia como o padre Policarpo, não desmerecendo a Bahia. Então, eu acho que nisso eu poderia contribuir bastante.

Pedro deixa o Ceasm em 2004, após cinco anos, para se dedicar mais à carreira:

Motivo é de investimento na minha carreira. Porque às vezes tem uns cursos que você consegue conciliar com o Ceasm. O meu nem tanto. Engenharia de Construção Civil. Não tem como atuar como eu quero. Eu teria que abrir um pouco de minha carreira pra me doar. A pessoa que faz Engenharia tem que ter um estágio. Foi o que eu decidi fazer em 2004.

Conseguiu um excelente estágio. Com a remuneração do estágio comprou um carro e casa para os pais, e para ele. Reconhece que sua vida mudou e que se trata de uma transformação inevitável:

Há uma mudança muito grande. Você tem seus amigos que vão conviver contigo por toda vida. Só que quando você começa a conquistar certas coisas na tua vida, automaticamente os meios vão mudando. O lugar que você frequenta. Não porque você vai buscar só isso, não. Não é isso. Mas muda. A tua companhia, muda. Local que você vai, muda. É igual quando você vai ao Ceasm... Você vai ao Ceasm... Você vai ao teatro e começa a gostar de teatro. Há uma influência daquilo ali. No meu caso, no trabalho que eu tenho, você começa a se relacionar, começa a ir a restaurantes diferentes, outros lugares que você não ia. Uma, por desconhecer. Uma, por não ter condições financeiras. E você consegue conquistar isso e há uma mudança que percebe isso também

Mas segundo afirmou, apesar das mudanças, há coisas que ficam, como a “ideologia¹³⁶” que incorporou no Ceasm: “Há uma mudança muito grande. Mas há coisas em você que permanece. A ideologia.” A forma de realizar essa “ideologia” se modifica. Coloca-se como “lição-objeto” que pode influenciar as pessoas de seu local de origem a ter mais auto-estima:

Essa ideologia que você acha que tem ou posso ter, você vai tá automaticamente modificando [...] Tem a diferença de um pobre quando vence em relação ao rico. O rico ele mantém. O pai dele já era rico. A mãe já era rica. O pobre quando ele galga e conquista, no seu grupo também consegue a haver uma mudança. Porque ele consegue influenciar. Influenciar a cursar uma faculdade. “Fulano conseguiu, vou conseguir também”. [...] É porque às vezes a gente não conquista por se acomodar e com medo de ousar, entendeu? Então às vezes você vê um exemplo, você olha assim: “Pô, mora na Maré, tem, de repente, uma situação pior que a minha então eu chego lá”. Isso, bem ou mal, estimula.

Ronaldo, assim que entrou na PUC, começou trabalhar como secretário em uma escola pública. Nunca teve tempo para “militar” no Ceasm. Tem crítica às cobranças que sofria por parte de pessoas ligadas ao Ceasm:

Quando passei, eu trabalhava. Saía às cinco da manhã e chegava às nove da noite. Eu tinha tempo pra fazer alguma coisa no Ceasm? Não! Mas era cobrado pra caralho! Por pessoas que nem mais fazem parte de lá. Pessoas ligadas à direção. Era cobrado de fazer parte dos projetos. Na PUC fui chamado para participar em uma feira de negócios. E o Ceasm sempre tinha um mural. E me chamaram: “Sábado a tarde dá?” “De manhã?” “Não”. “Só durante a semana”. “Porra cara, não dá, eu trabalho e estudo”. “Pô, mas você tem que fazer parte do Ceasm, se engajar num projeto. O Ceasm te deu a vaga na PUC bá, bá, bá...” “Tudo bem, eu trabalho, você paga o salário que eu recebo e eu faço parte do Ceasm?” “Pô aqui é bolsa, dividir uma bolsa pra duas pessoas?”. “Pois é, eu tenho uma filha”.

Mas observa: “Agora, fazer parte de algum projeto do Ceasm é óbvio que eu queria. Eu não tinha tempo. O dia tem vinte e quatro horas”.

Hoje pensa em fazer mestrado. Então sugiro a Ronaldo uma situação hipotética na qual ele torna-se doutor e professor de universidade pública. Pergunto como seria a sua vida:

¹³⁶ O termo ideologia é usado como foi empregado pelo entrevistado. Ou seja, como projetos políticos.

Olha... A Maré teve altos e baixos. O lance do tráfico já rola antes de eu nascer. Mas de uns quinze anos pra cá, a violência triplicou. Eu antes batia no peito que morava na Maré. Tinha orgulho de ser morador daqui. Esse orgulho tá ferido por essa coisa do tráfico. E isso já começa a mudar meu pensamento em relação a futuro. Mesmo porque, eu tenho família e tenho uma filha. Então o que eu faço hoje não é pra mim. É pra mãe e pra minha filha. Moro de aluguel, eu, minha mulher, minha filha e um filho que ela tem. Então tudo que eu faço hoje já não é mais pro Ronaldo. É pra minha família. E pra isso eu tenho que dar segurança pra minha família. E se depois, doutor de uma universidade eu estaria aqui em um projeto. Por mim, sozinho, solteiro, eu estaria com certeza. Com família, eu tenho que pensar duas vezes. Tenho que dar segurança a eles em primeiro lugar. Uma coisa que eu queria, ser pai, consegui. Então eu tenho que dar segurança. Agora, planos pra Maré, quantos que eu tenho. São trinta e seis anos aqui.

Daniele e Ricardo parecem ser os dois mais desvinculados da proposta do Ceasm. Ricardo trabalhou de voluntário durante um ano. Daniele teve uma participação esporádica e saiu porque queria se dedicar mais aos estudos. Ela pensa em voltar para sua cidade natal em busca de qualidade de vida. Considera o Rio de Janeiro muito violento. Ricardo tem planos de abrir uma empresa e ajudar sua família. Ainda vive na Maré. E apesar de não estar envolvido em nenhuma atividade política mantém boa sociabilidade com seus vizinhos que, inclusive, comentam que ele não “mudou”. Segundo ele mesmo diz:

Acho que eu não vou mudar porque eu entrei pra faculdade. Eu entrei na PUC num nível super elitizado, assim. E muita gente fala: “Ah! A pessoa que entra pra faculdade muda, ela muda de comportamento, que não sei o quê”. Pra mim nunca falam nada. “Pô, legal, tá na faculdade e continua a mesma coisa, continua a pessoa de sempre, não mudou nada” E aí quando eu falo que tô na PUC: “Pô, na Gávea!” “Como você consegue?”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que disseram os universitários, podemos perceber que nenhum deles passou incólume pelo discurso do Ceasm. Usando a fábula de Jailson, nenhum deles se percebe como pombos. Apesar de nem todos estarem engajados politicamente segundo o modelo que o Ceasm preconiza como ideal, é preciso observar que a militância dessas pessoas também é condicionada pela suas condições materiais de existência. Como Marx & Engels bem observaram: “Os homens devem estar em condição de viver para ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais (Marx & Engels, 1996:39).

Por isso, podemos compreender os graus de engajamento desses oito alunos que foram pesquisados. Elisa e Antônio têm cargos remunerados dentro do Ceasm. É importante que se diga que não estão ali somente por isso. Conforme vimos em seus depoimentos. Elisa planeja, mesmo no exercício de sua profissão em Psicologia, fazer trabalhos “comunitários”. E Antônio pensa em continuar na academia para dar voz, legitimada pelas credenciais da academia, às favelas. Cláudio, também continua no Ceasm como professor de Formação Política. Faz mestrado e acredita que o fato de poder lecionar em uma faculdade, mesmo que particular, é mais um espaço para dar voz à “comunidade” na cidade. Tanto ele como Antônio pretendem agir como intelectuais orgânicos de seu grupo.

Vicente afirmou que quando entrou para o CPV-Maré não tinha “senso crítico”:

Quando eu entrei pro Ceasm eu não tinha senso crítico, em relação a minha realidade social, a desigualdade social. O Ceasm me ajudou a despertar esse senso crítico. Então quando eu entrei na PUC eu entrei na PUC eu já entrei com senso crítico.

O cursinho foi um divisor de águas na formação política do depoente. Não encontrando um espaço que acreditava poder trabalhar de forma mais adequada no Ceasm, funda, com um amigo, um Pré-vestibular Para Negros e Carentes na

Baixada Fluminense. Assim como o CPV-Maré, também esse “Pré” difere dos pré-vestibulares tradicionais, pois, segundo o próprio Vicente:

O pré-vestibular não é só colocar o aluno em sala de aula. Particularmente, no que eu faço parte a gente procura, também, despertar, não que as pessoas não tenham senso crítico, mostrar essa realidade social dessa realidade brasileira que nós vivemos infelizmente.

Ronaldo pensa em sair da Maré. Mas admite que tem planos para o bairro. Adverte que agora é pai e casado e por isso não pode mais tomar decisões sem levar em conta o bem estar de sua família. Para fazer história, suas condições materiais no momento são difíceis. Apesar de não estar envolvido, em nenhum projeto do Ceasm, sua vida social é na Maré. Enquanto concedeu a entrevista, seus amigos, vizinhos e colegas de infância, o esperavam num bar. Assim como saiu para beber com as classes economicamente privilegiadas da PUC, hoje formado, bebe com os moradores da Maré. Nada que lembre o pombo solitário da fábula profetizada por Jailson. É preciso lembrar que na PUC, quando fazia graduação, atuou como intelectual orgânico de seu grupo.

É interessante observar nos depoimentos; como esses alunos fizeram da PUC um *lôcus* privilegiado de lutas pelo reconhecimento apropriado de suas identidades sociais. Nas trincheiras da PUC as armas foram o diálogo, a amizade e convívio com classes altas, instrumentos usados para a demonstração de que as imagens estigmatizadoras de espaços populares são simplistas e generalizantes.

Essa possibilidade de “luta” não estava prevista ou prescrita pelo CPV-Maré. Muito pelo contrário, ao invés de ver a universidade como espaço privilegiado de lutas pelo reconhecimento, concebiam-na como um espaço ambíguo: tanto poderia qualificar quanto seduzir os estudantes do CPV-Maré para as comunidades estéticas. Preocupação refletida pelo livro escrito por Jailson, *Por que uns e não Outros?*, onde descreve a referida fábula do pombo e do corvo.

Pedro atuou no Ceasm durante quatro anos. Saiu porque queria investir na sua formação profissional. Mesmo afastado de qualquer atividade do Ceasm confessou que sua “ideologia” continua. Entretanto ela se adaptou às circunstâncias de sua vida, segundo afirmou:

O pobre quando ele galga e conquista [...]. No grupo também consegue a haver uma mudança. Porque ele consegue influenciar. Influencia a cursar uma faculdade. "Fulano conseguiu, vou conseguir também. [...]" "Pô, mora na Maré, tem, de repente uma situação pior que a minha, então eu chego lá".

Acredita na sua contribuição e dando o exemplo, coloca-se como venho chamando aqui, "lição objeto". Tais exemplos são fundamentais, pois se constituem como uma "contra-imagem" às imagens depreciadoras que o discurso hegemônico imputa aos moradores de espaços populares. E esses exemplos tanto têm o poder de mostrar-se para seus pares quanto para aqueles que não o reconhecem de forma apropriada e devida. E, assim, será Daniele se voltar para sua cidade natal.

Se a "lição-objeto", no sentido em que emprego o termo aqui, é a trajetória de êxito econômico e/ou cultural que alguém estigmatizado traça, não há derrota alguma para as expectativas do Ceasm, se Pedro ou Ricardo, por exemplo, tornarem-se empresários, como almejam. Será positivo para lutas de reconhecimento, pois lutas por reconhecimento buscam em princípio conquistas simbólicas para que assim se tenha acesso a benefícios materiais e culturais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. 4ª ed. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 2006.

ABU-LUGHOD, Lila ; LUTZ, Catherine A. "Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life" In: _____. **Language and politics of emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ADERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ALVITO, Marcos. Um bicho-de-sete-cabeças, In: **Um século de favela** Alvito & Zaluar, 2004

AMADOR Elmo da Silva. **Baía de Guanabara e Ecossistemas Periféricos: Homem e Natureza**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

ARON, Raymond. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal Estar da Pós-Modernidade**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro 1997

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENCHIMOL, Jaime Larry (Coord.). “Origens e evolução do Instituto Oswaldo Cruz no período 1899-1937”. In: BENCHIMOL, Jaime Larry (Coord.). **Manguinhos do sonho à vida: a ciência na Belle Époque**. Rio de Janeiro: Fiocruz. Casa de Oswaldo Cruz, 1990.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História, In: **Benjamin, Walter, Magia e Técnica, Arte e política**, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, Norbet. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOMENY, Helena. **Os Intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

BOURRICAUD, Francois & BOUDON, Raymond **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, Pierre. “Gosto de Classes e Estilos de Vida”, In. **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, ORTIZ, Renato, org. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. “Dos Governos Militares a Prudente-Campos Sales”. In: FAUSTO, Boris. (dir.). **O Brasil Republicano. Tomo III da História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados. O Rio de Janeiro e a república que não foi.** São Paulo: Cia. Das Letras, 1987.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Declaração do Brasil para a Cúpula Mundial da Educação de Dakar.** Disponível em: <www.inep.gov.br>
Acessado em 22 de maio de 2002

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

DADOORIAN, Diana. **Gravidez na adolescência: um novo olhar.** *Psicol. cienc. prof.*, mar. 2003, v.23, n..1, p.84-91. ISSN 1414-9893

DOWDNEY, Luke “**Dar o direito de sonhar**”.
Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0109.asp>
Acesso: 19 dec 2006

DURKHEIM, Émile. A divisão social do trabalho. .In: **Os pensadores**, v. XXXIII, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ELIAS, Norbert. **Os alemães. A luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

ELSTER, Jon. **Peças e Engrenagens das Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

Estatuto da Criança e do Adolescente

Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm

Acessado em: 22 de fev de 2007

FRANÇA, Ronaldo. Rio, cidade aberta: Como o tráfico se incorporou à paisagem carioca e se tornou um negócio de altíssima rentabilidade nos morros e favelas.

Revista Veja. 2007:

Disponível: http://veja.abril.com.br/100107/p_050.html

Acesso: 8 jan. 2007

FRASER, Nancy. “Redistribuição ou Reconhecimento? Classes e status na sociedade contemporânea”. In: **Revista de Estudos Interdisciplinares**. Rio de Janeiro, Uerj, 2002.

_____. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista (1997). In: SOUZA, Jessé. **Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GÓES, Maria da Conceição Pinto de. **A formação da classe trabalhadora: Movimento anarquista no Rio de Janeiro, 1888- 1911**. Rio de Janeiro: Zahar : Fundação José Bonifácio, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar , 1982.

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil**. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.

GOMES, Beto. Cursinho popular abre portas da universidade para carentes. In. **Jornal da Paulista**. Disponível:
<www.unifesp.br/comunicacao/jpta/ed161/ensino1.htm>
Acesso em: 27 Nov. 2001

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A 2004.

Jornal O Cidadão, página 11, edição 50, ano 2007.

JUNG, Taiana Santos. **Considerações históricas da organização espacial da Cidade do Rio de Janeiro**: um enfoque no Complexo da Maré. Disponível:
<www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/4EncNacSobreMigracao/SCII-8.pdf>
Acesso em: 21 de abril de 2007

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >

Acesso em: 22 fev 2007

LIBÂNEO, José Carlos. **A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos**, Rio de Janeiro: Loyola, 2006.

LOWY, Michel. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen - Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX e ENGELS - **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**, São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARIZ, Cecília. "As CEBs e a Cultura Popular". **Comunicações do ISER**. Rio de Janeiro, v. 44, p. 25-30, 1993.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

MEDEIROS, Lena Medeiros de. **Os Indesejáveis**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1997.

MOTTA Marly. **Rio, Cidade-Capital**, Jorge Zahar, Coleção Descobrimdo o Brasil, Rio de Janeiro, 2004.

Ministério da Cultura do Brasil. Gil improvisa durante inauguração do Museu da Maré, RJ, 9/05/2006.

Disponível:

http://www.cultura.gov.br/noticias/na_midia/index.php?p=15616&more=1&c=1&pb=1

Acesso: 10 jun. 2006

MISSE, Michel. Tradições do Banditismo Urbano no Rio: Invenção ou Acumulação Social? **Revista SEMEAR 6**. Disponível:

http://www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/semiar_6.html Acesso: 15 de fev. 2007.

NEVES, Sérgio da C. “Luta Anti-racista: entre o reconhecimento e redistribuição”. In **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 20 n.. 59, 2005.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a06v2059.pdf> >

Acesso em: 30 jul 2006

NISBET, Robert, Comunidade, In: **Sociologia e Sociedade**, Rio de Janeiro: Livro Técnicos e Científicos,, 1977

PRADO Júnior, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KAIZO Iwakami Beltrão, Ana Amélia CAMARANO e Solange KANSO . **Dinâmica Populacional Brasileira na Virada do Século XX**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

KAZTMAN, R. “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos.” In. **Revista de la CEPAL**. Santiago do Chile, n.75, p.171-189. dec. 2001

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Paz & Terra, 1994.

Revista Isto É. **Com Raça para Passar** 1º de julho de 1998.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. “Desigualdade de Renda, Pobreza e Estrutura De Classes”. In: **Desenvolvimento Humano e Condições de Vida na Cidade do Rio De Janeiro. Relatório Final**, Instituto Municipal Pereira Passos (IPP), 2004.

SANTOS, Sérgio Baptista. **Pré-vestibulares Comunitários: êxitos e limite**. 2003, 58 f Monografia (Graduação em Ciências Sociais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

SENTO-SÈ, João Trajano. **O discurso público sobre violência e juventude no Rio de Janeiro –2003** Disponível:

<www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/sento2003.pdf>

Acesso: 17 dec 2007

SCHWARTZMAN, Simon. **O Ensino Superior no Brasil**. Acesso: 23 de mar. 2002 Disponível: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/publicac.htm> >

SILVA, Elionalva Souza e. **Ampliando Futuros: O curso pré-vestibular comunitário da Maré, 137 f**. Dissertação (mestrado em Bens culturais e Projetos Sociais) Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais. Fundação Getúlio Vargas, 2006.

SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SINGER, Paul. **Capitalismo - sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**, São Paulo: Moderna, 1987.

SINGER, Paul. “Interpretação do Brasil: Uma Experiência Histórica do Desenvolvimento”. In **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Tomo III. Org. Boris Fausto. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SOARES, Luiz Eduardo; MV BILL; ATHAYDE, Celso de. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SVECENKO, Nicolau. **Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **A Revolta Da Vacina** - Mentres Insanas em Corpos Rebeldes. São Paulo: Brasiliense, 1984.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos** São Paulo: Loyola, 1995.

VALADARES, Lícia. “Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil” In. **Corporativismo e Desigualdade: a Construção do Espaço Público no Brasil**. Organizado por Renato Raul Boschi. Rio de Janeiro: Rio Fundo: IUPERJ, 1991.

_____. **A Gênese da Favela Carioca**. A produção anterior às ciências sociais. RBCS Vol. 15 n 44 outubro/2000.

Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n44/4145.pdf>

Acesso em: 22 apr. 2007

_____. **A invenção da favela – do mito de origem a favela.com**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VAZ, Lílian Fessler (coord.). **História dos Bairros da Maré: espaço, Tempo e Vida Cotidiana no Complexo da Maré**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-3132006000100009&lng=en&nrm=iso>.

Acesso em: 22 dez 2006

VIDAL Dominique, “A Linguagem do Respeito. A Experiência Brasileira e o Sentido da Cidadania nas Democracias Modernas” **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio Janeiro, Vol. 46, no 2, 2003, pp. 265 a 287.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582003000200003&lng=in&nrm=iso&tlng=in.

Acesso em 16 de jul. 2007

VARELLA, Drauzio, **Maré, Vida na Favela**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito Do Capitalismo**. São Paulo, Martin Claret, 2004.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. **Um século de favela**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ZEPEDA, Vinicius Museu da Maré resgata memória do bairro carioca. **Boletim FAPERJ**

11/05/2006. Disponível: http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=2852

Acesso:10 jun. 2006

Anexo A



CENTRO DE ESTUDOS E AÇÕES SOLIDÁRIAS DA MARÉ

Organização Não-Governamental

CGC/MF: 02.260.953/0001-14 INSCRIÇÃO MUNICIPAL: 02309580

Praça dos Caetés, 07 • Morro do Timbau • Bairro Maré • CEP: 21.042-050 • Tel/ Fax: (021) 561-4604

CARTA COMPROMISSO

I – Introdução

Caro (a) aluno (a).

Você foi selecionado (a) para ser um dos alunos do Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré – CPV-Maré, do ano 2000. E o recebemos com imensa alegria.

O CPV-Maré, projeto desenvolvido pelo CEASM, tem como um de seus principais objetivos contribuir para o seu acesso a uma formação qualificada. Esta formação visa auxiliá-lo(a) na realização de variados concursos, em especial a prova do vestibular e a conquista de uma vaga na Universidade Pública. Mas, não é somente esse o objetivo almejado pelos integrantes do CEASM.

Na verdade, ser aluno do CPV-Maré significa estar inserido num projeto de transformação social, que passa pela compreensão da necessidade de se criar na Maré ações coletivas voltadas para a superação de algumas das dificuldades vividas pelas crianças, jovens e adultos das nossas localidades. É um Projeto ambicioso e fundamental, que pretende mudar essa nossa sociedade tão desigual e marcada historicamente por injustiças.

A construção desse Projeto, coletivo e cidadão, só é possível com o engajamento e compromisso de todos os participantes do CEASM, inclusive você. Diante disso, precisamos, em cada iniciativa, acordar alguns princípios. Eles foram definidos nos dois anos de existência do CEASM, pelos diversos integrantes dos projetos em desenvolvimento, atualmente. Estes são fundamentais ao bom andamento de nossos trabalhos e coerentes com os objetivos traçados inicialmente. Nesse entendimento, alunos, professores e

coordenação têm obrigações e responsabilidades que devem ser assumidas individualmente para que possam ter efeito no conjunto.

II – Compromissos:

(A) Dos profissionais do CEASM

- 1- Garantir as condições pedagógicas e materiais para o funcionamento do curso.
- 2- Manter uma relação ética, solidária e democrática com o conjunto dos alunos.
- 3- Preservar a qualidade pedagógica do CPV-Maré, sem deixar de levar em conta as características dos alunos da Maré.
- 4- Comprometer-se com os princípios democráticos e cidadãos que sustentam o CEASM.
- 5- Cumprir suas tarefas com assiduidade e pontualidade, respeitando o conjunto dos integrantes e as normas que regem o cotidiano da Instituição.
- 6- Fomentar outras práticas, não relacionadas acima, que contribuam para a construção de uma sociedade justa, solidária, igualitária e sem discriminação às diferenças.

(B) Dos alunos do CEASM:

- 1- Frequentar o curso que funciona de segunda à sábado, nos seguintes horários: noite - segunda a sexta, de 18:30h às 22:30h e sábados de 8:30h às 12:45 e manhã - segunda a Sexta, de 8:00h às 12:15h e sábados de 8:30h às 12:45h.
- 2- Assumir com prioritário a pontualidade às aulas/atividades, e que, somente, em casos excepcionais isso ocorrerá, devendo haver justificativa do ocorrido ao professor e/ou a coordenação/Núcleo Pedagógico.
- 3- Assumir que um Curso Pré-Vestibular exige, durante o ano de estudo, dedicação e priorização dentre as várias atividades que cada pessoa tem na vida. Na medida que fiz a opção de cursá-lo, valorizarei de forma a garantir êxito, ao final do curso e, isso, contribua para que novos colaboradores invistam mais e mais a cada ano.
- 4- Concordar que o CPV é um curso comunitário, mantido pela contribuição financeira de algumas instituições, o que permite o pagamento da bolsa-auxílio dos professores a cada mês; e pela cota de contribuição dos alunos,

Anexo B



CENTRO DE ESTUDOS E AÇÕES SOLIDÁRIAS DA MARÉ

Organização Não-Governamental

CGC/MF: 02.260.953/0001-14 INSCRIÇÃO MUNICIPAL: 02309580

Praça dos Caetés, 07 • Morro do Timbau • Bairro Maré • CEP: 21.042-050 • Tel/ Fax: (021) 561-4604

REDE DE EDUCAÇÃO

Carta de Princípios

1. Introdução

O termo educação conhece variadas acepções. Em sua acepção mais elástica, é concebida para dar conta de grande parte da intenção do projeto civilizador de uma sociedade – leia-se sociedades modernas, referenciadas no modelo ocidental. A sentença da maioria deste modelo de educação é a sua utilização na vida social a fim de assegurar a perpetuação do modelo em voga através da repetição dos comportamentos sociais, padrões econômicos e quadros teóricos-conceituais (políticos-ideológicos). Por esses viés, gregário de uma concepção humanista e iluminista, centramos esforços em nome da espécie. Inaugurando a modernidade, a postura do “esclarecedor” que contribuía para a construção do avanço da sociedade a partir do *crescimento* do indivíduo para o desempenho de papéis sociais através do repasse de conhecimentos, condicionando o sucesso ou fracasso do indivíduo ao projeto da sociedade.

À escola coube o papel de execução de parte desta tarefa, qual seja a de exercer, sistematicamente, a função socializadora – denominada prática pedagógica – e a “educação escolar”, necessariamente, teve que predefinir forma e conteúdo específicos. No âmbito da educação escolar, o cumprimento da sentença deu prioridade a formação de quadros técnicos e científicos indispensáveis para a manutenção do modelo econômico capitalista. A educação escolar tradicional ou renovada, ainda largamente praticadas nos dias de hoje, a pedagogia liberal prima pela ênfase na cultura geral (saber que evoca a tradição) e na realização do indivíduo enquanto pessoa como resultados da prática pedagógica. O que compele a ocupar um lugar social são suas motivações internas adequando o meio às suas aptidões.

Em sua versão tecnista, a pedagogia liberal desenhou um projeto de sociedade fisiocrática, produzindo indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, e em certa medida, inverteu o primado da referência centrada na subjetividade ao ter que atender a uma demanda do mercado: o meio social exigia interação na elaboração das práticas pedagógicas.

Pedagogias outras também estavam sendo gestadas, divergentes da liberal, elas propunham a formação política do indivíduo, a partir de uma análise crítica das realidades sociais e do seu agir enquanto sujeito, como condição básica para a construção de uma sociedade mais igualitária. Surgiam as pedagogias libertadoras e libertárias com projetos de transformação da

sociedade, mas seu emprego nos espaços institucionais da educação formal, segundo o próprio Paulo Freire, em razão de seu caráter essencialmente político, "impede que ela seja posta em prática em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade"¹. Assim, seu campo de atuação tem sido, por excelência, os sindicatos, fundações, associações diversas e ONG's. A ênfase nos "grupos de discussões" tem por intento estabelecer valores não autoritários e verticalizados que valorizem a postura democrática e a condição de igualdade entre os membros participantes.

Ainda que alguns profissionais da educação adotassem esses princípios em suas práticas pedagógicas na educação escolar formal, a baixa valorização dos conteúdos propostos pelas pedagogias libertárias e libertadoras representavam um limite ao seu aproveitamento no projeto de uma sociedade que se constrói a partir de conhecimentos que se fazem para além do domínio de realidades locais. A negação do conteúdo comprometia a promoção do sujeito de seu universo mais imediato e sua conexão com um mundo integrado e múltiplo, onde ele necessariamente tem que interagir. A Pedagogia Crítica que surge nos anos oitenta busca amalgamar tendências liberais de valorização dos conteúdos e de formação de sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade.

Representada na pedagogia crítico-social dos conteúdos, postula-se a importância dos conteúdos culturais universais como indispensáveis à formação de sujeitos politizados e críticos. Essa tendência pedagógica entende que o acesso aos conteúdos, ligados com a experiência concreta do sujeito, permite a ele conceber a *continuidade* entre os dois "mundos" e lhe proporciona as condições para ultrapassar a experiência no sentido da elucidação da sociedade da qual faz parte e de sua posição nela. Não existe educação que não seja vivenciada por uma prática social específica estritamente vinculada a fins fundamentados nesta prática. Assim, fica entendido que "aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência".

São esses os pressupostos que ainda fundamentam a prática pedagógica nos dias de hoje. O desafio atual é equalizar as demandas de uma sociedade global com o projeto de instituições não-governamentais visando conciliar promoção social com sujeitos autônomos e criativos.

2. Objetivos da Rede de Educação

Consoante aos objetivos gerais do CEASM, a Rede de Educação tem por finalidade promover, sistematizar, estimular e catalisar ações comprometidas com o exercício da cidadania, tanto como iniciativa própria ou

¹ Paulo Freire, Apud, José Carlos Libâneo, "Tendências Pedagógicas na prática escolar", In: *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.

de grupos ou pessoas atuantes na área da Maré, com a finalidade de fortalecimento das redes sociais.

Para tanto, a Rede de Educação atenderá aos seguintes objetivos:

- Oferecer oportunidades de qualificação profissional e acesso a bens culturais aos moradores da Maré
- Priorizar a formação crítica e consciente do aluno com relação à realidade social onde se insere integrado ao conceito de cultura universal
- Criar condições para que o aluno ultrapasse os mais diversos níveis de escolarização e formação
- Sistematizar a reflexão crítica das metodologias desenvolvidas no CEASM a partir da produção de conhecimento respaldado no acompanhamento, avaliação e estudo que, sempre que possível, produzam metodologia e material didático próprios
- Formular diretrizes pedagógicas a serem desenvolvidas nos cursos do CEASM
- Oferecer serviços de apoio psico-pedagógico e orientação profissional aos alunos da Rede
- Articular projetos e atividades integrados às demais redes e áreas de atuação do CEASM
- Promover intercâmbio permanente entre a Rede de Escolas Públicas da Maré, o CEASM e instituições representativas na área de educação e cultura

3. Princípios políticos-pedagógicos

A elaboração de projetos, ações e a inserção de profissionais na Rede de Educação do CEASM devem obedecer aos seguintes princípios:

- Priorizar a formação crítica a partir da problematização dos referenciais de cultura e seus valores.
- Partir da postura de que o processo de ensino-aprendizagem não se sustenta na relação autoritária entre “detentores de saber” e “receptores passivos do conhecimento”. Assim, privilegiar na prática pedagógica o princípio de respeito mútuo e aprendizado conjunto entre educadores e educandos.

- Promover o processo de autonomia intelectual tanto docente como discente a partir do exercício do conceito de “aprender a aprender”
- O perfil profissional dos membros da Rede de Educação deverá assumir como pré-suposto o princípio da responsabilidade social, pedagógica e ética. Assumindo como prática pedagógica as diretrizes estabelecidas pelo grupo.
- O exercício de práticas pedagógicas e disciplinares repressoras fica vedado em prol de uma postura democrática de construção da liberdade, onde autoridade e disciplina se complementam num processo de crescimento do indivíduo em termos de conquista da liberdade e reconhecimento dos seus direitos e deveres enquanto ser social.

4. Estrutura da Rede de Educação

A Rede de Educação do CEASM abrange, atualmente, seis projetos de formação: Curso Pré-Vestibular, Preparatórios, Ensino Fundamental e Médio, Cursos de Línguas, Programa de Criança-Petrobrás e a Biblioteca Professor Paulo Freire, subordinados à uma Coordenação Geral, cuja função básica é a de fomentar, estruturar, articular e supervisionar as condições necessárias e o desenvolvimento dos projetos da Rede.

Como necessidade de organização e acompanhamento das ações pedagógicas, torna-se necessário o trabalho integrado de três segmentos complementares da Rede de Educação: o Núcleo Pedagógico, o Núcleo de Estudos e Formação de Professores e a Comissão Permanente de Intercâmbio CEASM/Escola. A função desses órgãos está sendo definida conforme sua discussão e implantação.