

O papel da escola pública nas favelas

The role of the public school in the *favelas*

Edson Diniz¹

ed.diniz@ig.com.br

Resumo

O presente artigo tem como principal eixo duas questões que dizem respeito às escolas públicas localizadas nas favelas cariocas: papel da escola pública no universo das favelas e a antinomia entre as lógicas socializadoras desenvolvidas pela escola e pelas famílias de origem popular. A imbricação dessas questões constitui desafio considerável à tarefa de elevar o nível de aprendizado das crianças moradoras das favelas. Nesse sentido, o artigo percorre o surgimento da favela como “questão” para a cidade do Rio de Janeiro, para, logo em seguida, tratar das relações entre escolas, estudantes e suas famílias. Ao final, procuramos apontar alguns caminhos possíveis para a superação da antinomia entre as lógicas socializadoras da escola e das famílias populares. Mantemos ainda a convicção de que a escola, para além do seu papel tradicional, pode ajudar a reconhecer a favela como parte fundamental da cidade.

Palavras-chave: Educação, Favela, Socialização, Escola Pública

Abstract:

The main axis of this article is discussing two questions concerning the public schools located in carioca slums: the public school role in the slum universe and the antinomy between two socializing logics, one developed by the school and the other by grassroots families. The interconnection of these questions constitutes an important defy to the task of elevating the level of the children that live in the slums. In these terms, the article makes a brief historical of the emergence of the slums as a question to the Rio de Janeiro City; afterwards goes on the relationship among the schools, the students and their families. At the end, we try to point some possible ways to overcome the antinomy between the socializing logic of the school and the one of the grassroots families. We maintain also the conviction that the school, in addition to its traditional role, can help recognizing the slum as a fundamental part of the city.

Keywords: Education, Slum, Socializing, Public School

No presente artigo, abordaremos duas questões que se ligam e criam, do meu ponto de vista, um desafio para todos aqueles que pesquisam e trabalham com a educação escolar. A primeira delas é o papel da escola pública nas favelas cariocas e, ligada a essa, a segunda, que diz respeito à antinomia entre a lógica socializadora das escolas e a lógica socializadora das famílias de origem popular. A imbricação das questões acima constitui um dos maiores

¹ Graduado em história pela UERJ e doutorando em educação pela PUC-Rio.

desafios contemporâneos para a escola pública, ou seja, como melhorar e elevar o nível de aprendizado das crianças moradoras dos setores populares, notadamente das favelas, levando-se em conta o espaço em que elas vivem?

Pensando nisso, propomos a seguinte organização deste artigo: na parte inicial, abordaremos o fenômeno do surgimento das favelas como uma “questão” para a cidade. É bom que se diga que não pretendemos reconstruir a história das favelas, mas apenas pontuar alguns momentos significativos de sua inserção na cidade e de como elas foram vistas por determinados setores sociais dominantes, produtores de determinadas visões e responsáveis por intervenções na cidade e nas favelas.

Observaremos como essa “questão” é tratada e quais foram os seus efeitos para o Rio de Janeiro e para os moradores desses espaços populares denominados favela². O assunto não deixa de ser atual, se pensarmos, por exemplo, que hoje a cidade tem 763 favelas³ que abrigam mais de um milhão de “cariocas” de todos os cantos do país e do próprio estado do Rio de Janeiro.

O passo seguinte será refletir sobre as relações que se estabelecem entre as escolas localizadas nas favelas e seus alunos e familiares. Abordarei aí a questão levantada por Daniel Thin (2006) e outros autores sobre a antinomia entre a lógica socializadora da escola e a lógica socializadora das famílias de origem popular.

Ao final, procuraremos entender um pouco mais sobre o papel da escola nas favelas e como, a partir dessa compreensão, ela pode elevar o nível de aprendizado das crianças que a frequentam e, ao mesmo tempo, ajudar a afirmar a favela como parte da cidade. Alertamos, no entanto, que não apresentaremos uma receita pronta e acabada do que dever ser feito. Na verdade, o que pretendemos é bem mais modesto: procuraremos indicar alguns caminhos possíveis, de acordo com que entendemos ser do alcance das escolas na sua relação com as famílias de seus alunos.

² A hipótese mais aceita hoje para o nome favela é a de que quando os ex-combatentes da Guerra de Canudos voltaram da batalha, receberam autorização dos oficiais do exército para se fixarem no morro ocupado inicialmente pelos moradores do Cabeça de Porco (um dos cortiços mais antigos da cidade, demolido em 1893). Esses soldados teriam dado o nome ao local de “Morro da Favela”, porque, lá no sertão baiano aonde haviam combatido, ficaram acampados em outro morro com esse nome.

³ <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br>>. Acesso em 30/04/2013.

Começamos com um dos primeiros estudos sobre o surgimento do fenômeno das favelas no Rio de Janeiro. O engenheiro e membro do Rotary Club do Brasil, Mattos Pimenta, um dos pioneiros no estudo sobre as favelas, afirmou em 1926:

...é mister que se ponha um paradeiro imediato, se levante uma barreira prophylactica contra a infestação avassaladora das lindas montanhas do Rio de Janeiro pelo flagello das 'favellas' – lepra da esthetica, que surge ali no morro, entre a estrada de ferro Central do Brasil e Avenida do Caes do Porto e foi se derramando por toda a parte, enchendo de sujeira e de miséria preferentemente os bairros mais novos e onde a natureza foi mais pródiga de beleza. (apud VALLADARES, 2005, p. 50. Foi mantida a grafia original)

Assim, o relato acima nos apresenta, de forma dramática, o recrudescimento de uma das questões mais importantes para a cidade do Rio de Janeiro no início do século XX: o crescimento das favelas. E, ligado a essa questão, outra de igual importância: o que fazer com as favelas? Esse questionamento surgiu em um momento histórico fundamental, pois a cidade havia passado pela Reforma Passos⁴ (CHALHOUB, 1996) havia apenas duas décadas e seguia o caminho da “modernização” capitalista.

É interessante notarmos que essas questões permanecem muito vivas e abertas ainda hoje. Podemos constatar que, nos últimos tempos, muitos pesquisadores de diversos campos têm se debruçado sobre o tema, e as mais diversas “soluções” têm sido propostas para as favelas e seus moradores.

Retomemos nosso percurso histórico, nos detendo com um pouco mais de vagar sobre as palavras de Mattos Pimenta. É possível observar que, para ele, a favela aparece como “lepra da estética”. Ela torna a cidade feia, derramando sua “sujeira” sobre a beleza natural do Rio de Janeiro. É importante registrar que essa visão foi amplamente divulgada e compartilhada pela imprensa da época. Jornais como *O Globo*, *A Notícia*, *Jornal do Comércio* e *Jornal do Brasil* se empenharam em uma campanha pela efetiva erradicação das favelas e a remoção das populações faveladas.

Seguiram essa mesma linha importantes instituições sociais, além do Rotary Club do Brasil, como o Clube de Engenharia e muitos médicos sanitaristas. Segundo a visão desses agentes sociais, era preciso continuar o

⁴ Francisco Pereira Passos (1902-1906) foi o prefeito que demoliu os cortiços do centro do Rio de Janeiro, alargando e modernizando o centro. Sua maior obra foi a abertura da Avenida Central (atual Avenida Rio Branco). O custo foi o desalojamento de 20 mil pessoas que não tinham para onde ir.

combate iniciado contra os velhos cortiços no final do século XIX – discurso apoiado pelas ideias higienistas - pois o “inimigo”, ou seja, “as classes perigosas” – os pobres -, era o mesmo e apenas se apresentava de outra forma e em outro ambiente – igualmente “contaminado”, ou seja, a favela. Na representação dos agentes acima, a favela havia substituído o cortiço como o lugar do pobre na cidade.

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

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

Suja a vizinhança das praias e os bairros mais graciosamente dotados pela natureza, despe o morro de seu enfeite verdejante e corroe até as margens da matta na encosta das serras. (Apud: VALLARADES, 2005, p.42)

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

Pouco a pouco surgem casinhas pertencentes a uma população pobre e heterogênea, nasce um princípio de organização social, assiste-se ao começo do sentimento de propriedade territorial. Famílias inteiras vivem uma ao lado da outra, criam-se laços de vizinhança, estabelecem-se costumes, desenvolvem-se pequenos armazéns, comércio, botequins, alfaiates etc. (VALLADARES, 2005, p.48. Foi mantida grafia original)

Todavia, mesmo reconhecendo aspectos positivos e a existência de outra sociabilidade nos espaços favelados - diferente das imagens apresentadas pelos jornais da época, que insistiam em retratar a favela como um “antro de

marginais” e desocupados - Agache, ao fim de seu relatório, propõe a remoção das favelas e a alocação de sua população em parques proletários.

Esses parques deveriam ser locais nos quais a população pobre pudesse habitar em condições salubres, através de casas simples e funcionais e onde pudessem ser preparadas e conduzidas a uma vida dita “normal”.

Essa contradição, ou seja, ver a favela como um espaço onde a vida acontece de forma regular e produtiva, mas, ao mesmo tempo, vê-la como lugar sujo e degradado, é “resolvida” quando observamos mais de perto o projeto que estava na essência do Plano Agache. Nele, a cidade deveria ser dividida de acordo com os interesses e usos do grande capital. Por isso, nessa cidade nova, capitalista, planejada racionalmente, cada classe social deveria ter o seu lugar. Incluía-se aí os pobres, que passariam a ser controlados pelo Estado nos Parques Proletários. Na verdade, o que se pretendia era ter a tutela e o controle dos favelados considerados uma ameaça à ordem e à “boa sociedade”, mas ao mesmo tempo necessários para fazer as engrenagens da cidade funcionar.

Entretanto, por uma série de razões econômicas e políticas, sobretudo, por conta das novas orientações do populismo, o plano Agache não foi posto em prática. Vale a pena recordar que, nos anos 1930, o presidente Getúlio Vargas se afirmava como o “pai dos pobres” e carregava consigo uma multidão que o apoiava e lhe dava sustentação política nos grandes centros. Não era diferente na cidade do Rio de Janeiro. Basta dizer que uma parcela considerável desse apoio vinha das favelas, compostas pelos trabalhadores que agora se incorporavam e eram incorporados pelo discurso varguista.

Cabe recordar aqui que o “aparecimento” das massas urbanas no cenário político e econômico brasileiro, seus problemas e seu modo de vida, cada vez mais teriam de ser considerados e ganhavam amplitude e expressão nas correlações de forças políticas que se estabelecem nos turbulentos anos 1930. Em outras palavras: o fenômeno do crescimento urbano – que daí em diante seria a tônica do Brasil – apresentava à sociedade brasileira as massas urbanas e suas muitas questões. Uma delas indubitavelmente era a da favela como o lugar dos pobres no Rio de Janeiro.

Um caso emblemático desse momento é o do prefeito Pedro Ernesto. Ele foi um dos fundadores de uma política de aproximação com as populações

faveladas, que reconhecia as dificuldades dos moradores e, a partir daí, procurava capitanear para si os dividendos políticos dessas mesmas dificuldades. Só para termos uma rápida ideia do que isso significava, basta dizer que Pedro Ernesto tinha pelo menos 100 afilhados em diversas favelas da cidade e atuava como mediador entre os interesses dos favelados e o poder público. Ele procurava atender a algumas demandas dos favelados em troca de apoio nas eleições.

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

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

Nesse sentido, o discurso varguista e o populismo contribuíram para a definição da favela como espaço e o local do pobre na cidade. Aos poucos, as diversas forças políticas passaram a reconhecer a favela como um lugar que poderia render dividendos políticos importantes e, por conta disso, passaram a agir de maneira ambígua junto à população favelada. A “solução” para a favela se afastava de sua extinção pura e simples, pois as populações faveladas passaram a ser consideradas no tabuleiro político-eleitoral.

Por outro lado, instituições como a Igreja Católica também procuraram criar uma relação mais próxima junto aos favelados. Em 1946, foi criada a Fundação Leão XIII, a partir de uma “parceria” entre a prefeitura e a Arquidiocese do Rio de Janeiro. Essa instituição deveria dar assistência às populações das favelas cariocas e, ao mesmo tempo, controlá-las, educá-las, “civilizá-las”.

Outro objetivo dessa iniciativa era impedir que forças políticas mais progressistas, sobretudo os comunistas, pudessem ter influência sobre as populações faveladas (VALLA, 1986). Por isso, a fundação Leão XIII procurou ajudar as populações faveladas a garantir alguns direitos básicos, tais como: luz, água, esgoto. Era preciso amortecer possíveis reivindicações que, por sua vez, pudessem gerar crises e revoltas.

Com isso, esperava-se conter qualquer germe de reivindicação ou mobilização dos moradores. Assim, segundo Burgos (apud SILVA; BARBOSA, 2010, p. 41), a principal função da Fundação Leão XIII era a de fomentar, “ao invés do conflito político (...) o diálogo e a compreensão; ao invés da luta pelo acesso aos bens públicos, o assistencialismo; no lugar da crítica, a resignação...”

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

É interessante observar que, sobretudo, a partir da década de 1950, com a maior organização dos moradores, a presença cada vez mais constante de políticos nas favelas em busca de eleitores, a volta de Vargas e do populismo ao poder e o declínio da experiência dos parques proletários (SILVA; BARBOSA, 2010, p.43), a favela se fixou definitivamente como fenômeno social que não podia mais ser ignorado ou erradicado de maneira simples.

Tal fato passou a interessar cada vez mais aos intelectuais, aos jornais, à academia e ao Estado. O lugar dos pobres ganhou visibilidade, ocupou mais territórios, cresceu e, por isso, precisava ser mais bem conhecido para que se encontrasse uma “solução definitiva”.

Já em 1940, o dr. Vitor Tavares de Moura, então diretor do albergue da Boa Vontade, apresentou um relatório sobre o “problema” das favelas ao prefeito Henrique Dodsworth. O que ele propôs não era algo novo, ao contrário, retomava a ideia do plano Agache, ou seja, os favelados deveriam ser removidos para parques proletários e lá deveriam receber uma pedagogia civilizatória, para que pudessem se integrar à ordem natural da sociedade.

Segundo Valla (2006), foi criada uma comissão, em 1941, para estudar a solução para as favelas que propôs, a partir do relatório de Vitor Tavares Moura, entre outras coisas:

O controle da entrada, no Rio de Janeiro, de indivíduos de baixa condição social (...) o retorno de indivíduos de tal condição para seus estados de origem(...) [e] a promoção de forte campanha de reeducação social entre os moradores das favelas de modo a corrigir os hábitos pessoais e incentivar a escolha de melhor moradia. (p.43)

Contudo, outro fato chama a atenção no relatório apresentado por Moura. Desde o início, ele destacava a falta de dados e de conhecimentos mais específicos sobre as favelas do Rio de Janeiro. E isso num contexto em que elas continuavam a crescer e se espalhar. Não por acaso, os anos 1940 inauguraram uma série de estudos públicos e privados sobre a temática da favela e de seus moradores.

Cabe lembrar que, em 1948, foi feito o primeiro censo de favelas do “Distrito Federal”, o qual localizava e dimensionava as favelas da capital da República. Dois anos mais tarde, foi realizado o censo do IBGE que trouxe dados sobre as favelas e pela primeira vez procurou definir conceitualmente o que era a favela.

O que o censo revelava é que tinha havido um aumento do número de favelas em todas as áreas da cidade, especialmente na zona norte: Meier com 17 favelas e no subúrbio da Penha com 11 favelas. Na zona sul, Botafogo é o bairro aonde ocorreu o maior crescimento, chegando ao total de 14 favelas.

É preciso reconhecer que o crescimento das favelas estava ligado à própria dinâmica da sociedade capitalista brasileira, estruturada em bases absolutamente desiguais no que se refere à produção e à apropriação das riquezas geradas no país.

Assim, o que ocorreu foi um aumento considerável das favelas, tanto em termos de ocupação de novas áreas quanto em crescimento interno. Algumas chegaram a crescer 500% na década de 1960, como foi o caso do morro da Coroa (Santa Teresa) e da Rocinha, que cresceu 200% (SILVA, 2005). Esse fenômeno continua presente ainda hoje, muito embora a direção do crescimento tenha mudado e acompanhado a expansão da cidade em direção a Barra da Tijuca e Jacarepaguá.

Ainda nos anos 1960, com o crescimento vertiginoso das favelas, muitos agentes sociais voltaram a levantar a bandeira da remoção. Por isso, retomou-se com vigor a ideia de que a favela era um mal que precisava ser extirpado. O governador Carlos Lacerda e seus sucessores, Negrão de Lima e Chagas Freitas, foram os responsáveis pela remoção de pelo menos oitenta favelas e de mais de 139 mil pessoas (VALLADARES, 2005).

É interessante observar que, mesmo no governo de Negrão de Lima, eleito em 1965 como único governador de oposição ao regime militar implementado em 1964 e que vinha com a promessa de uma nova relação com as favelas, a política de remoção não foi atenuada. Segundo Valla (2006, p.98), isso se deve à criação da Coordenadoria de Habitação de Interesse Social da Área Metropolitana do Rio de Janeiro (CHISAM), um órgão federal subordinado ao ministério do interior e ao Banco Nacional de Habitação (BHN). A criação da CHISAM teria sido uma resposta dos militares à Coordenadoria de Desenvolvimento Social da Comunidade (CODESCO), criada pelo governo do estado da Guanabara, em 1965.

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

Contudo, com a criação da CHISAM, o governo federal tomava para si a tarefa de “solucionar” a questão das favelas no Rio de Janeiro e abria, em consonância com seus princípios autoritários, novamente a via da remoção como solução final. Aos militares não agradava nada a atuação da CODESCO, que, com sua ação, mesmo numa perspectiva controladora e assistencialista, mobilizava os moradores das favelas no sentido de, em mutirão, resolver seus próprios problemas.

Desse modo, a CHISAM expressa bem o que pensavam e o que queriam o governo militar e as elites que dominavam o país. Entre as principais atribuições da instituição, estava “a integração dos moradores [das favelas] à comunidade, não somente no modo de habitar, mas também no modo de pensar e viver” (VALLADARES, 2005, p.45). Culpava-se ainda os moradores das favelas por suas dificuldades, quando afirmava que: “a população das favelas não têm benefícios porque não paga impostos” (VALLA, 2006, p. 80).

O mais interessante é observar o quanto tais concepções ainda se fazem presentes nos discursos do poder público e de diversos agentes sociais dos mais variados matizes.

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

Remoções realizadas no Estado da Guanabara no período 1962-1974. Administrações	Total de favelas removidas	Total de casas removidas	Total de habitantes removidos
Carlos Lacerda (1960-1965)	27	8.078	41.958
Negrão de Lima (1965-1970)	33	12.782	70.595
Chagas Freitas (1970-1974)	20	5.333	26.665
Total	80	26.193	139.218

Fonte: COHAB-GB (Apud. VALLADARES, 2005).

Apesar dos seguidos esforços empreendidos pelos programas de remoção, nas décadas de 1960 e 1970, a população residente em favelas continuou a crescer e intensificou sua resistência. A tabela abaixo nos dá uma ideia mais precisa desse fenômeno.

Crescimento da População Residente em Favela no Município do Rio de Janeiro (1950-2000) Ano	População Total	População Residente em Favelas	Crescimento da População total (% a.a.)	Crescimento da População Residente em Favelas	Proporção da população residente em favelas (%a.a.)
1950	2.375.280	169.305	-	-	7,13
1960	3.300.431	335.063	3,34	7,08	10,15
1970	4.251.918	565.135	2,57	5,37	13,29
1980	5.090.723	722.424	1,82	2,49	14,19
1991	5.480.760	962.793	0,67	2,65	17,57
2000	5.857.904	1.092.492	0,74	2,40	18,65

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

Os dados acima nos permitem verificar que, mesmo com a intensificação da política de remoções e do autoritarismo dos governos militares – que chegou a prender e torturar lideranças faveladas, sobretudo, ligadas à FAFEG (Federação de Favelas do Estado da Guanabara), fechada em 1968 –, o crescimento das favelas durante os anos 1960 e 1970 foi extraordinário. São os seguintes percentuais de crescimento da população nas favelas: 7,08%, na

década de 1960, e 5,37%, na década de 1970. Isso significa quase o dobro das taxas de crescimento encontradas para população total do município, que oscilaram entre 3,34% e 2,57%, no mesmo período.

A partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, ocorreu a intensificação da luta pela fixação e urbanização das favelas do Rio de Janeiro levadas a cabo por seus moradores e suas associações.

Alguns acontecimentos foram fundamentais para o movimento de reconhecimento e fixação das favelas em seu lugar de origem. Essa, por exemplo, é a época em que o tema da redemocratização política no Brasil começava lentamente a ganhar força e a participação popular aparecia no cenário político como fator de pressão social, fundamental para o esgotamento e desmantelamento ditadura militar.

Instituições que até então se mantinham próximas ao militares, como a Igreja Católica – ao menos seus dirigentes – começaram a abrir espaços para a crítica à ditadura e, com isso, sacerdotes mais liberais e progressistas que pregavam uma aproximação com os pobres ganham espaço.

Um bom exemplo desse fato é a criação da pastoral de favelas no Rio de Janeiro (1977), que se inspirou na teologia da libertação para a América Latina, proposta apresentada em 1968, na histórica reunião de Medellín, na Colômbia, quando setores progressistas da Igreja Católica procuraram responder às demandas das populações mais pobres. É emblemática, por exemplo, a atuação da Pastoral das Favelas na luta contra a remoção da favela do Vidigal no Leblon.

Depois de mais de 30 anos de existência dessa favela, seus moradores se viram ameaçados de remoção pela prefeitura. A ideia era retirar os moradores do Vidigal para a construção de um hotel de luxo perto do território da favela. Porém, junto com a Pastoral de Favelas, os moradores moveram uma intensa batalha judicial contra a remoção. A ação de remoção foi paralisada a partir da mobilização de toda a comunidade e da resistência física contra os agentes do Estado, que lá estiveram para executar a retirada dos moradores e a destruição dos barracos.

Um segundo fato que contribuiu para a fixação das favelas diz respeito a instituições internacionais financiadoras de programas sociais nos países mais pobres e que sofreram uma reorientação nas suas ações.

Assim, organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD), preocupados com as condições de vida nas favelas e periferias dos países pobres e sua potencialidade para o aparecimento de movimentos reivindicatórios e mesmo revolucionários, passaram a financiar projetos e programas que tinham como principal objetivo melhorar a vida de milhões de pessoas que se encontravam em situação de extrema pobreza nas grandes cidades do mundo.

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

Assim, como os trabalhadores não tinham renda suficiente para arcar com as despesas de financiamento de suas casas, o BNH atuava como um “banco privado”, ou seja, só financiava os setores sociais que podiam pagar pelo serviço. Desse modo, a remoção das populações faveladas para conjunto habitacionais foi deixada de lado, por conta do altíssimo número de inadimplentes e porque o Banco deveria se autossustentar.

No plano local, na esfera política, um terceiro fator contribuiu para a fixação das favelas: o governo Chagas Freitas (1970-1974) inaugurou uma política do tipo clientelista, que consistia no “loteamento” do estado do Rio de Janeiro. O estado foi dividido em áreas de influência e entregue a políticos profissionais que, entre outras ações, passaram a atuar na intermediação das demandas dos moradores das favelas junto aos órgãos do governo. Esse esquema acabava por valorizar o voto das favelas que continuaram a crescer. Obviamente, era desinteressante para o “chaguismo” a ideia da remoção das populações para os distantes conjuntos habitacionais (Vila Kennedy, Vila Aliança, Cidade de Deus), principalmente porque esses não garantiam as relações construídas com os favelados.

Por fim, em 1992, após sete anos de recuperação da democracia brasileira, o novo plano diretor da cidade do Rio de Janeiro finalmente incorporou as favelas. Só a partir daquele momento, é que elas passaram a fazer parte do mapa oficial do Rio de Janeiro, pois, até então, eram invisíveis.

Obviamente, isso não significa o fim dos problemas nesses espaços ou mesmo a construção automática de novas relações sociais, econômicas e políticas mais justas e mais democráticas com os outros espaços da cidade. Todavia, a favela deixava de ser invisível oficialmente. Isso foi um avanço importante na luta por outro projeto de cidade que incorporasse todos os cidadãos, independente do seu espaço geográfico.

Nesse ponto, é preciso que façamos uma inflexão: depois de termos percorrido – bem rapidamente – um pouco da história das favelas, o imaginário criado em torno delas e alguns fatores que ajudaram em sua fixação, é o momento de nos determos em outro ponto fundamental de seu desenvolvimento, ou seja, a conquista do direito à educação.

Com o aumento da população favelada, muitos prédios escolares foram construídos próximos ou mesmo dentro das favelas. Para o campo da educação, esse é um marco importante, pois o ingresso de milhares de crianças das camadas populares, parte delas moradoras de favela, impôs à escola novos desafios que ainda hoje se encontram vivos e abertos.

Na verdade, se observarmos mais de perto o crescimento do número de matrículas, por exemplo, poderemos ter uma dimensão melhor desse processo: em 1920, havia no Brasil um milhão de matriculados no ensino básico em escolas públicas, hoje esse número superou 49 milhões de matrículas apenas nas escolas públicas. (PAIVA; BURGOS, p. 64)

Desse modo, a ampliação do número de escolas públicas é um fato que vem acompanhando o próprio desenvolvimento do país e tenta se adequar às novas exigências sociais, econômicas e políticas, geradas pelo processo de urbanização ao qual nos referimos acima.

Todavia, a chamada “escola tradicional”, frequentada por poucas crianças e que invariavelmente provinham da classe média branca e letrada, entrou em crise – aliás, a ideia de crise da educação, desde então, nunca mais saiu do vocabulário de muitos professores – cedendo lugar à “escola de massas”. A escola assume, assim, a tarefa de levar a milhões de brasileiros, sobretudo os mais pobres – a classe média faz a opção pelo ensino privado – a educação pública. Cabe ressaltar que esse processo foi cheio de marchas e contramarchas, marcado ainda por reformas educacionais sucessivas e muitos

debates sobre como ensinar e o que ensinar ao público formado pelos filhos das classes populares.

Contudo, o que se tinha ao final dos anos 1990, era uma escola que atendia a praticamente todos os brasileiros que a procuravam. É bem verdade, que diversos estudos têm debatido sobre a qualidade da educação oferecida e o quanto a expansão física e a democratização do acesso não se fizeram acompanhar por investimentos na qualificação e no próprio reconhecimento salarial dos profissionais da educação. O que gerou/gera problema de todas as ordens.

Entretanto, gostaríamos de chamar a atenção nesse ponto para uma questão crucial, que tem a ver com a discussão que fizemos na primeira parte deste artigo – a visão sobre a favela e o favelado – e a que agora desenvolvemos: a antinomia entre a lógica de socialização das crianças empreendida pela escola e pelas famílias de origem popular, notadamente as da favela.

Considero a questão da antinomia entre as lógicas socializadoras das escolas e das famílias, como uma das mais importantes quando se trata do aprendizado, funcionamento e sucesso das escolas públicas localizadas em favelas ou que atendem as crianças das favelas. Sem o devido estudo dessa relação, há poucas chances de se superar uma série de preconceitos, estigmas e mal-entendidos que emperram e dificultam sobremaneira a educação nas favelas.

Segundo Bourdieu (1970), as dificuldades de adaptação e aprendizagem encontradas pelos estudantes de origem popular, ao ingressarem no mundo escolar e se depararem com um universo cultural diferente do seu, têm origem no baixo capital cultural de suas famílias. Tal fato decorre da posição que essas famílias ocupam na hierarquia social e as exigências da escola, instituição que teria como função primordial a reprodução das relações sociais desiguais e que, portanto, estaria, com suas práticas culturais e simbólicas, muito mais próxima do alto capital cultural dos estudantes pertencentes às famílias que integram os grupos mais privilegiados da sociedade.

Entretanto, Daniel Thin (2006) propõe uma ampliação bastante interessante da análise de Bourdieu sobre esse tema. Segundo Thin, é preciso

reconhecer que as camadas populares realmente enfrentam dificuldades diante da escolarização, e isso certamente tem a ver com o capital cultural de suas famílias, contudo, essas dificuldades não se resumem apenas a isso.

Os problemas das crianças de origem popular diante da escola estão relacionados também à contradição entre a lógica socializadora de suas famílias e a lógica socializadora da escola⁵. Assim, é preciso:

Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, (...) levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regulamentar os comportamentos infantis e juvenis. (...) Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais. (THIN, 2006, p.212)

Desse modo, as práticas familiares das camadas populares estão em desacordo com o que o universo escolar considera como aceitável e desejável. Isso engloba a questão do comportamento, da linguagem, do tempo e dos símbolos que são incorporados pelas crianças dos setores populares e que não se coadunam com o universo da escola.

Ainda de acordo com Thin (2006), um bom exemplo dessas lógicas socializadoras antinômicas se dá com relação ao tempo. Enquanto na escola o tempo da aprendizagem e o tempo da prática são separados, no interior das famílias populares, não existe tal separação, e a aprendizagem é realizada de forma eminentemente prática e cotidiana. Não há uma construção deliberada de espaços e tempos para uma ação educativa, como ocorre, por exemplo, nas famílias dos setores médios, nas quais mesmo os jogos têm uma função marcadamente pedagógica. O que as crianças dos setores populares aprendem no universo familiar está inserido na sua relação cotidiana e prática com os adultos, incluindo-se aí o mundo do trabalho e da cultura.

Obviamente essa contradição, entre o vivido em casa e o vivido no espaço escolar, trará consequências para as crianças de origem popular. O espaço escolar privilegiará um determinado modo de ser e comportar-se que não é dominado pelas crianças das famílias populares, bem como haverá uma dificuldade grande dos pais dessas crianças para acompanhar a vida escolar de

⁵ Entendo por lógica socializadora o processo pelo qual as crianças são apresentadas e inseridas no mundo. Cabe destacar aí as dimensões econômica, cultural e escolar.

seus filhos e, mais uma vez, não apenas por conta do seu baixo capital cultural, mas também e, principalmente, por conta do choque de lógicas antagônicas de socialização que eles mesmos tiveram na infância.

O reconhecimento desse fato abre uma perspectiva interessante para todos aqueles que discutem a escolarização das camadas populares e, no nosso caso específico, a educação das crianças das favelas, pois possibilita o entendimento de uma lógica própria dos grupos populares, sem, com isso, discriminá-los ou vê-los como “carentes” ou incapazes de se apropriarem da instituição escolar e do que ela pode lhes oferecer.

Essa visão é corroborada por Charlot (2000), quando discute a ideia do fracasso escolar nos setores populares e refuta a concepção, muito difundida, de “carência” ou da mera deficiência cultural dos estudantes pobres como explicação para o fenômeno do fracasso. Aliás, a ideia da carência cultural como causa do fracasso escolar não reconhece que os setores populares vivem sob uma relação de dominação social e, por conta disso, seus códigos, práticas e símbolos não são reconhecidos como legítimos.

Como ressalta Marisa Vorraber (2003):

Quando alguém é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas de representação, ou seja, é quem estabelece o que tem e o que não tem estatuto de realidade. (p. 45)

Assim, a representação do estudante de origem popular como um ser “carente culturalmente” está inserida num jogo de forças sociais, no qual esse sujeito é apresentado como o “culpado” pelo seu fracasso ou por sua não adaptação ao universo escolar. Obviamente, os grupos que têm a hegemonia dos espaços considerados legítimos para a construção do saber e da representação social, como a escola, a universidade e mesmo a mídia são exatamente aqueles dominantes socialmente. O simbólico também institui o real.

Portanto, reconhecer que o baixo capital cultural coloca os estudantes de origem popular em desvantagem diante da instituição escolar é significativo. Contudo, é preciso ampliar essa ideia e perceber que a questão é mais complexa. Ela envolve reconhecer que a lógica socializadora dos setores

populares e a lógica socializadora da instituição escolar são antinômicas e baseadas numa relação de hierarquização cultural e desigualdade social.

Hoje, há um discurso estruturado e apropriado por boa parte dos profissionais da educação - dentro e fora das favelas - que vem sendo repetido, sem que se consiga problematizá-lo adequadamente, ou seja, o discurso da desestruturação familiar dos estudantes da favela. Essa “desestruturação” familiar seria a causa de todos os males do aprendizado, do comportamento inadequado na escola, que, ao mesmo tempo, impediria as crianças de ter um desempenho satisfatório.

Um bom exemplo desse discurso aparece na pesquisa realizada pelos professores Marcelo Burgos e Ângela Paiva (2010) com professores e diretores de escolas localizadas em favelas da zona sul. Nessa pesquisa, eles trazem relatos muito vivos do que pensam os profissionais da educação a respeito do universo dos alunos das favelas e como enxergam as famílias de seus alunos, como se pode observar nos trechos abaixo:

Gente, é outro mundo! É outro código, são outros valores. As relações sociais tecidas aqui são permeadas por alguma coisa, pelo Estado, por uma estrutura formal. Lá não existe isso. Lá existe uma outra coisa que a gente aqui não sabe direito o que é. Eu não vou dizer se é ruim, se é bom, se é o contrário, entendeu? Alguma coisa que eu não consigo, que eu vejo como diferente, mas eu não consigo ainda qualificar essa diferença.” (Professora da escola II). (PAIVA; BURGOS, p. 66)

P: Como é a participação dos pais?

R: É aquela coisa, alguns interessadíssimos, outros...Você marca uma reunião de pais, de mais de 500 alunos, vem 100 pais, é difícil, e tudo com hora, correndo, porque quer trabalhar, aí eu digo 'tenho uma declaração em papel timbrado da prefeitura para o senhor levar para o seu trabalho', mas isso não é o suficiente, falta interesse, sim dos pais. Aí eu costumo dizer que não é matricular, jogar a mala...'vai jogar a mala e se mandar?' Nada disso, tem que vir aqui todas as vezes que escola precisar, aí você tem de ameaçar com o conselho tutelar, aí os cabelos arrepiam e eles chegam logo... (diretora, Escola II). (PAIVA; BURGOS, p.83)

Fica evidente como as famílias populares são estigmatizadas e tidas como descomprometidas com a escola e com a educação de seus filhos. Ao mesmo tempo, essas famílias são responsabilizadas pelo não aprendizado de seus filhos, pois:

Não é só dificuldade de aprendizado, não. Têm muito problema mesmo de relacionamento familiar, porque a gente tem muito drama aqui. A qualidade de vida que eles têm... a gente não passou pela metade do que eles passam. É

coisa de botar a mão na cabeça e perguntar como é que essa criança ainda consegue vir para a escola, fazer um dever, fazer prova... há imensos dramas aqui (diretora da escola II). (PAIVA; BURGOS, p. 66)

É interessante perceber como a maioria dos professores, mesmo enfatizando o “drama” e os problemas familiares das crianças, desconhecem quase por completo a realidade fora da sua sala de aula e dos muros da escola. Eles não conhecem a favela onde trabalham. Em muitos casos, são professores que trabalham na mesma favela há anos. Ainda segundo Paiva e Burgos (2010):

A quase totalidade dos professores entrevistados só conhece a realidade de seu aluno pelo que se apresenta dele no espaço escolar. Quase nenhum conhece a favela em que ele mora. Esse professor admite nunca ter entrado 'lá na casa deles', mas acha que 'deve ser aquele ninho, aquele fusuê na casa deles' (professora, Escola II). (p. 71)

Fica evidente que há uma separação bastante clara entre o “nós” e o “eles”. A escola, embora diga que quer se aproximar das famílias e que as chame para participar mais ativamente da educação escolar das crianças, mantém uma relação de distância em relação universo da favela. Isso dificulta sobremaneira a criação de uma relação mais próxima. Chama a atenção o fato de as escolas não criarem vínculos mais sólidos com o meio que está em seu entorno.

Todavia, é preciso reconhecer algo importante: aparece no discurso da maioria dos profissionais de educação uma angústia verdadeira, por não conseguir se conectar com o mundo dos alunos oriundos das favelas. Muitos parecem perdidos diante de uma realidade que não é a sua, que não dominam e, por isso, acabam enfrentando os problemas cotidianos com as repostas fornecidas pelo senso comum, perpassado por uma série de preconceitos e estereótipos, que só aumentam a distância e fortalecem a antinomia entre a lógica socializadora da escola e das famílias de origem popular.

Diante desse quadro, cabe a pergunta: Qual seria o papel da escola pública localizada nas favelas?

Talvez, o primeiro passo para respondermos a essa questão seja justamente refletir como professores e profissionais da educação podem se aproximar do universo dos seus alunos. Outro exercício válido é o de pensar sobre o que fazer para superar uma série de preconceitos arraigados na sociedade e repetidos em sala de aula. Esses dois movimentos estão ligados e

devem fazer parte de um esforço maior, que precisa localizar a escola dentro do contexto das favelas. A partir daí, pensar junto com todos os agentes envolvidos, o que, de fato, essa instituição deve fazer em termos de melhoria do aprendizado e também quais mudanças pode apoiar, e mesmo suscitar, na vida de seus alunos e de suas famílias.

Não nos parece uma tarefa impossível, embora seja necessário reconhecer que isso requer uma maior abertura e um esforço sincero por parte dos envolvidos, sobretudo, os profissionais da educação. Tais reflexões devem, necessariamente, incluir as práticas pedagógicas, o currículo e as condições de trabalho nas favelas. Pensar a aproximação entre universos distintos de professores e alunos e superar as diferentes lógicas socializadoras da escola e das famílias é um trabalho que requer reflexão, investimento financeiro, tempo e ação.

Contudo, pode-se tomar algumas medidas simples – e que já acontecem em algumas escolas – tais como: encontros entre professores, diretores e pais em espaços não formais (não necessariamente em festas escolares); criação de conselhos de pais e profissionais da escola; desenvolvimento de práticas de mediação de conflitos; reuniões de pais e professores em dias e horários alternativos, como aos sábados; encontros de estudos sobre a história e a memória do lugar com a participação de moradores mais antigos, profissionais da escola e estudantes; reuniões periódicas dos conselhos de pais e professores com representantes dos níveis centrais da administração; e valorização do diálogo permanente com estudantes, incluindo-se aí a participação deles nas decisões sobre o cotidiano escolar.

Outras ações um pouco mais complexas também podem ser pensadas, como: o estabelecimento de um acordo entre profissionais da escola e as famílias sobre como deveria ser o acompanhamento escolar das crianças em casa; participação mais ativa da escola na vida comunitária; a implementação de uma “política de portas abertas” para a comunidade; e a valorização dos profissionais da educação por parte do poder público. Nesse último ponto, o apoio de pais e alunos é fundamental e funciona como elemento de pressão sobre prefeitos, governadores, presidentes e candidatos a cargos legislativos.

Todas essas ações envolvem confiança e abertura ao outro. Sabemos bem que esse é um processo complexo e, por vezes, difícil, mas que dá resultados. As escolas que conseguem se integrar e dialogar com o universo de seus alunos, com as famílias deles e com a comunidade do entorno têm muito mais chances de conseguir desenvolver um trabalho melhor e contribuir para a elevação dos níveis de aprendizagem.

Não temos dúvidas de que esse movimento de aproximação ajuda a criar um novo olhar sobre o universo cultural dos estudantes e sobre a geografia das favelas. Para nós, esse movimento é tão importante quanto pensar sobre que opções pedagógicas e metodológicas devem ser utilizadas para melhorar a aprendizagem.

Concordamos com a afirmação de Agnes Van Zanten (2010): “o contexto local não é um dado, mas uma construção coletiva sempre suscetível de ser redefinida pelas organizações escolares (apud: PAIVA; BURGOS, 2010, p. 64). Desse modo, embora seja necessário reconhecer que a escola sozinha não tem a responsabilidade pelas mudanças que se espera no espaço da favela e da cidade como um todo, acredito, ainda assim, que ela, com seu corpo de profissionais qualificados e sintonizados com o universo de seus alunos e das famílias deles, possa fazer muito pela construção de uma sociedade mais justa, mais aberta à diferença e que finalmente reconheça que a favela é a cidade e que a cidade é a favela.

Referências bibliográficas

- BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussmann tropical*. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1990.
- BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito professor. In. *Educação e Revista*, n.38, p. 17-88, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- COSTA, Mariza Vorraber (Org.). *O currículo: nos limites do contemporâneo*. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&P, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica no Brasil. In. *Revista Educação e Sociedade*, v.23, n.80, p. 168-200. 2003.
- ENGELS, Friedrich. *A questão da habitação*. Belo horizonte: Aldeia Global, 1979.
- FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do saber escolar*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução: Ramon Américo Vasques & Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.
- SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA Jorge Luiz. *Favela Alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005.
- _____. *Porque uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.
- SILVA, Eliana Sousa. *O movimento comunitário de Nova Holanda: na busca do encontro entre o político e o pedagógico*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SILVA, Maria Laís Pereira da. *As favelas cariocas, 1930-1964*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- SOUZA, Wellen Lyrio Junior de. *Das representações sobre as favelas às territorialidades dos residentes na Maré: territórios e identidades na cidade do Niterói*, 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia), UFF.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v.11 n.32, p.211-370, maio/ago 2006.
- VALLA, Vicent Victor (Org.). *Educação e favela: política para as favelas do Rio de Janeiro, 1940-1985*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- VAZ, Lilian Fessler. *História dos bairros da Maré: espaço, tempo e vida cotidiana no Complexo da Maré*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.