



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

TESE

A Experiência de Jovens Estudantes do Pré-vestibular Comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) – Rio de Janeiro: Trajetórias escolares, Segregação Urbana e Educação Decolonial

HUMBERTO SALUSTRIANO DA SILVA

**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO
POLÍTICAS PÚBLICAS NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E
JUVENTUDE**

Professora Doutora: Eliane Ribeiro Andrade

Rio de Janeiro, 2019

HUMBERTO SALUSTRIANO DA SILVA

A Experiência de Jovens Estudantes do Pré-vestibular Comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) – Rio de Janeiro: Trajetórias escolares, Segregação Urbana e Educação Decolonial

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Eliane Ribeiro Andrade

Aprova por:

Profa. Dra Eliane Ribeiro Andrade – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO

Profº Drº Samuel Araújo – Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ

Profº Drº Claudio Rezende Ribeiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ

Profa. Dra Claudia Miranda – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO

Profº Drº Celso Sanchez Pereira – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNRIO

Rio de Janeiro
2019

SILVA, Humberto Salustriano da. A Experiência de Jovens Estudantes do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) – Rio de Janeiro. Trajetórias Escolares, Segregação Urbana e Educação Decolonial.

239 f.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade

Tese de Doutorado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Programa de Pós-Graduação em Educação;

Referências Bibliográficas: f. 223 -227

I- Trajetórias II – Segregação III – Favelas IV –
Educação V - Decolonialidade

Aos meus queridos pais Antônio e Maria e aos meus queridos amigos

A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim".
Bell Hooks

Agradecimentos

Normalmente, não é uma tarefa muito fácil fazer uma lista de agradecimentos quando se trata de momentos tão especiais como este. Definitivamente não é um feito qualquer completar um curso de doutorado numa Universidade Pública, sendo filho de trabalhadores humildes que nunca tiveram a oportunidade de permanecer numa escola. Por esse motivo, logo de cara, o agradecimento especial se dirige aos meus queridos pais. Esses nordestinos valentes que se aventuraram no desconhecido numa época de muitas privações em busca do sonho de uma vida melhor. A trajetória dos meus velhos é uma caminhada de muitas lutas, dor e sofrimento que apenas a obstinação que eles tiveram associada a uma enorme fé (que eu sempre compartilhei com eles) seria capaz de fazê-los chegar ao ponto aonde chegamos. Palavras não seriam suficientes para demonstrar o imenso amor e gratidão que sinto pela minha mãe, D. Maria e pelo meu pai, Seu Antônio.

D. Maria esta mulher guerreira que trabalhou uma vida toda para promover o sustento de sua casa. Sempre investiu na educação dos filhos e por mais privações que pudéssemos passar, fazer suas crias frequentar a escola sempre se apresentou como um recurso inegociável. Muito obrigado minha querida mãezinha. Eu não estaria aqui sem a sua existência na minha vida.

Infelizmente, meu coroa já não está mais junto de mim para lhe abraçar por esta imensa vitória. Ele está feliz em algum lugar lá cima intercedendo pelo seu filho que se tornou “dotô”. E, mesmo que nunca tenha tido a oportunidade de estudar ao longo de sua vida, eu tenho certeza de que ele sentia um imenso orgulho dos seus filhos que puderam fazer tudo o que ele não pôde. Parabéns pelo trabalho, meu velho. Eu te amo muito e sempre vou te carregar no meu coração.

Agradeço a minha companheira maravilhosa de toda a vida, Priscila Mendonça que desde que chegou no meu caminho tem sido a luz essencial da minha existência. Agradeço por todos os momentos que estive e está ao meu lado, e naquelas horas mais difíceis que atravessei ao longo deste curso, não me deixando desistir ou desanimar. E agradeço também pela oportunidade que tivemos de gerar uma linda criança. Meu pequeno bebê Vicente que me mostrou a alegria de tornar-se um pai e despertou mais ainda em mim a vontade de construir um mundo melhor para o seu futuro.

Agradeço aos amigos que fiz no pré-vestibular do CEASM ao longo desses 21 anos frequentando essa instituição. A todos os educadores que passaram pela minha vida, a todos os meus educandos que me deram o prazer de estar presente numa sala de aula. Àqueles que me acompanham nesse pré-vestibular a tantos anos, Francisco Overlande, Guaraciara Gonçalves, William Alencar, Lourenço Cesar, Francisco Marcelo, Simone, Leonardo Melo, Renata Souza, Leon Diniz, Fábio Rodrigues, Mariluci Nascimento,

Alexandre Dias, Carlos Gonçalves, Gabrielle Alves, Miriane Peregrino, Antônio Carlos (Carlinhos), Claudia Rose e tantos e tantos amigos que eu tive a felicidade de fazer ao longo de todo esse tempo.

Agradeço aos amigos que fiz na faculdade de História, sempre companheiros em tempos de angústia e de alegrias, Danielle Coutinho, Abner Sótenos, Elson Lima, Wagner Bueno, Lair Amaro, Eduardo Costa, Claudio Costa, Luiz Fernando, Plácido, Daniel Medina, Diadynei, Márcio, Juliana, Flavia Soares, Júlio Azevedo.

Agradeço as minhas amigas maravilhosas Anamaria Ladeira, Juliana Ladeira e Lygia Fernandes que conheci nas militâncias da vida e hoje são pessoas indispensáveis na minha trajetória. Ao Millor, Glauber, Pedro Guilherme companheiros que são sempre uma inspiração.

Agradeço à minha orientadora Professora Eliane Ribeiro que sempre se mostrou uma pessoa aberta para novos conhecimentos e me garantiu a liberdade necessária para produzir. Agradeço aos amigos que fiz no curso de doutorado, Noelia Rodrigues, Laine Fonseca e todas as pessoas maravilhosas que tive a oportunidade de conhecer no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio.

Agradeço, por fim, à Federação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) que através de uma bolsa de estudos me propiciou a oportunidade de estudar ao longo de todo o doutorado.

Glossário

BOPE – Batalhão de Operações Especiais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEASM – Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CPV – Curso Pré-Vestibular

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

IBGE – Instituição Brasileiro de Geografia e Estatística

IPPUR – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional

LGBTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans

ONG – Organização Não Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes

SUS – Sistema Único de Saúde

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

UPP – Unidade de Polícia Pacificadora

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Sobre a Idade

Gráfico 2 – Idade ente 16 e 17 anos e mais de 17

Gráfico 3 – Sobre a Conclusão do Ensino Médio

Gráfico 4 – Sobre o Tempo de Conclusão do Ensino Médio

Gráfico 5 – Separação por Sexo

Gráfico 6 – Estado Civil

Gráfico 7 – Sobre Filhos

Gráfico 8 – Sobre a Renda

Gráfico 9 – Sobre a Modalidade de Casa

Gráfico 10 – Sobre o Trabalho

Gráfico 11 – Motivos para a Carreira Universitária

Gráfico 13 – Sobre a Cor

Gráfico 14 – Formação 1º Segmento do Ensino Fundamental

Gráfico 15 – Formação 2º Segmentos do Ensino Fundamental

Gráfico 16 – Formação Ensino Médio

Gráfico 17 – Sobre Dificuldades em Disciplinas Escolares

Gráfico 18 – Sobre a Falta de Professores

Gráfico 19 – Problemas Vivenciados no Ensino Básico

Gráfico 20 – Sobre os Motivos de Não Ir à Escola

Gráfico 21 – Sobre Ambientes de Estudos Adequados

Gráfico 22 – Sobre Eventos Organizados pela Escola

Gráfico 23 – Sobre Incentivo à Política em Sala de Aula

Gráfico 24 – Sobre o Incentivo à Universidade

Gráfico 25 – Escolaridade dos Pais

Gráfico 26 – Sobre os Pais e Mães Analfabetos e Alfabetizados

Gráfico 27 – Sobre os Pais e Mães com Ensino Fundamental Completo e Incompleto

Gráfico 28 – Sobre os Pais e Mães com Ensino Médio Completo e Incompleto

Gráfico 29 – Sobre os Pais e Mães Com Ensino Superior Completo e Incompleto e Pós

Gráfico 30 – Sobre Quantidade de livros que Lê

Gráfico 31 – Sobre a Leitura de Jornal

Gráfico 32 – Sobre os Meios que Utilizam para se informar

Gráfico 33 – Sobre Acesso a Internet

Gráfico 34 – Sobre Participação em Atividade Política

Gráfico 35 – Sobre Atividades Culturais que Nunca Frequentou

Gráfico 36 – Sobre Atividades Culturais que Mais Frequentou

Gráfico 37 – Sobre o Tempo de Moradia na Favela

Gráfico 38 – Origem do Pai
Gráfico 39 – Origem da Mãe
Gráfico 40 – Sobre Endereço Informado
Gráfico 41 – Sobre Como Define Sua Moradia
Gráfico 42 – Palavras Quando Pensa em Favela
Gráfico 43 – Sobre Preconceito Por Morar em Favela
Gráfico 44 – Sobre Serviços Públicos na Maré
Gráfico 45 – Sobre Práticas de Lazer na Favela
Gráfico 46 – Sobre a Frequência em Eventos de Lazer na Favela
Gráfico 47 – Sobre Vítimas da Violência na Favela
Gráfico 48 – Sobre a Redução da Maioridade Penal entre Alunos Novos
Gráfico 49 – Sobre a Redução da Maioridade Penal entre Alunos Antigos
Gráfico 50 – Sobre o Casamento Civil de Pessoas do Mesmo Sexo
Gráfico 51 – Sobre Fazer “Justiça” com as Próprias Mãos
Gráfico 52 – Sobre Direitos Humanos
Gráfico 53 – Sobre a Pena de Morte
Gráfico 54 – Sobre a Pena de Morte em Alguns Casos
Gráfico 55 – Sobre a Pena de Morte entre Alunos Novos
Gráfico 56 – Sobre a Pena de Morte entre Alunos Antigos
Gráfico 57 – Sobre a Legalização das Drogas
Gráfico 58 – Sobre o Funk
Gráfico 59 – Sobre as Operações Policiais na Favela
Gráfico 60 – Sobre as Mortes Decorrentes das Operações Policiais

Resumo

Este trabalho analisa as experiências de jovens estudantes do pré-vestibular comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) – Rio de Janeiro, no âmbito das suas trajetórias escolares, relações com o espaço urbano e suas desigualdades, assim como suas vivências em espaços pedagógicos decoloniais. O objetivo, nesse sentido, consiste em investigar as particularidades desses percursos biográficos, verificando as referências sociais do campo da educação, a partir das suas fragilidades e também das suas potencialidades. E, soma-se a isso, o esforço de compreender os efeitos da segregação urbana na vida da juventude favelada e suas relações com pedagogias críticas do pré-vestibular comunitário, baseadas em pressupostos de valorização do saber popular e visibilidade de culturas historicamente silenciadas.

Palavras Chaves: Trajetórias – Juventude – Segregação - Favela - Decolonialidade

Abstract

This paper analyzes the experiences of young students of the community pre-university entrance exam in the Center for Studies and Solidarity Actions of Maré (CEASM) - Rio de Janeiro, in the context of their school trajectories, relations with urban space and their inequality, as well as their experiences in decolonial pedagogical spaces. The objective, in this sense, is to investigate the particularities of these biographical paths, verifying the social references of the field of education, based on their fragilities and also their potentialities. And in addition to this, the effort to understand the effects of urban segregation on the life of favela youth and their relationships with critical pedagogies of the pre-university entrance examination, based on assumptions of appreciation of popular knowledge and visibility of historically silenced cultures.

Key Words: Trajectories - Youth - Segregation - Favela - Decoloniality

SUMÁRIO

Autobiografia Escolar – Elementos para Uma Análise.....	14
Introdução – Caminhos e Delimitações da Pesquisa.....	31
I.1 – Objetivos e Percursos Metodológicos.....	31
I.2- Sobre o Contexto dos Pré-Vestibulares Comunitários.....	34
I.3- Sobre a História do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) ; o seu Pré-Vestibular Comunitário e seus diversos projetos educacionais.....	36
I.4- Sobre o Contexto Educacional da Juventude no Brasil e as Marcas da Educação Tradicional.....	39
I.5 - Sobre o Cenário da Pesquisa: históricos de violência, segregação urbana e a formação do Conjunto de Favelas da Maré.....	43
I.6 – Indicações Teóricas para o Processo de Construção das Análises.....	50
Capítulo I - A Sociologia das Trajetórias Escolares e a Experiência Educacional dos Jovens Estudantes do Pré-Vestibular Comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM	
1.1 – Debates e Perspectivas de Análise.....	59
1.2 - Perfil Social dos Jovens Estudantes do CEASM.....	68
1.3 – Históricos de formação, relações sociais com a escola e práticas culturais.....	82
Capítulo II – Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais	
2.1 - Escola, Educação e Favela.....	107
2.2 - As Fronteiras Entre a Cidade Formal e a Territorialidade Favelada	113
2.3 - As Percepções dos Estudantes sobre o Espaço de Moradia.....	123
2.4 - Aspectos da Violência Física e Simbólica na Maré e as Políticas de (In) Segurança Pública.....	144
Capítulo III – A Colonialidade nas Trajetórias Juvenis e Os Efeitos e Contradições da Pedagogia Decolonial Sobre os Estudantes do Pré-Vestibular Comunitário do CEASM	
3.1 – As Marcas Contínuas do Colonialismo.....	162
3.2 – Pedagogias Decoloniais e Suas Diferentes Formas de (Re) Existir.....	171
3.3 – A Visão de Mundo dos Jovens Estudantes do CEASM: Entre a Colonialidade e a (re) Invenção de uma nova Existência.....	180
Considerações Finais.....	220
Referências Bibliográficas.....	225
Anexo I.....	230
Anexo II.....	234

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DO AUTOR – ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE

Não tenho aqui a pretensão de reproduzir minha trajetória educacional sob os moldes de uma biografia supostamente linear e descolada das redes de sociabilidade que caracteriza a existência de qualquer um. Bourdieu (2002) afirma que qualquer tentativa de reproduzir histórias de vida a partir de uma perspectiva teleológica não passa de uma ilusão biográfica. O indivíduo não está deslocado no tempo e espaço sociais, pelos quais suas ações poderiam se materializar de maneira autônoma, configurando uma direção própria e isolada dos condicionantes estruturais de uma sociedade.

Nesse sentido, minha trajetória escolar nada tem de peculiar ou especial. Ela se caracteriza por caminhos percorridos dentro de contextos sociais, econômicos e políticos que informaram, da mesma forma, os códigos culturais absorvidos por outras milhares de pessoas. Isso não quer dizer, todavia, que reconhecer o peso dessas estruturas na vida de cada sujeito, signifique ignorar sua capacidade e subjetividade em tomar decisões e traçar as rotas a serem perseguidas na construção dos seus próprios destinos. O que Bourdieu defende é que estruturas sociais e autonomia de pensamento são duas instâncias da vida que estão completamente imbricadas uma na outra. Não é possível, portanto, conceber - ação e estrutura - de modos descontextualizados, dentro de campos de possibilidades que são, necessariamente, marcados por um *habitus* e um *ethos* definidos a partir da experiência histórica.

Dentro dessa perspectiva, recorro ao meu percurso educacional no sentido de tentar identificar elementos que se sobressaem e que podem me ajudar a analisar trajetórias semelhantes. Desde o contexto familiar, passando pelos anos de escolarização básica até a definição pelo ensino superior, existem traços em comum com outras histórias. Existem processos de construção de uma identidade, e o grande desafio consiste, justamente, em interpretá-los da melhor maneira possível.

Começando pelo histórico dos meus pais, não tenho dúvidas de que um dos fatos mais marcantes na minha vida foi compreender ao longo dos anos o que significava socialmente as suas origens e o que isso tinha a ver com a construção da minha trajetória. Seu Antônio e Dona Maria são duas daquelas pessoas que junto com tantas outras, migraram da região nordeste em direção ao sul em busca do sonho de uma vida melhor. A vida na roça (na parte rural da região metropolitana de João Pessoa – Paraíba) não era uma vida fácil e as perspectivas de estudos eram quase nulas, considerando o contexto de pobreza no campo que não os permitia ir à escola, mediante às responsabilidades que tinham com a sobrevivência imediata.

Foi aí que no início dos anos 70, decidiram encarar a longa estrada até o Rio de Janeiro e tentar recomeçar a vida do zero. Era uma época de intenso fluxo migratório e ano

após ano, as famílias foram se acomodando nas periferias das grandes cidades e preparando o terreno para que mais familiares pudessem ser recebidos de braços abertos para essa grande aventura que era reinventar a própria existência. Como nos grandes contos épicos literários, se tratou de uma verdadeira epopeia da diáspora nordestina.

Dessa forma, Seu Antônio e Dona Maria já tinham parentes por aqui que os receberam inicialmente, permitindo que eles se organizassem em termos de trabalho e garantissem num prazo mínimo, a constituição da independência. Meu pai, que não tinha qualquer escolaridade, conseguiu se alocar no ramo dos supermercados se especializando anos depois no ofício de padeiro. Minha mãe, que tinha conseguido cursar apenas o antigo ensino primário, trabalhou quase toda a sua vida nas “casas de família” assumindo uma extenuante jornada dupla de trabalho, na maioria das vezes, sem qualquer garantia básica de direitos.

Portanto, foram as redes de sociabilidade construídas pelas famílias nordestinas nas décadas de 60 e 70 que permitiram aos meus pais a possibilidade real de refazerem suas vidas na cidade do Rio de Janeiro, especificamente no conjunto de favelas da Maré, onde já existiam vínculos com outros parentes. Era uma época de grande expansão imobiliária na localidade, o que permitiu aos novos habitantes a chance de construir moradias que, pouco a pouco, foram acolhendo os migrantes recém-chegados.¹

Porém, a chegada dos meus pais na favela da Maré, não aconteceu exatamente numa época favorável à população mais pobre. Era o auge da ditadura civil militar e a opressão do estado sobre os moradores favelados estava em pleno funcionamento, através das políticas de remoção. O conjunto de favelas da Maré estava em evidência por ser um dos pólos escolhidos pelos militares para abrigar as milhares de pessoas removidas compulsoriamente, das comunidades faveladas que se localizavam na zona sul da cidade. Era o tempo das palafitas; do medo de cair nas águas poluídas da Baía de Guanabara ou então de ter seu barraco destruído por agentes do governo.

Mesmo com todas as adversidades, Seu Antônio e Dona Maria conseguiram comprar e construir sua casa própria, no mesmo tempo em que também avançava o processo de urbanização nas favelas da Maré. Na maior parte das vezes, uma ação empreendida pelos

¹Apenas à título de comparação, os fluxos migratórios em direção a Maré, nos dias de hoje, ainda continuam existindo, mas já não ocorrem na mesma velocidade que acontecia no passado. Atualmente, os laços familiares que começaram a se constituir nesse período de décadas atrás, parecem apresentar traços mais consolidados de permanência, visto que já é possível identificar uma geração de jovens que possuem pais nascidos na região. Nos dados quantitativos coletados na pesquisa para o desenvolvimento desta tese, constatamos que parte significativa dos jovens pesquisados declarou ter pais que nasceram na cidade do Rio de Janeiro. Em segundo lugar, ficou o grupo que afirmou ter pais que nasceram em cidades do Nordeste. Esses dados demonstram que o fluxo migratório do Nordeste em direção ao sudeste ainda continua acontecendo, mas não com a mesma intensidade do passado. A tendência tem sido uma maior consolidação das redes de sociabilidade na Maré, garantindo a perpetuação das famílias no local.

próprios moradores que passava bem longe de qualquer política pública. Na Maré, - dizem os mais velhos - foram as mãos calejadas dos trabalhadores que construíram o seu espaço de vida, desde o chão aterrado no mar, até as paredes de madeira e alvenaria.

Minhas primeiras lembranças da infância que remetem à convivência com meus pais e também à experiência escolar datam do início dos anos de 1980. Fecho os meus olhos e ainda sinto o cheiro da roupa do meu pai, quando descansava em seu colo durante minhas festinhas de aniversário e ainda lembro exatamente do percurso que minha mãe fazia comigo no caminho para o jardim de infância. O carinho dos meus pais e a escola fazem parte das minhas memórias afetivas mais distantes no tempo e, não por acaso, ficaram guardadas no meu inconsciente.

Especialmente minha mãe, sempre se mostrou extremamente zelosa com a minha educação e a do meu irmão mais novo. Não me lembro de ter faltado pra gente qualquer tipo de material escolar que usávamos em sala de aula. Sabíamos desde pequenos que nossa situação financeira não era favorável, mas também tínhamos a confiança de que em todo o período letivo, nossa mãe se esforçaria para comprar, pelo menos o que era de mais importante, na lista de materiais didáticos solicitada pela escola.

Olhando hoje para esse passado, fica evidente que a figura materna no meu caso se constituiu como um dos pilares fundamentais para a permanência na escola e o prolongamento dos meus estudos. Como veremos no primeiro capítulo desta tese, o fato de muitos pais possuírem baixa escolaridade, não significa que o valor social da educação não seja transmitido mediante outras formas de acompanhamento. Se a situação de baixo capital escolar não permite que o estudante seja fiscalizado nas suas atividades pedagógicas, isso não impede, por outro lado, que sua frequência na escola seja observada de perto por um dos familiares. Minha mãe não tinha condições de me ajudar nas lições de casa que eu trazia como tarefa a ser cumprida todas as semanas. Mas em momento algum, por exemplo, isso a impediu de garantir que todos os dias eu chegasse exatamente na hora certa em frente ao portão da escola. Mesmo com a dura jornada de trabalho e os poucos recursos financeiros, também, não deixou de investir na minha educação pagando cursos profissionalizantes que ela imaginava ser importante para meu futuro no mercado de trabalho. Tudo nos leva a crer que seja verdadeira a afirmação do sociólogo francês Bernard Lahire (1997) sobre o que ele chamou de “mito da omissão parental” nas camadas populares. Como na maioria das vezes, os pais de crianças pobres não têm como ter uma presença efetiva dentro da escola, muitos professores acabam associando essa ausência ao mau desempenho dos seus alunos e a indisciplina do comportamento. Mas Lahire afirma que isso não passa de uma acusação injusta, já que grande parte dos responsáveis pelos

estudantes aposta no projeto educacional como mudança de vida e acompanha esse objetivo da melhor forma que lhe é possível fazer.

Meu percurso no ensino fundamental não aconteceu todo ele sem intercorrências. Em 1991 (com 13 anos de idade), fui repetente no que seria hoje o 8º ano, mas não tenho lembranças precisas do que teria causado esse fracasso em particular. Lembro apenas com muita clareza das disciplinas que fiquei reprovado neste ano atípico: matemática, português e história que foram as matérias que tive grandes dificuldades nesse período, mas que curiosamente também são aquelas nas quais eu cultivo saudosas recordações das suas respectivas professoras. Após esta repetência, lembro que os anos finais do ensino fundamental foram marcados por uma relação de muito carinho com essas profissionais. Uma delas, a docente de língua portuguesa, até decidiu “adotar” a mim e um amigo da mesma sala para pagar cursos de formação que de alguma maneira nos incentivasse a continuar o prolongamento de nossos estudos. Meu amigo ganhou a matrícula num preparatório particular para fazer a prova de acesso ao ensino médio, e eu adquiri um curso de língua inglesa por um período de um ano.

Também foi a partir desses anos finais do ensino fundamental que minhas relações sociais começaram a se expandir para além da escola e da família. A igreja evangélica, nessa perspectiva, passou a exercer uma influência decisiva para o vislumbre do meu futuro profissional. Até o término do ensino médio, o espaço eclesial também se constituiu como um dos pilares importantes na minha formação. Lá, numa igreja de denominação batista, existiam pessoas que a todo o instante buscavam orientar os adolescentes a pensarem em suas trajetórias de vida. Tínhamos excelentes exemplos de profissionais que nos serviam como referência a ser seguida, mas duas especialmente se destacaram de uma maneira impactante aos nossos olhos: uma educadora religiosa formada em pedagogia pela UERJ e um engenheiro da Petrobrás que possuía uma vida de alto padrão no bairro do Jardim Guanabara. Essas duas pessoas agregaram em torno delas, um grupo de jovens adolescentes, assumindo como uma de suas tarefas, orientar nossas ações para construir metas que deveríamos batalhar para alcançar. Lembro até o hoje do quanto ficava admirado com os textos que essa educadora produzia para o seu trabalho pedagógico dentro da igreja. Eu queria escrever exatamente igual ao seu estilo - pensava eu - pois era uma leitura que me cativava; que era fácil de entender e com um português tão envolvente que me fazia querer ler sempre mais das coisas que ela publicava. Por outro lado, o engenheiro da Petrobrás era uma pessoa extremamente carismática e foi através dele que eu e meus amigos de infância aprendemos a nos engajar na política. Ele era filiado ao Partido dos Trabalhadores e em todo período eleitoral nos levava aos comitês de campanha para que pudessemos participar ativamente de todo esse processo. Lembro até hoje das panfletagens

que fazíamos para os candidatos do PT (nas eleições de 1994 e 1998) nas portas das sedes da Petrobrás, em lugares como Tijuca e Cidade Universitária.

Portanto, essa foi uma época de múltiplas referências que extrapolavam os espaços familiares, num momento em que passava a me incomodar mais com as desigualdades educacionais que era obrigado a enfrentar. A escola de ensino médio que cursava (1994-1996) era uma instituição pública de muita tradição entre jovens da classe média tijuicana que formava todos os anos, técnicos nas áreas de edificações, eletrotécnica e mecânica.² Eu era praticamente o único aluno da minha sala que morava numa região de favela. Mesmo com as investidas do meu amigo engenheiro, eu ainda não tinha uma consciência política apurada que me ajudasse a lidar com uma situação tão evidente de disparidades.

No ambiente doméstico, as pressões por parte dos meus pais para que eu ingressasse logo no mercado de trabalho, aumentava gradativamente, pois era inconcebível para eles que eu fizesse o ensino médio sem conciliar com algum tipo de emprego de meio período. O baixo capital escolar da minha família e a ausência de referências próximas de trajetórias escolares mais longas explica em parte essa incompreensão, muito embora, em nenhum momento minha mãe tenha deixado de me oferecer seu apoio. O grande problema é que a situação financeira estava sempre no limite, e sempre existia a esperança de que o retorno imediato desse investimento educacional acontecesse o quanto antes. Nesse sentido, passei os três anos do ensino médio procurando junto com meus amigos algum tipo de emprego que fosse possível conciliar com a escola, mas todos aqueles que a gente encontrava nos obrigaria a largar os estudos e eu e meus companheiros já tínhamos o entendimento suficiente de que não era isso que pretendíamos para as nossas vidas.

Paralelamente à pressão pelo trabalho, minha mãe continuou a me apoiar financeiramente para que eu concluísse o ensino médio no tempo certo. Mas, especialmente, a formação técnica em edificações (que eu havia escolhido) demandava materiais que eram extremamente caros para que minha família pudesse providenciá-los em sua totalidade. Mais uma vez, o capital social que eu havia acumulado a partir das relações de amizade na igreja contribuiu para que, diante dessa situação, fosse possível contatar pessoas que também haviam feito o mesmo curso no passado, e ainda guardava parte do material de trabalho em casa. No final das contas, pude usá-lo por empréstimo durante todo o período de formação, poupando recursos valiosos que naquele tempo eram essenciais para a sobrevivência diária.

O término do ensino médio marcou uma nova fase da minha trajetória caracterizada pela inevitável inserção no mundo do trabalho e pela perspectiva incerta de continuação dos

² A Escola Técnica Estadual Ferreira Viana está localizada bem na área nobre entre os bairros da Tijuca e Maracanã e fica próxima a outras escolas de renome como CEFET, Escola Técnica Federal de Química e Colégio Militar.

estudos em direção ao ensino superior. Na verdade, essa era uma época em que eu não vislumbrava com clareza a possibilidade de fazer graduação. O grande dilema era mesmo arrumar um emprego o mais rápido possível e contribuir com o orçamento familiar que nunca dava conta de suprir todas as nossas necessidades.

Como não consegui me alocar profissionalmente na área técnica de minha formação, perambulei por um tempo em pequenos subempregos dentro da própria favela em funções como atendente de loja de doces e entregador de quentinhas. Obviamente, o dinheiro era muito insuficiente para que eu pudesse me manter e, finalmente, quase um ano após a conclusão do ensino médio consegui meu primeiro emprego de carteira assinada, mais uma vez, por intermédio de um membro da igreja.

No ano de 1998, há exatos 20 anos, outro marco fundamental surgiu na minha trajetória escolar e mudaria radicalmente as minhas perspectivas de vida. Era o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) que tinha acabado de ser inaugurado e apresentava para a favela uma proposta de prolongamento dos estudos em direção à universidade pública.³ Num dia comum, andando pelas ruas do Morro do Timbau junto com um amigo, avistamos um cartaz que fazia a propaganda de um pré-vestibular comunitário e que para acessá-lo bastava tentar uma prova de seleção para compor as primeiras turmas do curso. É importante destacar nesse momento, o quanto que a obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu faz todo o sentido para explicar o porquê que naquele momento quando visualizamos o cartaz paramos para lê-lo. Por que nos interessamos por aquela proposta? Por que simplesmente não a ignoramos e continuamos a seguir nossas vidas normalmente? A obra sociológica de Bourdieu nos oferece chaves conceituais e teóricas suficientes para compreender que nossa decisão de dar atenção para aquela propaganda não foi fruto de um mero acaso. Se aceitamos parar e ler aquele cartaz; conversar sobre aquele assunto, e mais ainda, procurar pelo lugar com a finalidade de fazer a inscrição é porque uma série de acontecimentos pregressos já fazia parte de nossa história e nos permitiram decodificar aquela informação com a finalidade de projetar algum tipo de futuro.

Isso significa dizer que a nossa escolha não pode ser interpretada como uma ação autônoma deslocada das estruturas sociais pelas quais ela foi construída. Nessa perspectiva, lá estava todo o cabedal de capitais simbólicos que formaram o nosso *ethos* e permitiu que calculássemos as possibilidades de investimento naquele determinado

³ O Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré foi fundado no dia 15 de agosto de 1997 e contou com a participação de moradores e ex-moradores que já possuíam uma experiência de militância local no Partido dos Trabalhadores e também nos círculos progressistas da Igreja Católica. O projeto piloto do CEASM foi o curso de pré-vestibular comunitário que tinha o objetivo de oferecer uma alternativa de preparação para que os jovens da Maré acessassem a Universidade Pública. Pouco tempo depois, o sucesso da iniciativa possibilitou que o CEASM desse início a vários outros projetos ligados a educação, à memória, à pesquisa e também às práticas culturais. Na parte introdutória desta tese, contém um histórico dessa instituição com um pouco mais de detalhes.

caminho que se apresentava diante de nós. Não tínhamos o acúmulo de capital econômico e ainda muito pouco do capital cultural valorizado no âmbito das trajetórias universitárias, mas tínhamos certo capital social proveniente das referências do passado no incentivo à educação. Tudo isso, portanto, explica a nossa escolha. Não como um golpe aleatório do destino, mas como fruto de todo um processo de socialização impresso em nossos percursos de vida.

O primeiro ano de estudos no CEASM se caracterizou por ter sido realmente revelador e impactante para todos nós que fizemos parte daquelas turmas pioneiras. Era algo muito diferente de tudo aquilo que já tínhamos experimentado antes no campo das práticas educativas. Ouvir daqueles professores, quase todos moradores da Maré, com carreiras bem-sucedidas; que tinham conseguido ingressar na universidade pública e que aquele lugar era nosso por direito, sem dúvida nenhuma, gerou um impacto muito positivo. Ao final de cada aula, voltávamos para nossas casas com muitas perguntas inquietantes e muitas delas eram sobre o porquê de, até aquele momento, a gente não ter tido acesso a uma experiência pedagógica escolar tão crítica quanto aquela que era oferecida pelo CEASM. Por que a nossa escola tinha nos privado de tantas coisas que poderiam ser feitas, e por que não era toda escola que fazia isso e muito menos fazia para todos os públicos?

À medida que íamos conseguindo nossas respostas, mais as perspectivas de futuro se tornavam evidentes e mais elas se transformavam em sonhos que seriam possíveis de se realizar. No entanto, quando mais uma vez olho para esse passado e visualizo a história de cada um daqueles jovens pioneiros, percebo o quanto que o campo de possibilidades na trajetória de cada um é algo absolutamente complexo de se compreender. Não existe uma fórmula mágica da sociologia capaz de estabelecer um padrão sobre quais caminhos cada um de nós está mais propenso a seguir. As trajetórias de vida são percursos tortuosos, sem direção pré-definida, com regressos, progressos e interrupções. Tantos são os jovens daquelas primeiras turmas do CEASM que são pessoas brilhantes, mas que não conseguiram avançar nos projetos que tinham feito para suas próprias vidas e, hoje, padecem ainda nos subempregos mal pagos, lutando pela sobrevivência. Que percalços teriam acontecido nessas trajetórias que impediram os planos de ascensão social se concretizar? Por outro lado, quantos são também daqueles jovens que tiveram tanto sucesso em suas carreiras profissionais que talvez nem eles mesmos imaginassem que chegariam tão longe. Marielle Franco foi uma dessas pessoas, e tenho o orgulho de registrar aqui nessas linhas que tive o privilégio de conviver no CEASM com a jovem estudante Marielle, compartilhando dos mesmos sonhos e lutas por um mundo mais justo.⁴

⁴ Marielle Franco participou das primeiras turmas do pré-vestibular comunitário do CEASM no final da década de 90; ingressou no curso de Ciências Sociais na PUC-RIO, e retornou ao CEASM para trabalhar em diversos

O fato é que as trajetórias escolares que começaram a se constituir através do pré-vestibular comunitário foram marcadas pela variedade de caminhos e possibilidades que se apresentaram para cada uma daquelas pessoas. Muitos desses jovens que chegaram ao CEASM não ficaram indiferentes a esse processo. A minha própria história nessa instituição reflete tal panorama, muito embora, ela não tenha acontecido sem que houvesse uma série de obstáculos que precisaram ser superados.

No meu primeiro ano de pré-vestibular, por exemplo, não consegui chegar até o final do curso em função da cansativa rotina de trabalho. Exercia o emprego de Office Boy de uma pequena editora de um jornal evangélico, e passava o dia inteiro rodando o Rio de Janeiro de ponta a ponta entregando exemplares desse folhetim. No final do expediente, subir a ladeira do Morro do Timbau onde está localizado a sede do CEASM se tornava uma tarefa inglória. Aguentei até o mês de agosto daquele ano, quando num determinado momento dessa cansativa jornada, optei por ficar apenas com o trabalho.

No ano seguinte em 1999, me aventurei em mais uma formação na área técnica por ter sido aprovado numa seleção do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) para ingressar num curso na área de segurança do trabalho que me daria, inclusive, um diploma com validade de ensino superior. Isso ainda era um reflexo da minha incerteza quanto ao futuro profissional e a oportunidade de ingressar numa instituição federal de ensino, - ainda que fosse num curso que eu não tinha qualquer afinidade, - se apresentava na época pra mim como uma saída segura.

Entretanto, os poucos meses em que havia tomado contato com a pedagogia crítica do CEASM foram suficientes para que a ideologia do curso tivesse deixado a sua marca na minha formação. Eu simplesmente pretendia dar continuidade àquela experiência e depois de quase um ano entediado no curso técnico do CEFET, resolvi tomar uma decisão radical (para muitos amigos e também para minha família), mas pela primeira vez, absolutamente convicto do que pretendia fazer. Abandonei a suposta segurança profissional de uma área que poderia ser promissora, e voltei para o pré-vestibular comunitário do CEASM para buscar o que eu realmente queria fazer: Entrar na universidade pública, ingressando no curso de História e me preparando academicamente para atuar nessa área.

Porém, definitivamente, isso não foi uma tarefa fácil. Apenas no ano de 2002 consegui superar a barreira de classes do vestibular e meu sonho universitário pôde

projetos da instituição, adquirindo grande experiência política de mobilização. Engajou-se na luta partidária pelo PSOL como assessora do parlamentar Marcelo Freixo, o que lhe rendeu importante projeção política através do seu trabalho na Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Nas eleições municipais de 2016 decidiu se candidatar a vereadora pelo mesmo partido que a acolheu e acabou sendo uma das vereadoras mais votadas da cidade com mais de 40 mil votos. Construía uma carreira política promissora, quando no dia 14 de março de 2017 foi brutalmente assassinada num crime político que até o fechamento desta tese ainda não havia sido esclarecido.

finalmente ser concretizado. No final de tudo, me dei conta de que já havia se passado seis longos anos desde aquele momento do término do ensino médio.

Essa era uma época em que as políticas de ação afirmativa estavam apenas começando pelo Brasil e, portanto, não tive a oportunidade de fazer o vestibular utilizando a reserva de cotas. Nesse sentido, entrar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma das melhores instituições de ensino do país e uma das mais disputadas entre os jovens das camadas médias, parecia ser algo quase improvável. A nota de corte para ser classificado no curso de História era sempre uma das mais altas, o que me obrigou a fazer quase quatro anos de pré-vestibular comunitário na esperança de ultrapassar esse obstáculo. Foi numa conjuntura atípica para o vestibular do ano de 2002 que a relação candidato/vaga diminuiu mais do que eu poderia esperar, permitindo meu ingresso no curso, junto com uma turma quase inteira de jovens periféricos.⁵

Minha trajetória universitária não foi muito diferente de tantas outras que se constituíram no âmbito das camadas populares com enormes lacunas no ensino básico cursado na escola pública. Boa parte dos membros da minha turma de curso noturno mostrava as mesmas deficiências, e logo no primeiro período da graduação nos deparamos com a enorme dificuldade em lidar com uma pesada carga de leitura e autores com escrita rebuscada. Era evidente a nossa falta de capital cultural no que diz respeito aos requisitos valorizados numa carreira acadêmica diretamente ligados a uma história pregressa caracterizada pelo hábito de ler.

Tais dificuldades vão completamente ao encontro daquelas que foram identificadas pela pesquisadora Claudia Miranda (2015) em seu trabalho sobre “narrativas insurgentes” dentro das universidades públicas. Questões, por exemplo, como a conciliação entre trabalho e estudo; falta de diálogo com professores, e a percepção de não pertencimento ao espaço universitário são apenas alguns desses entraves que tivemos que lidar ao longo de todo o ensino superior.

Assim que iniciei o curso de História fiz a escolha de pedir demissão do meu segundo emprego com carteira assinada na função de auxiliar de serviços gerais de uma transportadora no município de Duque de Caxias. Numa outra direção, resolvi apostar nos estágios de pesquisa que poderia fazer ao longo do curso. Essa era a nossa chance de garantir a permanência na universidade nos engajando em projetos remunerados de iniciação científica que minimamente nos permitisse adquirir o valor das passagens diárias,

⁵ No final do ano de 2001, as instituições federais de ensino passavam por uma longa greve que acabou anulando o vestibular 2002. Sendo assim, as provas foram remar cadas para três meses depois, tempo suficiente para que parte expressiva dos jovens de classe média se alocasse em outras universidades o que por sua vez teve reflexo direto na diminuição da relação candidato/vaga para a UFRJ. Foi nessa conjuntura que um número interessante de jovens periféricos da zona oeste e baixada fluminense conseguiu compor quase uma turma inteira no curso noturno de História.

da alimentação e das cópias dos textos das disciplinas. Normalmente, alguma dessas demandas sempre ficava pendente tornando o cotidiano de estudos sempre um grande desafio e uma verdadeira incógnita sobre cada passo em direção à conclusão do curso.

Desde o primeiro período, consegui me agregar a esses grupos de pesquisa, o que por sua vez, acabou me propiciando um acúmulo interessante no trabalho de investigação. Na verdade, a oportunidade de me engajar desde o início nos laboratórios de pesquisa também se constituiu na prática como uma chance de me apropriar de um *ethos* acadêmico que gradativamente foi compensando algumas das minhas defasagens. Ao longo de todo o período do curso foram três, os lugares onde tive a oportunidade de estagiar. No próprio CEASM dentro dos seus inúmeros projetos de pesquisa quantitativa. No Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (IPPUR) da UFRJ, especificamente no Observatório dos Conflitos Urbanos da Cidade do Rio de Janeiro. E, por fim, no Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ em parceria com o CEASM numa iniciativa chamada de “Musicultura”.⁶

A experiência adquirida nesses projetos permitiu que academicamente fosse possível viabilizar as minhas primeiras publicações. De certa forma, isso acabou me incentivando a vislumbrar uma continuidade da carreira acadêmica e me motivando a manter as notas do meu rendimento universitário, sempre numa média aceitável que me habilitava a concorrer às vagas de pesquisa que surgiam nos laboratórios. Essa, no entanto, não era uma tarefa fácil para jovens estudantes provenientes das periferias. Era preciso superar todos os dias uma série de dificuldades que não poucas vezes interferia diretamente em nosso desempenho. Questões como a nossa falta de hábito para a leitura; a insuficiência de recursos financeiros para acessar todos os textos solicitados; a falta de espaços adequados para estudar no ambiente doméstico são apenas algumas dessas barreiras que tornavam muito difícil manter uma regularidade no curso. Não foram poucas as vezes em que ficamos impedidos de concorrer a uma vaga em laboratórios de pesquisa, quando o professor titular da referida área exigia que seus jovens pesquisadores tivessem um coeficiente de rendimento de nota nove (numa escala de um a dez). Ou quando exigiam dedicação exclusiva em período diurno, ou ainda quando o requisito básico era falar o inglês fluente. Obviamente, para todos nós, jovens oriundos das classes populares, essas eram exigências quase impossíveis de se alcançar considerando que nossa preocupação básica ainda

⁶ O Musicultura é um projeto de iniciação científica pensado pelo professor de Etnomusicologia da UFRJ, Samuel Araújo em parceria com o CEASM que tem como objetivo agregar jovens estudantes do ensino médio e da graduação para realizar pesquisas participativas com a finalidade de compreender as práticas culturais dentro da Maré, utilizando os métodos e reflexões teóricas de Paulo Freire. Foi a partir desse projeto que tive a oportunidade de conseguir minhas primeiras publicações acadêmicas em coautoria, em revistas especializadas dos EUA e também do Uruguai.

estava concentrada em questões sobre como garantir a permanência na universidade e a sobrevivência cotidiana.

Aparentemente, não parecia ser muito difícil ser aprovado numa disciplina do curso de História da UFRJ, visto que a média (cinco) já era suficiente para que o aluno obtivesse seu êxito. No entanto, existia um acordo tácito (e não dito) nas práticas dos laboratórios acadêmicos que só eram considerados aptos para a inserção no mundo da pesquisa, aqueles estudantes que obtinham no mínimo, o Coeficiente de Rendimento sete. Raramente, era possível encontrar algum professor que aceitasse algum estagiário com nota abaixo desse patamar. Logo nos primeiros períodos de curso, percebemos que era dessa forma que as regras internas eram estabelecidas, apesar de não haver nenhum tipo de estatuto oficial que legitimasse esse tipo de conduta. A legitimidade vinha dos próprios agentes sociais envolvidos nesse jogo de disputas simbólicas, criando uma espécie de classificação hierárquica para definir quem supostamente estaria mais ou menos propenso a absorver o *métier* acadêmico de pesquisador. É claro que nada disso estava explícito nas regras de seleção, mas na prática todos nós sabíamos que era assim que funcionava. Os estudantes com média entre cinco e seis (geralmente os mais pobres, negros e ainda subempregados) eram vistos de maneira pejorativa como aqueles que no máximo conseguiriam se formar e ingressar na carreira de professor do ensino básico. Os que conseguiam se manter com a média entre sete e oito eram aqueles que até acessavam os laboratórios de pesquisa, mas isso não se configurava como uma garantia absoluta de que a continuidade no ramo estava assegurada. E, por fim, existiam aqueles que estavam quase sempre no topo do coeficiente de rendimento (geralmente jovens provenientes das camadas médias) que caminhavam gradativamente para assumir a posição de *herdeiros*, ocupando os postos de monitoria e já preparando as condições adequadas para acessar os níveis de pós-graduação. Eu e meus amigos nos esforçávamos diariamente para nos manter na fronteira tênue entre o primeiro e o segundo grupo, batalhando para conseguir algum tipo de regularidade satisfatória que nos permitisse ao menos projetar algum tipo de futuro dentro da Universidade.

Paralelamente à trajetória universitária, minhas relações sociais na Maré se ampliaram significativamente, desde que havia ingressado no CEASM e passado a participar de seus diversos projetos. Estabelecer contato com outros jovens que possuíam percursos escolares semelhantes ao meu, permitiu muitas vezes compartilhar objetivos e inquietações que nos motivava, por exemplo, ao engajamento político na favela.

Nesse sentido, assistimos a criação de inúmeros movimentos sociais da juventude na Maré que passaram a atuar nos mais diferentes campos da cultura e da política locais. Seja na música, teatro, cinema, agremiações partidárias, projetos de pesquisa, movimentos

pela valorização da favela, ou associação de apoio a estudantes de graduação, lá estava algum grupo de jovens empenhado em fazer algum tipo de diferença. No meu caso, estava envolvido em dois tipos de ação: uma primeira de caráter reflexivo, em grupos de estudos no CEASM que buscavam fazer um debate sobre as questões de formação do espaço favelado na Cidade do Rio de Janeiro. Uma segunda de caráter mais intervencionista que tinha a pretensão de mobilizar a juventude para eventos de valorização da cultura local e a defesa dos interesses dos moradores da Maré.⁷

Nessa perspectiva, cada vez mais instigado a compreender melhor as questões urbanas de formação da favela, passei a direcionar meus estudos na Universidade para esse objetivo teórico, ao mesmo tempo, em que também nos círculos universitários passei a me engajar diretamente nos movimentos sociais de apoio às ocupações urbanas na cidade do Rio de Janeiro.⁸ Tudo isso me levou a uma crescente curiosidade acadêmica no sentido de buscar um maior aprofundamento das questões urbanas referentes à formação das periferias. Curiosidade essa que pouco a pouco foi se traduzindo em muita leitura, fazendo uso de autores que até então eram desconhecidos para mim, mas que passaram a me auxiliar na tarefa de entender aspectos importantes da minha própria trajetória.⁹

Foi nesse caminho de gradativa compreensão, portanto, que o desejo de prolongar meus estudos em direção ao mestrado e doutorado se intensificou. Embora a preocupação em garantir a sobrevivência cotidiana ainda se mostrasse bem real, passei a enxergar a pós-graduação como uma possibilidade viável de garantir algum tipo de renda (a partir da obtenção de bolsas de pesquisa), ao mesmo tempo, em que poderia levar a frente meus projetos de seguir na carreira acadêmica.

Sendo assim, no mesmo ano em que terminei meu curso de História na UFRJ em 2007, tentei a seleção para o mestrado nesta mesma universidade, no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (IPPUR). Com a obtenção do êxito na prova de ingresso, iniciei a nova fase no ano seguinte, garantindo uma sétima colocação entre os classificados, o que me permitiu ter acesso a uma das bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

⁷ O grupo de estudo que eu participei no CEASM era o Núcleo de Estudos do Observatório Social que existiu nos primeiros anos da instituição com o objetivo de agregar universitários para debater questões sobre a formação de favelas e políticas públicas para os espaços de moradia popular. Paralelamente também participei de um movimento de juventude na Maré chamado Rede Jovem que militava pela valorização cultural da favela e na defesa dos interesses dos moradores. Uma das grandes mobilizações da Rede Jovem aconteceu quando o poder público decidiu instalar barreiras acústicas ao longo da via expressa Linha Vermelha que na ocasião chamamos de “muro da vergonha” por explicitamente pretendia esconder a Maré dos motoristas que passavam na pista e servir também como política de segurança pública.

⁸ Participei durante o período da graduação na UFRJ, de um movimento de universitários chamado de Movimento Educação Libertária que oferecia apoio as ocupações urbanas espalhadas pela cidade do Rio de Janeiro e oferecia também apoio logístico para a organização de ações diretas que tinha como objetivo ocupar prédios abandonados na região do centro e fazer deles, um projeto de moradia popular.

⁹ Ao longo do período de graduação tomei contato com diversos autores que discutiam a questão urbana na cidade do Rio de Janeiro e me auxiliaram no processo de compreensão das questões referentes à favela. Nesse sentido, autores como Luiz Antônio Machado, Maurício Abreu, Lícia Valladares, Alba Zaluar, Marcos Alvito, Lucio Kowarick, Manuel Castells, entre outros foram essenciais nessa perspectiva.

de Nível Superior (CAPES). Não era, obviamente, o suficiente para que eu pudesse usufruir de algum tipo de independência financeira e ainda conseguisse ajudar a manter minha família pagando as contas da casa. Isso porque, a bolsa de pesquisa para estudantes pobres, na maioria das vezes, acaba tendo a função de salário e não apenas de recurso facilitador do trabalho de investigação. Ela serve também, na maioria das vezes, para pagar o aluguel; fazer as compras da semana; garantir a passagem no transporte público, além de, é claro, servir para a compra de livros e cópias de textos que torne minimamente possível a conclusão dos estudos. No meu caso, a situação não se mostrou muito diferente disso.

No ano de 2010, paralelamente à conclusão do mestrado, mais um ciclo da minha trajetória educacional havia se iniciado só que, dessa vez, a partir de uma nova perspectiva de atuação. Doze anos após ter chegado ao CEASM com o sonho de acessar a universidade, recebi o convite da coordenação do pré-vestibular para fazer parte do seu grupo de educadores. Esse foi certamente um momento de grande significado simbólico na minha formação, visto que seria a primeira vez que eu entraria numa sala de aula do CEASM na condição de educador popular. Era como se eu me olhasse no espelho, dentro dos olhos de cada um daqueles jovens, vislumbrando o meu passado em cada uma daquelas trajetórias, ao mesmo tempo, tão diferentes e também semelhantes ao meu próprio caminho. Foi a partir dessa nova experiência pedagógica que se amplificou meu desejo de compreender com maior profundidade, as biografias educacionais da juventude que, todos os anos, chegava (e ainda chega) ao pré-vestibular em busca do sonho de prolongar a escolarização. A prática como educador me ajudou a construir uma série de questionamentos sobre a constituição dos diversos tipos de trajetórias, e essas inquietações apenas se intensificaram na medida em que meu tempo em sala de aula também foi aumentando. Tempos depois (em 2012) fui convocado para ser professor na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, o que me possibilitou participar da dinâmica social no interior de uma escola pública, ampliando ainda mais o meu olhar sobre a educação; sobre as peculiaridades de cada percurso escolar, e também sobre os currículos de aprendizagem socializados entre os alunos.

Foi com todas essas questões que eu cheguei ao doutorado no ano de 2015 me propondo o desafio de compreender melhor as trajetórias escolares de uma parcela da juventude da Maré. Afinal de contas, assumir tal objetivo de pesquisa era também a oportunidade de entender o meu próprio percurso educacional, inserido dentro de um contexto histórico e de redes de sociabilidade que permitiu a existência de inúmeras outras *trajetórias improváveis*.

Um dos momentos mais interessantes na minha formação atual que revela essa particularidade foi quando surgiu a chance de organizar em parceria, um seminário

acadêmico intitulado de “Pesquisas Insurgentes”. Num trabalho em conjunto com outra estudante de doutorado da área de Letras da UFRJ, Miriane Peregrino, decidimos convidar vários pós-graduandos moradores e ex-moradores da Maré para apresentarem seus trabalhos de pesquisa na universidade. O evento teve o apoio das professoras Andréa Rosana Fetzner (UFRJ) e Eliane Ribeiro (UNIRIO) e se realizou entre os dias 09 e 10 de dezembro de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e no Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré.

Num primeiro momento, esse pode parecer mais um daqueles eventos academicistas que acontecem dezenas de vezes todos os anos no espaço universitário. Mas olhando mais de perto, trata-se de um feito muito mais revelador do que aparentemente ele se apresenta ser. Isso porque, não é pouca coisa juntar num mesmo seminário, pesquisadores com nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) provenientes de uma região como a Maré que ainda possui um dos *Índices de Desenvolvimento Humano* mais baixos da cidade do Rio de Janeiro. Estavam ali, pessoas com trajetórias escolares muito semelhantes, com as mesmas lacunas de formação, mas que por algum motivo (ou vários) conseguiram prolongar suas experiências educacionais para dentro da universidade pública.

No entanto, esse não é um acontecimento aleatório e muito menos ele pode ser explicado de uma maneira descontextualizada. Trata-se de uma geração de estudantes na Maré, da qual eu faço parte que teve sua juventude marcada por aspectos importantes das políticas públicas de ação afirmativa no país. É inegável que na primeira década dos anos 2000, o resultado de muitas lutas históricas pela democratização e expansão do ensino superior começava a se fazer sentir na vida de parcelas significativas da juventude pobre. O que até então se mostrava um movimento muito mais esporádico do que habitual, quando nos referimos ao prolongamento dos estudos da classe trabalhadora, neste período em questão, assistimos a um crescimento relevante de pessoas da periferia em espaços que historicamente tinham a marca exclusiva do privilégio. Foi a militância dos pré-vestibulares comunitários espalhados pelo Brasil afora e a política de cotas raciais e sociais, por exemplo, que começaram a modificar esse panorama educacional. Obviamente uma mudança ainda muito incipiente diante das desigualdades seculares que caracterizam o acesso ao ensino superior no país, mas que na Maré, - vale destacar - mais do que triplicou o número de universitários num curto intervalo de dez anos.¹⁰

É dentro dessa perspectiva que podemos explicar em parte um aumento tímido e gradual de uma geração de estudantes pobres que começam a chegar agora com mais

¹⁰ De acordo com os dados do IBGE, no censo 2000, a Maré aparecia com um percentual de menos de meio por cento de universitários. Dez anos depois no censo de 2010, esse percentual pulou para cerca de 2%, o que mostra o impacto dos pré-vestibulares na região e também na cidade do Rio de Janeiro como um todo.

frequência nos níveis de ensino da pós-graduação. Trata-se de um grupo que, em geral, construiu seus interesses de pesquisa na universidade centrado no esforço de compreender melhor os percalços e intercorrências da própria trajetória. São pessoas que de alguma maneira conseguiram lidar com as defasagens de formação do ensino básico, percebendo também as marcas de um currículo colonial que moldaram suas percepções de mundo. Não por acaso, é um uma geração de pesquisadores que tem buscado desconstruir estereótipos, oferecendo uma nova visão sobre inúmeros temas da sociologia urbana brasileira que por muito tempo se caracterizaram por apresentar abordagens teóricas de um ponto de vista que, na maioria das vezes, excluía a população pesquisada da construção analítica. Nesse sentido, é um grupo tem que se esforçado em pesquisar, por exemplo, a constituição histórica das lutas sociais nas favelas; as nuances da escola pública; a diversidade cultural dos espaços periféricos; o protagonismo da juventude pobre, e as trajetórias educacionais da classe trabalhadora. Questões essas que partem de inquietações pessoais de cada um desses pesquisadores e do desejo de compartilhar novas percepções de mundo, dentro e fora do espaço acadêmico. O meu trabalho está, portanto, plenamente inserido dentro dessa perspectiva.

Por todos esses motivos, entendo que relatar aqui partes dessa minha trajetória escolar dialoga de uma maneira intrínseca com aquilo que se propõe esta tese. Seja do ponto de vista metodológico. Seja de um ponto de partida teórico. Faz-se necessário destacar que os modos de construção da pesquisa que deu origem a este trabalho, em nenhum momento teve o objetivo de estabelecer rigorosos métodos cartesianos que supostamente poderiam classificar os sujeitos e os objetos dessa investigação. Não posso dizer que esta é uma obra que zela pelo distanciamento sociológico, pelo menos não a partir de uma concepção positivista de ciências humanas pensada nos moldes do século XIX.

Isso não quer dizer, obviamente, que este trabalho não prime pela objetividade e honestidade acadêmicas. Significa, ao contrário, que todo o nosso esforço passa por demonstrar que não existe um modelo único e universalizado de se fazer ciência. Não é possível, nesse sentido, criar uma escala de seriedade, aonde quanto mais próximo sua pesquisa chegar do patamar da impessoalidade, mais ela terá a garantia de que seus resultados serão idôneos e acima de qualquer suspeita. Isso na verdade não passa de uma construção ideológica que está diretamente ligada a disciplinarização do conhecimento a partir do século XVIII, especificamente no contexto europeu de construção dos pilares da ciência moderna.

O que ocorre é que tais pressupostos de modelos científicos na perspectiva europeia alcançaram sua devida legitimidade, na medida em que o poder político da Europa foi adquirindo sua supremacia sobre os demais povos do planeta. O colonialismo não se

constituiu apenas pela via direta da dominação militar. Ele também assumiu formas sutis de imposição dos seus modelos de organização societária e, sem dúvida alguma, as regras supostamente universais de produção do conhecimento considerado legítimo, também se apresentou como uma forma de colonização.

Passei a graduação inteira ouvindo nos círculos de pesquisa de que a ferramenta da experiência pessoal era demasiadamente perigosa, sob pena de comprometer um bom trabalho acadêmico. Paixão demais numa prática de pesquisa tende a produzir trabalhos excessivamente panfletários – dizem os defensores da impessoalidade. A renomada escritora acadêmica norte-americana Bell Hooks me ensinou que toda essa defesa tem muito mais a ver com disputas por legitimidade e prestígio no campo universitário do que propriamente com a preocupação em produzir obras relevantes.

Hooks tem um livro maravilhoso sob o título “Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade”, aonde ela trava um belo diálogo com o educador brasileiro Paulo Freire. Porém, dois capítulos nesta obra me tocaram muito particularmente: “Essencialismo e experiência” e “A teoria como prática libertadora”.

No primeiro, a escritora faz questão de destacar que a experiência pessoal não é um limitador de conhecimento como muitos querem nos fazer acreditar. É apenas mais uma possibilidade de produzi-lo, só que de um ponto de vista diferente. Do ponto de vista de quem viveu determinadas situações e que pode oferecer um olhar sobre a realidade que certamente não é superior aos demais, mas que contribui com uma perspectiva de análise que não seria possível apenas pela vertente pura da teoria abstrata. Diz a autora que:

Esse ponto de vista não pode ser adquirido por meio dos livros, tampouco pela observação distanciada e pelo estudo de uma determinada realidade. Para mim, esse ponto de vista privilegiado não nasce da “autoridade da experiência”, mas sim, da paixão da experiência, da paixão da lembrança. (HOOKS: 2007, p. 123).

Já o segundo capítulo do livro que me chamou a atenção diz exatamente que é dessa paixão da experiência e da lembrança que podem surgir uma teoria que seja verdadeiramente libertadora. A teoria, segundo a escritora, precisa ser antes de tudo uma ação curativa; uma construção teórica que surge da necessidade de se superar um sofrimento, e uma forma de encontrar respostas para questões que inquietam a nossa existência. Fazer teoria nesse sentido nada tem a ver com a produção de uma escrita mais rebuscada ou construir textos com níveis de entendimento completamente seletivos. A verdadeira teoria libertadora, portanto, é aquela que dialoga com a prática, com a dor das pessoas e com o desejo de melhorar o mundo.

Esta tese tem a pretensão de pelo menos perseguir esses objetivos, e começar por esse prefácio expondo as características da minha própria trajetória escolar é tão somente uma forma de dizer que este trabalho está bem longe de ser uma produção acadêmica impessoal. Isso porque ele não trata de questões que são estranhas a minha história. Ao contrário, quando investigo as trajetórias escolares de estudantes que passaram por um mesmo processo de educação anticolonialista num pré-vestibular comunitário periférico, significa revisitar um passado que continua tendo implicações fundamentais para a construção de muitos futuros.

INTRODUÇÃO - CAMINHOS E DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

I.1 Objetivos e Percursos Metodológicos

O objetivo desta tese consiste em apresentar uma análise dos perfis, trajetórias e percepções de jovens estudantes de um pré-vestibular comunitário que tomam contato com pedagogias críticas decoloniais praticadas no âmbito de uma educação popular. O referido curso chamado de Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM - está localizado no Conjunto de Favelas da Maré e atua na região desde 1998 com o objetivo de oferecer aos moradores, um preparatório para o ingresso no ensino superior pautado nos pressupostos de um conhecimento crítico. A educação libertadora de Paulo Freire e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo constituem os pilares teóricos do CEASM que desde a sua fundação, até os dias atuais já contribuiu para a inserção de centenas de jovens, nas mais diversas universidades públicas da cidade.

A análise dessas trajetórias construiu-se à luz teórica dos estudos da sociologia da educação, centrados em obras de inúmeros pensadores como Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Nadir Zago e Maria Alice Nogueira. A partir da leitura desses autores buscamos identificar as peculiaridades de cada percurso escolar, compreendendo os mecanismos de sua constituição, bem como as relações com a escola, a família e outras instituições sociais. Além disso, analisamos os percalços dessas trajetórias no âmbito da segregação urbana praticada nas favelas da Maré, investigando os diversos aspectos educacionais associados a essa condição. Somam-se a isto também, o uso de vários outros autores da perspectiva dos estudos pós-coloniais que nos auxiliaram a entender de que maneira essas trajetórias juvenis são marcadas pela socialização de um currículo pedagógico colonial. É a partir dessa perspectiva que fizemos esta investigação das trajetórias escolares dos jovens estudantes do CEASM e das suas experiências de segregação no espaço urbano onde vivem. Tentamos identificar as marcas colonialistas e as lacunas de formação que caracterizaram esses percursos biográficos, confrontando-as com as pedagogias críticas oferecidas no curso popular.

A metodologia para a realização desta pesquisa está pautada no recorte temporal do ano letivo de 2016 e divide-se em duas etapas, mesclando as técnicas quantitativas e qualitativas de análise. A primeira fase consiste na sistematização de informações registradas pelos alunos no momento da matrícula no curso, em precisamente duzentos e dez questionários de caráter socioeconômico, contendo dados sobre renda familiar, trabalho, escolaridade dos pais e gostos e hábitos culturais. Desse questionário, não

optamos por trabalhar todas as perguntas contidas nele, mas apenas àquelas que julgamos relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. Somam-se a esta etapa, a aplicação de mais setenta e seis conjuntos de questões elaboradas pelo autor da pesquisa que permitiu mapear aspectos relevantes sobre as trajetórias escolares dos jovens, a segregação urbana que experimentam no dia a dia e suas opiniões sobre diversos assuntos políticos que revelam em alguma medida, a visão de mundo que compartilham. Sendo assim, construímos esse questionário com vinte e oito perguntas (além dos dados de identificação) que de alguma maneira buscou dar conta desse objetivo.

Na primeira seção, as questões interrogam de uma maneira geral sobre a experiência escolar do estudante ao longo do ensino básico. Busca saber sobre as eficiências e fragilidades da escola; as condições sociais para a prática do estudo e o incentivo para o ingresso no ensino superior. Na segunda seção, o foco se concentra sobre as experiências do educando com o espaço urbano e seu lugar de moradia. Questiona a respeito das percepções sobre a favela; sobre as condições da oferta de serviços públicos e sobre a circulação urbana nos diversos espaços da cidade. E, por fim, a terceira seção, cuja finalidade se detém em captar as percepções dos educandos sobre assuntos que de alguma forma refletem a visão de mundo de cada um deles. São perguntas sobre a redução da maioridade penal, direitos humanos, pena de morte, casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, legalização das drogas, cultura musical do funk e operações policiais na favela.

Esse questionário foi aplicado para os educandos no começo do ano letivo de 2016 com a finalidade de captar essas percepções, num momento em que as estratégias pedagógicas do pré-vestibular comunitário ainda estão se vislumbrando de forma gradativa aos estudantes. Dessa forma, ao final deste período de curso mostrou-se possível novamente interrogá-los no sentido de identificar padrões de mudanças ou permanências nas suas posturas individuais frente a modelos pedagógicos anticolonialistas.

A segunda fase da pesquisa construiu-se a partir dos apontamentos identificados na primeira. O objetivo consistiu em realizar um conjunto de entrevistas gravadas (uma amostra de dez) com o objetivo de aprofundar temas que não foram possíveis de se verificar com mais detalhes na fase quantitativa da investigação. Juntando, portanto, os resultados dessas duas etapas, buscamos realizar apontamentos importantes que pôde nos ajudar a compreender melhor as trajetórias escolares de jovens estudantes da Maré, assim como a experiência decolonial de um pré-vestibular comunitário, tema este, que cada vez mais vem ganhando espaço nos círculos acadêmicos de pesquisadores.

A partir de todos esses dados coletados, adotamos também a metodologia de estabelecer algumas comparações com outras informações estatísticas produzidas pela

pesquisa Agenda Juventude Brasil de 2013. Trata-se de uma pesquisa que consistiu numa investigação nacional de larga escala sobre as características da juventude no Brasil e serviu como parâmetro para nossas análises, no sentido verificar a compatibilidade de dados; as especificidades dos jovens de uma maneira geral, assim como as particularidades dos jovens estudantes da Maré. Os resultados da pesquisa Agenda Juventude Brasil foram publicados num livro organizado pelos professores Diógenes Pinheiro, Gustavo Venturini, Regina Novaes e Eliane Ribeiro e se dividiram em artigos científicos sobre temas da desigualdade social e racial; sexualidade; identidades juvenis; mercado de trabalho; participação política; hábitos culturais; percursos escolares, e práticas religiosas.

Para além dessas meras técnicas de metodologia, também se mostra importante registrar sobre quais outras bases estão assentadas o presente trabalho de investigação. Como já assinalado no prefácio desta tese, não se trata aqui, de reproduzir uma pesquisa sociológica cuja legitimidade estaria ancorada naquele velho pilar da ciência moderna baseada numa suposta impessoalidade teórica. Entendemos que a trajetória biográfica do autor que dialoga intrinsecamente com este trabalho deve ser tratado tão somente como mais um dado de pesquisa que pautado na honestidade intelectual do pesquisador pode se configurar em mais uma fonte relevante de informações que pode ser agregada sem qualquer tipo de problema.

Já existe uma ampla produção bibliográfica que ampara as pesquisas nas ciências sociais desvinculadas da ideia positivista de sujeito e objeto. Recorrendo por exemplo, a Pierre Bourdieu (2007), autor que faz parte de nossas análises, todos os agentes sociais estão inseridos dentro de sistemas de valores que, em última instância, acabam interferindo nas ações de cada indivíduo na sociedade. Isso significa afirmar que, mesmo o pesquisador acadêmico não pode fugir dessa complexa teia de relações. Assim como qualquer um, ele também possui um *Ethos e um habitus* que orientam os seus posicionamentos políticos e ideológicos e que, por conseguinte estará presente em suas análises sociológicas. O papel do pesquisador é reconhecer esta peculiaridade e trabalhá-la como mais um dado de pesquisa a fim de obter resultados que levem em conta tal complexidade.

Isso significa também que é preciso fugir das tentações que geralmente induzem a uma gama de conclusões *apriori* na prática do pesquisador que não poucas vezes acaba caindo no erro de encontrar na pesquisa, tão somente aquilo que ele desejava identificar. Normalmente, alguma coisa que se alinha ideologicamente ao sistema de valores em que está inserida, confirmando as suas teses que, em outras palavras, já estavam prontas. Aí está a honestidade intelectual: ter a capacidade de reconhecer esta limitação e seguindo os conselhos propostos por Howard Becker (2007); construir os passos de uma pesquisa de

acordo com as especificidades que cada etapa, garantindo assim o elemento da imprevisibilidade no processo de investigação.

Ademais, a metodologia deste trabalho de pesquisa está pautada de uma maneira geral, no esforço contínuo de desconstrução da velha racionalidade moderna que configura um sentido homogêneo de epistemologia. Edgardo Lander (2005) destacou em suas análises sobre a construção colonialista dos pilares das ciências sociais que esta, se formou justamente no âmbito da naturalização de uma única forma de conhecimento, respaldada pelo Eurocentrismo. Segundo Lander, o próprio liberalismo se configurou, nessa perspectiva, como um modelo muito além de um caráter meramente econômico. Trata-se, ao contrário, das próprias formas de existir, pensar e produzir discursos sob o paradigma da ciência. Um referencial que ratifica o silenciamento de outras formas de epistemologia e que, em última instância, legitima a objetividade científica pautada numa suposta neutralidade racional de sentido único e eurocentrado. Compreender as diferentes formas e expressões da educação popular que busca romper com esses pressupostos modernos/coloniais constitui uma tentativa de visibilizar distintas possibilidades de conceber a própria existência.

I.2 – Sobre o Contexto dos Pré-Vestibulares Comunitários

É importante salientar que o surgimento dos pré-vestibulares comunitários, nas mais diversas partes do país, tem se tornado pouco a pouco um objeto de pesquisa frequente entre os especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Isso provavelmente se deve ao impacto que esses cursos têm produzido no acesso à Universidade Pública e Privada por parte da população mais pobre (VALLADARES: 2010). Desde as décadas de 80 e 90, quando surgiram os primeiros cursos de pré-vestibular comunitário no Brasil, o número de alunos com origem popular dentro das carreiras universitárias cresceu significativamente. Somaram-se a esse fenômeno, as políticas de ações afirmativas como as cotas sociais e raciais, bem como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e os programas de financiamento universitário implementados pelos governos. Se for verdade que o espaço privilegiado da Universidade no Brasil ainda mantém a sua estrutura de segregação, também é verdade que nos últimos anos o perfil social dos seus alunos tem se caracterizado por um maior grau de heterogeneidade.

Entretanto, o processo de democratização do ensino superior no Brasil ainda está bem longe do que poderíamos chamar de uma inclusão qualificada. O aumento da demanda por parte de jovens de baixa renda aos cursos universitários não tem acompanhado o número de vagas nas Universidades Públicas, historicamente ocupadas por membros das

classes média e alta. Por outro lado, a expansão do ensino privado, nos últimos 30 anos, favorecida pelas políticas mercantilistas na educação, resultou em aproximadamente 90% das instituições de ensino superior sob a tutela do setor privado, com quase 70% das matrículas (ZAGO:2008; SAVIANI:2010). Na prática, boa parte dos jovens pobres que demandam as suas carreiras universitárias, acabam sendo absorvidos por essa avalanche de faculdades particulares, na medida em que não tiveram no ensino básico da rede pública a qualificação necessária para superar a barreira do vestibular, essencialmente conteudista.

É dentro desse contexto de “expansão conservadora do ensino superior” (ZAGO: 2008) que surgem os cursos de pré-vestibular comunitário. Uma tentativa de contribuir para o processo de democratização da Universidade Pública, permitindo o acesso da população historicamente marginalizada. As primeiras iniciativas nesse sentido são encontradas no âmbito do movimento sindical e do movimento negro, na segunda metade da década de 80, com a mediação de militantes da igreja católica. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e a EDUCAFRO são importantes exemplos desse pioneirismo que pouco a pouco, foram se espalhando pelas periferias de São Paulo e Rio de Janeiro e, atualmente, contam com dezenas de núcleos espalhados por essas duas grandes cidades.¹¹

Para além das experiências do PVNC e EDUCAFRO, centenas de outras iniciativas de pré-vestibular comunitário, distribuídas pelas diversas partes do país, também compõem esse esforço de membros da classe popular para ingressar na educação superior.¹² Geralmente, são estudantes provenientes da rede pública de educação básica (negros, pobres e trabalhadores assalariados). Almejam uma melhor qualificação profissional, com melhores remunerações e, conseqüentemente, desejam uma ascensão social para si e para a família. (CARVALHO: 2006)

Especificamente, no Rio de Janeiro, o complexo de favelas da Maré agrega o maior conjunto de pré-vestibulares comunitários da cidade, não ligados à rede do PVNC e EDUCAFRO. Desde o final da década de 90, com a criação do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), centenas de jovens tiveram a oportunidade de ingressar nas Universidades Públicas, passando pelas fileiras de estudantes que fizeram parte dessa instituição não governamental. Anos após a sua criação, a ONG dividiu-se em duas, por divergências internas de seus administradores, o que, na prática, significou a criação de novas turmas de pré-vestibular comunitário sob a gestão de uma nova ONG chamada Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES). Em média, são 10 novas turmas por ano,

¹¹ O PVC e EDUCAFRO são experiências de pré-vestibulares comunitários que exerceram um papel fundamental na luta pela democratização do acesso à Universidade Pública. Surgiram na região da baixada fluminense com forte influência de pessoas ligadas ao movimento negro e à Igreja Católica. Um dos principais expoentes dessa experiência pedagógica é o Frei Davi que ajudou a fundar ambos os cursos.

¹² Frei Davi (um dos principais articuladores de pré-comunitários do país) em entrevista afirmou existir aproximadamente mais de 1.800 iniciativas nesse sentido espalhadas pelo Brasil. (ZAGO: 2008).

ingressando nesses cursos de preparação, totalizando cerca de 500 matrículas de alunos a cada início de ano letivo.¹³

O impacto dessas iniciativas na comunidade local ainda é um tema a ser aprofundado pelos pesquisadores, mas já vem sendo objeto de investigação acadêmica. A socióloga Lícia Valladares, por exemplo, aposta numa real modificação na estrutura social das favelas, a partir do crescimento do número de universitários por intervenção de políticas sociais, como a dos pré-vestibulares comunitários.

Nossa hipótese é a de que as favelas (que correspondem atualmente a cerca de mil aglomerados só no município do Rio de Janeiro) estão passando, a cada dia mais, por um complexo processo de diferenciação social, seguindo a tendência geral de mobilidade social por que passa a sociedade urbana brasileira (SCALON, 1999), onde a educação tem seu lugar. Com base em um estudo sobre graduados e graduandos que moram ou tenham morado em favelas do Rio, sugerimos que, já há alguns anos, estamos diante de um processo significativo de mobilidade social por intermédio da educação. Mediante o acesso de alguns ao ensino superior, a população das favelas se diversifica e complexifica, afetando assim sua estrutura social (VALLADARES: 2010, p. 154).

Da mesma maneira, o impacto da ação dos pré-vestibulares comunitários sobre a vida dos estudantes que optam por cursá-los, também tem sido objetos de pesquisadores. Seja o sentido político que os alunos guardam dessa formação pré-universitária, seja a ampliação de possibilidades de futuro que experimentam ao longo do curso, a conclusão dos autores é que um novo processo de mudanças se abre a partir de então (SILVA: 2006; SANTOS: 2007).

I.3 – Sobre a História do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) ; o seu Pré-Vestibular Comunitário e seus diversos projetos educacionais

A história de fundação do CEASM que começa com a criação de um projeto de pré-vestibular comunitário, surge dentro de um contexto histórico no final dos anos 90, aonde a luta pela democratização do ensino superior se intensificava através do crescimento de cursos preparatórios populares e da militância em prol das políticas de ação afirmativa. A iniciativa começou quando um grupo de moradores e ex-moradores da Maré decidiu utilizar suas experiências de militância para pensar numa forma de intervenção educacional que de alguma maneira pudesse contribuir para melhorar os índices da educação local.

Os dados do IBGE na época já mostravam que o aumento da escolarização no Brasil caminhava para um percentual de mais de 90% de matrículas no Ensino Fundamental, assim como àqueles referentes ao Ensino Médio que também havia alcançado patamares

¹³ Informações dos sítios eletrônicos da Redes de Desenvolvimento da Maré e do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré.

de crescimento satisfatório. Isso contribuiu, na prática, para que a demanda pelo acesso ao ensino superior chegasse com mais expressividade entre as classes sociais mais baixas, historicamente, aliadas desse processo. Foi uma época de grande expansão das faculdades privadas que souberam capitanear muito bem esse novo quadro educacional (dentro de um contexto de expansão do neoliberalismo), ao mesmo tempo, em que o número de vagas nas Universidades Públicas não acompanhou a nova realidade da educação no país (SANTOS: 2007).

Dentro desse panorama, a experiência militante do grupo de moradores e ex-moradores da Maré se mostrou essencial para tentar suprir parte dessa demanda, organizando uma rede de educação como o CEASM que passou a atuar em diversas frentes no campo do ensino. Os fundadores dessa instituição tinham em comum, o fato de já terem atuado em projetos sociais ligados a Igreja Católica e, mais especificamente, em ações alinhadas com a chamada teologia da libertação. Tinham também ligações políticas com o Partido dos Trabalhadores, através de agremiações locais, além de alguns deles terem participado ativamente da militância na Maré, assumindo postos de liderança nas associações de moradores. A criação do CEASM, portanto, consistiu numa tentativa de agregar todas essas experiências pregressas se inserindo num quadro de luta pela democratização do ensino e acesso a uma educação qualificada nos diversos níveis de escolarização. (SANTOS: 2007).

Nesse sentido, o CEASM começou o ano de 1998 com o seu primeiro projeto educacional de pré-vestibular comunitário, (não por acaso) nos fundos de uma Igreja Católica. Alguns meses depois, se transferiu para um espaço cedido pela Associação de Moradores do Morro do Timbau, onde funciona até os dias de hoje, as inúmeras atividades do projeto. Pouco tempo depois, os fundadores do CEASM também produziram uma carta de princípios aonde expressaram os pilares teóricos que deveriam orientar as práticas da instituição, deixando evidente que os objetivos dessa ação pedagógica estavam muito além de simplesmente atuar por uma maior escolarização no bairro. A finalidade também consistia em produzir uma educação crítica entre os moradores, promovendo uma consciência de cidadania e a construção de pensamentos autônomos, estimulando o desejo de transformação da sociedade.

Os principais autores expressos nessa carta de princípios que serviram como base para a prática educativa no CEASM são os educadores Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. A partir desses pensadores, as ações educativas na instituição sempre tiveram como referência valores como: respeito mútuo no processo de ensino e aprendizagem entre educadores e educandos; problematização dos conteúdos

pedagógicos; construção de autonomia intelectual, e reconhecimento dos direitos e deveres da pessoa humana enquanto ser social.

Pouco tempo depois de ser criado o Pré-vestibular comunitário, o CEASM também inaugurou outros tipos de ações educativas, ampliando sua rede educacional com diversos outros cursos preparatórios com finalidades das mais variadas. Cursos de preparação para o nível fundamental e médio; cursos voltados para ingresso em carreiras públicas; cursos de língua estrangeira; criação de uma biblioteca comunitária, e uma série de atividades de apoio escolar aos alunos dos colégios públicos de ensino fundamental do entorno. Tudo isso, feito a partir dos recursos públicos e privados que passaram a ser capitaneados pelos coordenadores do CEASM com a finalidade de expandir e consolidar sua atuação junto aos moradores da Maré.

Dentro desse panorama de crescimento, outras redes de intervenção também foram criadas como: a rede de comunicação; a rede de pesquisa social e a rede memória. A primeira deu origem a um jornal comunitário chamado “O Cidadão” que chegou a ter uma tiragem de distribuição de 20 mil exemplares por toda a favela local. A segunda iniciou inúmeros trabalhos de investigação acadêmica sobre o panorama educacional do bairro e o papel das escolas públicas. E a terceira se configurou no embrião do que hoje conhecemos como o Museu da Maré, um dos mais importantes museus comunitários do país.

O auge da expansão do CEASM aconteceu no ano de 2007, quando os fundadores da instituição entraram num processo de divergências internas, o que por sua vez, acabou dividindo a ONG em duas. Não nos interessa aqui, explicitar esse processo de divisão do grupo, mas apenas ressaltar algumas consequências desse novo quadro para os moradores. A principal delas é que o número de projetos sociais aumentou em diversas favelas da região. Isso porque, a nova Organização Não Governamental chamada de Redes de Desenvolvimento da Maré recriou inúmeras atividades do CEASM nos seus pólos administrativos. E, uma dessas iniciativas replicadas foi justamente o pré-vestibular comunitário por ter sempre um importante peso político local. Na prática, portanto, foram mais turmas de preparatório sendo criadas por várias favelas da Maré, aumentando ainda mais a oportunidade dos jovens estudantes de ingressar na universidade.

Atualmente, o CEASM já não conta mais com todos aqueles projetos dos anos iniciais após a sua fundação, e muito menos possui financiamentos que possibilitem a criação de tantas atividades. Entretanto, o curso de pré-vestibular comunitário continua a existir com a mesma força política de antes, recebendo todos os anos dezenas de jovens que almejam ingressar na universidade pública. A grande diferença nos dias atuais em relação ao passado é que, atualmente, o pré-vestibular do CEASM é quase todo ele bancado pela militância de uma juventude que passou pelas fileiras do curso e decidiram

voltar para ajudar. Já não existe, há seis anos, qualquer tipo de financiamento para o pré-vestibular que sobrevive apenas da autogestão de recursos vindos dos próprios educandos através de uma contribuição simbólica mensal, e das atividades culturais pensadas também como meios de arrecadação de receita. Nesse sentido, podemos afirmar que, de certa forma, os objetivos iniciais dos fundadores de gerar entre os alunos do CEASM um sentimento de responsabilidade social e consciência cidadã foram alcançados em muitos aspectos, considerando que o projeto não sucumbiu à crise institucional do espaço e ainda nos dias de hoje, agrega um importante pólo de luta social.

I.4 – Sobre o Contexto Educacional da Juventude no Brasil e as Marcas da Educação Tradicional

Para analisar os perfis sociais e as trajetórias de jovens estudantes de uma periferia urbana partimos de alguns pressupostos que podem nos ajudar na compreensão de muitas das especificidades da juventude na Maré. É importante salientar que o panorama educacional no Brasil evidencia uma série de questionamentos e vivências do público jovem em relação à escola que, de uma maneira geral, se reflete na juventude residente das regiões periféricas. Além disso, também destacamos que grande parte do processo de escolarização no país é marcado por uma educacional tradicional, a qual, historicamente, tem se caracterizado por práticas pedagógicas conservadoras e com currículos escolares que, muito mais promovem um sentimento de subalternidade do que contribuem para a construção de pensamentos autônomos. É inegável que todas essas questões aparecem como obstáculos nos percursos educacionais da juventude periférica, evidenciando que os desafios para acessar a carreira universitária se constituem tão somente como mais uma etapa de uma longa vida pregressa de intercorrências no campo escolar. Até chegar a um curso pré-vestibular comunitário e, porventura, alcançar o sonho do ensino superior, muitos desafios já tiveram que ser superados. É necessário compreender mais de perto esse processo.

No livro “Agenda Juventude Brasil” (2016) diversos pesquisadores publicaram artigos importantes que nos ajudam a compreender melhor esse panorama educacional e, mais especificamente, a relação entre juventude e escola, suas aproximações e distanciamentos em todas as etapas da escolarização. Maria Virgínia de Freitas (2016) analisa, por exemplo, os dados produzidos por esse trabalho buscando entender mais de perto, as expectativas, engajamentos e desengajamentos da juventude em relação ao espaço escolar. O recorte metodológico da autora delimita as suas análises no grau de escolaridade e na frequência à escola por parte dos entrevistados. Isso resume de certa forma, segundo Freitas (2016), as

inúmeras variáveis que dizem respeito à juventude brasileira, como “renda, sexo, cor/raça e território. A partir daí os resultados destacados pela autora ilumina uma série de questões que nos permite verificar com mais propriedade, as trajetórias escolares, especialmente, àquelas que se referem aos jovens com baixo poder aquisitivo, e moradores das periferias.

De uma maneira geral, Freitas (2016) concluiu que no tocante à relação entre juventude e escola é possível destacar que, em grande medida, são aqueles que se encontram nos estratos mais baixos da sociedade que possuem os menores índices de escolarização. São aqueles que se vincularam ao mundo do trabalho desde cedo. São os que já constituíram família ao longo do curso de ensino fundamental e aqueles cujo os pais também possuem baixa escolaridade. Além disso, a pesquisadora também ressaltou que as expectativas dos jovens em relação à escola estão majoritariamente ligadas ao desejo de inserção no mercado profissional. Uma parcela expressiva não enxerga a instituição escolar conectada ao seu território e, identifica como problemas prioritários; a falta de investimentos no professor, na infraestrutura do espaço de estudos e na qualidade do ensino empregado.

O perfil dessa juventude traçado pela autora nos ajuda a compreender em muitos aspectos, o grupo de jovens que acessa o pré-vestibular comunitário em localidades como o conjunto de favelas da Maré. Apesar de se referir a uma minoria que conseguiu chegar ao ensino médio e almejar a carreira universitária, trata-se também de um grupo que vivenciou (e vivencia) intrinsecamente as características identificadas pela pesquisadora.

Também estamos nos referindo aqui, a uma juventude que vive e estuda em espaços de favela, o que significa dizer que se trata de um grupo que é constantemente estereotipado pelo seu lugar de moradia. Dentro desse contexto, não poucas vezes, a própria estrutura escolar acaba reforçando o olhar pejorativo sobre quem mora em espaços favelados, contribuindo para visões de mundo permeadas de estereótipos reforçados pela própria formação tradicional da educação. Nesse sentido, noções de cultura e história impregnadas do caráter eurocêntrico dos conteúdos e associadas a uma absorção acrítica de conhecimento bancário, assumem peso significativo no histórico educacional desses estudantes. Por esse motivo é importante ressaltar sobre qual visão de mundo pautada numa educação tradicional pretende-se delimitar a análise em questão. Faz-se necessário, nessa perspectiva, compreender os próprios fundamentos da instituição escolar no Brasil, vislumbrando em especial as principais características do ensino de história e os pilares pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem.

Bittencourt (2004) investigou esses percursos desde a constituição das disciplinas escolares no século XIX até o período do século XX. Verificou desde o nascimento do ensino de história no Brasil, as suas matrizes europeias e a formação de um conteúdo que privilegiou, desde o início, a história dos colonizadores. Identificou também as permanências

desse modelo eurocêntrico no ensino da história, nos diversos períodos de sua constituição. Do Império à República, o que se construiu em termos de identidade nacional esteve sempre ligado ao culto da história do conquistador. O protagonismo de personagens da cultura local, na maioria das vezes, foi relegado a um segundo plano, quando não ignorado.

Somaram-se a essas características a própria pedagogia tradicional que se encarregou de pensar os métodos de aprendizagem associados ao caráter colonialista dos conteúdos. Era preciso estabelecer um conjunto de normas para professores e alunos, a fim de propiciar de maneira sistematizada a transmissão das informações eleitas como as mais importantes no processo de socialização. Autores já considerados clássicos no pensamento educacional brasileiro como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti¹⁴ fizeram excelentes sistematizações dos métodos da pedagogia tradicional no Brasil, desde a hegemonia do pensamento educacional jesuítico até os pensadores da Escola Nova. Partindo da explanação desses autores, podemos elencar três eixos norteadores da visão tradicional da educação que perpetuaram por décadas e décadas e, até os dias de hoje, compõem em diversos aspectos, a própria instituição escolar. A relação hierárquica entre professor-aluno; a ideia de verdade atemporal e exterior aos indivíduos; e as técnicas de memorização e disciplinarização dos corpos.

O primeiro eixo caracteriza-se por toda a carga de autoridade que está centrada na figura do professor. Detentor da verdade e não passível de críticas espera-se dele uma postura enciclopédica, na qual as respostas estão sempre prontas, sem possibilidades de questionamentos. A relação professor-aluno, portanto, é marcada pela verticalidade do poder. Enquanto um responsabiliza-se por transmitir o conhecimento pronto e acabado, o outro adquire a obrigação de apreendê-lo de forma sistemática e eficaz para, enfim, passar pelas avaliações objetivas que indicarão o mérito ou o fracasso da sua parte.

O segundo eixo caracteriza-se pela ideia de uma verdade imutável em relação ao próprio tempo histórico. Ela existe de uma maneira exterior aos indivíduos, na medida em que tal verdade está centrada numa ideia de história universal, na qual os povos da Europa assumiram naturalmente o curso da civilização humana. Portanto, uma verdade que põe a História do Brasil sempre como um apêndice da História Europeia, uma construção social e natural do colonizador desbravador que inseriu na História Universal, os povos de menor

¹⁴ Obras dos referidos autores como “Pensamento Pedagógico Brasileiro”, “História das Ideias Pedagógicas” e “Democratização da Escola Pública” são exemplos de trabalhos que se debruçaram em esmiuçar as pedagogias tradicionais no Brasil desde a época da colônia até o período republicano.

cultura do além-mar. Cabe aos alunos, apenas a simples tarefa de apreender esta verdade acabada e aceitar o papel de coadjuvantes no percurso das nações do mundo.¹⁵

Por fim, o terceiro eixo caracteriza-se pelas técnicas de memorização de todo o conteúdo atravessado pelo colonialismo. Investido de seu poder verticalizado, o professor detentor da verdade atemporal instrumentaliza os seus alunos a memorizar as principais datas e acontecimentos; fórmulas matemáticas e esquemas diversos de apreensão sistemática de informações. Mas não basta apenas isso. A disciplina hierarquizada na sala de aula também se faz presente nesse processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o silêncio dos alunos, as mesas enfileiradas e o professor em destaque no ambiente agregam, de igual maneira, na tarefa mecânica de decorar.

Portanto, a visão de mundo dos alunos, pautada numa educação tradicional e que pretendemos confrontar com as pedagogias críticas do CPV é esta carregada de todo esse percurso histórico de uma educação brasileira baseada num conhecimento marcado pela colonialidade. Uma educação que se reflete num olhar subalternizado sobre a própria favela, sobre a cultura popular e sobre o próprio entendimento do que se estabelece como história oficial.

As trajetórias escolares dos estudantes que chegam até o pré-vestibular comunitário estão permeadas por todo esse processo ensino-aprendizagem. Juntam-se a ele, os graves problemas de infraestrutura enfrentados no período da escolarização e obtêm-se como resultado: uma formação educacional deficitária em muitos aspectos, seja no ponto de vista do acesso pleno ao conhecimento escolar, seja naquele que se refere à construção de uma consciência crítica para o exercício da cidadania.

Os dados mais recentes sobre a educação no conjunto de favelas da Maré mostram que esse panorâma de tantas deficiências está bem longe de ser resolvido. Segundo as informações do último censo de 2010, o número de analfabetos contabilizados neste ano foi de 7.740 pessoas. Deste grupo, considerando a faixa etária entre 15 e 29 anos, o percentual de analfabetos verificado foi de 11%. Já no grau de escolarização que se refere ao ensino médio, as estatísticas também não são nada animadoras. Considerando os indicadores que dizem respeito à distorção da idade dita ideal para a frequência nessa etapa da aprendizagem, os resultados mostram-se bem abaixo do que poderia ser considerado satisfatório. Analisando, por exemplo, as três escolas de ensino médio da região, CIEP Cesar Pernetta com 1.045 alunos e Escola Estadual Bahia e Escola Tenente Napion

¹⁵ Sobre este tema da história do Brasil vista como apêndice da história europeia, Circe Bittencourt explorou no seu trabalho “Ensino de História: fundamentos e métodos” os percursos desse processo ao longo do século XIX, na própria constituição da história enquanto disciplina autônoma.

somando as duas 940 estudantes; no primeiro número constatou-se uma distorção de 52%, e no segundo, de 69% do total.¹⁶

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que o grupo de jovens que chega ao pré-vestibular comunitário na Maré já trás consigo uma longa trajetória educacional marcada por lacunas deixadas pelo poder público no que diz respeito à instituição escolar. Mais do que isso, trata-se de um grupo que vivencia muito mais do que a desigualdade no campo da educação. Também faz parte do seu cotidiano; a violência das forças de segurança pública, a segregação urbana e todos os estigmas que constantemente relacionam a ideia de criminalidade com o espaço favelado.

I.5 – Sobre o Cenário da Pesquisa: históricos de violência e segregação urbana e a formação do Conjunto de Favelas da Maré

O desenvolvimento desta tese agrega um elemento fundamental para a construção das análises sociológicas empreendidas aqui, considerando o fato de que é dentro de uma favela, onde estão concentrados os percursos escolares que são objetos dessa investigação. Isso quer dizer que não é possível entender as trajetórias de estudantes do conjunto de favelas da Maré, sem levar em conta toda a carga histórica de formação das favelas no Rio de Janeiro, bem como as inúmeras políticas públicas que há muito tempo criminalizam as periferias urbanas. É preciso, nesse sentido, contextualizar todo esse processo de violência física e simbólica.

Em trabalho anterior no mestrado, identificamos que os estigmas relacionados à favela já a acompanha desde os tempos de seu surgimento há pelo menos um século (Salustriano da Silva: 2010). A segregação urbana que hoje, faz parte da vida dos jovens que estudam e vivem na Maré, por exemplo, é algo que foi construído historicamente, em contraposição a uma ideia de cidade que quase sempre contemplou uma parcela privilegiada da população.

Nesse longo período de história urbana da cidade do Rio de Janeiro, a favela, raras vezes foi concebida nos planos urbanísticos como uma parte integrante do espaço urbano. Ao contrário, as políticas e os projetos de estado na maioria das vezes pautaram a sua remoção como um “câncer” que precisava ser destruído e retirado do “tecido” social considerado harmônico e sem conflitos. Foi assim na Reforma Passos (1902-1906) na expulsão dos pobres da região central da cidade. Foi assim também, no governo Lacerda (1961-1965) na remoção de milhares de pessoas para longínquas regiões da zona oeste. Foi assim da mesma maneira, recentemente, na intervenção autoritária do estado para

¹⁶ Informações retiradas do site “Rio Como Vamos” que registra uma série de indicadores sobre as diversas regiões da cidade do Rio de Janeiro.

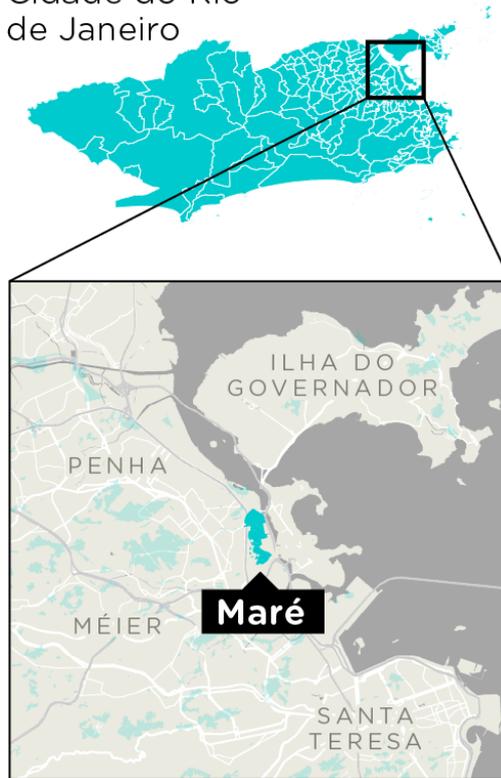
garantir a realização de megaeventos esportivos, em detrimento da expulsão de moradores favelados de lugares alvos da especulação imobiliária (Salustriano da Silva: 2010).

Ainda no trabalho de mestrado, defendemos a ideia de que as décadas de 80 e 90 se caracterizaram como um dos raros momentos da história urbana da cidade em que, ao menos no discurso, a possibilidade de integrar a favela ao espaço urbano foi levada em consideração. Especialmente, no primeiro governo Brizola (1982-1986), o discurso se transformou em prática através do amplo programa de construção dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – em que pela primeira vez, o estado construiu centenas de escolas, dentro dos espaços favelados do Rio de Janeiro com o objetivo de funcionar de maneira integral, atendendo os jovens residentes das periferias (Salustriano da Silva: 2010).

Com o passar dos anos, os CIEPs foram sendo pouco a pouco sucateados pelas políticas posteriores e o velho descaso com as populações faveladas acabou se sobrepondo a qualquer outra intenção de promover a esse grupo, uma educação de excelência. Na prática, os CIEPs acabaram refletindo a velha desigualdade educacional e urbana, com grave falta de infraestrutura local; professores mal pagos e ensino precarizado. No conjunto de favelas da Maré são seis CIEPs que em grande parte dão conta do ensino fundamental para as crianças da localidade junto com outras escolas de menor porte, e com os mesmos problemas de funcionamento. Uma parte expressiva dos alunos que procura o pré-vestibular comunitário do CEASM passou por esses colégios e, portanto, vivenciou intensamente a precarização educacional nessas instituições de ensino. Suas trajetórias escolares estão intrinsecamente marcadas por esse processo.

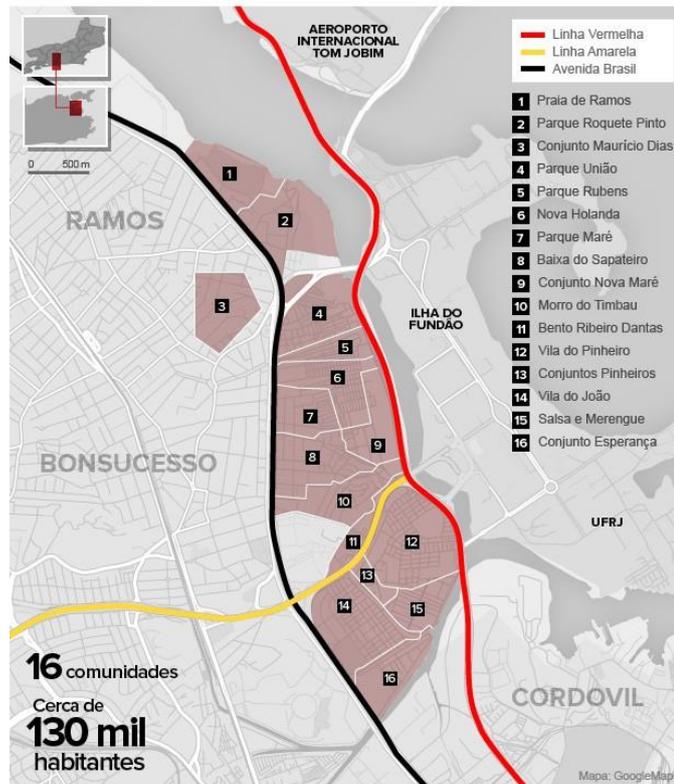
Também é importante contextualizar historicamente a própria formação do conjunto de favelas da Maré. Uma região periférica na zona norte da cidade do Rio de Janeiro que começou a ser ocupada no decorrer dos anos 40, e que teve seu processo inicial de urbanização ligado à construção da Avenida Brasil. Desde então, foram se formando, através de diferentes tipos de intervenções urbanísticas, aquele que hoje é o maior conjunto de favelas da cidade do Rio de Janeiro, somando um total de 16 comunidades.

ONDE FICA:
 Cidade do Rio
 de Janeiro



Conjunto de Favelas da Maré será ocupado por Forças Armadas

Região está localizada em ponto estratégico da cidade



O processo de formação de cada uma dessas favelas se caracterizou por acontecer em momentos históricos diferentes e com formas de urbanização diversas também. Desde a formação das comunidades mais antigas como Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro e Parque Maré (a partir dos anos 40), até a construção das mais recentes como Nova Maré e Bento Ribeiro Dantas (a partir dos anos 80/90), podemos afirmar que a consolidação dos seus milhares de domicílios passou, desde a prática da autoconstrução dos moradores, até às políticas de intervenção do poder público.¹⁷

O lugar entrou oficialmente no mapa dos bairros da cidade no ano de 1986, quando se criou a XXX Região Administrativa do Rio de Janeiro, englobando todas as favelas da Maré. Oito anos depois, em 1994, uma lei municipal passava a conferir também o status de bairro a esse conjunto de comunidades. Apesar de na prática, a oferta de serviços públicos ainda nos dias de hoje está muito aquém do que é possível identificar como ideal de infraestrutura urbana, não dá pra ignorar o fato de que a Maré seja o 9º bairro mais populoso do Rio de Janeiro, com aproximadamente 140 mil moradores, segundo os dados oficiais do IBGE do ano de 2010.

Parque União é a sua favela mais populosa com mais de 19 mil habitantes, seguido da Vila do Pinheiro e Nova Holanda com mais de 15 mil cada uma, e Vila do João com pouco mais de 13 mil pessoas. O Morro do Timbau, onde está localizado a sede do CEASM, tem cerca de três vezes menos a população daquela que está em primeiro lugar, enquanto que Nova Maré e Praia de Ramos são as que possuem menos habitantes, com pouco mais de 6 mil pessoas, juntando as duas comunidades (IBGE: 2010).

A Maré, assim como qualquer outro lugar da cidade, é um bairro caracterizado por sua diversidade econômica, social e cultural. Bem longe do senso comum que costuma classificar um espaço favelado como homogêneo, o conjunto de favelas da Maré tem perfis sociais diversos; práticas culturais de todos os tipos e um grande potencial de geração de renda. O número de empreendimentos comerciais, por exemplo, passa dos 3 mil estabelecimentos considerando toda a região da Maré, nos mais variados tipos de serviços oferecidos à população. Bares, restaurantes, supermercados, lojas de roupa, salão de beleza, oficinas mecânicas, serralherias, serviços de informática são apenas algumas das

¹⁷ A autoconstrução de moradias amplamente praticada pelos moradores da Maré começou com a construção de casas de madeira, suspensas nas margens da Baía da Guanabara que as pessoas chamavam de palafitas. Pouco a pouco, ao longo dos anos, conforme ia aumentando as áreas de aterro, essas casas passaram a ser substituídas por habitações de alvenaria. Além disso, o poder público também interviu na criação de algumas das favelas da Maré, como por exemplo, através de um grande plano de âmbito nacional idealizado pelos militares no final dos anos 70, em que foram construídas as comunidades Vila do João e Vila do Pinheiro. Além disso, ainda na época da ditadura, comunidades como Nova Holanda e Praia de Ramos também foram criadas inicialmente como Centros de Habitação Provisórios para abrigar pessoas removidas de favelas da Zona Sul, mas que posteriormente acabaram se consolidando como mais um espaço de moradia permanente. Por fim, também citamos os programas sociais de moradia do município no final dos anos 80 e anos 90 em que foram criadas as comunidades Bento Ribeiro Dantas e Nova Maré com a finalidade de abrigar pessoas em condições sociais muito precárias e que ainda moravam em barracos de madeira.

inúmeras atividades locais que movimenta a economia interna, gerando centenas de empregos diretos e indiretos, no expressivo mercado de trabalho local.¹⁸

Entretanto, apesar de toda essa potencialidade positiva, a Maré é um lugar que constantemente sofre com um tratamento discriminatório proveniente do próprio Estado, e mais especialmente, praticado por aqueles que operacionalizam as políticas de segurança pública. Para os moradores, esses são obstáculos que interferem diretamente no cotidiano da vida na favela. Seja, por exemplo, num simples ato de circulação interna para fazer compras ou visitar um parente. Seja na ida (ou volta) diária em direção ao trabalho, casa ou escola. A realidade é que quase sempre o preconceito e a criminalização sofridas por pessoas que moram na Maré têm se traduzido em incursões violentas por parte de agentes do Estado, gerando conflitos e não poucas vezes, a morte de muitos inocentes.

Especialmente, nos últimos anos, a Maré tem sido um dos alvos preferenciais na cidade do Rio de Janeiro para a realização de operações policiais contra o tráfico de drogas. Isso se explica sobretudo pelo contexto do projeto de “pacificação” que o governo do estado tem implantado em algumas regiões do município. As UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) surgiram com o propósito de estabelecer um policiamento comunitário permanente, assumindo um discurso de maior proximidade com a população local, no sentido de garantir um projeto viável de segurança pública. No entanto, as UPPs não foram pensadas para funcionar em todas as partes da cidade, mas apenas em favelas que se inserem em regiões estratégicas do ponto de vista da mobilidade urbana ou em bairros da zona sul e entorno do Maracanã com alto teor de especulação imobiliária.

No caso do conjunto de favelas da Maré, a necessidade de ocupação militar por parte das forças de segurança pública está diretamente ligada a sua proximidade às principais vias de circulação do município. Localizada entre a Linha Vermelha e Avenida Brasil, e próxima à entrada do aeroporto internacional, a militarização dessas comunidades tornou-se uma finalidade central para o gerenciamento de conflitos que, porventura, pudessem gerar uma visibilidade negativa para o Estado. Nesse sentido, a Maré foi uma das localidades contempladas pelo projeto das UPPs.

Com a proximidade dos megaeventos Copa do Mundo de 2014 e Olimpíadas de 2016, os operadores da segurança pública no Rio começaram os preparativos para a militarização desse espaço. Em abril de 2014, com o aval do governo federal, as forças armadas do exército montaram uma mega operação militar de ocupação que deveria em tese, preparar o local para a futura instalação da Unidade de Polícia Pacificadora. Foram quase três mil soldados das mais diversas regiões do país que ocuparam por 14 meses

¹⁸ Esses dados fazem parte de uma pesquisa realizada pelo Observatório de Favelas e Redes da Maré sobre os empreendimentos locais e publicado em livro no ano de 2014.

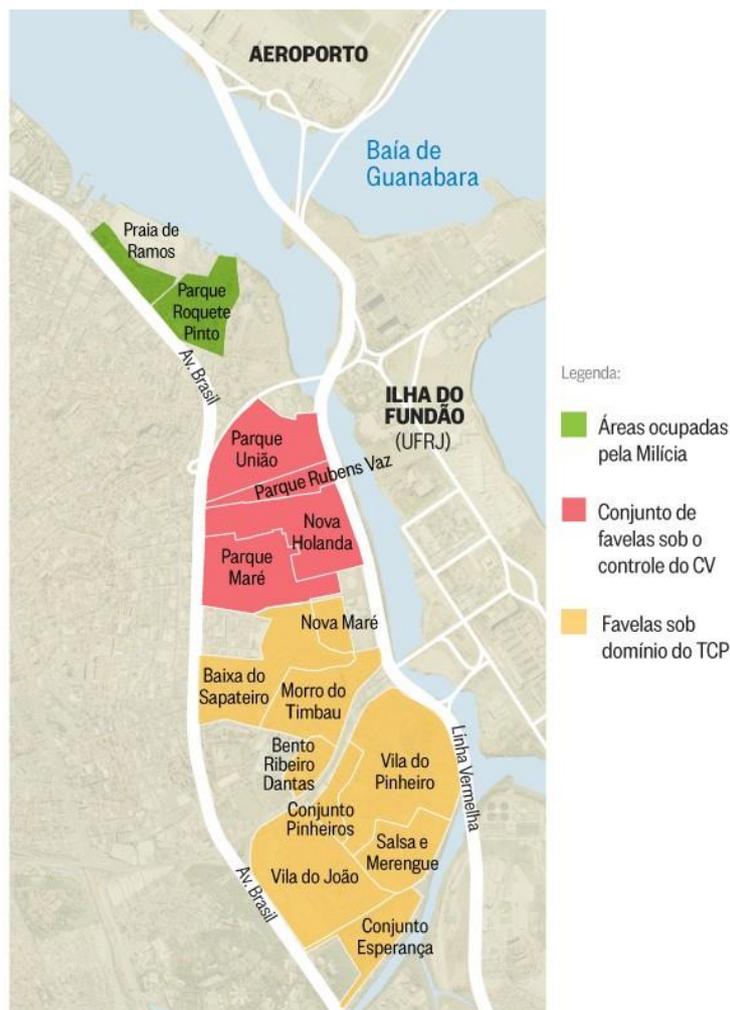
consecutivos o conjunto de favelas da Maré a um custo diário de pouco mais de um milhão de reais.¹⁹

Diferente do que foi divulgado pelos grandes meios de comunicação, a paz prometida pelas forças de segurança pública esteve bem longe de se tornar uma realidade concreta na Maré. O que se viu na verdade foram constantes tiroteios entre soldados do exército e jovens envolvidos com o tráfico de drogas local, gerando pânico entre os moradores e uma sensação de insegurança crescente. Não foram poucas vezes em que escolas e comércio fecharam suas portas por conta dos conflitos armados na região.

Da mesma maneira, o funcionamento do pré-vestibular comunitário do CEASM não ficou imune aos efeitos da ocupação militar por parte do exército. Os embates frequentes contribuíram para a evasão do curso; prejudicaram diretamente as atividades pedagógicas e obrigaram os educadores e educandos a reduzir a carga horária das aulas, no sentido de garantir a volta para casa um pouco mais cedo, evitando assim, pôr em risco a integridade física dos estudantes.

Tal situação, todavia, não foi gerada de forma inédita pela ocupação do exército nesse período de 2014/2015. A instabilidade na região é um elemento que já vem fazendo parte do cotidiano dos moradores há um bom tempo. Isso porque, a geografia das facções criminosas que se instalaram no conjunto de favelas da Maré agrega uma peculiaridade potencialmente explosiva. O território é entrecortado por diversos grupos rivais ligados à prática do tráfico de drogas e, constantemente, torna-se alvo; seja das disputas internas pelo controle desse comércio, seja das operações policiais que supostamente agem para combatê-lo.

¹⁹ O valor gasto com a ocupação militar no conjunto de favelas da Maré foi revelado no Diário Oficial da União com a publicação de uma Medida Provisória, autorizando um crédito de R\$ 200 milhões de reais para a aplicação específica no apoio logístico às forças de segurança pública. (Jornal O Globo, 26/06/2014).



Segundo os dados do Observatório dos Conflitos Urbanos da Cidade do Rio de Janeiro, organizado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), a Maré é a segunda região da cidade que mais registra ações coletivas contra a violência do Estado na região. Num recorte temporal que começa no ano de 1997 (quando o CEASM foi inaugurado) até os dias de hoje, o Observatório identificou 41 mobilizações populares contra as forças de segurança pública do Estado. Na maioria dos casos, trata-se de manifestações motivadas pela ação violenta da polícia no decorrer de suas operações. A descrição dos eventos não foge muito a uma determinada regra. Geralmente, são duas versões que se contrapõem. Os moradores acusam os policiais de assassinar uma pessoa inocente, e os agentes negam afirmando que foram recebidos a tiros e que a vítima era envolvida com o tráfico. A única certeza é que dificilmente, os crimes são completamente investigados, prevalecendo assim, a versão dos “autos de resistência”.²⁰

²⁰ O Observatório dos Conflitos Urbanos na Cidade do Rio de Janeiro é um projeto elaborado no âmbito do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especificamente no laboratório de pesquisas Estado, Trabalho, Território e Natureza (ETTERN). Tal projeto tem a

Portanto, é este o panorâma que caracteriza o contexto de segregação urbana no qual estão submetidos à juventude que ingressa no pré-vestibular comunitário da Maré: uma realidade profundamente desigual no tratamento do poder público e com um cotidiano permeado pelo estereótipo da violência. Diante disso, fazemos as seguintes perguntas? De que maneira esse grupo de jovens estudantes se depara com as práticas de uma educação anticolonialista num curso popular que justamente se propõe a desnaturalizar essas desigualdades e a desconstruir o olhar subalternizado sobre a própria trajetória e o lugar de moradia? A presente pesquisa tem também a finalidade de investigar as peculiaridades desse processo, observando as suas contradições e seus efeitos sociais, políticos e pedagógicos.

I.6 - Indicações teóricas para o processo de construção das análises

Como assinalado antes, as ideias de horizontalidade e a pedagogia crítica de transmissão dos conteúdos são bases fundamentais que formam as práticas educacionais no pré-vestibular comunitário do CEASM. São concepções pedagógicas que encontram respaldo teórico em autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Nessa perspectiva, ainda que de forma sucinta, é necessário pontuar sobre quais são as características básicas desses pensamentos que norteiam as ações dos educadores do CPV, em contraposição a uma educação tradicional impressa na trajetória escolar dos educandos.

Freire (1987) apresenta a sua ideia de educação libertadora construída fortemente pelos conceitos de conscientização crítica e relação dialógica entre os homens. Não concebe em hipótese nenhuma uma prática educativa que não seja capaz de instrumentalizar as pessoas para um processo de libertação social. Os oprimidos, afirma Freire, só poderão superar a sua condição subalternizada no mundo, desumanizada e reduzida a “quase coisas”, na medida em que experimentarem a real liberdade potencializadora do saber criativo.

Tal processo de libertação, afirma Freire, não apresenta viabilidade possível mediante a prática de uma educação bancária que serve tão somente como ferramenta das

finalidade de acompanhar as manifestações coletivas dos moradores da cidade em torno de uma série de demandas que se apresentam no dia a dia dos cidadãos cariocas. O observatório registra as manifestações coletivas que saem nos grandes veículos de comunicação desde o ano de 1993 até os dias atuais. Em todo esse período, o objeto de reivindicação que mais se destacou foi a segurança pública. A Maré foi a segunda região da cidade que mais registrou manifestações coletivas contra a violência, ficando atrás apenas do Complexo do Alemão. Mobilizações que geralmente foram motivadas pela violência policial na favela culminando com a morte de moradores acusados pelos agentes de segurança de fazerem parte do tráfico de drogas local. Em geral, as mortes são enquadradas pela polícia como “auto de resistência” – um documento oficial que registra o ocorrido e legitima a versão do policial de que ele agiu em legítima defesa, o que por sua vez provoca o arquivamento do caso sem que se instaure qualquer investigação.

elites para manutenção de um poder autoritário. Uma ação acrítica caracterizada pelo “depósito” de conteúdos, sem conexões com a realidade e tidas como verdades acabadas. (FREIRE: 1987).

Ainda de acordo com nosso autor, o ponto central de uma educação que liberta, deve antes de tudo primar pela horizontalidade nas relações entre educador e educando. Aquele que educa não pode assumir a postura do detentor do conhecimento incumbido de transmiti-lo aos seus alunos como dóceis receptores de informação. Ao contrário, a relação educador-educando deve se basear sobretudo no diálogo e na capacidade de desenvolver um saber crítico proveniente de um processo mútuo de cooperação. Nas palavras de Paulo Freire:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE:1987, Pag.39).

Na mesma direção, o conceito de conscientização crítica de Paulo Freire também se apresenta como um ponto central de sua obra para compreender os pilares de uma educação libertadora. A formação da consciência de um “novo homem” torna-se possível cada vez mais em que este desvela a própria realidade que o oprime. Uma consciência que não é possível existir fora da *práxis* e do compromisso histórico de se assumir como sujeitos da transformação e como protagonistas da própria história. (FREIRE: 1980).

Com esse mesmo objetivo, porém com uma concepção teórico-metodológica diferente daquela apresentada por Paulo Freire, a pedagogia crítico-social dos conteúdos surge no início da década de 80, propondo outras possibilidades de práticas pedagógicas. Influenciados pelo pensamento marxista, autores como Saviani e Libâneo esforçaram-se em pensar teoricamente uma pedagogia de intervenção, na qual o espaço escolar pudesse ser concebido como a própria expressão da luta de classes que regia a sociedade como um todo. Portanto, dentro de uma ótica que considerava a educação como um dos campos de

embate político e social, no sentido de contribuir para o aprofundamento das contradições capitalistas.

Nesse sentido, os referidos autores rejeitaram as ideias dominantes na época que imputavam à Escola Nova um status de progressista pela simples oposição do que era considerado como uma pedagogia conservadora. Especialmente, Saviani teceu duras críticas a esse pensamento por compreender que a democratização dos métodos de ensino e aprendizagem por si só, não era suficiente para promover mudanças estruturais dentro de uma sociedade regida pelo capital. Era preciso muito mais do que inovações metodológicas no trato entre educadores e educandos. (SAVIANI: 1983; LIBÂNEO: 1985).

De acordo com Saviani (1983), a escola deveria ser o espaço da disputa política que a própria sociedade experimentava. Nessa perspectiva, a democratização do conhecimento estaria sempre alinhada aos interesses populares. Compromissada com o desvelamento das realidades opressoras e, em última instância, servindo como instrumentalização da luta de classes e na superação da sociedade capitalista.

Outra característica fundamental a se destacar nessa pedagogia crítica diz respeito à importância dos conteúdos no processo de ensino aprendizagem. Não uma importância que enfatize a transmissão acrítica de informações. Ao contrário, uma prática pedagógica que problematize o conteúdo, historicizando o seu processo de construção e propiciando ao aluno a capacidade de pensar por si mesmo.

Nessa linha de raciocínio, educadores e educandos não se encontram no mesmo patamar em termos de apreensão dos conteúdos. Na concepção de Saviani (1983) e Libâneo (1985), existe uma desigualdade no ponto de partida do ensino-aprendizagem que não se perpetuará ao longo de todo o processo de escolarização. Vislumbra-se, nesse sentido, uma igualdade no ponto de chegada que vai materializando-se, gradativamente, na medida em que professores e alunos juntos assumem, diante da realidade, uma postura crítica de intervenção.

São esses os pilares teóricos da pedagogia crítica que nos interessa confrontar com o histórico educacional levado pelos alunos ao curso pré-vestibular comunitário. Um confronto permeado de contradições que, ao longo da pesquisa proposta, pretendemos investigar.

Para tanto, optamos por compreender os mecanismos de operacionalização dessa pedagogia a partir do aporte teórico ligado aos estudos pós-coloniais. Mesmo entendendo que o pré-vestibular do CEASM em nenhum momento anuncie que suas práticas educativas estão alinhadas teoricamente ao pensamento pedagógico decolonial, optamos por compreendê-las dentro dessa perspectiva por partir do pressuposto de que seu currículo escolar está amplamente amparado por princípios anticolonialistas. Entende-se por isso, que

o curso popular do CEASM contribui para a construção de conhecimentos autônomos; valoriza as identidades étnicas/raciais; incentiva à produção de novas epistemologias; permite a reconstrução de sujeitos sociais ativos; e ajuda na superação de percepções de mundo marcadas pela subalternidade colonial. Mas quais são as bases teóricas desse pensamento que tem questionado nas últimas décadas, a própria concepção de modernidade vista como um processo unívoco e eurocentrado?

Trata-se, na verdade, de uma ampla produção de conhecimento, fruto de uma série de esforços reflexivos por parte de intelectuais das mais diversas áreas das ciências humanas. O objetivo desses autores consiste em pensar justamente sobre esse conceito de modernidade forjado no âmbito da dominação europeia sobre os povos nativos do continente americano, a partir do século XV. De acordo com esses pensadores, foi a partir do período histórico em que os europeus exportaram seus projetos de colonização que se construiu um padrão mundial de racionalidade moderna, marcado pelo eurocentrismo e pelo exercício colonial do poder centrado na ideia de raça. (MIGNOLO: 2008).

A partir daí o que se viu foi um processo de constituição da Europa como um centro de dominação política, econômica, social e epistêmica que pouco a pouco subjugou os demais povos do planeta, silenciando suas manifestações históricas e culturais e, em última instância, impondo uma ideia homogênea de racionalidade moderna, cuja face obscura ancora-se nos conceitos de colonialismo e colonialidade. Sobre essas duas concepções, o filósofo Nelson Maldonado Torres faz um didático resumo que nos ajuda a compreender sobre o que se trata o projeto de modernidade eurocentrada:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131)

Nessa perspectiva, de acordo com os autores dos estudos pós-coloniais, os povos que vivenciaram diretamente a experiência da dominação colonialista não estão isentos das fortes heranças provenientes desse período histórico. Ao contrário, isto que denominam de

colonialidade faz parte do cotidiano das pessoas. Está impregnado na própria visão de mundo que carregam e reflete a própria construção do ser colonizado, subalternizado em todas as suas formas de existência e desumanizado pelo espelho racial do colonizador.

Ainda segundo esses pensadores, a colonialidade que sobreviveu e sobrevive ao colonialismo pode ser compreendida sob três perspectivas. A colonialidade do poder. A colonialidade do saber, e a colonialidade do ser.

Quijano (2005) definiu o conceito de colonialidade do poder a partir da construção ideológica da ideia de raça. Segundo ele, a dominação europeia sobre a América produziu novas identidades sociais como, por exemplo, - índios, negros e mestiços - e (re) definiu a partir das relações sociais entre os povos, classificações raciais baseadas na naturalização das hierarquias. Além disso, o autor também ressalta que a ideia de raça também passou a ser associada ao controle do trabalho dentro de uma nova estrutura global de poder que subjugou os negros e índios ao trabalho escravo em contraposição aos brancos colonialistas que assumiram o papel de gerenciadores do capitalismo. Nesse sentido, a colonialidade do poder esteve diretamente ligada à construção da modernidade pautada no eurocentrismo. Uma perspectiva hegemônica que se sobrepôs às demais racionalidades, se apresentando como a única forma possível de acesso ao conhecimento.

Sobre a colonialidade do saber, Edgardo Lander (2005) afirma que a sua constituição está inserida dentro de um processo histórico específico de consolidação da Europa como centro político de poder no mundo. Segundo o autor, isso tem a ver com a naturalização da sociedade neoliberal compreendida dentro da ótica colonial como modelo único, universalizado e inexorável das sociedades modernas. Nessa perspectiva, considerando o exercício de dominação mundial protagonizado pelos europeus a partir do século XV, se efetivou concomitantemente um processo de silenciamento de outras culturas e de outras possibilidades epistêmicas, impondo dessa forma, a colonização eurocêntrica do saber.

Da colonialidade do poder e do saber, produz-se ainda a colonialidade do ser que, segundo os vários autores circunscritos no campo dos estudos pós-coloniais, tem a ver com a total desumanização do outro, no sentido de subjugá-lo sob o manto da classificação racial. Nessa perspectiva, reduz-se a própria humanidade do colonizado a algo exótico e passível de ser controlada, silenciando a sua própria história e produzindo nas suas subjetividades, o próprio sentimento de vislumbrar-se como inferior. (TORRES: 2007; MIGNOLO: 2008; LANDER: 2005; QUIJANO: 2005).

Nossa hipótese para esta tese passa exatamente pela ideia de que os estudantes que chegam ao pré-vestibular comunitário estão permeados dessas várias formas de colonialidade que, em última instância, acabam moldando suas visões de mundo.

Colonialidades essas, que foram forjadas no âmbito das trajetórias escolares e também em todas as vivências de segregação que essa juventude absorveu ao longo de suas vidas.

Nessa perspectiva, entendemos que não seja fruto do acaso, quando um jovem que chega ao CEASM com o objetivo de prolongar seus estudos, demonstre também uma profunda descrença em si mesmo. Quando ele manifesta percepções da sociedade que desvaloriza a sua própria identidade social. Quando ele se vê no espelho racial dos detentores do poder político e econômico e consegue apenas visualizar uma imagem distorcida e inferiorizada. Quando ele passa a apoiar, inclusive, as ações de Estado que vai subjugar, criminalizar, e cercear a sua própria vida.

Essa colonialidade que respiramos cotidianamente passa a ser construída em cada mínimo detalhe no decorrer das trajetórias estudantis dessa juventude. Seja através da escola que, em muitos aspectos, interioriza sentimentos de subalternidade. Seja através de políticas públicas que reforçam estigmas depreciativos, segregando parcelas significativas da população.

Esse é um tipo de dominação colonialista que não está circunscrito apenas no campo da dominação de classes. Ela existe, do mesmo modo, em formas sutis de controle social do outro que está mais diretamente ligado à construção de subjetividades. Este é um debate teórico que pode ser referenciado, por exemplo, nas lutas anticolonialistas das décadas de 50 e 60, quando intelectuais como Albert Memmi (1989) e Frantz Fanon (2008) se esforçaram em retratar as particularidades da estrutura de colonização européia. Naquela ocasião, a preocupação desses autores passava por compreender os mecanismos de imposição colonial nos seus aspectos mais subjetivos da construção de personalidades colonizadas e colonizadoras. Apenas desta maneira, segundo eles, seria possível superar as marcas do colonialismo. Reconstruindo as existências de sujeitos sociais autônomos; resgatando suas identidades históricas, e visibilizando culturas historicamente silenciadas.

Atualizando esse debate teórico para o caso dos jovens estudantes periféricos da Maré, identificamos que a colonialidade também produz subjetividades marcadas pela dominação. A relação com a escola, a sociedade e com o lugar de moradia acaba, por exemplo, sendo caracterizada pela interiorização de aspectos da subalternidade. Nessa perspectiva, o espaço escolar passa a ser desinteressante porque não considera a realidade social da juventude. A sociedade a qual pertence passa ser vista de maneira estigmatizada pelos “olhos” das camadas sociais privilegiadas. E a favela onde abrigou todo o percurso de vida dos jovens passa a ser encarada por eles de maneira preconceituosa, reproduzindo o discurso criminalizador das mídias corporativas e também dos agentes administrativos do poder público.

É dentro desse panorama que podemos contextualizar no Brasil, as várias tentativas de contrapor a naturalização desse modo de existir pautado na colonialidade. De acordo com Lander (2005), nos últimos anos, inúmeros trabalhos de intelectuais têm se esforçado em construir novas formas de epistemologia, que sirvam como aporte teórico para (re) pensar a própria história dos povos colonizados sob uma perspectiva da desobediência epistêmica. Isso nos permite observar os eventos do passado e do presente sob novos olhares. Precisamente, sob novas chaves conceituais que nos ajudam a entender com mais propriedade, os percursos históricos de nações dominadas pelos colonizadores europeus e, mais particularmente de populações periféricas estereotipadas nas suas práticas culturais e formas de existir.

Essas múltiplas formas de resistência que são identificadas como ações decoloniais podem ser encontradas, por exemplo, nas diferentes partes do globo, nas inúmeras tentativas de (re) significação dos pilares das ciências humanas. No caso do Brasil, Oliveira & Candau (2010) destacam que já há alguns anos vem ocorrendo uma intensa luta do movimento negro para (re) pensar a história das populações africanas escrita nos livros didáticos e reconhecer os malefícios da escravidão no país. O resultado dessas mobilizações culminou em vitórias importantes como a instituição de cotas sociais e raciais para o acesso a universidade pública, e a promulgação da lei 10.639/03 que obriga o ensino de história das culturas africanas nas escolas brasileiras.

Além disso, o campo da educação no Brasil, também está repleto de ações decoloniais que de muitas maneiras buscam romper com o eurocentrismo, combatendo a violência epistêmica que silencia as culturas marcadas pelo colonialismo. É justamente dentro dessa perspectiva que destacamos a experiência dos pré-vestibulares comunitários no Brasil e, em particular, a experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré, no Rio de Janeiro. Cursos populares que estabelecem parâmetros pedagógicos baseados na crítica em que seus próprios postulados ancorados no pensamento de Paulo Freire, Saviani e Libâneo estão plenamente inseridos dentro da lógica anticolonial. Ainda assim, tais experiências educacionais caracterizadas pela prática de um currículo anticolonialista não representam a totalidade das ações pedagógicas encontradas no país, sobretudo nos espaços formais de educação, como as escolas e as universidades.

Num outro artigo, Moreira & Candau (2003), destacam que o currículo atual da instituição escolar ainda guarda profundos resquícios de uma educação colonialista que, em geral, silencia as vozes subalternizadas da história. Nesse sentido, defendem a importância de um currículo que seja capaz de subverter essa lógica, promovendo uma educação problematizadora, na qual a crítica decolonial se constitua como estratégia eficaz na formação dos sujeitos.

Moreira & Candau (2003) destacam ainda que o currículo deve ser compreendido como o espaço da reconstrução do próprio conhecimento escolar. Uma reconstrução pautada numa “ancoragem social dos conteúdos”, “no reconhecimento das identidades culturais”, “no questionamento das representações sobre os outros” e “no constante desenvolvimento de pesquisas”. Portanto, uma educação que assenta as suas bases no objetivo da transformação social e na problematização das velhas estruturas de poder. São exatamente essas as estratégias pedagógicas praticadas no currículo educacional do pré-vestibular comunitário da Maré.

Somam-se também aos estudos pós-coloniais que oferecem a iluminação teórica necessária para esta pesquisa, a teoria crítica do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Apesar de estar expresso aqui, o objetivo de compreender a experiência de uma educação popular que busca romper com a ideia eurocêntrica de conhecimento, isso não significa desconsiderar toda a produção europeia no campo das ciências sociais que se mostra relevante para o entendimento das sociedades. Nessa perspectiva, a obra de Bourdieu pode nos oferecer chaves de leitura interessantes para desvelar as especificidades do confronto entre visões de mundo distintas que se apresentam no curso do pré-vestibular comunitário. Ajuda a entender, por exemplo, a seguinte questão: em que medida o embate de pedagogias críticas sobre os alunos desse curso popular contribui para a formação de novos *Ethos* e novos *Habitus*, mediados pelos capitais político, cultural e social que adquirem ao longo do tempo? Eis aí, uma das muitas possibilidades de perguntas que é possível fazer a partir dessa perspectiva teórica.

De acordo com esse autor, o espaço social é constituído por diversos campos de disputa hegemônica na qual o poder econômico se apresenta apenas como uma das formas de exercício da dominação. Nesse sentido, também um poder de ordem simbólica assume várias faces na subjugação de um grupo sobre outro, através do acúmulo do que Bourdieu chama de outros tipos de capitais que, não necessariamente se reflete no aspecto financeiro. Nessa perspectiva, nos diversos campos de luta por hegemonia na sociedade, dominar determinados códigos sociais, culturais ou políticos exerce peso significativo na formação educacional de cada indivíduo, bem como nas relações de poder que ele passa a estabelecer com os seus pares.

O que verificamos em princípio na trajetória dos alunos do pré-vestibular comunitário da Maré é justamente a apropriação desses capitais simbólicos, na medida em que se dá o confronto das visões de mundo diferenciadas. Seja através de um capital político que se acumula no âmbito das pedagogias críticas, seja através de um capital cultural ampliado pelas novas formas de perceber o “outro”. O fato é que uma nova forma de pensar o mundo e a si próprio vai se construindo na formação de um *habitus*, entendido por Bourdieu (2008)

como um conjunto de práticas incorporadas da própria condição de classe do agente. Interessa-nos saber, dentre as muitas possibilidades de questionamentos, é até que ponto o impacto de pedagogias críticas anticolonialistas contribuem para a formação de um *habitus* que reforce uma identidade social baseada na valorização da própria cultura. Ou ainda, até que ponto a formação de um novo *habitus* produz exatamente o efeito contrário do que pretendem os pré-vestibulares comunitários, gerando um distanciamento da comunidade de origem e a opção por disputar outros campos de hegemonia, a partir dos capitais simbólicos apreendidos?

Além disso, Bourdieu também nos ajuda a compreender as próprias trajetórias educacionais dos estudantes do pré-vestibular comunitário ao longo da sua experiência no ensino básico. Questões como heranças culturais familiares; desigualdades no processo de ensino-aprendizagem e hábitos sociais fora do espaço escolar são alguns desses elementos importantes que o autor francês nos instiga a observar.

Capítulo I – A Sociologia das Trajetórias Escolares e a Experiência Educacional dos Jovens Estudantes do Pré-Vestibular Comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM

1.1 – Debates e Perspectivas de Análise

Os estudos sobre as trajetórias escolares não é exatamente uma novidade no campo da sociologia. Especialmente no que se refere às desigualdades educacionais, trata-se de uma discussão teórica que remonta pelo menos ao início dos anos 50, quando diversas pesquisas em várias partes do mundo buscavam compreender as relações entre origem social e participação dentro dos sistemas de ensino. (NOGUEIRA & FORTES: 2004). Nessa perspectiva, portanto, torna-se importante situar as problematizações feitas neste trabalho de investigação contextualizando-as dentro desse debate sociológico.

De acordo com Nogueira e Fortes (2004), até os de 1980 as pesquisas sobre trajetórias revelavam essencialmente, análises que eram marcadas pela vertente da macrosociologia. Os desafios nessa linha de raciocínio passavam por compreender as relações existentes entre as categorias socioeconômicas mais gerais e o desempenho escolar dos estudantes. Essa orientação metodológica, no entanto, acabava não dando conta de elucidar as ações específicas dos sujeitos nesse processo, o que por sua vez, levou a uma gradativa renovação dos estudos sobre as desigualdades educacionais que tem caracterizado as últimas décadas, desde então.

Esse novo direcionamento teórico tem se caracterizado por análises que buscam compreender mais de perto, os processos microsociológicos relacionados às trajetórias escolares. Nesse sentido, passa a não considerar mais os indivíduos como meros supostos executores mecânicos de determinações macroestruturais, observando com maior cuidado epistemológico, as influências dos sujeitos nos seus próprios percursos de vida. Dentro desse panorama, então, não é mais suficiente identificar a relação entre origem de classe e fracasso ou sucesso escolar. As diferenças intragrupos começam a ser analisadas também no sentido de compreender as peculiaridades dos percursos de indivíduos, mesmo quando estes, aparentemente, agregam os mesmos elementos de formação social. (NOGUEIRA & FORTES: 2004).

Dentro dessa lógica, a própria noção de trajetórias escolares ganhou um sentido mais complexo no campo das análises sociológicas, não agregando apenas aquela perspectiva inicial de sucesso escolar relacionada com percursos mais rápidos e eficientes dentro dos sistemas de ensino. O que importa agora, também, é compreender a relativização da ideia de sucesso dentro de classes sociais específicas e a partir das peculiaridades de cada grupo. Nas palavras de Nogueira e Fortes (2004: p.62): *“Não basta demonstrar que na*

maioria absoluta dos casos o sistema de ensino reproduz as desigualdades do sistema social. É preciso entender como ele faz isso e por que não o faz em todos os casos”.

Entretanto, também é importante situar sobre qual panorama teórico, essas novas perspectivas de análise sobre as trajetórias escolares começaram a ganhar mais destaque na sociologia da educação. Se por um lado, tornou-se possível tecer críticas relevantes em relação às pesquisas de caráter macrosociológico sobre as desigualdades educacionais, por outro, não teria sido viável construí-las sem a enorme contribuição dessa vertente analítica desde o final dos anos 60. Sendo assim, é imprescindível retomar a obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

De acordo com NOGUEIRA (2002), é impressionante constatar que mais de 40 anos depois de Bourdieu publicar seus primeiros trabalhos sobre educação, a sua influência ainda continue viva e marcante no campo da sociologia. Mesmo com as inúmeras críticas produzidas ao longo das últimas décadas aos trabalhos de Bourdieu é inegável que a força das suas reflexões teóricas ainda se alimenta das explicações razoáveis que elas são capazes de nos oferecer.

Isso se deve, sem dúvida, a enorme consistência analítica que o sociólogo apresentou num momento histórico em que as ciências sociais conferiam um demasiado otimismo em relação à escola. Acreditava-se até então que a superação das desigualdades sociais estava tão somente associada ao fato de se investir na escola pública, democratizando as oportunidades educacionais para que, a partir daí, os indivíduos através dos seus atributos pessoais alcançassem o devido sucesso escolar. As estatísticas da época já contrariavam essa perspectiva de entendimento, indicando que a origem social tinha forte relação com o desempenho educacional dos diferentes grupos. É dentro desse contexto que Bourdieu sistematizou suas análises, apresentando um novo paradigma que era capaz de explicar o porquê das desigualdades educacionais e o porquê de tais desigualdades estarem necessariamente ligadas a uma questão de classe.

Bourdieu rompeu radicalmente com a ideia de que o indivíduo era portador de atributos naturais e de que possuía total autonomia e consciência das suas ações independentemente do grupo social ao qual fazia parte. Numa perspectiva contrária, o sociólogo francês concebia o sujeito intrinsecamente ligado às configurações de um ethos classista e defendia a ideia que as estruturas sociais tinham implicações diretas nas decisões dos indivíduos, muito embora esse processo não fosse caracterizado por determinismos mecânicos.

Nesse sentido, o indivíduo jamais poderia ser concebido como um elemento dissociado das suas redes sociais e culturais, agindo de maneira supostamente autônoma dentro da teia das relações humanas. Todos nós, segundo o autor, somos portadores de um capital

simbólico que herdamos dentro um contexto familiar e reproduzimos em nossas trajetórias de vida, configurando nossos destinos a partir das ferramentas que socialmente já portamos desde a infância.

No contexto do sucesso ou fracasso escolar, Bourdieu defendia que especificamente o capital cultural se constitui na bagagem familiar mais importante na definição das trajetórias escolares. A partir daí, começamos a compreender melhor toda a teoria educacional bourdieusiana, na medida em que segundo nosso autor, os indivíduos que chegam à escola já trazem consigo exatamente todas essas experiências culturais que, em última instância, terão impacto decisivo na sua formação. Isso porque, a escola não é uma instituição neutra na visão de Bourdieu. Toda a pedagogia praticada no âmbito da escola é o resultado do embate entre as classes sociais e a imposição por parte dos grupos dominantes do que consideram como cultura legítima e passível de ser assimilada.

Nessa perspectiva, a cultura que passa a ser valorizada no espaço escolar é a mesma praticada no cotidiano social das classes média e alta, sendo apreendida pelos seus herdeiros culturais como uma simples continuidade do que já absorveram desde crianças no ambiente doméstico. Já para as classes subalternizadas, por outro lado, o conhecimento apresentado como legítimo é percebido como uma cultura estrangeira, gerando dificuldades de aprendizado e menor perspectiva de sucesso.

Entretanto, Bourdieu também defendia que só era possível apresentar a cultura dominante na escola como cultura legítima, exercendo uma prática dissimulada. Os operadores da instituição escolar, nesse sentido, precisariam apresentar a referida cultura como uma experiência neutra de conhecimento escolar para que dessa forma as ações pedagógicas através de sua autoridade legitimassem o currículo a ser transmitido.

Ainda segundo o sociólogo, os efeitos dessa dissimulação são verificados na sociedade tanto nas camadas dominantes, quanto nas camadas dominadas. Nas primeiras, em forma de descrédito em relação ao fato de serem “herdeiros” e acreditarem que suas aptidões culturais são frutos de um domínio e parte intrínseca de suas personalidades. Nas segundas, em forma de complexo de inferioridade por crerem que suas dificuldades estão relacionadas, seja a uma suposta falta de inteligência, ou a uma suposta falta de vontade para os estudos.

Nogueira (2002) destacou uma parte extremamente didática de uma das obras de Bourdieu que explica muito bem os efeitos perversos dessa dissimulação:

(...) em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (...), mas o reconhecimento por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização

do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário em favor do saber e do saber fazer socialmente legitimados. (Bourdieu: 1992. P. 52, apud NOGUEIRA: 2002. p. 31).

Precisamente neste ponto da obra bourdieusiana é que travamos um diálogo possível com a sociologia contemporânea dos estudos pós-coloniais. Isso porque, na discussão sobre os conceitos de colonialismo e colonialidade aplicados no caso do espaço escolar, verificamos as mesmas questões sobre a dissimulação do conhecimento. Encontramos também a questão referente à imposição de um currículo marcado pela dominação de classes, e todos os reflexos que isso gera na autoimagem dos povos dominados.

Assim como o sociólogo francês, os intelectuais contemporâneos que buscam investigar os efeitos de uma educação colonialista também chegam à conclusão de que a produção e reprodução de um conhecimento considerado legítimo nas sociedades, quase sempre se transvestem da ideologia da neutralidade. Nesse sentido, impõe-se no currículo escolar uma história (essencialmente sobre o protagonismo europeu) aonde as classes populares não têm identificação, mas que é apresentada na sala de aula como a única verdade possível e universal.

O fato é que esse tipo de análise macrossociológica tão bem construída por Pierre Bourdieu sobre as trajetórias escolares começou a receber uma série de críticas que aqui podemos destacar duas, especificamente: a primeira no Brasil, capitaneada por autores como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo que, ainda dentro de uma perspectiva macro, passou a questionar certo sentimento de “sem saída” ou “falta de alternativas” expresso na obra de Bourdieu sobre o caráter da escola, entendida como mera instituição reprodutora das desigualdades sociais. As críticas desses autores então se centraram exatamente no que eles chamaram de falta de proposição para uma orientação da prática educativa que buscasse superar o caráter elitista da construção do espaço escolar (SAVIANI: 2013).

Influenciados pelo pensamento marxista, esses autores sublinharam nos anos 80 que as teorias críticas reprodutivistas construídas por autores como Bourdieu não deixaram espaço para que se pudesse vislumbrar a luta de classes e muito menos a organização dos dominados no campo das ações pedagógicas. Tiveram o mérito de identificar o poder das classes dominantes enraizado na instituição escolar, mas não apresentaram caminhos a se percorrer no sentido de oferecer ferramentas de enfrentamento ao *status quo arraigado* nos espaços de ensino (SAVIANI: 2013). As palavras de Libâneo (2014) sobre os impactos da teoria de Bourdieu no Brasil dos anos 80 ilustra bem o sentimento dos inúmeros educadores que por aqui se empenhavam em elaborar uma teoria crítica da ação pedagógica:

Ao lado de contribuições altamente positivas, como a tomada de consciência da educação como ato político e da acentuação dos determinantes estruturais da escola, esse movimento difundiu um clima pessimista, colocando as relações escola-sociedade e a própria ação pedagógica num beco sem saída, pelo menos dentro das condições existentes. Por um período razoável de tempo, os educadores permaneceram perplexos diante do que se configurava como uma atividade profissional no vazio, já que qualquer atuação no âmbito da escola pública significava uma contribuição para o fortalecimento do poder das classes dominantes. (LIBÂNEO: 2014, p. 65).

Anos após o impacto inicial da obra bourdieusiana no Brasil, Saviani fez um acréscimo as suas críticas a respeito desse autor afirmando que a falta de alternativas na sua produção não deveria ser, necessariamente, considerada um “limite em sentido próprio”. Isso porque, Bourdieu nunca teve a pretensão de avançar para teorias propositivas em suas análises sobre o capital cultural e a reprodução das desigualdades educacionais através da escola. Trata-se de “teorias sobre a educação” cujo objetivo se materializou em compreender a prática educativa e explicar o seu modo de funcionamento. Nesse sentido, o legado das teorias crítico reprodutivistas, segundo Saviani, está exatamente na construção de categorias analíticas fundamentais que nos servem como instrumento para a compreensão dos sistemas educativos. Conceitos como “capital cultural”, “habitus” e “campo”, por exemplo, foram essenciais para se compreender com maior propriedade as trajetórias escolares nas diferentes perspectivas. (SAVIANI: 2013).

A segunda crítica à obra bourdieusiana que optamos por destacar aqui, começou a ganhar corpo ao longo dos anos de 1990. Trata-se de um contexto em que as análises de caráter macrossociológico começaram a ser mais amplamente questionadas em sua capacidade de oferecer explicações para trajetórias específicas no interior de cada grupo social. Isso significa dizer que o conceito de classe de Bourdieu passou a ser criticado por não ser suficiente para explicar a diferenciação dos grupos familiares, através de suas práticas escolares. (NOGUEIRA: 2002).

Nesse sentido, autores como Bernard Lahire (1997) passaram a afirmar que o capital cultural acumulado no âmbito das bagagens familiares não poderia ser transmitido de forma automática aos herdeiros como se fazia supor na obra de Bourdieu. O habitus familiar dos sujeitos sociais nem sempre caminhariam de forma objetiva no sentido de dar continuidade a herança cultural acumulada pelos pais ou familiares em geral. Lahire salientou através das suas pesquisas que é preciso compreender as dinâmicas internas de cada família numa perspectiva de análise pautada muito mais pelas lentes metodológicas da microssociologia. Dessa forma, segundo o autor, torna-se possível verificar as condições reais da transmissão de um capital cultural que pode acontecer ou não, dependendo do investimento dos pais e

também dos filhos no esforço de reproduzir o sucesso escolar. Em outras palavras, por mais que a classe, através de seu habitus indique de uma maneira geral, as disposições compartilhadas pelos seus membros, não é possível deduzir automaticamente que determinadas famílias ou mesmo indivíduos reproduzem de forma mecânica as configurações de seu grupo. (NOGUEIRA: 2002).

Dentro dessa linha de raciocínio, Lahire buscou investigar, então, o que ele chamou de trajetórias improváveis de sucesso escolar nos meios populares. O desafio era compreender os motivos que levavam ao surgimento de trajetórias bem-sucedidas, mesmo em situações sociais aonde tudo levava a crer que a reprodução das desigualdades educacionais familiares era um caminho inevitável. Nessa perspectiva, o autor centrou suas análises nas dinâmicas internas das famílias, investigando a relação dos pais com seus filhos, bem como as condições existentes ou não no ambiente doméstico para a reprodução de um capital cultural.

Lahire chegou a inúmeras conclusões ratificando a ideia de que uma análise macrossociológica por si só das práticas educativas não é capaz de explicar todos os casos expressos nas diferentes trajetórias escolares. É necessário compreender os mecanismos específicos da reprodução cultural, e oferecer explicações sociológicas razoáveis para os casos que fogem à regra da perpetuação das desigualdades. Isso porque, a configuração das famílias, segundo o autor, se caracteriza por agregar relações sociais muito mais complexas do que podemos imaginar. Não existe, nesse sentido, uma composição homogênea de referências de sucesso ou fracasso para as crianças no contexto familiar que exerça influências diretas em seus percursos dentro dos sistemas de ensino. Numa mesma família pode existir, por exemplo, um pai analfabeto e um irmão que alcançou patamares maiores dentro da sua formação; ou ainda uma mãe mais preocupada com o destino escolar do filho, mas um tio afetuosamente mais próximo que não possua histórico de valorização dos estudos. As contradições e instabilidades são inerentes ao processo de socialização de uma criança e mesmo nos casos em que existe a presença na família de pessoas bem-sucedidas em suas trajetórias escolares isso não significa necessariamente que esse capital cultural será transmitido de maneira automática. Isso depende das disposições de tempo e afetividade do portador dessa bagagem em transmitir aos herdeiros, os códigos culturais para o sucesso e também do próprio receptor da herança em investir nos conhecimentos adquiridos para trilhar o seu próprio caminho. (LAHIRE: 1997).

No Brasil, essas análises centradas na microssociologia também ganharam um maior destaque nos anos 90 e inúmeros trabalhos investigativos adotaram como objeto de pesquisa, a configuração de trajetórias escolares improváveis. Dos inúmeros autores que seguiram essa orientação teórica, destacamos aqui a produção da socióloga Nadir Zago que

desde o início desse período de renovação, vem publicando valiosas contribuições acadêmicas sobre as relações entre família e escola; a mobilidade social entre jovens trabalhadores do campo e da cidade; e percursos de jovens pobres estudantes que chegaram ao patamar do ensino superior.

A própria trajetória escolar de Zago a instigou no sentido de fazê-la buscar compreender o seu percurso individual no campo das práticas educativas, sendo ela mesma filha de pequenos agricultores com baixa escolaridade e com funções no trabalho de menor prestígio social. Partindo, portanto, de uma inquietação particular, a socióloga percorreu um longo itinerário de pesquisa para entender com mais profundidade analítica, questões mais específicas sobre as dinâmicas familiares e as demais influências sociais para além do ambiente doméstico. (ZAGO: 2015).

A importância de trabalhos como os da socióloga Nadir Zago evidencia-se, assim, por apresentar exatamente essa nova tendência de análises mais pontuais sobre os processos educativos diversos. Não cabe nesse novo contexto um olhar epistemológico que privilegie apenas os mecanismos de funcionamento das macroestruturas sociais. É preciso ir adiante. É preciso demonstrar também a proeminência do papel dos indivíduos em suas próprias trajetórias escolares, evidenciando os seus desejos, objetivos e pretensões para o futuro. Isso não significa, certamente, abandonar a perspectiva bourdieusiana do sujeito condicionado pelo seu habitus de classe, e muito menos, por outro lado, assumir uma postura ingênua de que o indivíduo age por sua própria conta plenamente movido por sua exclusiva consciência. Analisar as peculiaridades das trajetórias significa, na verdade, compreender os percursos educacionais com todas as linearidades e contradições que um processo de transformação social agrega no cerne de seu acontecimento.

Foi justamente isso que Nadir Zago buscou realizar quando pesquisou dezenas de famílias rurais no interior de Santa Catarina e chegou à mesma conclusão de Bernard Lahire na França de que a transmissão do capital cultural familiar não acontece de maneira automática. Ou seja, muitos filhos dos agricultores entrevistados pela socióloga, de fato, assimilaram a bagagem dos seus pais e perpetuaram a condição social de agricultores; porém, muitos outros, investiram na escola para buscar uma reconversão profissional; e outros ainda foram forçados pelas condições adversas a migrar para os centros urbanos, passando por um processo de proletarianização. (ZAGO: 2015).

Da mesma maneira, muitas foram as situações encontradas por Zago, nos grupos de jovens das periferias urbanas em seus processos de escolarização. O papel da família e de outros agentes sociais, por exemplo, nas trajetórias consideradas longas dentro do sistema de ensino agregam variadas características. Nas palavras da socióloga:

(...) a família tem uma presença que resulta em aportes muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidos à vida escolar dos filhos. No entanto, apesar da importância que ela pode desempenhar na carreira escolar, ela não garante, necessariamente, a permanência dos filhos na escola. Os estudos citados e outros posteriores (...) indicam a necessidade de considerar também o estudante como parte ativa do seu próprio percurso, a faixa etária em que ele se encontra e a influência das relações que estabelece, além do ambiente doméstico, com outras instâncias de socialização, seja no bairro ou no ambiente de trabalho, entre outros espaços de interações sociais. (ZAGO: 2015, p. 200).

Ainda nos anos de 1990, outro trabalho em relação aos estudos sobre as trajetórias escolares das camadas populares ganhou importante destaque nos círculos acadêmicos da educação. O sociólogo Jailson Souza e Silva (1999) produziu uma pesquisa em que o objetivo principal consistia em investigar os percursos educacionais de onze estudantes pobres do conjunto de favelas da Maré – Rio de Janeiro, que conseguiram cursar o ensino superior. A questão central que motivou seus estudos era compreender o porquê de alguns poucos conseguirem prolongar sua relação com a escola, quando muitas vezes, dentro do mesmo ambiente urbano desprestigiado ou então dentro de uma mesma família, residia muitas outras pessoas cujo destino seria marcado pela baixa escolarização e o ingresso nos subempregos.

Silva (1999) também fez uso das categorias teóricas utilizadas por Bourdieu, ao mesmo tempo em que também buscou identificar as especificidades das trajetórias pesquisadas, observando caso a caso de que maneira o capital cultural era operado pelos agentes em ação. O público entrevistado por Silva (1999) já não estava mais enquadrado dentro da faixa etária jovem, considerando os parâmetros oficiais da juventude circunscritos no período entre 15 a 29 anos. Tratava-se de um grupo de pessoas com idades entre 30 a 42 anos cujos percursos de vida já se encontravam num patamar financeiro mais estabilizado, mas que ainda guardava profunda relação afetiva com o território da Maré. Através dos relatos de cada um deles, o autor buscou identificar os caminhos percorridos da escolarização; as estratégias utilizadas no âmbito familiar, e as contradições e linearidades de cada trajetória.

O sociólogo concluiu que nas histórias de vida que ele investigou, alcançar os níveis superiores de formação acadêmica está diretamente ligado à postura que cada um dos entrevistados assumiu ao longo de sua vida na escola. Nessa perspectiva, Silva (1999) identificou alguns elementos em comum nas trajetórias pesquisadas, o que levou o autor a construir um conceito que ele denominou de “inteligência institucional” pautada nos capitais simbólicos acumulados pelos estudantes. Tal conceito teria como definição a capacidade que essas pessoas tiveram na época da escolarização para compreender as regras institucionais da escola e saber utilizar-se delas para garantir sua permanência e

continuidade. Nesse sentido, exercer a inteligência institucional seria, por exemplo, a assimilação dos conteúdos transmitidos em sala aula, mesmo com pouca compreensão desse tipo de conhecimento; ou ainda, o esforço para tirar boas notas, entendendo isso como algo que serviria para o futuro e não necessariamente como algo que fizesse sentido naquele momento presente. Em outras palavras, Silva (1999) concluiu que nessas trajetórias de estudantes pobres até a Universidade existe uma série de capitais simbólicos sociais e culturais que são operacionalizados por estes sujeitos e que permitiram a longevidade de seus percursos escolares. Isso, no entanto, não significa afirmar que todas as famílias exerceram o mesmo papel preponderante nesse processo e nem que a bagagem cultural se transferiu mecanicamente para os demais membros do núcleo familiar. Trata-se de caminhos marcados ao mesmo tempo, tanto pelas disposições de classe que orientaram a ação desses indivíduos, quanto pela subjetividade de cada percurso caracterizado por suas peculiaridades.

Silva (1999) também afirmou que parte desse grupo de entrevistados também acabou compondo com ele próprio um projeto educacional para a juventude na Maré que tinha justamente o objetivo de promover a longevidade escolar no território. O sociólogo já havia morado vários anos na região e por isso mesmo já conhecia boa parte dos seus pesquisados, tendo com eles uma identificação afetiva e, sobretudo uma trajetória semelhante de ascensão social até o ensino superior. Foi do resultado dessa relação que surgiu o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM em 1997, que hoje, 20 anos após a sua fundação se constitui como uma das instituições mais importantes da cidade do Rio de Janeiro no campo da educação popular e comunitária voltada para o ingresso de jovens pobres nas universidades públicas e privadas.

Não é fruto de coincidências que a presente tese seja também direta e indiretamente, resultado desse processo histórico. Isso porque, o referido autor deste trabalho, - e é um pouco estranho escrever em terceira pessoa neste caso -, foi uma das centenas de jovens do conjunto de favelas da Maré que acessou o pré-vestibular comunitário do CEASM e pôde a partir de aí garantir o prolongamento dos seus estudos até o patamar da pós-graduação.

Também aqui, o objetivo consiste em compreender essas trajetórias escolares caracterizadas pelo sonho de ingressar no ensino superior. Exatamente nessa perspectiva é fundamental entender em que contexto de discussão teórica este tipo de reflexão está inserido. Feito isso, o desafio perpassa por construir uma análise crítica sobre as experiências das práticas educativas dos jovens estudantes do CEASM levando em consideração tanto as análises conceituais de caráter macrossociológico, quanto àquelas centradas num olhar metodológico mais pautado pela microssociologia.

1.2 – O Perfil Social dos Jovens Estudantes do CEASM

Conforme anunciado na introdução desta tese, o recorte metodológico para a configuração deste trabalho considerou os estudantes do pré-vestibular comunitário do CEASM que fizeram o curso no ano de 2016. No ato da inscrição, cada um deles preencheu um questionário sócio-econômico da instituição com informações básicas sobre seus dados pessoais, escolaridade e hábitos cotidianos. Pouco tempo depois, parte desse grupo preencheu também outro questionário, desta vez, produzido pelo autor da pesquisa que buscou saber questões sobre os percursos escolares, a relação com o espaço urbano da favela e visões políticas sobre diversos assuntos em pauta na sociedade. A finalidade neste momento da nossa produção é justamente apresentar uma parte inicial desses dados quantitativos, construindo nossas análises sobre essas trajetórias de vida.

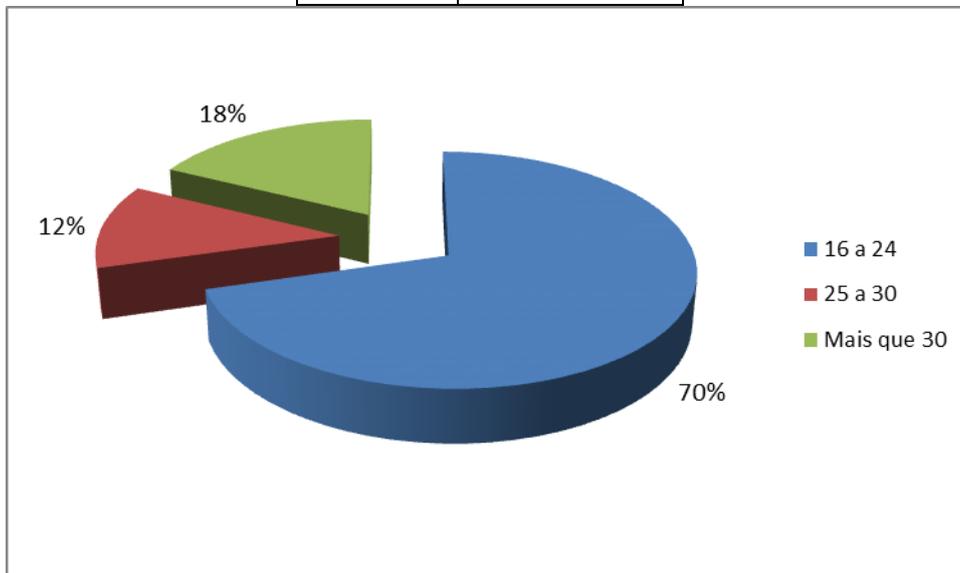
O perfil social dos estudantes do CEASM revelado pelos dados estatísticos, em geral, não difere muito daqueles identificados em pesquisas anteriores realizadas por sociólogos da educação que pesquisaram o tema dos pré-vestibulares comunitários. (CARVALHO: 2006; ZAGO: 2008).²¹ Certamente, por se tratar de um público composto por jovens periféricos, questões como idade escolar, renda e trabalho, por exemplo, se assemelham em muitos aspectos, guardadas, obviamente, as peculiaridades de cada grupo.

No que diz respeito à idade dos estudantes do CEASM, podemos afirmar que 70 % dos que se inscreveram no curso em 2016 possuíam idade entre 16 e 24 anos. Na faixa etária entre 25 e 30 anos eram 12%, e os que correspondiam a mais de 30 anos eram de 18%. Já, se o recorte etário considerar como parâmetro a idade considerada “certa” para o ingresso no ensino superior, ou seja, 18 anos, apenas 5% desses estudantes estariam nessa condição ideal. As pesquisas sobre juventude de uma maneira geral mostram que no Brasil essa enorme distorção está diretamente ligada ao ingresso precoce dos jovens pobres no mercado de trabalho, colocando nesse sentido, um possível prolongamento dos estudos como objetivo de segundo plano. (NOVAES; VENTURINI, RIBEIRO, PINHEIRO (org): 2016). Por outro lado, também merece destaque a informação de que a maioria dos estudantes do CEASM esteja na faixa etária jovem até 24 anos, o que indica que mesmo com uma alta taxa de trabalhadores no curso (como veremos adiante), o objetivo de prosseguir nos estudos para além do ensino médio, revela uma crescente escolarização no território entre a juventude.

²¹ O pesquisador da Pontifícia Universidade Católica – PUC – RIO, José Carmelo Braz de Carvalho realizou uma grande pesquisa quantitativa com 97 pré-vestibulares comunitários do Estado do Rio de Janeiro, totalizando um número de 2.783 questionários aplicados entre os estudantes. Também em Santa Catarina, a socióloga Nadir Zago pesquisando por um período de três anos um pré-vestibular da região da Grande Santa Catarina, aplicou um total de 930 questionários entre os estudantes do referido curso.

IDADE	QUANT. QUESTIONÁRIOS
16 a 24	148
25 a 30	25
Mais que 30	37

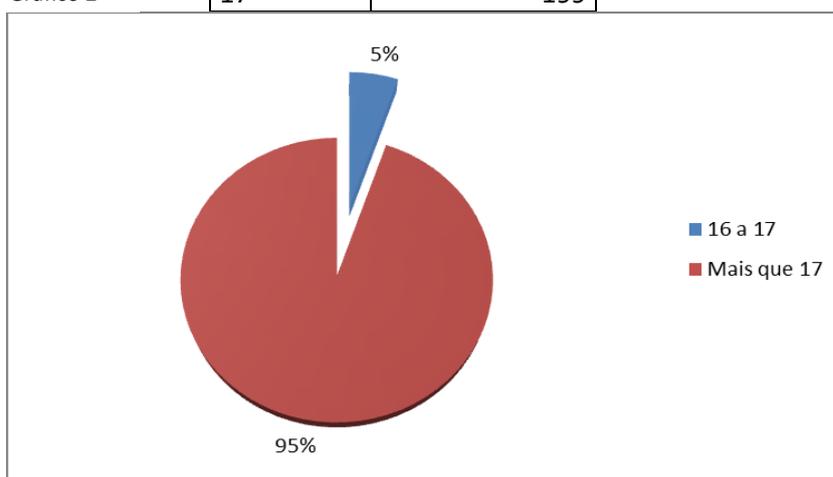
Gráfico 1



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

IDADE	QUANT. QUESTIONÁRIOS
16 a 17	11
Mais que 17	199

Gráfico 2



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

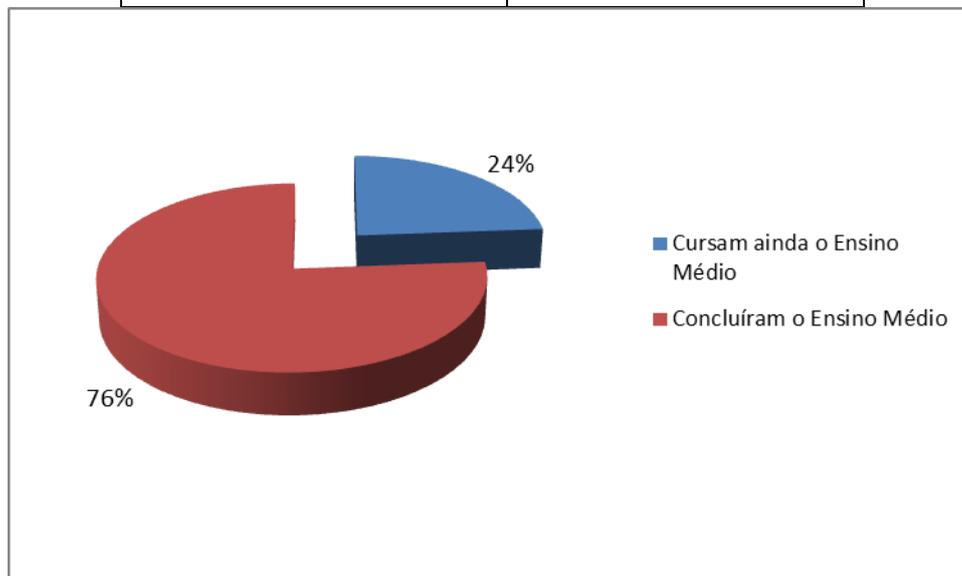
Considerando que a maioria dos estudantes do pré-vestibular comunitário não se encontra na chamada idade certa escolar, supõe-se que uma parte desse grupo, ou teve intercorrências ao longo da sua trajetória na formação básica, ou encontra-se fora da

experiência educacional há algum tempo após o término do ensino médio. Tal situação se configura como um dos maiores desafios pedagógicos de iniciativas como a do CEASM, na medida em que a diversidade no que se refere ao tempo de formação é uma realidade concreta no campo da educação popular. Zago (2006), por exemplo, menciona uma pesquisa feita com os pré-vestibulares da rede PVNC em que se constatou um percentual de quase 40% de estudantes que havia interrompido os seus estudos uma ou mais vezes. Já Carvalho (2008, p. 304) também constatou nos seus trabalhos de pesquisa que *“a defasagem entre a conclusão do ensino médio e o pré-vestibular era de cerca de dez anos para 20 % dos seus entrevistados, enquanto 29% deles estavam afastados dos estudos por um período de três a cinco anos”*.

As consequências desse tipo de situação são as mais variadas possíveis no que se refere ao tempo de assimilação dos conteúdos pedagógicos entre os estudantes do pré-vestibular comunitário. Isso significa dizer que as inúmeras lacunas na formação básica dessas pessoas, associadas ao tempo fora da escola fazem com que dificilmente o objetivo de ingressar no ensino superior seja alcançado no prazo letivo de um ano. A pesquisadora Elionalva Sousa Silva (2006) que também pesquisou o pré-vestibular do CEASM na primeira década dos anos 2000, concluiu que quase metade dos alunos que fez parte do seu objeto de investigação no período entre 1998 e 2006 levou em média dois anos para passar pela barreira do vestibular. Isso se deve ao fato de que na prática, o curso preparatório acaba servindo como uma oportunidade de apreender conhecimentos escolares que deveriam ter sido ministrados no período da formação básica, mas que por inúmeras razões acabaram não sendo. Nessa perspectiva, o primeiro ano de estudos termina por agregar uma característica de recomposição dos conteúdos e não apenas de revisão, o que na prática aumenta o tempo de aprendizado. A situação atual do pré-vestibular do CEASM não parece ter tido mudanças significativas no que diz respeito a esses aspectos. A porcentagem de estudantes inscritos no ano de 2016 que eram remanescentes de anos anteriores era de 28%, o que pressupõe uma continuidade dessa média de aprovados que fizeram o curso por mais de um ano.

Minha própria experiência como educador do espaço também confirma essa tendência de tempos de aprendizado diferentes. O CEASM está repleto de histórias individuais marcadas pela persistência em fazer a prova do vestibular quantas vezes fossem necessárias até se alcançar o objetivo de ingresso na graduação. Períodos de tempo não apenas de dois anos, mas também de três, quatro, cinco ou até mais que isso. Não é incomum nesses percursos, trajetórias no ensino superior que tiveram início após os 40 anos de idade depois de um considerável tempo de estudos no pré-vestibular comunitário.

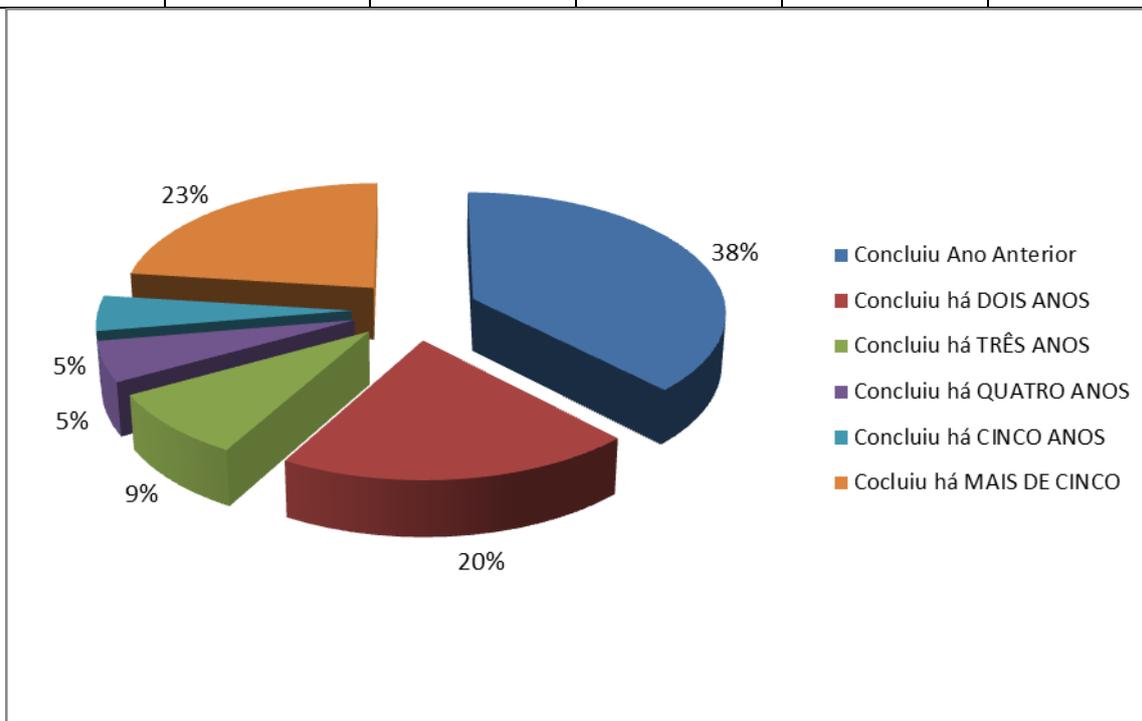
Números Absolutos	
Cursam ainda o Ensino Médio	Concluíram o Ensino Médio
50	160



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 3

Números Absolutos Tempo de Conclusão do Ensino Médio					
Concluiu Ano Anterior	Concluiu há Dois anos	Concluiu há Três anos	Concluiu há quatro anos	Concluiu há cinco anos	Concluiu há mais de cinco
56	30	13	8	7	34



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 4

Os dados sobre gênero, estado civil e cor também confirmam as tendências gerais identificadas em outras pesquisas sobre juventude. Nesse sentido, podemos afirmar que entre os estudantes do CEASM, a maioria de 59% é formada por mulheres. Essa estatística revela uma tendência, também, verificada nos estudos sobre educação de que as trajetórias escolares femininas têm sido menos marcadas por intercorrências e defasagens, o que tem contribuído para que as mulheres agreguem mais anos de estudos em sua formação.

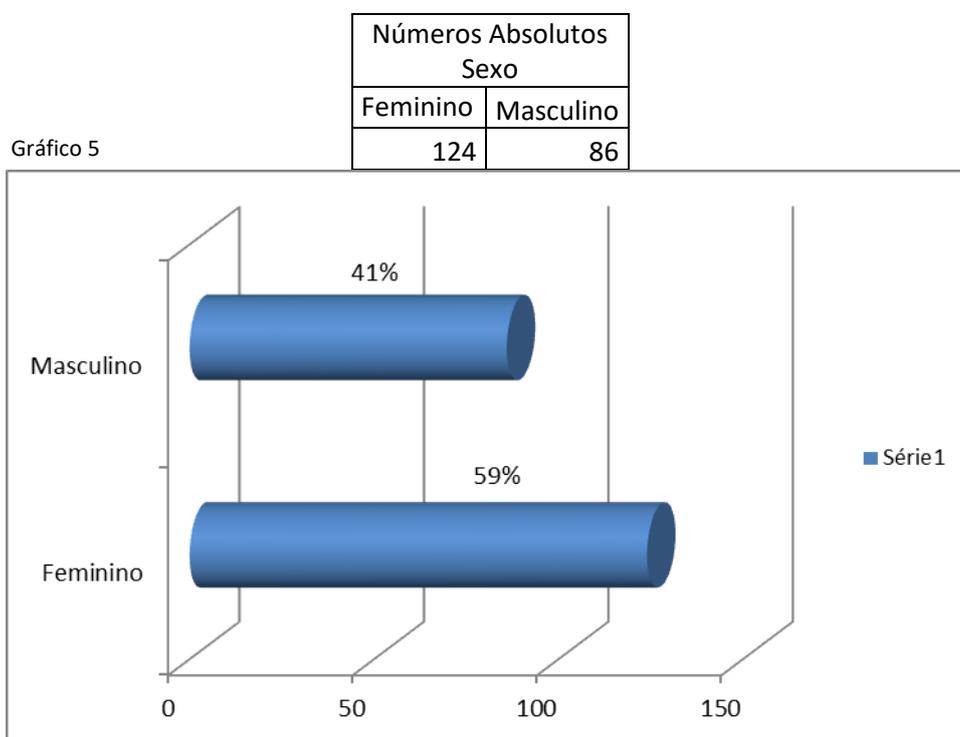
A pesquisadora Marília Pinto de Carvalho (2003) afirma que nem sempre foi assim. De acordo com os dados do IBGE até a década de 1960 os homens tinham em média menos de três anos de escolaridade, enquanto que as mulheres tinham menos de dois. O fato é que nos últimos 40, 50 anos, o acesso à escola no Brasil se constituiu de uma maneira gradativa e, hoje, o quadro educacional entre o gênero masculino e feminino praticamente se inverteu. Atualmente, são as mulheres que possuem em média mais anos de estudos, ao passo que a trajetória escolar dos homens tem sido caracterizada por mais interrupções.

De posse desses dados mais gerais, a autora destaca que várias tem sido as explicações para este fenômeno, mas que nenhuma delas até o momento se mostrou capaz de apresentar interpretações razoáveis, deslocadas dos preconceitos de gênero e também de conclusões precipitadas. Isso acontece, segundo Carvalho (2003), por que em geral a menor escolarização, hoje, dos homens já é imediatamente associada com a questão do ingresso precoce no mundo do trabalho. Reforça-se, nesse sentido, certo estereótipo de que os meninos desde cedo são forçados pelas condições sociais ou mesmo pela necessidade de se conseguir independência financeira a buscar uma alocação no mercado de trabalho e, por esse motivo, o percurso escolar acaba sendo prejudicado por não se configurar como objetivo essencial de vida. As meninas, por outro lado, seriam culturalmente mais ligadas ao trabalho doméstico e dentro dessa linha de raciocínio teriam tempo mais flexível e melhores condições de dar continuidade a sua formação escolar sem maiores complicações.

Carvalho (2003) problematiza essas afirmações baseadas tão somente no senso comum e não propriamente em dados reais de pesquisa. Ela questiona, por exemplo, essa ideia de que o trabalho se configura, necessariamente, como um elemento de oposição à escola na trajetória dos meninos. Em muitos casos entre as camadas populares, o ato de trabalhar é percebido muito mais como um esforço educador complementar ao sistema de ensino e também como uma prática de disciplina através do trabalho. Quando surge, nesse sentido, a necessidade de se adequar ao mercado do emprego, ela já acontece como *“decorrência de uma trajetória escolar marcada pelo fracasso escolar, pelas dificuldades e repetências”*.

Da mesma maneira, a autora também desconstrói a ideia de que o trabalho doméstico está associado a maior escolarização das meninas, por supostamente oferecer mais flexibilidade de tempo. Segundo a pesquisadora, os dados oficiais, por exemplo, no que se refere ao trabalho infantil não considera as nuances do trabalho doméstico praticado pelas meninas desde a infância de modo que pouco se sabe sobre as implicações desse tipo de atividade na escolarização feminina. Ao contrário do que se imagina, o trabalho doméstico não oferece essa suposta flexibilidade e, não poucas vezes, atrapalha diretamente o projeto de prolongamento dos estudos. É exatamente isso que verificamos em nossa pesquisa, quando constatamos que várias das alunas do pré-vestibular do CEASM possuem uma rotina extenuante de dupla jornada de trabalho e precisam conciliar os afazeres da casa com o sonho de se investir na educação.

Carvalho (2003) afirma, nesse sentido, que é preciso aprofundar as pesquisas sobre essa temática, levando em consideração estatísticas mais confiáveis e conceitos analíticos que deem conta da complexidade dos casos. Dessa forma, propõe que tenhamos um olhar mais atento sobre os percursos escolares de meninos e meninas dentro dos sistemas de ensino, operando as categorias de gênero sem pré-noções definidas a priori e abertos às problematizações necessárias.



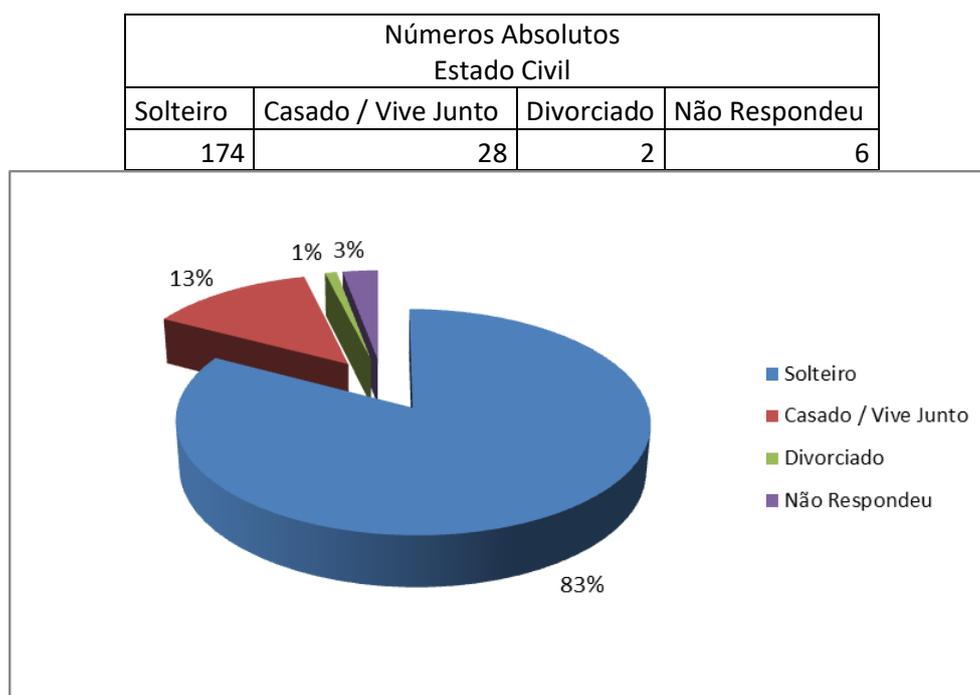
Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Em relação à situação familiar, o padrão geral da juventude brasileira identificado pela pesquisa *Agenda Juventude Brasil* (2016) mostra que ser jovem no Brasil está

diretamente ligado a uma série de eventos que evidencia a transição para a vida adulta. A pesquisadora Helena Abramo (2016) afirma que esses fenômenos são complexos em suas configurações, não tendo uma linearidade nas trajetórias juvenis que agregam diferentes marcos de passagem para uma vida com mais responsabilidades. Nesse sentido, tal processo pode acontecer via casamento, nascimento do primeiro filho ou saída da casa dos pais. O fato é que dificilmente podemos estabelecer uma regra que explique essas fases transitórias da juventude, principalmente, por haver uma grande variação considerando um recorte de classes, renda e gênero.

Nas pesquisas da Agenda Juventude Brasil, Helena Abramo (2016) verificou que de uma maneira geral os jovens entrevistados não tinham ainda realizado o processo de saída da casa dos pais para constituir suas próprias famílias. A maioria era formada por solteiros e também não possuía a presença de filhos. No que diz respeito ao público do pré-vestibular comunitário, Nadir Zago também chegou a conclusões semelhantes em relação ao seu grupo pesquisado, registrando um percentual de mais de 80% de solteiros no período de três anos analisado, o que permite supor que também neste caso, a transição para a vida adulta ainda não tinha sido realizada na maioria das situações.

No que se refere aos estudantes do CEASM, identificamos um percentual de 83% de solteiros e de 81% que não possuíam filhos. A maioria se encontra na faixa etária entre 16 e 24 anos e nada mais, nada menos do que 80% desses jovens moram ainda na casa dos seus pais. Os poucos que já obtiveram sua independência em relação à moradia, na maior parte dos casos já passaram dos seus 30 anos de idade.

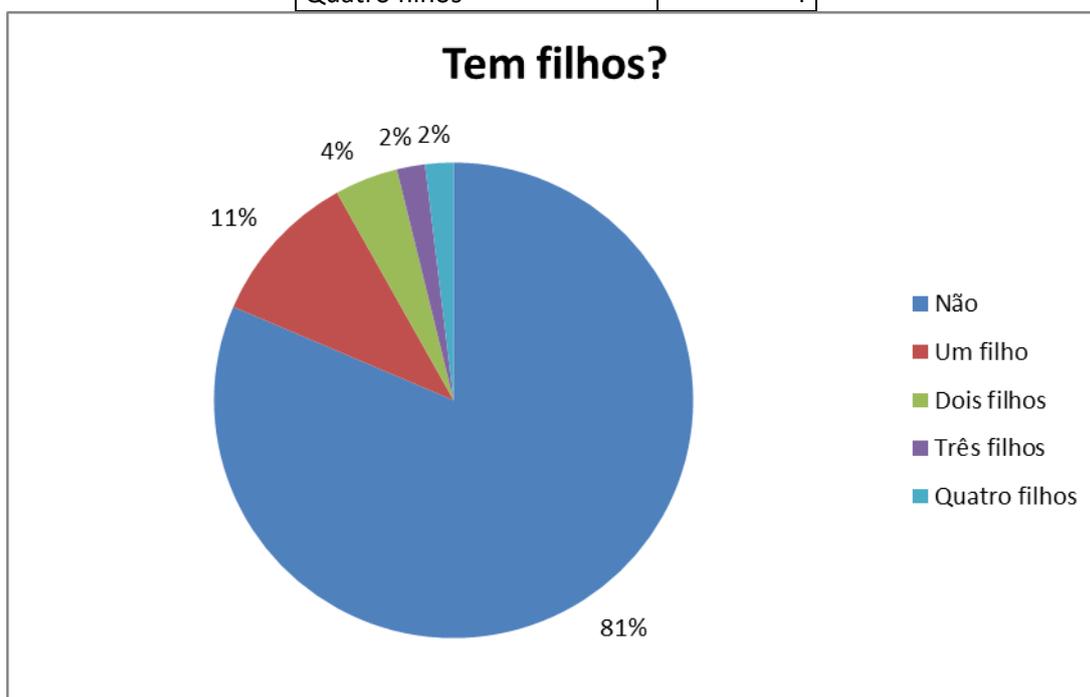


Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 6

Essas informações revelam que a segregação urbana que essa juventude da Maré vivencia não produz situações muito discrepantes nos dados estatísticos em relação aos jovens em outros contextos sociais. Vale lembrar que estamos lidando com um público que acessa o pré-vestibular comunitário que, - à revelia de todas as questões adversas e profundas lacunas deixadas pela defasagem no ensino básico, - conseguiu concluir o ensino médio. Ou seja, trata-se de um grupo ainda minoritário dentro da favela que, compreendido a partir dos parâmetros da escolarização dos jovens no Brasil, certamente, ainda está muito longe de alcançar o que é hoje a média nacional de acesso ao ensino secundário no país.

Resposta dos Educandos	Tem filhos? / Quant. de Educandos
Não	171
Um filho	22
Dois filhos	9
Três filhos	4
Quatro filhos	4



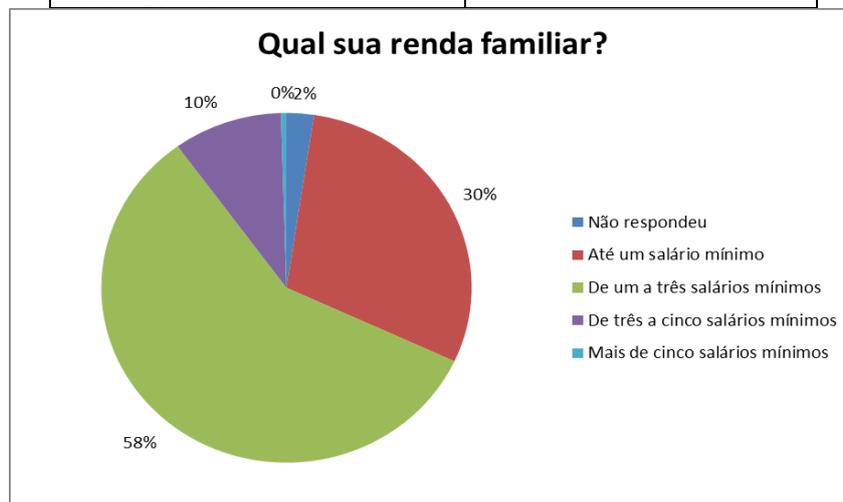
Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 7

Numa análise mais apressada e pautada no senso comum poderíamos supor que os jovens do pré-vestibular do CEASM, por vivenciarem toda a sorte de descaso e também a falta de acesso a serviços públicos essenciais, chegariam ao preparatório numa condição social totalmente prejudicada em relação a alguns aspectos. Entretanto, se por um lado é

inegável que as trajetórias desses jovens sejam repletas de intercorrências nos mais diferentes âmbitos, também é verdade que este grupo em particular tenha alcançado o término da formação básica sem que reproduzissem todas as condições sociais de grande parte dos jovens periféricos de baixa escolaridade. Mesmo no que diz respeito à relação entre renda familiar e quantidade de filhos, o caso dos estudantes do CEASM parece não seguir a mesma tendência geral da juventude brasileira. De acordo com a pesquisa Agenda Juventude Brasil (2016), entre os jovens que pertencem às famílias com renda de até dois salários, o percentual é de 52% para aqueles que já possuem filhos. A renda familiar dos jovens estudantes do CEASM verificada em nossa pesquisa é de 30% para os que recebem até um salário mínimo e de 58% para os que ganham de um a três. Portanto, trata-se de uma renda baixa, e ainda assim, não é possível fazer com esses dados estatísticos, uma relação direta com uma maior quantidade de filhos entre esse grupo da Maré.

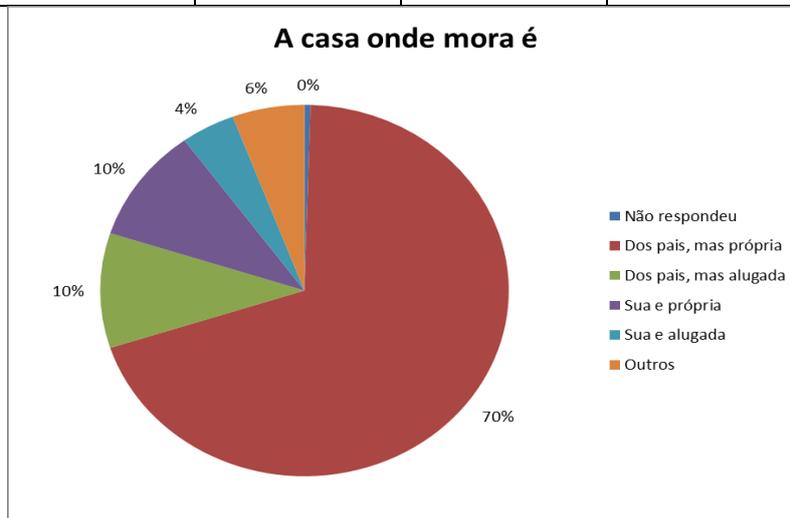
	Qual sua renda familiar? (Quant. de Educandos)
Não respondeu	5
Até um salário mínimo	62
De um a três salários mínimos	122
De três a cinco salários mínimos	20
Mais de cinco salários mínimos	1



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 8

Números Absolutos					
Não Respondeu	Dos pais, mas própria	Dos pais, mas alugada	Sua e própria	Sua e alugada	Outros
01	146	21	21	09	12



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 9

Assim como a maioria dos jovens periféricos no Brasil, nossa pesquisa também identificou que boa parte dos alunos do pré-vestibular comunitário do CEASM é formada por estudantes trabalhadores. Sendo assim, 70% declararam que já possuíam alguma experiência no mercado do emprego, seja ele formal ou informal. Desse total, 29% afirmaram trabalhar com carteira assinada, 27% disseram estar desempregados e 10% disseram fazer parte da informalidade.

Trata-se de informações que estão alinhadas com as estatísticas nacionais sobre juventude e trabalho, principalmente, no que se refere ao ingresso precoce dos jovens pobres no universo profissional. O trabalho se configura como uma parte intrínseca na formação desse grupo, adquirindo gradativa centralidade conforme aumenta a idade, ao passo que vai diminuindo a importância dada a escola.

Corrochano e Freitas (2016), na pesquisa Agenda Juventude Brasil identificaram que a principal questão levantada pelos jovens no que diz respeito aos sentidos atribuídos ao trabalho foi a questão da necessidade. Isso tem tudo a ver com a juventude que chega ao CEASM para estudar e tentar o ingresso no ensino superior. Boa parte desses jovens precisa conciliar o sonho de prolongar sua escolarização com as demandas diárias por aumentar a renda familiar e dar conta da sobrevivência. Não por acaso, 62% deles declararam no momento da inscrição no curso que desejam fazer uma faculdade pleiteando uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Nossas experiências e observações de campo também indicam essa centralidade da questão profissional. Por se tratar de um curso noturno é possível aos alunos conciliar suas atividades laborais com as práticas educativas. Entretanto, como mencionado anteriormente, o percentual de jovens que se encontram desempregados no início do ano letivo é quase idêntico ao que se refere àqueles que estão trabalhando. Isso significa dizer que na prática, ao longo dos meses, as possibilidades de uma parcela significativa desses estudantes se alocarem numa vaga de emprego é grande, o que por sua vez, acaba contribuindo para as estatísticas de evasão. Ou seja, os sentidos da necessidade em muitos casos acaba de fato falando mais alto no decorrer dessas trajetórias, adiando o objetivo de permanecer estudando por tempo indeterminado.

Porém, também é importante ressaltar que a opção por abandonar o curso por questões relacionadas ao trabalho, geralmente, só acontece após inúmeras tentativas de conciliação do horário. Comerciantes, vigilantes, técnicos na área da saúde, motoristas são alguns dos exemplos desses jovens profissionais que de alguma maneira tentam ajustar suas agendas, antes de uma decisão final sobre abandonar o preparatório. Por outro lado, sair do CEASM não significa que seja, necessariamente, um desfecho definitivo da situação. Sempre existe a possibilidade do regresso no mesmo ano ao espaço ou então no período letivo subsequente, tão logo consiga se resolver o impasse.

Números Absolutos	
Nunca Trabalhou	61
Está Desempregado	55
Trabalha Carteira Assinada	58
Trabalha sem Carteira Assinada	20
Funcionário Público	4
Estágio	1
Militar	1

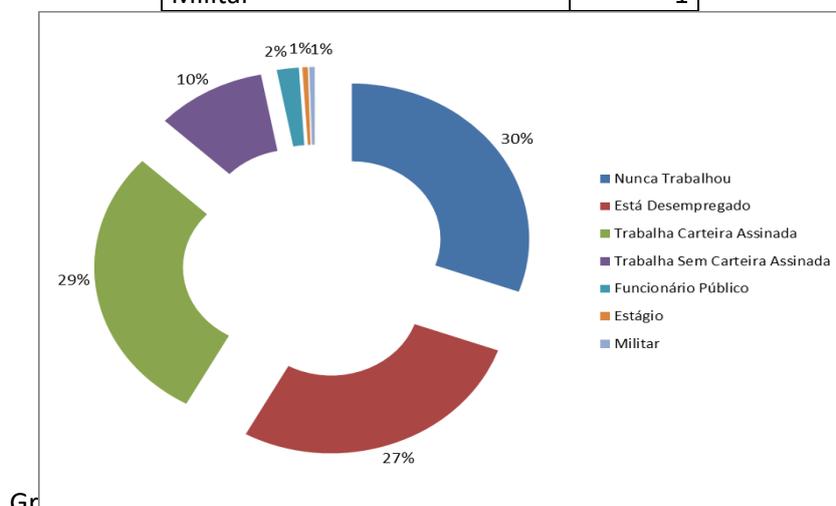
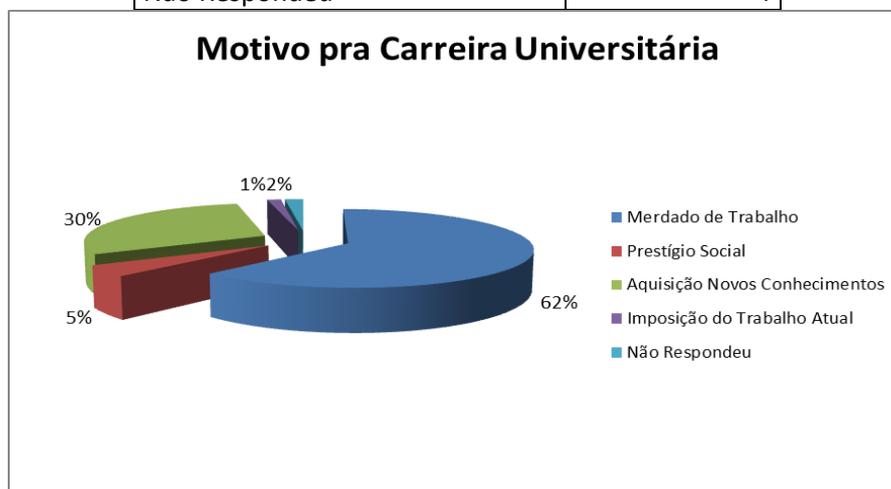


Gráfico 10

Números Absolutos	
Mercado de Trabalho	133
Prestígio Social	10
Aquisição Novos Conhecimentos	63
Imposição do Trabalho Atual	3
Não Respondeu	4



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 11

A composição etnico-racial do pré-vestibular comunitário está mais ou menos alinhada com os dados da pesquisa Agenda Juventude Brasil (2016). Enquanto que os percentuais dos que se auto-declararam pardos, brancos e negros no CEASM ficaram na faixa de 48%, 28% e 19%, respectivamente; os percentuais dos jovens entrevistados pela pesquisa nacional ficaram na faixa de 45%, 34% e 15%.

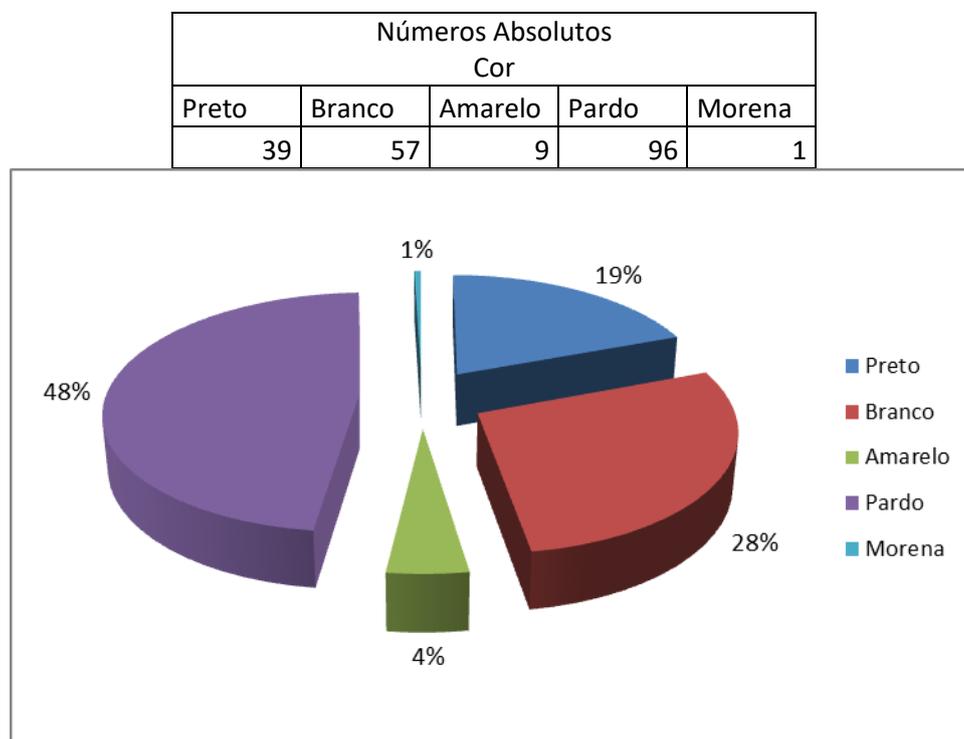
Trata-se de um dado estatístico quase sempre muito complexo de se analisar no Brasil, considerando nosso histórico profundo de desigualdades raciais advindas do período da escravidão. Nessa perspectiva, identificar-se como uma pessoa negra em nosso país perpassa uma série de questões de reconhecimento identitário que varia muito dependendo do contexto social, político e econômico de cada lugar.

A historiadora Liliam Schwarcz (2012) afirma que o debate sobre raças no país teve e ainda tem profundo impacto sobre sua população, sobretudo, naquela que é vítima frequente do racismo e de políticas públicas que segregam homens e mulheres negros. Segundo a autora, esse processo tem um percurso histórico muito bem definido no Brasil e está diretamente ligado à construção do mito da democracia racial e, por conseguinte, da produção de um esquecimento no que diz respeito ao período escravocrata.

Não por acaso, a negação da existência de racismo entre nós brasileiros, geralmente, vem acompanhada da produção dos piores índices sociais em relação a população negra. Isso na prática tem profunda implicação na construção identitária dos grupos étnicos marginalizados. Identificar-se ou não como negro, nessa perspectiva, se

transforma em algo absolutamente complexo. Enquadrar-se, por exemplo, nas categorias fechadas de cor das pesquisas censitárias agrega uma série de aspectos que tem a ver com as opressões diárias sofridas por parte do estado; com a superação da baixa auto-estima decorrente do racismo e, como diria os sociólogos dos estudos pós-coloniais; com o reconhecimento ou não dos efeitos da “colonialidade do ser” resultante de séculos de políticas coloniais.

Como veremos nas análises mais adiante, a identidade étnica dos estudantes do CEASM em muitos casos tende a sofrer modificações, conforme os efeitos das pedagogias críticas vão se refletindo na vida cotidiana dos educandos. O reconhecimento da posição social no jogo das hierarquias de classe no Brasil, em geral, produz uma resignificação da própria subjetividade. Nas últimas décadas, as pesquisas sobre identificação racial já tem indicado que esse processo de mudanças tem acontecido no Brasil. Os jovens do CEASM, portanto, estão dentro desse quadro de transformações.



Fonte: Questionário de inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 12

Por fim, concluindo esse perfil social básico de identificação, verificamos que a religião também é um dado importante para entender esse grupo de jovens que chega até o CEASM. Cada vez mais as questões sobre religiosidade tem ocupado uma pauta central na política brasileira e esta juventude, em particular, não está alheia a esse acontecimento. Ela chega ao curso pre-vestibular comunitário com visões de mundo significativamente pautadas pelo aspecto religioso. Visões estas, que no decorrer do processo de socialização

pedagógica vão entrando em embate com as novas possibilidades de interpretação de mundo, gerando conflitos e contradições.

O panorama geral das opções religiosas no curso, condiz com o processo de mudanças que vem ocorrendo no Brasil a respeito desse assunto e que vem sendo discutido por pesquisadores como Regina Novaes. Usando os dados estatísticos da pesquisa Agenda Juventude Brasil, essa autora verificou que mais do que nunca existe hoje, uma maior pluralidade religiosa no país, comparando as características da sociedade brasileira contemporânea com aquelas de 50 anos atrás. Naquele período, o catolicismo ainda tinha uma maior predominância na constituição da cultura religiosa. O que aconteceu é que com o passar dos anos e a formação das gerações subsequentes, a transmissão desse capital cultural religioso não se reproduziu de maneira automática. Foi o tempo em que se registrou o crescimento exponencial das igrejas pentecostais, implicando diretamente na perda da hegemonia católica e numa maior reconversão da juventude (sobretudo nas camadas populares) ao movimento evangélico das mais diferentes denominações.

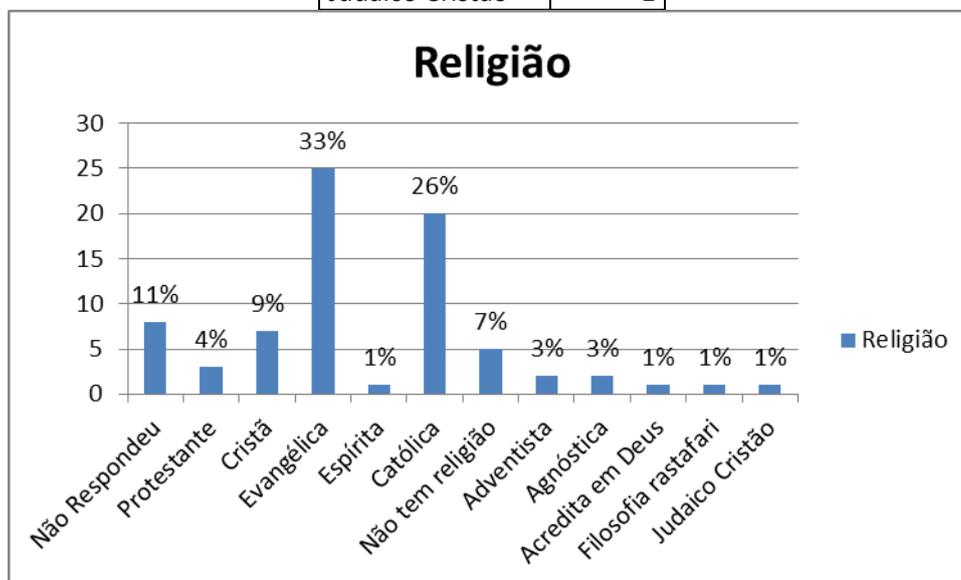
A configuração religiosa do pré-vestibular do CEASM ficou registrada da seguinte forma: 33% dos estudantes declararam ser evangélicos; 26% católicos; 11% não responderam; 9% cristãos; 7% sem religião; 4% protestante; 3% adventista; 3% agnóstico; e na casa do 1%; estão os que “acreditam em Deus”, praticam a “filosofia rastafari” e pertencem ao judaísmo-cristão. Se considerarmos um agrupamento em que ficam inseridas as religiões identificadas com o cristianismo chegamos a um percentual de 72% de jovens que se identificam com esse segmento com destaque para evangélicos e católicos

Certamente, trata-se de um indicativo dessa pluralidade religiosa e perda gradativa da hegemonia católica, o que por sua vez, tem implicações diretas nos posicionamentos morais, políticos e culturais dessa juventude. A experiência do pré-vestibular do CEASM tem mostrado de forma muito evidente os efeitos desse processo.

Também se mostra importante registrar aqui, a ausência das religiões de matriz africana entre esses estudantes, o que também reflete o processo mais amplo de pentecostalização das camadas mais pobres, na sociedade brasileira como um todo, e particularmente, nas regiões de favela.

Números Absolutos	
	Religião
Não Respondeu	8
Protestante	3
Cristã	7
Evangélica	25
Espírita	1
Católica	20

Não tem religião	5
Adventista	2
Agnóstica	2
Acredita em Deus	1
Filosofia rastafari	1
Judaico Cristão	1



Fonte: Pesquisa Produzido pelo Autor, 2015 - 2019

Gráfico 13

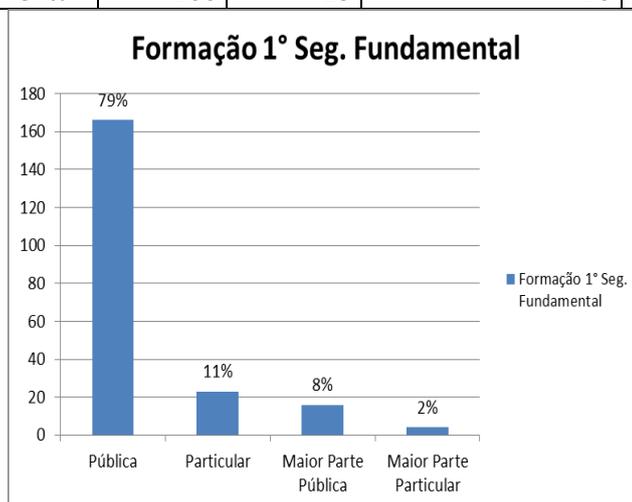
1.3 – Históricos de formação, relações sociais com a escola e práticas culturais

Uma média de 80% dos estudantes do pré-vestibular comunitário do CEASM fez todo o ensino básico na rede pública de educação. Trata-se de um dado estatístico alinhado com o panorama escolar da juventude pobre no Brasil. À revelia de todos os problemas e intercorrências é dentro das escolas mantidas pelo poder público que os jovens de baixa renda buscam de alguma maneira atribuir algum sentido de futuro para suas vidas.

A maior escolarização dos setores populares se configura como um fenômeno recente no país e é justamente dentro desse processo de expansão educacional que pela primeira vez nos últimos 15 ou 20 anos, os pobres têm acessado com mais frequência o ensino superior. Tal situação tem visibilizado uma série de aspectos em relação à escola pública de formação básica. Isso porque, o ingresso, sobretudo, na universidade pública desse segmento social tem exposto uma série de lacunas deixadas na formação desses jovens, revelando uma das maiores desigualdades educacionais no Brasil que é o percurso escolar profundamente diferenciado quando se trata da perspectiva de classes. Enquanto a maioria dos jovens que cursa o ensino superior é proveniente das camadas médias e altas da população e teve sua trajetória escolar construída nas redes privadas de ensino; o pequeno

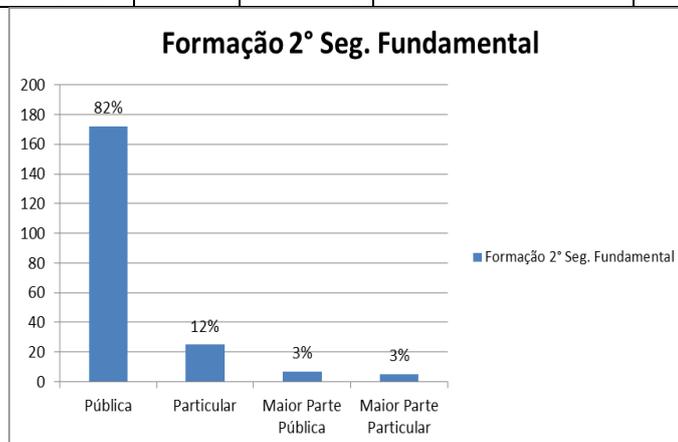
percentual de juventude periférica nos cursos de graduação precisa conviver com as significativas defasagens de sua formação nas instituições de educação pública.

Números Absolutos				
	Pública	Particular	Maior Parte Pública	Maior Parte Particular
Formação 1° Seg. Fundamental	166	23	16	4



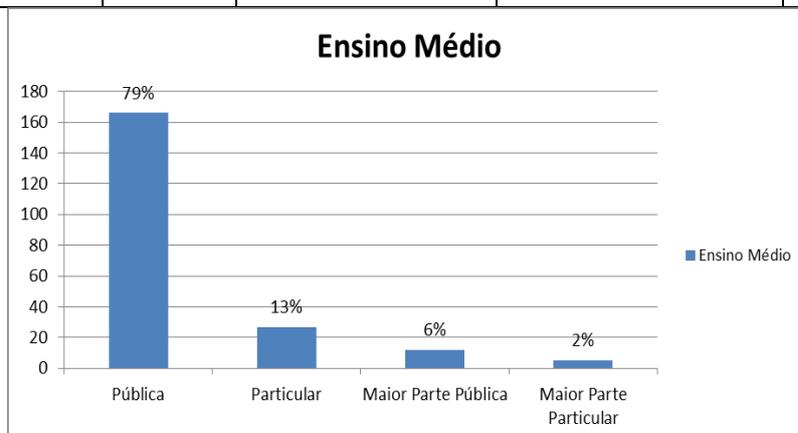
Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM Gráfico 14

Números Absolutos				
	Pública	Particular	Maior Parte Pública	Maior Parte Particular
Formação 2° Seg. Fundamental	172	25	7	5



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM Gráfico 15

Números Absolutos				
	Pública	Particular	Maior Parte Pública	Maior Parte Particular
Ensino Médio	166	27	12	5



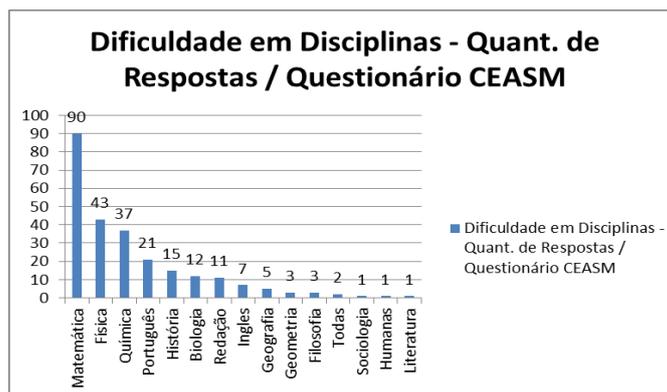
Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 16

Obviamente, não se pretende aqui pintar um quadro da escola pública brasileira marcado por uma visão trágica, derrotista e irreversível. Não é essa a imagem que a escola tem para a maioria dos jovens que, apesar de todos os problemas, não deixa de enxergá-la como possibilidade de ascensão e esperança de uma vida melhor. As pesquisas sobre juventude e escola confirmam essa expectativa (FREITAS: 2016) e nem os dados coletados para esta tese permitem dizer o contrário.

O que nos interessa aqui é ressaltar os aspectos da desigualdade educacional que não são vivenciados por todas as classes. Questões que tem sim, implicações decisivas nas trajetórias escolares e precisam ser pautadas pelo poder público. Não são problemas que merecem ser classificados como irrelevantes, pois interferem diretamente no cotidiano escolar dos estudantes prejudicando o processo de aprendizado.

É preocupante, por exemplo, quando constatamos em nossa pesquisa que quase 70% dos estudantes declararam possuir dificuldades em alguma disciplina, dentro de um contexto escolar em que boa parte desses alunos afirmou que a falta de professores se constituiu como uma realidade concreta. Não é por acaso, portanto, que as matérias escolares que os educandos disseram ter mais problemas de apreensão sejam exatamente aquelas em que mais teve falta de docentes ao longo do período letivo. Ou seja, matemática, física e química.



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM Gráfico 17



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019 Gráfico 18

A experiência de aprendizado no pré-vestibular do CEASM demonstra bem esse quadro de defasagem que os educandos trazem consigo. Muitos deles sequer tiveram a oportunidade de estudar química ou física durante um ano letivo completo. Situação que faz com que o curso seja de fato um lugar muito mais voltado para a reposição de conhecimentos escolares do que propriamente de revisão curricular. A enorme dificuldade dos estudantes na área de exatas traz a falsa percepção para muitos desses alunos de que isso teria a ver com uma suposta falta de aptidão inata, reforçando a tese de Bourdieu de dissimulação dos sistemas de ensino. Nem sempre essas pessoas fazem vinculações diretas das intercorrências de suas trajetórias educacionais com suas deficiências na assimilação de conteúdos. É justamente a desconstrução dos pilares da educação colonial que vai ajudando a evidenciar esse processo.

Nossa investigação também identificou que outro problema para os estudantes é quase tão mais grave quanto este da ausência de professores. A infraestrutura da escola apareceu como a segunda grande questão a ser resolvida. Nesse sentido, estudar em salas sem ventilação adequada e em escolas que não oferecem equipamentos de lazer, biblioteca e até mesmo o fornecimento de merenda escolar deixou a sua marca nesses percursos de vida. Na pesquisa nacional da Agenda Juventude Brasil os aspectos elencados pelos jovens

como as maiores prioridades de investimento que o poder público deveria assumir apresentaram alguma semelhança com as respostas registradas na Maré. De acordo com Freitas (2016):

(...) a ação governamental considerada prioritária para a política educacional é o investimento nos professores (melhorar salários e condições de trabalho, oferecer capacitação). Para mais da metade 55% essa é uma das três medidas mais importantes a serem tomadas. Em segundo lugar aparece o investimento na infraestrutura das escolas (laboratórios, equipamentos, quadras, bibliotecas) citado por 46% como uma das três mais importantes. (FREITAS: 2016, p. 146).

O fato é que estudar em salas lotadas, sem ventilação e no calor de um país tropical dificulta qualquer processo de aprendizado. Some-se a isso, por exemplo, a falta de uma quadra esportiva e a ausência de biblioteca que estará formado um quadro educacional caracterizado por não fornecer as condições mínimas adequadas para a prática de estudos. Todos esses elementos que vão configurando as trajetórias escolares desses estudantes evidenciam exatamente aquelas desigualdades educacionais que no final das contas irão emergir como grandes obstáculos para os que desejam dar continuidade aos projetos de escolarização prolongada.

Observando essas questões pela ótica da sociologia de Bourdieu, não fica difícil visualizar o porquê que o acúmulo de um capital cultural ligado à educação é muito mais possível de se materializar nas camadas médias e altas da sociedade. A maioria dos seus membros não passa por questões sérias de deficiência na estrutura escolar e, portanto, não precisa se preocupar com problemas que a família não tem influência direta. Dentro desse contexto, se torna muito mais viável construir espaços apropriados para a assimilação de conteúdos e, por conseguinte, garantir a reprodução do sucesso escolar. Os estudantes das camadas pobres, por sua vez, precisam lidar ao mesmo tempo, tanto com questões de caráter pedagógico, quanto com a falta de condições estruturais adequadas para a prática educativa. O resultado, em geral, acaba não sendo muito promissor. As possibilidades de uma aprendizagem satisfatória diminuem sensivelmente, gerando muito mais chances para que esse estudante abrevie a sua experiência educacional.



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 19

Todas essas questões referente à infraestrutura escolar apareceram como respostas numa pergunta aberta inserida em nosso questionário que buscou saber se os inscritos no pré-vestibular do CEASM tinham deixado de ir à escola por alguma razão que não tinha dependido de sua vontade. Nessa perspectiva, estavam lá os problemas relacionados à merenda, à falta de professores e às condições físicas do lugar de estudos.

No entanto, todas as demais respostas que também revelaram os motivos para que muitos desses alunos deixassem de frequentar a escola em todos os dias letivos, demonstraram uma evidente influência da questão de classe e território inseridas nessas trajetórias. A maioria de 66% dos pesquisados afirmou que não se sentiu impedida de ir assistir as aulas, o que revela, apesar de todos os problemas, o enorme esforço desses estudantes em investir no projeto educacional como perspectiva de futuro. Porém, as questões levantadas pelos que acabam não indo à escola também merece destaque, na perspectiva de compreender os efeitos desse processo excludente.

Desse modo, as outras razões mencionadas pelos alunos como impeditivos de se chegar até o espaço escolar estão ligadas, por exemplo: às dificuldades com o transporte público; à falta de dinheiro para a passagem; à falta de luz e água na favela; a motivos de doença na família; às responsabilidades com a casa; ao trabalho e, principalmente, à questão da violência dos confrontos armados. São dificuldades enfrentadas pelos alunos que revelam o grau de desigualdades sociais que essas pessoas são obrigadas a vivenciar, associado à segregação urbana e às políticas de segurança pública baseadas na criminalização dos pobres.

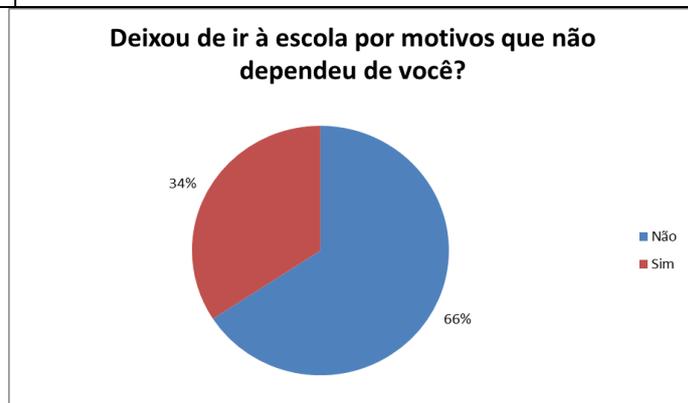
Outra pergunta aberta questionou os inscritos no pré-vestibular do CEASM se eles tiveram a concentração necessária para estudar ao longo de suas trajetórias. 46% disseram que não, enquanto 54% afirmaram que sim. Os motivos dessa falta de concentração são variados, mas, mais uma vez, revelam as questões de classe e território envolvidas nesse

processo. Trata-se de uma tarefa inglória conseguir se concentrar nos estudos dentro de sua própria casa, quando não se dispõe de ambientes adequados para isso. Nesse sentido, muitos são os empecilhos enfrentados: falta de espaço físico; vizinhos barulhentos que ligam seus aparelhos de som no último volume; casos de violência doméstica; alcoolismo; responsabilidades com os afazeres do lar; falta de referências na família para incentivar o aprendizado na escola; falta de energia elétrica; questões referentes ao trabalho e, por fim, os constantes tiroteiros na favela.

Todos os aspectos relacionados às questões sobre violência e segregação urbana serão melhor analisados no capítulo seguinte. Por hora, gostaríamos de destacar aqui, o quanto a teoria bourdieusiana continua fazendo todo o sentido diante de um quadro tão explícito de desigualdades. Mais do que nunca é preciso afirmar que a referida concentração para os estudos nada mais é do que uma construção classista, transformada em dissimulação pelos sistemas de ensino e apropriadas pelas camadas médias e altas da sociedade como se fosse um recurso natural de apreensão.

Obviamente, isso não quer dizer que existe nesses casos (para os mais pobres) um determinismo sociológico que torna impossível a reprodução de um capital cultural que tenha como ponto chave, a valorização das práticas educativas. A realidade é muito mais complexa do que isso. Afinal de contas, estamos lidando no CEASM com percursos de vida que, segundo a concepção de Bernard Lahire, podem ser entendidos como trajetórias improváveis dentro de um contexto social marcado pelo fracasso escolar. Ou seja, se por um lado, todos os entraves sociais em torno da escola e do ato de estudar surgiram para um determinado grupo, como um elemento definidor de sua formação; por outro, também existiram aqueles (dentro desse mesmo contexto) que traçaram estratégias de superação a ponto de não elegerem tais problemas como decisivos em suas trajetórias. O fato é que ambos os grupos que chegaram até o pré-vestibular comunitário do CEASM, de alguma maneira absorveram o valor da educação nas suas vidas e optaram por prolongar sua escolarização. Certamente, não com as mesmas ferramentas de transmissão cultural identificadas nas classes sociais de maior capital econômico, mas com referências de diversos tipos que foram exercendo papéis importantes em cada fase da vida.

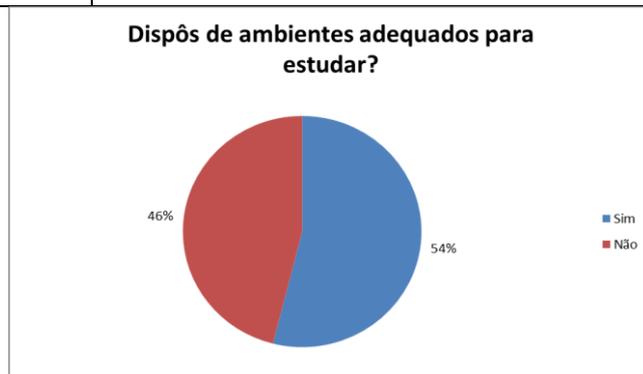
Números Absolutos	
	Deixou de ir à escola por motivos que não dependeu de você?
Não	50
Sim	26



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 20

Números Absolutos	
	Dispôs de ambientes adequados para estudar?
Sim	41
Não	35



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 21

Motivos que levaram a NÃO ir à escola	Motivos para a NÃO concentração
Doenças	Vizinhos barulhentos
Troca de tiros	Distração com TV
Falta de dinheiro para passagem	Falta de ambientes adequados
Falta de professores	Falta de Luz
Greves	Tiroteios
Falta de luz	Falta de motivação e incentivo
Falta de água	Falta de estrutura na casa
Falta de merenda	Violência doméstica

Transporte	Alcoolismo na família
Problemas familiares	Falta de alguém com nível superior
Confrontos de facção	Falta de ventilação
Confronto entre polícia e bandido	Brigas familiares
Danos à escola	Responsabilidades com a casa
Operação policial	Trabalho autônomo
Violência na comunidade	Ter que cuidar dos irmãos
Assumiu cedo responsabilidades	
Motivos de trabalho	

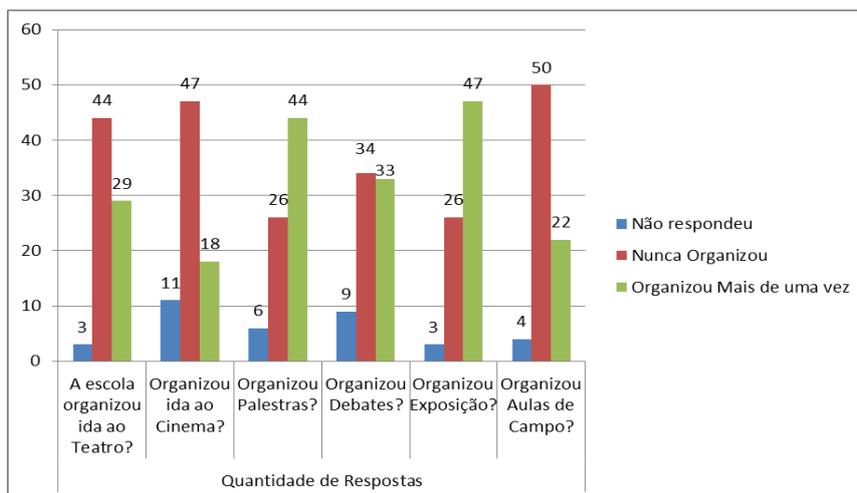
Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Certamente, a escola tem um papel fundamental nesse processo de construção das trajetórias. Mesmo que Bourdieu ainda tenha razão quando se trata de apontar as estruturas pedagógicas da instituição escolar como um dos elementos de reprodução das desigualdades; também é verdade que os avanços da sociologia já nos mostraram que os sujeitos inseridos nesse campo têm parte importante nas tomadas de decisões sobre o futuro e a configuração dos percursos escolares. De fato, as especificidades das pesquisas sociológicas revelaram um quadro muito mais complexo do que poderíamos imaginar, quando o assunto se refere às relações entre indivíduo, escola e família.

Questionamos em nossa pesquisa se a escola teve uma presença marcante na organização de eventos sociais que em tese contribuem para o aumento do capital cultural na vida dos seus estudantes. As respostas coletadas indicam, em geral, uma escola pouco atuante quando se trata de romper com o modelo tradicional das “quatro paredes” de uma sala de aula. No entanto, ela não deixa de atuar nesse quesito. Talvez, não da maneira que poderíamos classificar como satisfatória, mas, ao menos deixando com variados graus de inserção, a sua marca na formação dos educandos.

Perguntamos, nesse sentido, se a escola havia organizado eventos culturais como: aulas de campo, teatro, cinema, palestras, debates e exposição. Três desses itens se destacaram de uma maneira mais negativa, e outros três com resultados mais positivos. No primeiro caso, se sobressaíram as idas ao teatro, cinema e aulas de campo como aquelas menos frequentes organizadas pela escola. No segundo caso, as palestras, exposições e debates tiveram uma melhor avaliação. De qualquer forma, os dados revelam que a escola não fica indiferente a nenhum desses eventos conferindo menor ou maior atenção dependendo do que ela se propõe a organizar. O fato preocupante é a falta de regularidade no preparo dessas atividades, o que indica que a pedagogia tradicional do enclausuramento em sala está muito longe de ser superada.

Organização de Eventos da Escola Quantidade de Respostas – Números Absolutos



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 22

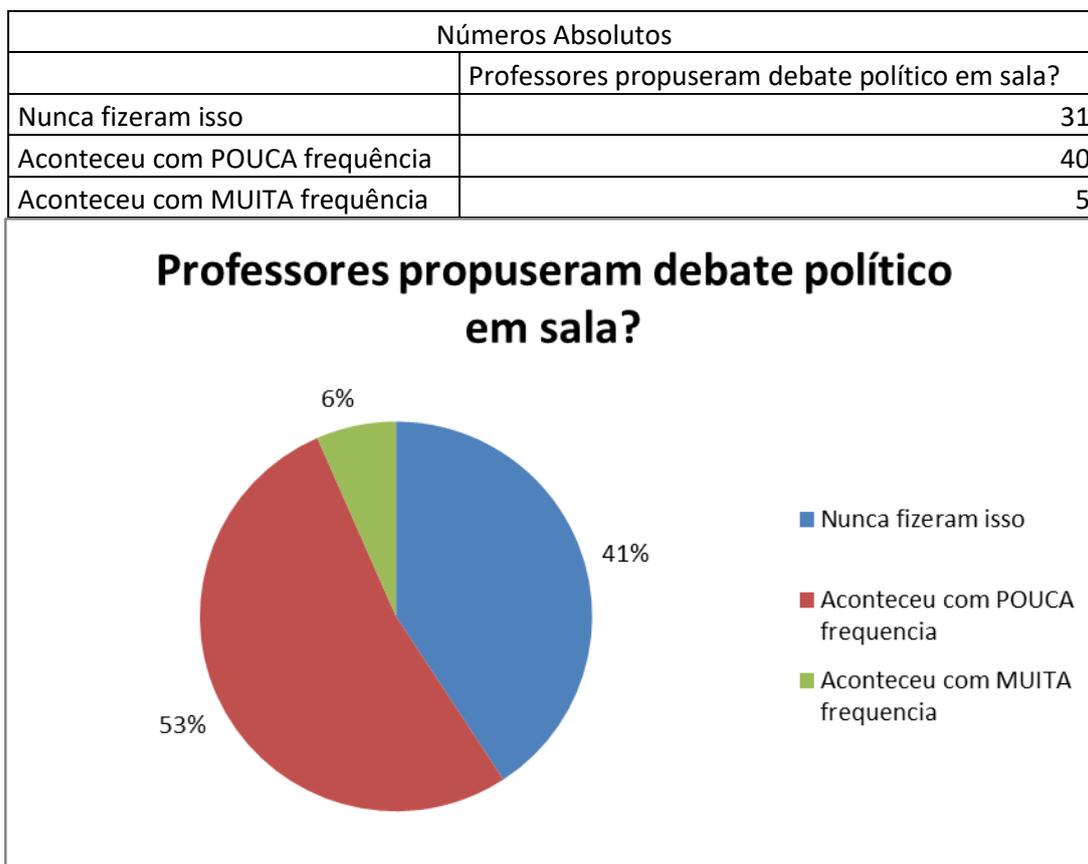
Outro dado referente à escola que também demonstra o quanto que o papel dos sujeitos inseridos no campo educacional pode ser decisivo para a formação das trajetórias escolares é a ação dos professores na relação direta com os estudantes. Sabemos que a escola pública se caracteriza por seguir as orientações curriculares definidas em planos nacionais, estaduais e no âmbito dos municípios. Porém, cada unidade escolar agrega hoje um relativo grau de autonomia que permite com que seus planos pedagógicos contenham diretrizes que respeitem as peculiaridades de cada região onde está inserida.

Para além disso, os professores em suas salas de aula também possuem certo grau de liberdade que faz com que seja possível planejar a transmissão dos conteúdos escolares de uma forma que atenda melhor os seus objetivos. Liberdade essa que, dificilmente se mostra viável na rede privada de ensino, aonde os planos curriculares devem ser cumpridos sem qualquer tipo de questionamento ou alteração.

Dentro desse contexto, perguntamos em nosso instrumento de pesquisa se os professores propuseram algum tipo de debate político em sala de aula. 41% dos estudantes disseram que isso nunca aconteceu. 53% afirmaram que aconteceu, mas com pouca frequência e apenas 6% destacaram que esse tipo de ação ocorreu muitas vezes. A leitura geral que podemos fazer desses indicadores é que não é nada irrelevante constatar que quase 50% dos docentes nunca propuseram um debate de caráter político no espaço da sala de aula. É claro que apenas com essa informação não é possível deduzir com certeza sobre os motivos que levaram a este fato, mas podemos levantar algumas hipóteses no sentido de tentar compreender a situação. Considerando, por exemplo, a relativa autonomia pedagógica que esses professores possuem em sua prática profissional pode se supor que não falar de política para os alunos passa, na maioria das vezes, por uma decisão individual. Isso porque, pouco mais da metade dos estudantes do pré-vestibular também disseram ter

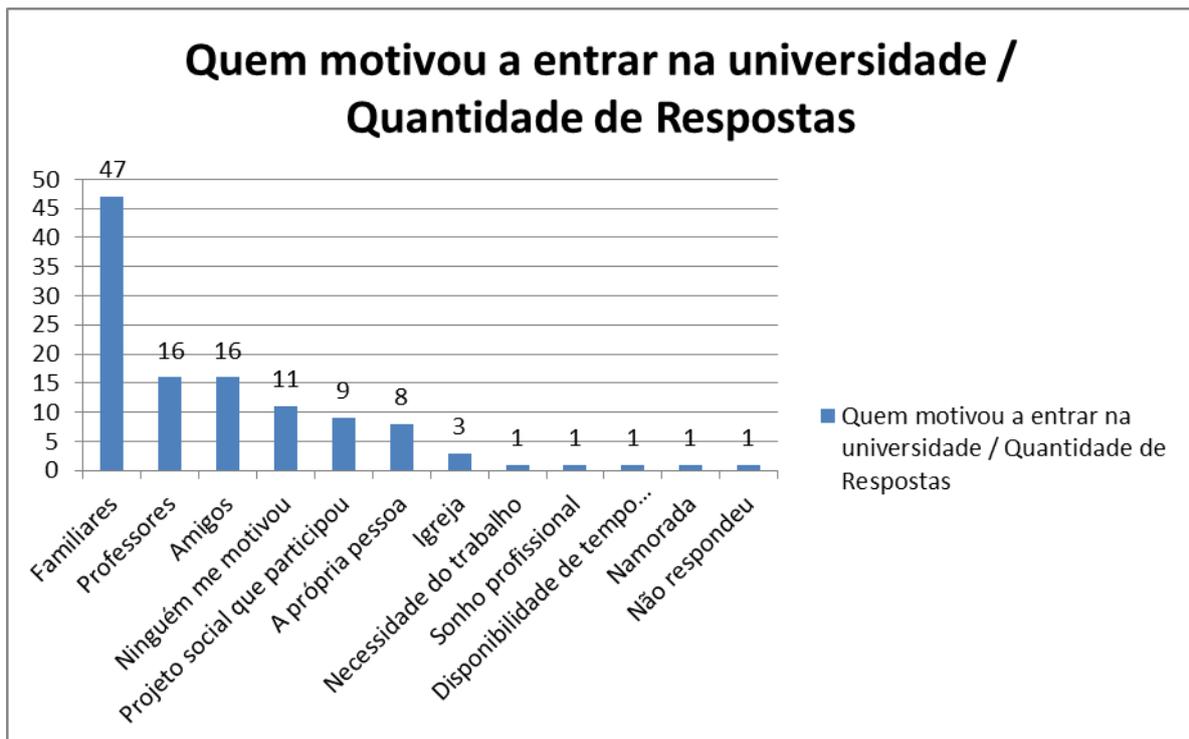
vivenciado a experiência contrária. Ou seja, pelo menos em algum momento dos seus percursos escolares, seus professores optaram por falar de política.

O fato é que esses profissionais exercem influências significativas na vida dos seus alunos, seja de uma maneira negativa. Seja de uma maneira positiva. As respostas identificadas em nossa pesquisa têm levado a diferentes conclusões nesse sentido. Uma delas, no aspecto positivo, diz respeito ao peso que a palavra de um professor tem, por exemplo, na definição de uma trajetória escolar. Questionados sobre quem mais os motivou a tentar o ingresso na universidade, justamente, os professores são os que aparecem em segundo lugar dividindo a posição com “grupo de amigos”.



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 23



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 24

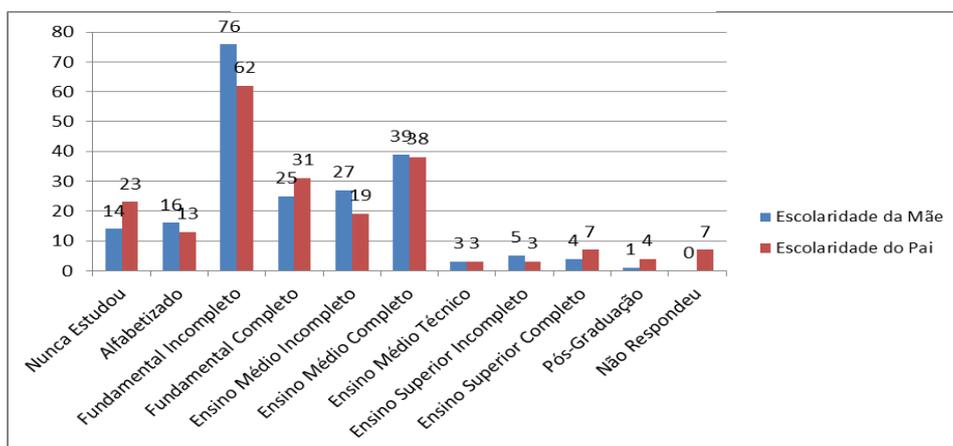
Já o primeiro lugar entre aqueles que mais motivaram os estudantes do pré-vestibular do CEASM a começar uma carreira universitária é a família, e como podemos observar no gráfico das respostas, a diferença entre a primeira e a segunda colocação é muito significativa. Tal panorama demonstra o quanto que, de fato, a influência de familiares exerce um peso decisivo nos percursos escolares. Não uma interferência única como também indica os dados coletados, mas sem dúvida alguma, uma intervenção fundamental na construção dessas “trajetórias improváveis”.

Bernard Lahire (1997) e Nadir Zago (2000) já nos mostraram que a transmissão do capital cultural no interior de famílias pobres para alunos cujos percursos são marcados pelo sucesso escolar, se caracteriza por complexas relações de influências que envolvem diferentes grupos sociais. Não existem determinismos sociológicos em todo esse processo. Transmitir e assimilar o capital cultural ligado ao valor da educação depende de uma série de fatores que tem a ver com o esforço de familiares (mas não deles apenas) para garantir a presença da escola no futuro profissional do herdeiro, e também do investimento e decisões individuais por parte do estudante. Essa valorização das práticas educativas por parte da família não necessariamente acontece porque o pai ou a mãe possui escolaridade maior que a média. Muitas das vezes, ao contrário, são pessoas com baixo grau de instrução, mas que enxergam no filho, a possibilidade de uma vida melhor e, através de outras estratégias buscam incentivá-lo para dar continuidade ao projeto de escola. Com base nos estudos de Lahire, Zago comenta sobre isso:

(...) o investimento pedagógico não é a única solução capaz de interferir nos resultados escolares. Embora a mãe não acompanhe diretamente os conteúdos escolares, adota outras formas de investimento, seja no plano mais subjetivo, como a insistência constante em transmitir o valor social da educação, seja de ordem disciplinar, não autorizando a interrupção dos estudos, controlando a assiduidade e o cumprimento das tarefas de casa. Estes comportamentos mostram uma atitude vigilante com a escolaridade. (ZAGO: 2000, p. 79).

Os dados referentes à escolaridade dos pais dos estudantes do pré-vestibular do CEASM parecem caminhar nessa direção. A maioria deles está inserida no grupo que possui apenas o ensino fundamental incompleto. Entretanto, também é significativo que o segundo maior grupo seja o de pais com ensino médio completo e que a quantidade dos que nunca estudaram ou são apenas alfabetizados esteja representado por um número pequeno. Isso mostra na prática o resultado de uma maior escolarização das camadas populares que já vem acontecendo nos últimos 30 anos. É interessante notar o quanto que essa informação fica evidente quando observamos a evolução da escolaridade dos pais conforme vai diminuindo a idade dos filhos. Nesse sentido, quanto mais novo é o educando, maior é a possibilidade de esse aluno ter pais com grau de instrução maior, e quanto mais velho ele for, menor é a possibilidade disso acontecer. Outro aspecto que também indica essa mudança no panorama educacional brasileiro é o próprio fato de haver pais que possuem ensino superior e até mesmo a pós-graduação. Obviamente, trata-se de um número seleto dentro do universo das respostas. Mas considerando que estamos nos referindo a um território cujos índices educacionais estão muito longe do satisfatório, não é pouca coisa verificar que a expansão da escola no Brasil vem se caracterizando por um movimento crescente.

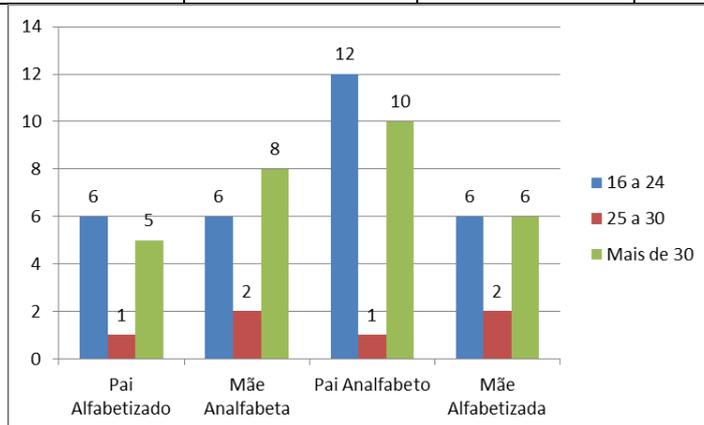
**Escolaridade dos Pais
Números Absolutos**



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 25

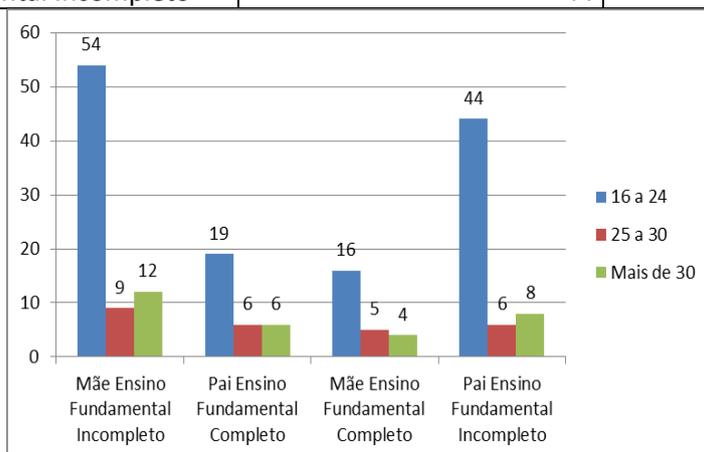
IDADE	Quant. de Estudantes com 16 a 24	Quant. de Estudantes com 25 a 30	Quant. de Estudantes com mais de 30
Pai Alfabetizado	6	1	5
Mãe Analfabeta	6	2	8
Pai Analfabeto	12	1	10
Mãe Alfabetizada	6	2	6



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 26

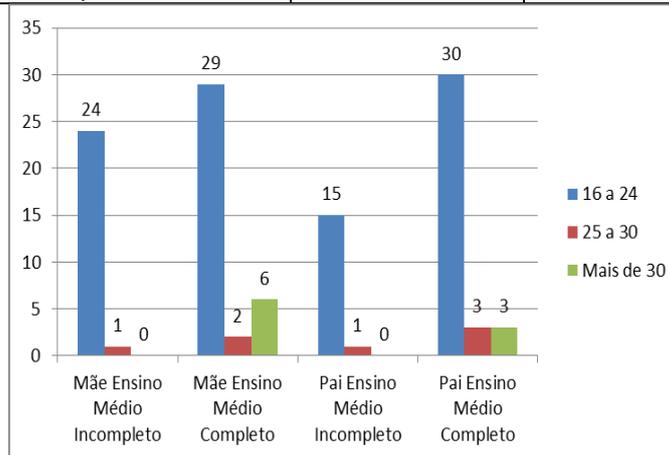
IDADE	Quant. de Estudantes com 16 a 24	Quant. de Estudantes com 25 a 30	Quant. de Estudantes com mais de 30
Mãe Ensino Fundamental Incompleto	54	9	12
Pai Ensino Fundamental Completo	19	6	6
Mãe Ensino Fundamental Completo	16	5	4
Pai Ensino Fundamental Incompleto	44	6	8



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 27

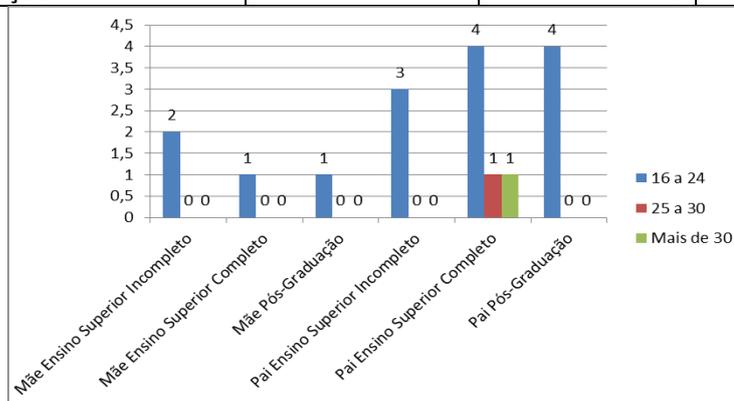
IDADE	Quant. de Estudantes com 16 a 24	Quant. de Estudantes com 25 a 30	Quant. de Estudantes com mais de 30
Mãe Ensino Médio Incompleto	24	1	0
Mãe Ensino Médio Completo	29	2	6
Pai Ensino Médio Incompleto	15	1	0
Pai Ensino Médio Completo	30	3	3



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 28

IDADE	Quant. de Estudantes com 16 a 24	Quant. de Estudantes com 25 a 30	Quant. de Estudantes com mais de 30
Mãe Ensino Superior Incompleto	2	0	0
Mãe Ensino Superior Completo	1	0	0
Mãe Pós-Graduação	1	0	0
Pai Ensino Superior Incompleto	3	0	0
Pai Ensino Superior Completo	4	1	1
Pai Pós-Graduação	4	0	0



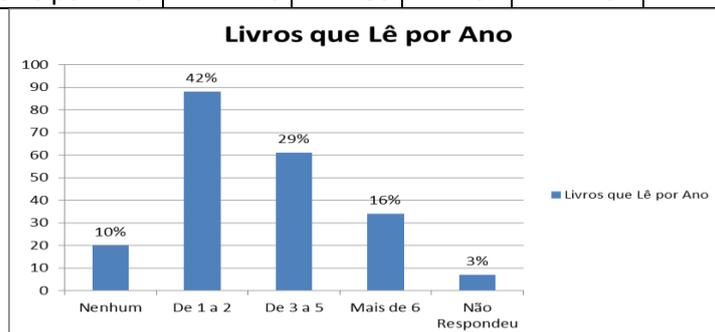
Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 29

No que se refere às práticas e hábitos culturais, os dados coletados indicam um perfil de aluno que reflete muito àquelas dificuldades de se criar um ambiente de estudos mediante a tantas questões que cercam o cotidiano doméstico. É muito difícil construir o hábito da leitura, por exemplo, quando isso não é um costume familiar, ou as condições para concentração quase sempre dependem de fatores externos. Nesse sentido, não é surpreendente que a maioria dos estudantes quando chegam ao CEASM tenha lido no máximo dois livros no período de um ano inteiro. Este é um índice realmente preocupante, pois explica em parte a enorme dificuldade desses estudantes com a prática da escrita, leitura e interpretação de texto.

Não é por acaso que justamente as disciplinas de português e história também sejam citadas como aquelas em que se têm dificuldades no histórico de formação. São matérias que exigem esforço interpretativo, sobretudo, na hora de se fazer um vestibular, quando a ideologia da seletividade entra em cena. De um lado, os membros das camadas médias que creem num suposto mérito natural que teriam os ajudado a superar o exame. De outro, as camadas populares que tendem a atribuir o seu fracasso a uma suposta incapacidade individual para os estudos e à falta de talento nato para ingressar numa universidade de excelência. Mesmo quando se trata da leitura de um jornal, os indicadores não parecem apresentar um quadro promissor. Isso porque, a maioria de 61% dos estudantes afirmou que o ato de ler um folhetim jornalístico acontece apenas ocasionalmente. Outro grupo (o segundo maior de 21%) confirmou que nunca teve o hábito de ler jornal. E, apenas 12% disse que possui a prática de lê-lo todos os dias.

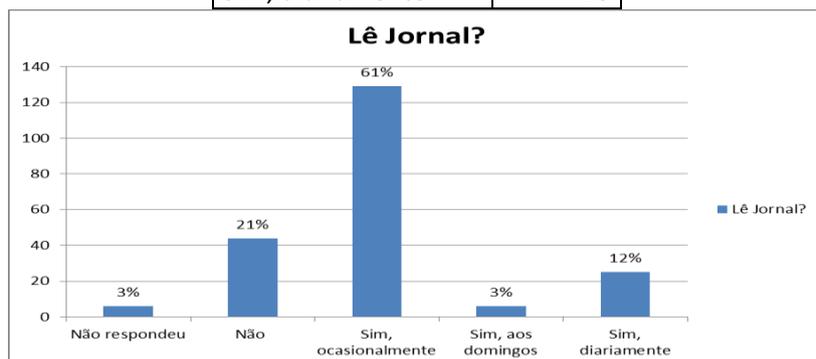
Quantidade de Estudantes – Números Absolutos					
	Nenhum	De 1 a 2	De 3 a 5	Mais de 6	Não Respondeu
Livros que Lê por Ano	20	88	61	34	7



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 30

Quantidade de Estudantes – Números Absolutos	
	Lê Jornal?
Não respondeu	6
Não	44
Sim, ocasionalmente	129
Sim, aos domingos	6
Sim, diariamente	25



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 31

Entretanto, ainda que esse perfil de estudante do CEASM - em sua grande maioria composta de jovens - não tenha o hábito da leitura, isso não quer dizer que eles não estejam conectados com a realidade. A pesquisa mostrou que 55% das respostas no que diz respeito ao meio que esse público costuma utilizar para se manter informado fazem referência à internet. A televisão ficou apenas num segundo lugar com 24%, e o jornal com um total de 8%. Esse resultado vai ao encontro do que a pesquisadora Regina Novaes (2016) constatou ao dizer que a geração atual de jovens é a primeira na qual a internet chega praticamente a todas as classes sociais. A juventude contemporânea, afirma a autora, é formada, mais do que nunca por seres eminentemente digitais.

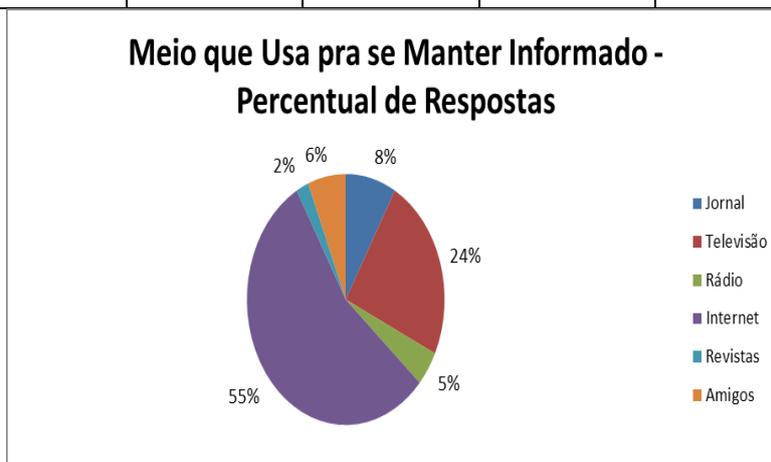
Para além das desigualdades sociais que caracterizam suas situações econômicas e limitam seus acessos a direitos de cidadania, o processo de socialização e sociabilidade dos que integram a atual geração juvenil está marcado pela presença das tecnologias de informação e comunicação. Ou seja, (...) entre os jovens de hoje, as TICs estão cada vez mais imbricadas na sociabilidade, na construção de identidades, na demarcação de fronteiras sociais. (NOVAIS: 2016, p. 235).

Isso fica muito evidente quando constatamos que 97% das respostas em relação à internet são para informar que seu acesso faz parte do cotidiano. Ou seja, praticamente 100% desses estudantes estão diariamente conectados. Dentro desse contexto, a afirmação

de Novaes (2016) de que as tecnologias de informação estão presentes na vida dos jovens independentemente da condição social, parece fazer todo o sentido.

Nessa perspectiva, a população do conjunto de favelas da Maré com seus índices educacionais e de desenvolvimento humano abaixo do que pode ser considerado satisfatório não ficou indiferente a todo esse processo tecnológico. 72% das respostas são para afirmar que os estudantes do CEASM possuem acesso a internet nas suas próprias residências. 13% para dizer que essa conexão acontece tanto em casa quanto no trabalho, e o percentual restante para indicar que ela ocorre em outros lugares, incluindo as lan houses locais.

Quantidade de Respostas – Números Absolutos						
	Jornal	Televisão	Rádio	Internet	Revistas	Amigos
Meio que Usa pra se Manter Informado	24	69	13	160	6	18

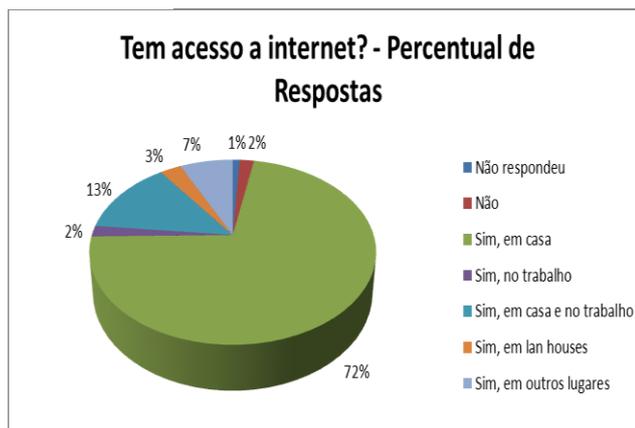


Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 32

Quantidade de Respostas – Números Absolutos	
	Tem acesso a internet?
Não respondeu	2
Não	4
Sim, em casa	151
Sim, no trabalho	4
Sim, em casa e no trabalho	28
Sim, em lan houses	6
Sim, em outros lugares	15

Gráfico 33

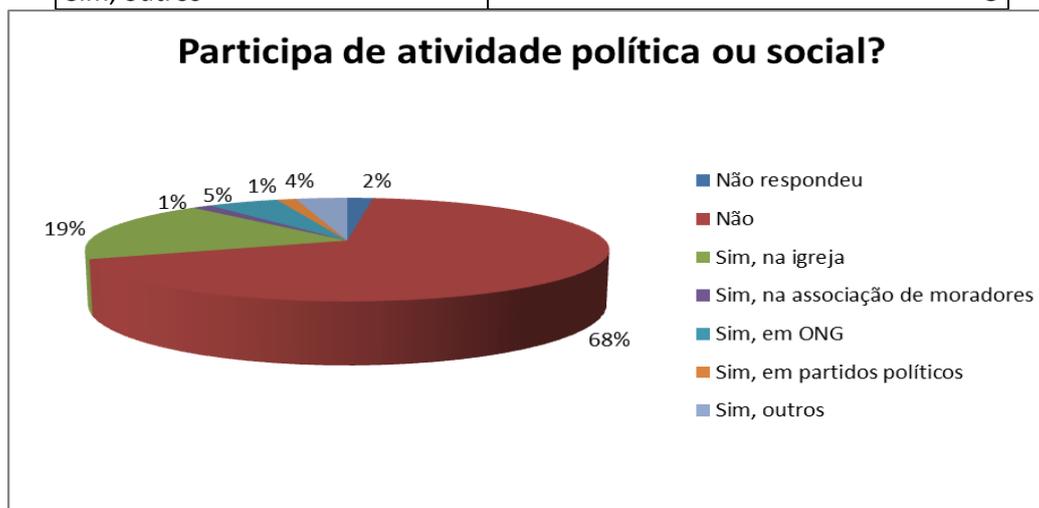


Fonte: Questionário de Inscrição da instituição CEASM

No que diz respeito à participação em alguma atividade política ou social, os dados coletados indicam que 68% dos estudantes que se matriculam no CEASM chegam afirmando que nunca se envolveram nesse tipo de ação. 19% dizem que participam ou participaram através da igreja, e outros 5% disseram que fazem ou fizeram isso utilizando as Organizações Não Governamentais (ONGs). A pesquisadora Anna Luiza Salles Souto (2016) analisando as estatísticas da pesquisa Agenda Juventude Brasil identificou tendência semelhante entre os jovens no âmbito nacional. Uma parcela expressiva da juventude atual diz que nunca participou de coletivos políticos e nem tem interesse em fazê-lo. Isso não quer dizer, todavia, que esse grupo esteja alheio ao que acontece no país e nem que considerem a política como algo importante para a sociedade. Ao contrário, os dados analisados pela pesquisadora também revelam que existe essa preocupação por parte dos jovens. A principal questão que emerge, nesse sentido, é a falta de credibilidade por parte dessa juventude e dos brasileiros de uma maneira geral, nos organismos públicos que representam a política como, por exemplo, as instituições partidárias.

Nessa perspectiva, o alto percentual de estudantes no CEASM que declararam nunca ter participado de qualquer atividade política ou social não significa, necessariamente, que não façam isso de alguma outra maneira. A internet, por exemplo, é uma dessas formas não convencionais de participação que revelam muito o caráter contemporâneo das novas formas de mobilização social. Foi exatamente isso que Souto (2016) também verificou em sua análise, considerando todo o panorama político que se desenhou no Brasil após os protestos de 2013. Ou seja, uma participação social muito mais marcada pela transgressão das institucionalidades com maior afeição para ações diretas através dos protestos de rua, passeatas e é, claro, via recursos tecnológicos.

Quantidade de Respostas – Números Absolutos	
	Participa de atividade política ou social?
Não respondeu	4
Não	143
Sim, na igreja	40
Sim, na associação de moradores	3
Sim, em ONG	11
Sim, em partidos políticos	3
Sim, outros	8



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 34

Sobre as questões referentes ao lazer, nossos dados estatísticos também dialogam muito com a análise de Souto (2016) a respeito do panorama nacional no que se refere às práticas culturais da juventude. De acordo com a autora, mesmo com todos os avanços ocorridos nos últimos quinze anos, ainda podemos considerar muito baixa a oferta de equipamentos culturais espalhados pelo país. Com exceção das bibliotecas e estádios esportivos (que tendem a uma universalização territorial), todos os demais itens como museus, teatros ou centro culturais tiveram um avanço modesto e, mesmo assim, ainda muito concentrado nas regiões sul e sudeste.

A pesquisa Agenda Juventude Brasil (2016) identificou que a grande maioria dos jovens só é realmente frequente em práticas de lazer associadas à festas com amigos; passeios em parques/praças, e em idas a cultos religiosos. No que diz respeito aos demais equipamentos de cultura, a presença da juventude se caracteriza por ser relativamente baixa. Nesse sentido, por exemplo:

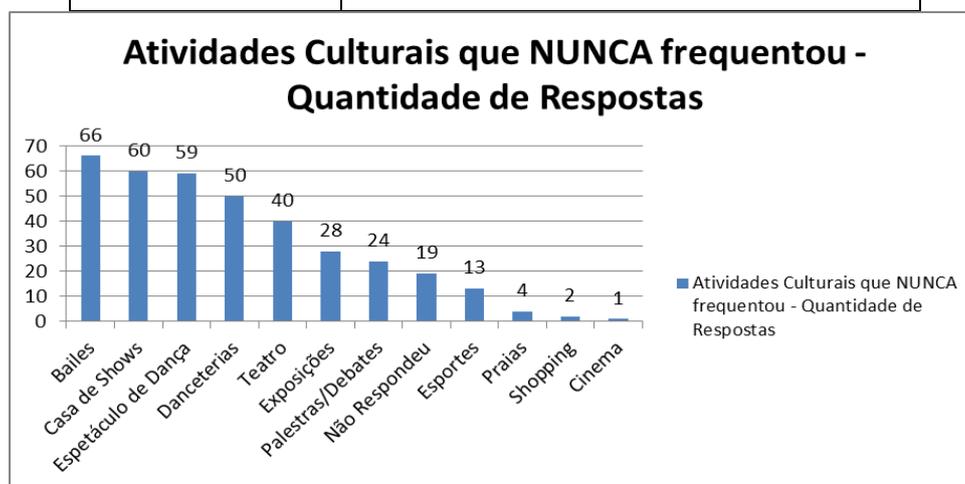
84% nunca foram a um concerto de música clássica; 72% a uma exposição de fotografia, 65% nunca foram ao teatro, 63% a um show musical, 59% a uma biblioteca sem ser da escola, 58% a um jogo de futebol em estádio, 45% ao circo, 36% a um show de música brasileira, 29% ao cinema e 19% a um shopping center. Vale destacar o alto percentual de jovens que nunca

foram a uma biblioteca sem ser da escola e a um jogo de futebol em estádio, considerando que esses são equipamentos amplamente disseminados no país. (SOUTO: 2016, p. 205).

As informações coletadas em nossa pesquisa apresentam algumas semelhanças em relação à Agenda Juventude Brasil. As cinco atividades que aparecem em primeiro lugar como aquelas que nunca foram frequentadas pelos alunos do CEASM, assim que chegam ao curso, são: bailes, casas de show, espetáculos de dança, danceterias e teatro. Aqui, podemos destacar duas peculiaridades importantes: a primeira é que, provavelmente, a opção “bailes” no questionário foi compreendida como sendo o baile funk da favela. E aí é sintomático que esse item cultural tenha surgido no topo da lista dessas pessoas como o evento que eles menos tendem a frequentar. A primeira constatação “de cara” é a de que associar as práticas culturais dos jovens da favela unicamente ao gênero musical do funk, não passa de um estereótipo, geralmente, construído com base em preconceitos. A favela é um território amplamente diverso em todos os sentidos e a juventude local se vê diante de variadas opções de cultura e lazer. Se ela frequenta ou não, aí já é outro debate que no capítulo seguinte daremos um enfoque mais detalhado. A segunda constatação é a da dúvida. Por que esses jovens que chegam ao CEASM rejeitam em sua maioria o baile funk como opção de lazer? Isso teria alguma coisa a ver com a religião? Teria alguma ligação com interesses ligados ao grau de escolaridade? São temas que desenvolveremos melhor no momento mais a frente desta tese.

Outra questão que merece destaque diz respeito aos equipamentos de cultura como as casas de shows, espetáculos e peças teatrais. Não são poucos os jovens que chegam ao CEASM e adquirem a sua primeira experiência com esses eventos, nas atividades pedagógicas promovidas pelo curso. Principalmente, quando se trata de ir ao teatro, considerando que é uma atividade cara no circuito cultural da cidade do Rio de Janeiro. A maioria não dispõe de recursos financeiros para esse tipo de atividade e nem um *habitus* familiar que faz com que essas pessoas selecionem as peças teatrais gratuitas ou de menor custo. Quando se consegue obter um determinado capital econômico, as atividades escolhidas por esses jovens, geralmente, são aquelas mais difundidas na sociedade de consumo capitalista como o cinema hollywoodiano e os shoppings centers.

Quantidade de Respostas – Números Absolutos	
	Atividades Culturais que NUNCA frequentou
Cinema	1
Teatro	40
Espetáculo de Dança	59
Casa de Shows	60
Exposições	28
Palestras/Debates	24
Bailes	66
Danceterias	50
Praias	4
Shopping	2
Esportes	13



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 35

Quantidade de Respostas – Números Absolutos	
	Atividades Culturais que mais frequenta
Cinema	144
Teatro	26
Espetáculo de Dança	6
Casa de Shows	15
Exposições	19
Palestras/Debates	21

Bailes	3
Danceterias	3
Praias	75
Shopping	89
Esportes	32
Não Respondeu	5



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 36

Por fim, o questionário do CEASM busca saber das pessoas que se inscrevem no pré-vestibular comunitário, quais cursos têm a pretensão fazer na universidade. As respostas dos estudantes são as mais diversificadas que poderíamos imaginar. Porém, isso não é simplesmente uma constatação óbvia a se fazer. Considerando as características dessas trajetórias escolares, com suas defasagens e intercorrências variadas, poderíamos supor que mesmo estes, que conseguiram prolongar seus estudos até o fim do ensino médio, não tivessem tantas expectativas em ingressar em áreas profissionais historicamente mais restritas às camadas médias e altas da sociedade. Mas é exatamente isso que tem acontecido. Nada mais, nada menos do que 67 profissões diferentes foram citadas pelos estudantes como a meta a ser alcançada após o período letivo. O sonho da ascensão social via educação; a possibilidade de mudar de vida e de ingressar num mercado de trabalho qualificado parece não sofrer grandes abalos à revelia de tantas dificuldades que marcaram cada um desses percursos. Nesse sentido, não deixa de ser surpreendente que as áreas profissionais mais citadas pelos alunos como objetivos de vida sejam: Administração, Direito, Nutrição, Psicologia, Medicina, Educação Física e Biologia. O destaque aí é sem dúvida o curso de Medicina entre os mais citados pelos jovens. Um curso que é sabidamente elitista e com índices baixíssimos de pessoas provenientes das classes populares, e isso, mesmo considerando os 16 anos de cotas sociais e raciais para o ingresso em universidades públicas como a UERJ.

Entretanto, esse panorama positivo nem sempre se caracterizou desse modo na história do pré-vestibular comunitário do CEASM. As primeiras turmas formadas há 20 anos tinham características um pouco diferentes, numa época em que o percentual de universitários da Maré não passava de 0,5% segundo os dados do IBGE. Certamente, ingressar na universidade pública nesse período era um sonho bem mais distante do que parece ser nos dias de hoje. Tal situação criou nesse momento inicial da história do pré-vestibular do CEASM, uma série de estratégias adotadas pelos alunos que passava por ingressar em cursos universitários considerados “mais fáceis”, partindo do pressuposto de que o que importava mesmo era conseguir entrar na graduação. O resto era consequência. É interessante destacar que nesses primeiros grupos de estudantes, o CEASM chegou a formar quase uma turma inteira de graduandos em arquivologia e biblioteconomia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Com o tempo, essa situação foi mudando de maneira gradativa conforme ia aumentando o número de aprovados no vestibular entre os jovens moradores da Maré. O CEASM foi ganhando notoriedade no território e em poucos anos de existência, já existia uma propaganda própria do curso a respeito de pessoas que tinham conseguido ingressar na faculdade, em cursos que até então pareciam improváveis de se acessar. Ano após ano, isso foi gerando uma maior auto confiança da juventude que chega até o CEASM, fazendo com que logo de imediato escolham a área profissional que faz parte dos seus sonhos.

Obviamente, isso não quer dizer que no panorama atual não exista por parte dos alunos a mudança de planos sobre o que fazer do futuro. É próprio da juventude mudar de opinião de acordo com as circunstâncias e é exatamente isso que também acontece no CEASM. Não é incomum o jovem do pré-vestibular comunitário moldar as suas perspectivas ao longo do período letivo por uma série de razões. Isso pode acontecer, por exemplo, através do contato com áreas profissionais que ele não conhecia antes e passou a se identificar; pela afinidade construída com determinada disciplina ao longo do curso; ou mesmo pela ampliação de horizontes gerada pelo contato com as pedagogias críticas praticadas em sala de aula.

Áreas Profissionais Escolhidas

Administração	Estética de Enfermagem
Direito	Filosofia
Nutrição	Física
Psicologia	Fisioterapia
Medicina	Gastronomia
Educação Física	Geografia
Biologia	Geologia

Ciências Contábeis	Gestão RH
Ciências Políticas	História
Ciências Sociais	História da Arte
Cinema	Informática
Comunicação Social	Jornalismo
Design	Letras
Economia	Matemática
Enfermagem	Medicina Veterinária
Engenharia	Música
Engenharia Civil	Odontologia
Engenharia da Computação	Pedagogia
Engenharia de Alimentos	Pintura
Engenharia de Produção	Polícia Civil
Engenharia Elétrica	Produção Cultural
Engenharia Eletrônica	Publicidade
Engenharia em TI	Química
Engenharia Mecânica	Serviço Social
Engenharia Naval	Sociologia
Engenharia Controle Automação	Tecnólogo em Estética
Escola de Sargento	Turismo
Estatística	Turismo e Eventos
Estética	

Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Capítulo II – Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais

2.1 – Escola, Educação e Favela

Como já foi possível verificar em nossa pesquisa, a grande maioria dos alunos inscritos no pré-vestibular do CEASM é proveniente da escola pública. Não apenas das instituições de ensino que estão localizadas no interior do conjunto de favelas da Maré, mas também daquelas que estão espalhadas pelos bairros do entorno, atendendo crianças e adolescentes que também se encontram em outras favelas próximas. Isso significa dizer que inegavelmente todas as questões que perpassam o espaço favelado, fazem parte das trajetórias escolares desses jovens estudantes. Situações, por exemplo, que evidenciam o cotidiano da segregação urbana; a violência de grupos armados diversos, e a produção contínua de estereótipos depreciativos sobre o lugar. A escola e a favela que se fundem nesse processo, expõem uma relação conflituosa e contraditória, ao mesmo tempo em que constroem uma relação de complementaridade que, na maioria das vezes, vai se configurando como uma válvula de escape possível, e como possibilidade real de se romper barreiras que, em tese, poderia ser considerado improvável. Dentro desse contexto, torna-se importante refletir sobre que escola é essa que estamos lidando a partir do cenário urbano em questão; explicitar quais projetos pedagógicos estão em jogo na geografia das oportunidades educacionais, e compreender quais são os “efeitos do lugar” que incidem sobre os processos de aprendizagem no interior das trajetórias escolares da juventude do pré-vestibular comunitário.

Os pesquisadores Marcelo Baumann Burgos e Angela Randolpho Paiva organizaram uma pesquisa e uma coletânea de artigos sob o título “A Escola e a Favela” (2009) na qual os autores se debruçaram em entender quais são os principais aspectos dessa relação e como elas se interiorizam no dia a dia dos estudantes, diretores e professores. Dentro dessa linha de raciocínio, Paiva (2009) esforçou-se inicialmente em delinear quais seriam a priori, as condições básicas para o exercício da cidadania na esfera pública, considerando que a instituição escolar agrega (ao menos em sua concepção republicana) a função de socializar entre as crianças e jovens, os princípios de formação cidadã.

De acordo com a autora, as sociedades modernas liberais consagraram o entendimento de que um real acordo societário exige que se tenha um mínimo de igualdade entre os cidadãos para que estes participem efetivamente da esfera pública. Isso significa afirmar que é preciso haver uma universalização de direitos humanos básicos garantidos pelo Estado que propicie o exercício satisfatório dos direitos civis, políticos e sociais. Em outras palavras, é necessário que os cidadãos tenham a oportunidade concreta de acessar os serviços de educação, saúde, moradia, trabalho, previdência, entre outros, com a

qualidade que se espera dentro de uma sociedade que privilegie um mínimo de acordo cidadão.

No entanto, sabemos que mesmo nas sociedades capitalistas avançadas, tal acordo societário está muito longe do que poderíamos chamar de ideal, ainda que na Europa, por exemplo, as políticas do “bem-estar social” tenham sido muito mais efetivas do que no Brasil, obviamente por agregarem processos de constituição do Estado Moderno completamente distintos. A grande questão, segundo Paiva (2009) é que em nosso país, o déficit de cidadania no que diz respeito aos direitos civis, sociais e políticos faz parte de uma desigualdade estrutural histórica, naturalizando situações de extrema exclusão. Ainda segundo a autora, isso faz com que no Brasil, a construção de uma cultura cívica fique praticamente inviabilizada, dentro de um contexto social marcado pela produção de uma subcidadania que deixa de fora dos serviços mais básicos da esfera pública, milhões de pessoas vulneráveis socialmente, sem acesso qualificado a qualquer tipo de direito humano.

Dentro dessa perspectiva, Paiva (2009) destacou que a favela pode ser considerada um dos espaços sociais, onde inúmeras formas de desigualdades podem ser encontradas e onde a produção de pessoas desprovidas de direitos encontra uma das suas faces mais perversas. Isso porque ainda que o espaço favelado seja marcado pela potência criativa de seus moradores e pela sua enorme diversidade social, também é um lugar constantemente criminalizado pelas ações do Estado e que convive diariamente com disputas em torno do tráfico de drogas, além de sofrer com o descaso do poder público no que diz respeito aos direitos mais básicos de uma população.

É dentro desse contexto que a escola pública na favela acaba revelando de maneira muito evidente um dos déficits de cidadania mais graves da sociedade brasileira, que é o déficit educacional. A respeito disso, a pesquisa organizada por Burgos & Paiva (2003) não constatou nada de muito diferente daquilo que encontramos no decorrer da investigação desta tese. Ou seja, a falta de estrutura física das escolas; a falta de professores; dificuldades de aprendizagem; violência urbana e falta de locais apropriados para a prática de estudos. Obviamente, questões que não são uma particularidade das instituições escolares dos espaços favelados, mas que dentro desses ambientes acabam ganhando contornos de uma maior dramaticidade, justamente pelo tratamento discriminatório conferido pelas forças do Estado.

Dentro dessa linha de raciocínio, a escola na favela acaba tendo que superar questões que passam muito longe das suas próprias responsabilidades. Questões, por exemplo, como a enorme disparidade entre projetos pedagógicos e público alvo; ou mesmo as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes no território urbano de sua moradia, ou ainda no simples ato de deslocamento até o espaço escolar.

A pesquisa de Burgos & Paiva (2009) trouxe à tona diversas percepções dos profissionais da educação que trabalham nessas escolas, revelando a constante tensão entre estudantes e professores que faz parte do cotidiano nas salas de aula. Tensão por conta dos conteúdos pedagógicos totalmente desconectados da realidade do aluno; ou não poucas vezes, pela incompreensão de uma parte expressiva do corpo docente com a cultura urbana de sua clientela.

A escola de uma maneira geral no Brasil foi pensada historicamente para socializar um projeto de nação desde os tempos do império no século XIX até todo o período republicano. Entretanto, tal projeto sempre se mostrou excludente, pois se revestiu de um caráter totalmente colonial, apagando da história o protagonismo das populações africanas escravizadas e das inúmeras etnias indígenas. Esse projeto, ao contrário, privilegiou a ação dos colonizadores europeus, reverenciando seus feitos e exaltando suas biografias e construindo justamente, através da escola, uma série de fundamentos curriculares pedagógicos que deveria ser transmitido a todos os cidadãos.

O movimento de democratização da escola pública na segunda metade do século XX, não significou, por outro lado, uma democratização dos programas curriculares que continuam chegando às salas de aula de todo o país. Em geral, os conteúdos de um livro didático ainda são profundamente eurocêntricos; não conferem a devida atenção à história da população negra; silenciam sobre o período da escravidão; simplesmente ignoram a história dos povos nativos antes da chegada dos europeus, e de uma maneira geral, não incluem a cultura popular em planos pedagógicos que possam merecer a devida atenção.

As últimas décadas registraram poucos, mas importantes avanços que passaram a questionar de maneira mais incisiva o caráter colonial do nosso currículo. A lei 10.639/03 talvez seja um dos exemplos mais importantes nesse sentido, na medida em que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura africana nas instituições de ensino, ampliando as possibilidades de se reescrever o conhecimento escolar do ponto de vista daqueles que foram sempre subjugados e silenciados.

Entretanto, ainda estamos muito longe do que poderíamos chamar de uma sala de aula decolonial no Brasil, onde as vozes subalternizadas são efetivamente ouvidas e consideradas no projeto de nação. Em geral, a população mais pobre do país que não por acaso faz parte também dos grupos racialmente desprivilegiados não se identifica com a pedagogia escolar. Não se sentem representados na história eurocêntrica que aprendem a repetir, e muito menos, se identificam com seus personagens abastados, brancos e socialmente identificados com as classes dirigentes.

Portanto, é dentro desse panorama educacional que as instituições de ensino funcionam no Brasil. Mas é particularmente nas áreas onde as desigualdades estruturais

são mais acentuadas, como por exemplo, as favelas, é que as disparidades entre projetos pedagógicos e a vida social de crianças e adolescente que frequentam a escola ficam muito mais evidentes. Somam-se também a esse cenário, as percepções de mundo de uma parte dos docentes que atuam nas escolas da favela que, não poucas vezes, acabam reforçando estereótipos sobre o lugar, gerando posturas preconceituosas em relação aos estudantes. As entrevistas registradas na pesquisa de Burgos & Paiva (2009) são reveladoras nesse sentido, levando os autores a constatarem, dentre várias questões, que: *“o contexto favela se apresenta no imaginário de parte dos professores como um locus homogêneo de anomia, de transgressão, no qual seus habitantes cumprem seus papéis de forma inexorável”*. (p.23).

Em meio a todas essas situações de conflitos, a escola na favela parece não conseguir cumprir aquilo que em tese seria a sua função integradora dentro da concepção republicana que Paiva (2009) destacou. Ao contrário, os enormes déficits estruturais de cidadania acabam produzindo contextos sociais de isolamento, afetando diretamente desempenhos educacionais e ditando os rumos de uma geografia pedagógica das oportunidades.

Partindo dessa perspectiva de análise, Ribeiro & Koslinski (2009) investigaram o caso do Rio de Janeiro com a finalidade de identificar nessa região, as influências dos modelos de desigualdade territorial no desempenho educativo dos estudantes de ensino fundamental. Os resultados da pesquisa, por um lado, não mostraram grandes diferenças daqueles que já são consagrados na literatura da sociologia da educação, quando se trata de compreender os aspectos sociais do efeito-escola na trajetória educacional dos alunos. Ou seja, brancos com melhores desempenhos que não-brancos; maior condição socioeconômica associada às melhores notas; meninos com resultados mais consistentes que meninas, e o fator da repetência como um impacto negativo nos percursos escolares (RIBEIRO & KOSLINSKI: 2009).

Entretanto, quando as análises dos autores se concentraram em entender as relações existentes entre território e desempenho educativo dos alunos de escolas públicas próximas às favelas, os resultados revelaram um maior grau de complexidade. Isso porque, a configuração do espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro não se caracteriza apenas, por um único modelo de segregação baseado na clássica divisão centro-periferia. Trata-se de uma cidade onde existe uma concentração expressiva de favelas em bairros considerados abastados, marcados pela proximidade física entre duas realidades completamente distintas.

Ribeiro & Koslinski (2009) identificaram o efeito-vizinhança nas escolas públicas próximas às favelas, em bairros cujo clima educativo é caracterizado pela baixa escolaridade, confirmando a ideia de que as influências educacionais do entorno incidem

direita ou indiretamente sobre a vida dos estudantes daquela referida região. No entanto, não é mesma coisa que se verificou nas escolas públicas instaladas em bairros privilegiados, numa distância que poderia ser de até 100 metros em relação à favela mais próxima da localidade. Ao contrário do que se poderia imaginar no que diz respeito ao efeito-vizinhança, o clima educativo alto dos lugares onde residem as classes média e alta não parece ter surtido muitos efeitos positivos (em termos de desempenho escolar) nos estudantes dessas escolas, cuja clientela é basicamente aquela que mora nas favelas do entorno. Segundo os autores:

Os resultados encontrados reforçam a ideia de que a dicotomia favelacidade ainda pode ser pensada como traço distintivo da ordem urbana carioca, em especial nas áreas em que as fronteiras do território apresentam marcadores mais nítidos. Mesmo que a ecologia das áreas abastadas com forte presença de favelas aproxime fisicamente estes diferentes grupos sociais, como estudos anteriores já indicaram, ela não é traduzida em maiores interações sociais entres esses grupos (Ribeiro, 2008). Em outras palavras, a proximidade física não permitiria um impacto benéfico de uma socialização coletiva em contextos territoriais heterogêneos, previsto por grande parte da literatura do efeito-vizinhança. Assim, a relação entre a proximidade da favela e os resultados escolares nas áreas abastadas da cidade pode ser compreendida como no modelo centro-periferia, a partir dos mecanismos relacionados ao isolamento social. (RIBEIRTO & KOSLINSKI: 2009, p. 374)

Ainda de acordo com os autores essa dicotomia social pode ser explicada tanto por meio de mecanismos institucionais que contribuem para esse tipo de segregação, como também através da própria dinâmica da oferta educacional que acontece dentro das escolas públicas. Na primeira questão é o poder público que em muitos aspectos, reforça o isolamento social não oferecendo subsídios necessários para que os espaços pedagógicos funcionem de uma maneira adequada. Na segunda, é a própria forma de organização interna das escolas aonde muitas vezes, professores e gestores do espaço escolar apresentam uma visão estereotipada de seus alunos, gerenciado oportunidades educacionais de acordo com uma visão de mundo centrada em modelos tradicionais de currículo.

Porém, como os próprios pesquisadores ressaltaram e a literatura atual da sociologia da educação também indica, os efeitos do território ou da vizinhança não tem nada a ver com um determinismo sociológico que condena *a priori* os estudantes da escola pública ao fracasso. A realidade educacional brasileira é muito mais complexa do que podemos supor, e os estudos contemporâneos das trajetórias improváveis tem demonstrado isso de uma maneira significativa.

Já afirmamos no primeiro capítulo desta tese e fazemos questão de lembrar novamente que a escola pública não é o espaço do *pior dos mundos* no cenário da educação. Sem dúvida nenhuma é necessário que se faça a devida crítica às suas fragilidades e aos seus mecanismos que reforçam as desigualdades educacionais. Mas certamente a escola continua sendo o lugar da esperança aonde a população mais pobre deste país sempre almeja e projeta um futuro melhor para seus familiares. E é justamente esse desejo pela mudança que motiva milhares de jovens estudantes a realizar seus sonhos através do espaço escolar, mesmo quando os obstáculos se transformam em prognósticos pessimistas.

A estudante Paloma Calado, universitária no curso de Ciências da Computação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ex-aluna do CEASM produziu uma reportagem sobre o desempenho educacional nas escolas públicas e privadas do entorno das favelas da Maré, Manginhos e Alemão. Seu trabalho de pesquisa foi publicado no Instituto Data Labe que busca registrar narrativas periféricas dentro do conjunto de favelas da Maré, oferecendo uma visão mais aprofundada do cotidiano dos seus moradores.²² Nessa perspectiva, Paloma Calado decidiu investigar como seria o desempenho dessas escolas no exame nacional do ensino médio, comparando seus resultados com a média geral das notas de todo o país e também especificamente com os da região sudeste.

O resultado da pesquisa de Calado apenas confirma o diagnóstico complexo a respeito das escolas onde majoritariamente a população mais pobre e favelada tem acesso. Isso porque, ao contrário do que o senso comum nos instiga sempre a pensar, a média geral dos estudantes das escolas públicas e particulares que estão alocadas no entorno das favelas foram maiores que a média nacional e a média dos estados vizinhos ao Rio de Janeiro.²³ Foi um total de 18 escolas investigadas pela estudante, nas quais foi verificado o número de inscritos no Enem; quantos compareceram para fazer as provas; a auto declaração da cor; o gênero dos alunos, e a idade que cursou ou ainda cursava o ensino médio.

De uma maneira geral, os dados coletados pela estudante-pesquisadora não divergiram muito daqueles que encontramos em nossa pesquisa ou mesmo nos trabalhos analíticos da Agenda Juventude Brasil (2016). Ou seja, um número significativo de alunos

²² O Instituto Data Labe é um laboratório de dados e narrativas das favelas da Maré composto basicamente jovens moradores do território. A iniciativa nasceu em 2015 dentro do Observatório de Favelas, mas hoje trabalha de maneira autônoma a partir da organização de três eixos de trabalho: produção de conteúdo; formação, e monitoramento e geração cidadã de dados. Fonte: <http://datalabe.org/>

²³ As médias gerais do país foram: ciências humanas – 546,5; ciências da natureza – 482,2; linguagens e códigos – 507,9; matemática – 473,5. As médias da região sudeste e das escolas investigadas foram respectivamente: 561,2 e 583,6; 495,8 e 510,7; 523,7 e 539,0; 496,5 e 506,2.

negros nas escolas; maior presença feminina nas salas de aula, e uma razoável distorção da idade-série considerada ideal para a conclusão do ensino básico.

Apesar do universo de alunos dessas escolas que realizaram a prova do ENEM ser pequeno se comparado ao número de matrículas das respectivas instituições, isso não desqualifica obviamente aqueles que conseguiram se inscrever e apresentar um desempenho razoável.²⁴ Mostra na realidade que mesmo com todos os obstáculos encarados no dia a dia pelos jovens estudantes, ainda se torna possível contrariar as expectativas do fracasso escolar, aproveitando as oportunidades que a própria escola oferece dentro de um panorama aonde se age com as ferramentas pedagógicas que estão disponíveis.

É exatamente essa a situação que conseguimos identificar em nossas pesquisas que também não é diferente do quadro encontrado por Marcelo Burgos e Angela Paiva em suas análises nas escolas públicas localizadas nos espaços de favela. Os estudantes do pré-vestibular do CEASM carregam, nesse sentido, em suas trajetórias, as marcas da escolarização em suas vidas que não se resumem apenas a aspectos aviltantes. Os professores também deixaram seus legados positivos nos percursos escolares de seus alunos. Muitos deles conseguiram alargar os horizontes da juventude em sala de aula, e mesmo em meio a tantos outros que se deixaram levar pela estigmatização do favelado, sempre tiveram aqueles que tomaram para si a tarefa da educação de base como forma primordial de combate às injustiças (BURGOS & PAIVA: 2009).

2.2 – As Fronteiras Urbanas Entre a Cidade Formal e a Territorialidade Favelada

A discussão sobre fronteiras urbanas e educação nos remete a um amplo debate acadêmico que já acontece deste o final da segunda guerra mundial, no contexto da universalização da educação básica e dos crescentes conflitos sociais e desigualdades nas sociedades capitalistas. Desde a primeira geração de estudiosos nas décadas de 60 e 70 até os dias atuais, o foco dos pesquisadores consistiu em compreender o papel da escola, das classes sociais e do território nos processos de mobilidade ou da reprodução das condições de pobreza. (RIBEIRO & KOSLINSKI: 2009).

Nas últimas décadas, as pesquisas nos campos da sociologia da educação e da sociologia urbana têm avançado no sentido de analisar com maior profundidade o conceito de território e suas implicações na construção da cidadania. De acordo com Burgos (2005),

²⁴ O número total de estudantes matriculados no ensino médio nas 18 escolas pesquisadas por Paloma Calado é de 6.493 pessoas no ano de 2014, e o número de alunos que compareceram para realizar a prova do ENEM neste mesmo ano é de 425. Portanto, menos de 10% do total de matriculados nessas escolas se prontificaram a fazer a prova e apresentaram um desempenho superior à média geral do país e a média da região sudeste.

os processos de territorialização do espaço urbano tem dificultado a criação de uma cultura cívica entre a população, na medida em que - os direitos à cidade - não têm sido universalizados de uma maneira inclusiva e democrática.

Nessa perspectiva, as favelas dos grandes centros urbanos acabam sendo os locais onde seus moradores mais sentem na prática a escassez de direitos sociais, civis e políticos e onde suas instituições (inclusive a escola) refletem no dia a dia a erosão de qualquer possibilidade de acordo societário que possa promover uma igualdade mínima entre seus cidadãos. Ainda segundo o autor, diversos são os motivos que podem explicar a existência dessas fronteiras territoriais, dentre os quais o pesquisador destaca os exemplos das relações com a mídia, o mercado e a religião.

No que diz respeito à mídia, Burgos (2005) afirma que os moradores dos territórios favelizados da cidade são constantemente alvos de representações pejorativas que reforçam os estigmas da violência associados ao espaço da moradia popular. Isso se deve na maioria das vezes, à brutalidade dos confrontos armados que envolvem a polícia e a disputa pelo tráfico e drogas na região, deixando um rastro de sangue de pessoas inocentes tratadas como meras estatísticas da morte.

Quase sempre, os trabalhadores que acabam perdendo suas vidas são tratados pelo poder público como “efeitos colaterais” inevitáveis em meio a uma situação de uma suposta guerra civil. Os moradores, por outro lado, reagem da única forma que lhes parece possível, fechando as vias expressas da cidade como uma maneira desesperada de visibilizar toda a sua indignação diante do assassinato dos seus entes queridos. Dentro desse contexto, parte expressiva da mídia corporativa, acaba cumprindo um papel de agente potencializador dos estereótipos em relação à favela. Associa o vandalismo aos protestos espontâneos das pessoas; insinua uma relação da revolta com lideranças do tráfico local; e naturaliza as mortes dentro dos espaços favelados reduzindo a ênfase da investigação aos antecedentes criminais das vítimas. (BURGOS:2005).

A mídia, nesse sentido, torna-se um difusor poderoso da estigmatização, alimentando o imaginário das classes médias e alta no que diz respeito aos ocupantes dos espaços favelados. A associação perversa entre criminalidade e pobreza recai, dessa maneira, sobre a vida dos moradores, alvos da violência simbólica que os tornam potenciais suspeitos diante da sociedade. Não se trata obviamente de uma situação inédita, quando o assunto diz respeito às favelas, conforme já salientamos na parte introdutória deste trabalho. Há mais de um século, campanhas difamatórias encampadas por jornais de grande circulação elegeram os pobres urbanos da cidade informal, como os inimigos da civilização que deveriam ser combatidos. Campanhas midiáticas que tiveram grande apelo entre os

habitantes de bairros privilegiados, colocando os territórios favelados sob os holofotes do poder público, ameaçando seus moradores com políticas urbanas remocionistas.²⁵

Tal situação de violência simbólica, argumenta Burgos (2005), contribui para a territorialização dos grandes centros urbanos na medida em que dificulta ainda mais a construção de uma cultura da coletividade entre todos os seus cidadãos. Não existe, nesse sentido, um sentimento de uso do espaço público e do exercício da cidadania de uma forma em que todos os cidadãos sejam tratados como participantes de um pacto republicano no qual os habitantes de todas as partes da cidade se enxerguem como sujeitos ativos e portadores de direitos.

Já no que diz respeito à religião, Burgos (2005) também argumenta que se trata de mais um fator importante para se compreender a lógica do esvaziamento da ideia de cidade, em contraposição ao panorama de esvaziamento de direitos no interior dos territórios marcados pela favelização. De acordo com o autor:

O cristianismo popular, em sua versão pentecostal, vem se afirmando como um fenômeno importante na vida dos territórios. A onda evangelizadora, protagonizada por pastores oriundos do mundo popular, impõe-se como uma ampla reforma intelectual e moral, cujos efeitos ainda não se realizaram plenamente. Ela alimenta-se da frágil presença da cidade nos territórios, inscrevendo no vazio dos direitos um ascetismo individualista. (BURGOS: 2005, p. 204).

Burgos (2005) afirma que esse movimento crescente das religiões cristãs (neo) pentecostais nos espaços de favela marca uma grande diferença da atuação de religiosos da igreja católica nas periferias urbanas, nas décadas de 50, 60 e 70. Nesse passado de décadas atrás, os membros do catolicismo estabeleceram sólidas relações políticas com lideranças locais com o intuito de promover ações coletivas que pudessem, por exemplo, garantir o direito à moradia dos favelados. Dentro dessa conjuntura, setores expressivos da igreja católica se empenharam na organização de movimentos sociais periféricos que buscaram promover uma integração urbana entre favela e cidade, participando inclusive de iniciativas populares que tentaram barrar as políticas de remoção do estado. Portanto, tratava-se um movimento religioso que estava preocupado com as transformações do espaço local; com a garantia dos direitos sociais da população, e com a construção de uma ideia de coletividade.

²⁵ Em trabalho anterior na dissertação de mestrado, apresentamos os detalhes de uma grande campanha remocionistas encampada pelo Jornal O Globo no ano de 2005 em favor das políticas de remoção para a cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, o folhetim que atende principalmente as classes médias e altas da cidade apresentou diariamente reportagens defendendo abertamente a volta das políticas remocionistas, mobilizando o poder público contra inúmeras favelas da cidade e provocando enorme insegurança entre seus moradores. (SALUSTRIANO DA SILVA: 2010).

O movimento (neo) pentecostal, ao contrário, se expandiu rapidamente pelos espaços urbanos da periferia assentado em pressupostos de uma visão individualista de mundo. O pecado, nessa perspectiva, seria muito mais fruto das ações do indivíduo, do que das condições sociais do meio em que se vive. Dentro dessa lógica, o fortalecimento de ações coletivas que estejam ligadas ao papel de interpelação do poder público como promotor da cidadania, não ocupa um espaço central nas iniciativas desse público religioso. Isso porque, a resolução das demandas sociais quase sempre passa pela capacidade do indivíduo em exercer a sua fé particular, buscando caminhos por sua própria iniciativa e tentando superar a sua condição de pobreza. Uma espécie de lei do mercado aplicada ao campo da religião que tende a naturalizar as desigualdades sociais, dificultando a formação de uma cultura política participativa. (BURGOS: 2005).

Ainda dentro da questão religiosa, o autor também afirma que o avanço das igrejas do cristianismo popular, pouco a pouco também passou a substituir em alguma medida o papel das lideranças tradicionais, no que diz respeito à captação de votos em tempos de eleições. No entanto, isso não significa dizer que o novo panorama contribuiu para a construção de uma ideia inclusiva de política que possibilitasse a formação de uma consciência cidadã pautada em interesses coletivos. Ao contrário, o papel das igrejas (neo) pentecostais no cenário da disputa de votos teve muito mais ênfase na ratificação dos princípios individualistas, na medida em que buscou atender, principalmente, os interesses específicos de grupos religiosos. Anos após a escrita do texto de Burgos (2005) essa tendência apenas se confirmou transformando-se num avanço real dos evangélicos nos espaços de poder, quando passaram a usufruir de um papel fundamental no atual cenário político do país.

Entretanto, também é importante ponderar sobre o papel dos evangélicos na sociedade atual, não produzindo análises generalistas que desconsideram a enorme diversidade que existe no interior desse campo religioso. A ação dos pré-vestibulares comunitários nas regiões de favela na cidade do Rio de Janeiro pode ser um bom exemplo desse panorama complexo, na medida em que expõe uma crescente atuação desses religiosos na organização de cursos populares. No ano de 2017 e 2018, dezenas de pré-vestibulares comunitários organizaram um grande fórum que pôde juntar as diversas experiências de educação popular existentes nas mais diferentes partes da cidade. Dentre essas iniciativas, constatamos justamente o protagonismo de educadores evangélicos que, dentro de suas igrejas, fundaram cursinhos de preparação para o vestibular utilizando, inclusive, a prática de pedagogias críticas.²⁶ Alguns dos estudantes do CEASM (que são em

²⁶ No próprio Conjunto de Favelas da Maré temos exemplos de igrejas evangélicas que tem organizado cursos de pré-vestibular comunitário por educadores cristão que fazem parte do corpo eclesiástico e que inclusive

sua maioria cristãos) também demonstraram essa diversidade de pensamento não representando, necessariamente, a uniformidade de uma visão conservadora pautada por uma moral individualista. Ao contrário, explicitaram opiniões divergentes do grupo eclesiástico do qual faziam parte, apresentando ao longo do curso uma predisposição para o diálogo pedagógico e para a organização do espaço urbano dentro de uma lógica pública e coletiva.

Por fim, Burgos (2005) destaca também em seu texto o papel do mercado nos territórios de favela como mais um fator que contribui para a construção de fronteiras urbanas, dificultando uma integração social com parâmetros igualitários. O autor argumenta que apesar de existir um comércio pujante nos espaços favelados (como também destacamos na introdução deste trabalho) as regras que regulam esse mercado não são iguais ao restante da cidade. Isso acontece por uma série de razões, dentre as quais o pesquisador destaca: a falta de regulação jurídica dos empreendimentos e a falta do princípio da impessoalidade na formulação de contratos de todos os tipos.

No que diz respeito ao primeiro item, Burgos (2005) afirma que o grande número de lojas comerciais circunscritas na informalidade impede o pleno desenvolvimento dessas iniciativas empreendedoras. Isso porque, a falta de regulação jurídica, acaba gerando, por exemplo, uma concorrência desleal em favor das grandes empresas que tem buscado se estabelecer nas regiões de favela com o objetivo de aumentar seu mercado consumidor. Dentro desse contexto, os pequenos empreendimentos inseridos nos espaços periféricos não conseguem aumentar seu potencial de crescimento. Agem basicamente com uma organização de estrutura familiar, e justamente pela falta de regularização fiscal não conseguem ter acesso a créditos bancários. Entretanto, Burgos (2005) também salienta que esse quadro tem gradativamente sofrido mudanças nas últimas décadas. Seja, por exemplo, através da expansão do microcrédito para pessoas jurídicas. Seja por meio de programas de urbanização de favelas que inclui em seus projetos, o incentivo a pequenas empresas. Movimentações, portanto, que contribuem de alguma forma para a desconstrução das fronteiras territoriais urbanas, aproximando com mais efetividade, a cidade formal dos espaços favelizados.

Em relação ao segundo ponto, o pesquisador verifica que a formalização de contratos nos locais de favela, principalmente, no mercado imobiliário, muito raramente busca cumprir regras estabelecidas pelos órgãos oficiais da prefeitura. Nessa perspectiva, o princípio da impessoalidade estabelecido pela constituição do país, geralmente não se faz presente nas negociações de compra e venda, ou mesmo na locação de imóveis para fins de moradia ou para uso comercial. Trata-se na verdade de transações financeiras

caracterizadas por relações interpessoais e mediadas por uma autoridade local como a Associação de Moradores. As documentações expedidas como titularidade de posse ou contratos de aluguel não estão, dessa forma, baseadas em licenças urbanísticas municipais e, dificilmente, agregam algum tipo de valor oficial para fins de contestação jurídica.

Ainda de acordo com Burgos (2005), o desmantelamento desse tipo de relação não encontra respaldo suficiente nos espaços de favela, porque existem inúmeros agentes sociais que se beneficiam do *status quo*. Agentes econômicos que se aproveitam da fragilidade jurídica dos imóveis para retirar *mais valia* das transações comerciais. E agentes políticos integrantes do poder público que estabelecem um relacionamento clientelista com as lideranças das instituições comunitárias com o claro objetivo de acumular capital social para a captação de votos. Situações, portanto, que mantêm as periferias urbanas fora dos limites legais da cidade formal, consolidando de maneira contínua, os arcabouços da segregação.

Entretanto, também é importante ressaltar que as situações de irregularidade jurídica vivenciadas nas favelas não são frutos simplesmente da - não intencionalidade - dos moradores em regularizar suas posses diante dos órgãos de estado. Existe um senso comum, muitas vezes disseminado pelos grandes meios de comunicação de que as precárias condições de moradia dos espaços favelados conferem algum tipo de privilégio aos moradores por supostamente não pagarem qualquer tipo de imposto. Foi justamente essa a constatação que fizemos em trabalho anterior de mestrado, quando verificamos a opinião dos leitores residentes das áreas nobres da cidade, inconformados com o crescimento de favelas na vizinhança, que estariam isentas do pagamento de qualquer taxa urbana cobrada aos habitantes da cidade formal (SALUSTRIANO DA SILVA: 2010). O que acontece na realidade, é que a situação de desregulamentação urbanística dentro da favela gera muito mais um ambiente de insegurança diante do poder público, do que um suposto sentimento de estabilidade. É exatamente isso que a história das políticas de remoção na cidade do Rio de Janeiro demonstrou ao longo de todo o século XX. Ou seja, quanto mais instável era aquele determinado conjunto de habitação popular construído pelas próprias pessoas, sem qualquer tipo de titularidade jurídica, mais poderia se tornar alvo de ações remocionistas violentas e sem qualquer possibilidade de defesa para os moradores.

Também é essencial destacar que as irregularidades fundiária e urbanística de qualquer favela no país estão vinculadas a uma condição de pobreza urbana. É essa a conclusão do pesquisador Pedro Abramo (2003) ao investigar as dinâmicas do mercado imobiliário dentro dos espaços favelados. Não dá para ignorar, nessa perspectiva, que é a falta de recursos financeiros que leva uma família pobre a empreender a arriscada ação coletiva de ocupar um terreno público ou privado, na esperança de se obter uma moradia.

Assim como também decorre dessa mesma condição de pobreza, a necessidade de fazer do espaço ocupado, uma forma de alocação dos familiares das gerações seguintes que vão se perpetuando no lugar.

Segundo Abramo (2003), o padrão de construção dentro de uma favela (que não se enquadra dentro das leis urbanísticas da cidade) permite com o que os moradores garantam a subsistência da família, fazendo um investimento de longo prazo na construção do imóvel. Seja através da locação de uma parte da casa para o provimento de uma renda complementar. Seja através da ampliação da moradia para agregar descendentes. O fato é que, entre a contradição da insegurança jurídica das construções irregulares, e a condição de escassez de recursos dos moradores, surge um limbo de possibilidades de se garantir a sobrevivência na cidade, ainda que os operadores das leis do Estado optem por manter a contínua situação de marginalidade urbana. Esse panorama de “plasticidade” urbanística e da ampliação do “direito de se construir” permite aos moradores de favela, segundo o pesquisador, uma possibilidade de se manejar o mercado imobiliário interno de uma maneira em que não seria possível num conjunto habitacional circunscrito dentro das leis municipais. Não faltam exemplos disso, no próprio conjunto de favelas da Maré. Habitações que foram planejadas pelo poder público, mas que ao longo do tempo, devido às condições de pobreza urbana de seus moradores, foram sendo modificadas de acordo com as necessidades de cada família no local.²⁷

É importante frisar, todavia, que todo esse contexto de ilegalidades urbanísticas e fundiária que caracteriza a vida nas favelas, não pode mais encontrar respaldo em argumentos jurídicos, ancorados numa suposta impossibilidade de regularização dos espaços periféricos ocupados pelos mais pobres. Desde o período da redemocratização, os movimentos nacionais em prol da reforma urbana já conseguiram inserir na legislação das cidades, mecanismos de (re) ordenação do espaço que reconhecem plenamente o uso social da terra (CARDOSO: 1997). Nessa perspectiva, já não é mais possível ignorar o conjunto de leis que estabelece a própria autonomia do direito urbanístico, em contraposição

²⁷ Na década de 1990, na “Era Cesar Maia” a prefeitura construiu dois conjuntos habitacionais para abrigar moradores que se encontravam em situações de risco em outras localidades do Rio de Janeiro e também em condições de grande vulnerabilidade social. O Censo Maré 2000 constatou os índices sociais mais precários da região comparando com as demais favelas da Maré. Os conjuntos habitacionais não foram construídos de forma que se permitisse ter lajes livres para possibilitar a ampliação do imóvel. Entretanto, anos após a sua construção, a necessidade de sobrevivência dos moradores contribuiu para que o projeto arquitetônico original fosse completamente descaracterizado para dar lugar a vários tipos de expansão dos imóveis, com a inclusão de espaços de moradia para servir de aluguel e a construção de inúmeros comércios na comunidade. E, mesmo nos conjuntos habitacionais mais antigos, como Vila do Pinheiro e Vila do João, construídos na época da ditadura, a lógica da adaptação parece ter prevalecido ao longo do tempo. Não em forma de expansão de cômodos dentro dos apartamentos pela inviabilidade da própria estrutura, mas em forma de aproveitamento da parte do térreo dos apartamentos para a construção de variados estabelecimentos comerciais que passaram a compor a renda dos habitantes locais.

ao velho código civil datado da década de 20, aonde o direito de propriedade ainda era compreendido estritamente como um princípio individual e inalienável (FERNANDES: 2001).

O que acontece na realidade é que mesmo com todos esses avanços em termos de legislação, a permanência dos mecanismos de segregação urbana ainda funciona como uma “solução” tolerada para a falta de investimentos do poder público nas áreas de periferia. Na visão do pesquisador Adauto Cardoso (2003), essa seria uma maneira de lidar com a própria incapacidade sistêmica de se manter os mínimos sociais para toda a população, promovendo dessa forma um processo de acumulação urbana em prol das classes sociais mais privilegiadas e, ao mesmo tempo, gerando padrões de vida para os mais pobres, menos insuportáveis. O custo desse processo, ainda segundo Cardoso (2003), reverte-se na perda da universalidade das leis e no estímulo às práticas clientelistas que se alimentam e retroalimentam das situações de irregularidade urbanística.

De uma maneira geral, são essas as desigualdades urbanas que acabam se refletindo diretamente nos precários índices sociais que caracterizam a vida das populações faveladas. Uma situação que fica bastante evidenciada, por exemplo, no trabalho de pesquisa de Ribeiro (2005), quando analisou as nuances da segregação residencial em grandes metrópoles como Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo. Na referida análise, o autor constatou estatísticas que revelam bem a enorme disparidade que existe entre moradores da chamada cidade formal e os habitantes de espaços favelizados. Num recorte metodológico que classificou esses dados a partir de critérios como renda e cor, os resultados se apresentaram bem expressivos. Nas palavras do pesquisador, as informações coletadas sobre o mercado de trabalho revelam:

(...) fortes sinais da existência de segmentação residencial do mercado de trabalho. Tomando apenas os dados relativos às capitais Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, observamos sistemáticas e importantes diferenças de rendimentos entre os moradores de favelas e dos bairros. Entre os chefes com baixa escolaridade (4 a 7 anos de estudo), os moradores em favelas ganham em média cerca de 30% a menos do que o seu equivalente morador no bairro. Até mesmo entre os que não têm nenhuma escolaridade observamos uma significativa diferença de 20% nos rendimentos. (RIBEIRO: 2005, pg. 53).

Da mesma forma, o critério da cor parece refletir também o velho racismo estrutural que acomete a sociedade brasileira, revelando uma maior dramaticidade entre aqueles pretos e pardos que vivem nas regiões de favela. Não é de maneira alguma irrelevante constatar, nessa perspectiva, que a população negra residente nas áreas urbanas favelizadas tenha uma diferença de renda que chega a ser 43% menor do que a do mesmo grupo étnico habitante dos bairros formais. Na conclusão de Ribeiro (2005) essa enorme

disparidade associada justamente ao espaço urbano desprovido das ações do poder público, revela uma forma de discriminação racial silenciosa que não precisa se apresentar através da ideologia manifesta do racismo. Nas palavras do pesquisador: *“Isso quer dizer que o local de moradia expressa e reproduz a segmentação estamental”* (p. 55), camuflando as diferentes formas de racismo no acesso da juventude favelada ao mercado de trabalho, utilizando mecanismos sutis de seleção racial, como por exemplo, os requisitos da “boa aparência” exigidos por muitos empregadores como forma de se conseguir uma vaga.

Diante de tudo isso, uma das principais questões que podemos destacar até aqui, no que diz respeito às desigualdades educacionais e às fronteiras urbanas da cidade do Rio de Janeiro é que se trata de linhas de divisão social absolutamente tênues. Nesse sentido, não é possível afirmar de uma maneira inequívoca que vivenciamos uma territorialidade caracterizada por uma “cidade partida”, ao mesmo tempo em que também não podemos dizer que a integração social urbana seja uma realidade na vida de todos os cidadãos.

Inegavelmente nos últimos anos, os espaços de favela (sobretudo os mais consolidados) têm passado por um processo de maior acesso aos serviços públicos e por uma maior diferenciação social interna entre seus moradores. É partir desse argumento que autores como Silva (2003) têm defendido que a favela já é um espaço devidamente legitimado e que, independentemente da não aceitação de uma parte expressiva dos setores médios que insiste em não reconhecer a realidade urbana; a cidade é uma só.

Não discordamos, obviamente, de que mais de um século de expansão das favelas no Rio de Janeiro tenha gerado certo processo de irreversibilidade no que diz respeito a sua consolidação. Afinal de contas, são quase 01 milhão e meio de pessoas vivendo em áreas favelizadas segundo os dados do censo de 2010. Logo, por mais que o desejo de muitos governantes ainda seja o mesmo daqueles do início do século XX, ou seja, - expurgar os favelados do tecido urbano carioca, - a sua permanência é inevitável. E tudo isso, não por uma elucubração romântica de que a favela é fruto de uma opção deliberada da população mais pobre por viver às margens do capitalismo. A favela é inevitável porque ela é fruto de uma resistência; a solução possível de moradia em meio ao descaso secular das autoridades que sempre quiseram eliminá-la, e o resultado criativo de pessoas (não poucas vezes) consideradas descartáveis pelos operadores do poder público.

Também é fato que em mais de 100 anos de história da favela, hoje, muito da sua cultura tenha se tornado parte do próprio patrimônio imaterial da cidade do Rio de Janeiro. Seja através da linguagem, da música ou da dança, os favelados e seus modos de existência já são partes intrínsecas da estruturação da vida urbana.

No entanto, toda essa potência que sem dúvida nenhuma caracteriza o histórico das favelas cariocas não impediu a constatação de uma realidade: os índices sociais

identificados nas pesquisas no campo da sociologia continuam revelando um grau de desigualdades urbanas que, segundo Ribeiro & Koslinski (2009) ainda torna pertinente a dicotomia social centrada na dualidade “favela – asfalto”. Isso porque, na concepção desses autores, não faltam evidências empíricas de que *“entre a favela e a cidade mantém-se, com efeito, um regime de interação social fortemente hierarquizado e que se organiza com base nas percepções da existência de mundos sociais separados e distantes”* (p.365). Ainda de acordo com esses pesquisadores, são vários os estudos que tem demonstrado isso:

Por exemplo, estudos sobre o mercado de trabalho, utilizando os dados do Censo 2000, como os de Ribeiro e Lago (2001) e Pero, Cardoso e Elias (2005) mostraram a relação entre segmentação socioterritorial e diferenças de rendimentos dos trabalhadores com semelhantes atributos demográficos sociais. Já Andrade (2004), através de um estudo de caso, evidenciou os impactos negativos sobre as possibilidades da renda pessoal dos moradores da favela decorrentes da incerteza inerente aos direitos de propriedade garantidos por mecanismos informais e locais, fora dos marcos da institucionalização oficial. No campo das relações políticas, Burgos (2005) analisou como os moradores em favelas são, ainda hoje, submetidos a mecanismos de enfraquecimento da sua cidadania pela permanência de práticas clientelísticas fortemente presentes nas relações que mantêm com os organismos e instituições públicas. No campo da educação, Alves, Franco e Ribeiro (2008) mostraram as desvantagens das crianças e jovens de 7 a 17 anos, em termos de maior defasagem idade-série, quando moradoras de favelas, em comparação com crianças semelhantes em termos de atributos individuais e familiares.(RIBEIRO & KOSLINSKI: 2009, p. 363).

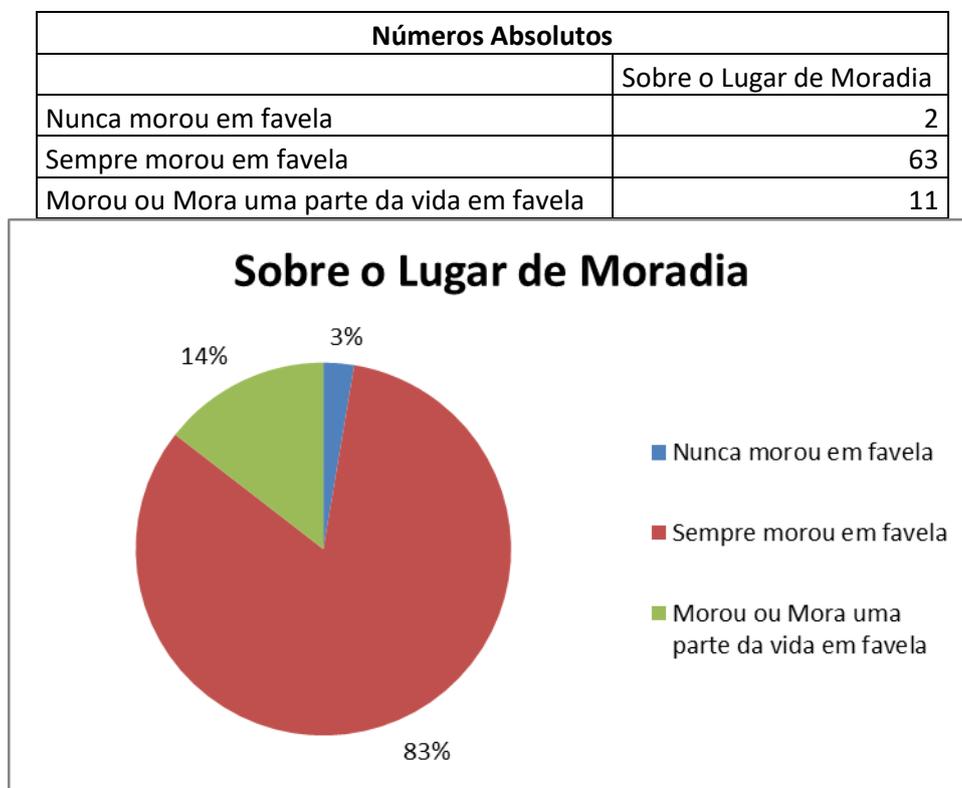
Além disso, Ribeiro e Koslinski (2009) também ressaltam que a sociabilidade dos moradores de favela se mostra fortemente marcada pela presença da violência criminal e da violência de estado, gerando na vida dessas pessoas uma espécie de confinamento territorial e simbólico. Tal panorama afeta a interação social das favelas com as instituições da cidade, passando a ser regida de maneira contínua pelo estigma decorrente da criminalização desses espaços.

Portanto, trata-se um contexto aonde inevitavelmente não é possível ignorar os processos de consolidação da favela, levando-se em conta sua capacidade de resistir e a expressividade da sua cultura. Porém, também não pode passar despercebido o fato de que os moradores dos espaços favelizados ainda são tratados pelo poder público sob regras sociais que ratificam uma subcidadania. Nessa perspectiva, os estereótipos sobre a favela acabam também se revertendo em políticas públicas que tratam seus moradores como eternos culpados de sua própria marginalidade urbana. Isso se reflete, por exemplo, na vida cotidiana e, especialmente, em instituições como a escola, onde a segregação socioespacial acaba interferindo diretamente nos desempenhos educacionais e afetando a própria percepção social dos favelados a respeito do seu lugar de vivência.

2.3 - As Percepções sobre o Lugar de Moradia

Sobre as gerações de migrantes na Maré

Mais de 80% dos estudantes do CEASM que se inscreveram no curso no ano de 2016 declararam que sempre residiram em espaços de favela, seguido de um pequeno grupo que afirmou morar apenas, por um determinado período da vida. Trata-se, portanto, de uma juventude que construiu as suas bases sociais num lugar periférico da cidade. Lá, traçaram as suas trajetórias escolares; formaram as suas redes de amizade, e encontraram ao longo de seus percursos, aquelas referências pessoais que serviram como parâmetros de sucesso.



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 37

Mas o que os dados de nossa investigação mostraram de interessante é que essa é uma geração de jovens, significativamente consolidada no seu lugar de moradia. Diferentemente daquela, cujos pais fazem parte da leva migratória que veio do nordeste nas décadas de 60 e 70, este grupo em particular já é composto de uma parcela expressiva de filhos de moradores que já tinham nascido aqui na região sudeste, especialmente, no Rio Janeiro.

Essa é uma informação que diz muito sobre nosso grupo de estudantes, principalmente, sobre as redes de sociabilidade que foram sendo construídas ao longo de muitas décadas nas áreas de favela da cidade carioca. Uma das questões que, por exemplo, podemos destacar nesse processo tem a ver com as próprias diferenças entre as condições de vida da primeira geração de filhos de migrantes nordestinos e a geração seguinte de jovens que já se constituiu no espaço numa conjuntura totalmente distinta. A primeira geração descendente dos grandes fluxos migratórios de 50 anos atrás vivenciou uma época de plena adaptação ao meio. As estruturas urbanas que chagavam até a favela ainda eram muito precárias, e a sobrevivência diária através do subemprego parecia ser o maior desafio dessa população.

Era um tempo aonde os migrantes nordestinos tiveram que aprender na prática a reivindicar seus direitos mais básicos e a construir com suas próprias mãos o lugar pelo qual constituiriam as suas famílias. Afinal de contas, dificuldades em relação à própria existência já não era exatamente uma novidade para essas pessoas. Desbravadores do desconhecido que se aventuraram pelas estradas do país em direção ao sul, fugindo da pobreza extrema do nordeste, em busca de melhores oportunidades. Tudo isso, ainda dentro de um contexto de grande concentração urbano-industrial no eixo Rio-São Paulo que ao longo de boa parte da segunda metade do século XX se constituiu como pólo atrativo de grandes migrações inter-regionais.

De acordo com a socióloga Rosana Baeninger, especialista em demografia pela Universidade de Campinas, os anos de 1980 já começaram a dar sinais de uma maior complexificação dos fluxos migratórios no Brasil. A desconcentração produtiva que começou a despontar ao longo da década de 1970 passa a surtir efeito nos anos seguintes, reduzindo de maneira considerável os descolamentos populacionais de longa distância. Ainda segundo a pesquisadora, essa nova realidade se caracterizou por uma maior movimentação intra-regional de migrantes, na qual os caminhos geográficos percorridos entre os lugares passaram a se concentrar também em perímetros metropolitanos de grandes cidades, ou em áreas de expansão produtiva, dentro de uma própria grande região (BAENINGER: 2012).

É dentro desse panorama de mudanças nos fluxos da migração no país que a geração de jovens do século 21 nas favelas começou a construir seus laços de sociabilidade com o espaço onde nasceram. Parte deles, já pôde vivenciar uma época de maior consolidação urbana na cidade, tendo inclusive maiores incentivos familiares a projetos educacionais mais duradouros. Conforme já demonstramos também nos dados sobre a escolaridade, parcela considerável dessa juventude já são os filhos de pais que tiveram um

pouco mais de acesso a educação, configurando dessa maneira um contexto mais definido de transmissão de heranças culturais.

Como podemos perceber na tabela abaixo, no que diz respeito ao local de origem dos pais desses estudantes, o contexto atual de maior complexificação migratória já demonstra que a região nordestina perdeu seu posto de maior pólo de emigração (ao menos entre aquele grupo que sido o alvo de nossas pesquisas). O que não quer dizer, é claro, que o nordeste tenha perdido completamente a sua característica de lugar que continua a fornecer ainda, retirantes para todas as partes do território nacional.

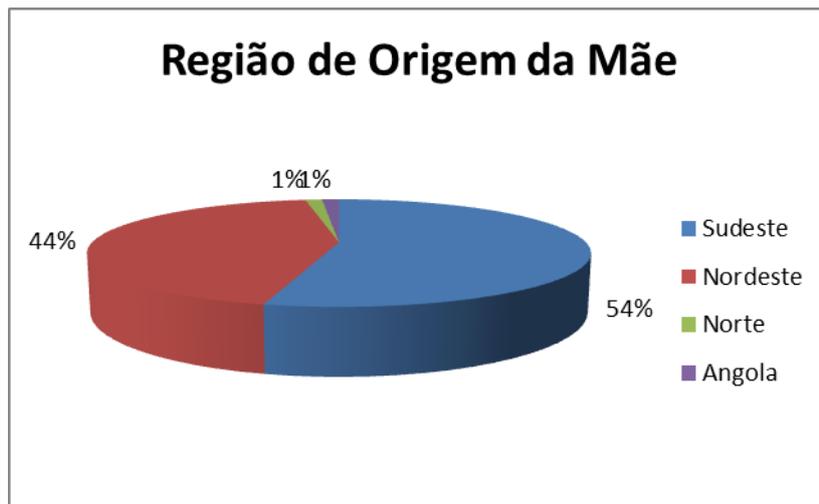
Números Absolutos	
	Região de Origem do Pai
Sudeste	42
Nordeste	31
Norte	2
Angola	1



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 38

Números Absolutos	
	Região de Origem da Mãe
Sudeste	41
Nordeste	33
Norte	1
Angola	1



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 39

Como é possível verificar nesses dados, o Nordeste continua a ser um pólo importante de emigração na composição social das famílias do conjunto de favelas da Maré. Mas, a grande diferença, é que de acordo com Baeninger (2012) esse fluxo de migração contemporânea já não pode mais ser relacionado tão somente aquele antigo contexto de descolamentos espaciais intrinsecamente ligados a processos de industrialização no eixo Rio-São Paulo. O panorama atual agrega, nesse sentido, características que são muito mais diversas e estão ligadas a vários fatores como: melhoria dos índices sociais e econômicos de regiões tradicionais no fornecimento de pessoas migrantes; maior desconcentração de pólos industriais e agrícolas, e maior rotatividade e reversão migratórias entre as diferentes regiões do Brasil (BAENINGER: 2012).

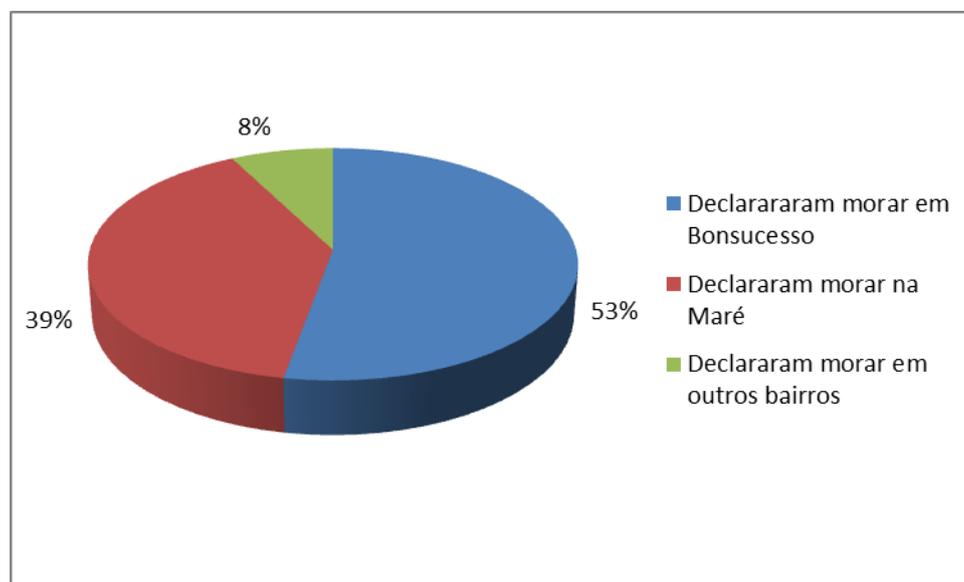
A particularidade migratória dessa turma de estudantes do CEASM do ano de 2016 se apresentou no caso de uma das alunas que veio de outro país, especificamente da Angola, no continente africano. Apesar de aparentemente parecer um caso isolado no conjunto de favelas da Maré, a realidade é que desde a década de 1990, a região vem recebendo uma leva de imigrantes angolanos que atualmente já se constitui numa parte consolidada da população local. São pessoas que apostam tudo numa vida nova em outro continente, deixando família em seu país de origem para conquistar seus sonhos de dignidade no Brasil. Essa jovem angolana que se matriculou no pré-vestibular do CEASM trouxe consigo o desejo de se tornar uma médica. Percebeu ao longo do tempo que por aqui, as barreiras impostas pelo racismo estrutural são capazes de aniquilar qualquer projeto de ascensão social entre a população pobre e negra. Mas ainda assim, não desistiu dos seus projetos. Cursa atualmente a graduação na área de enfermagem na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), mas mantém vivo, o sonho de ingressar no seletor mundo da medicina no país.

Sobre ser bairro, favela ou comunidade

Apesar dessa geração de jovens estudantes que chegou até o CEASM ter tido tecidas as suas redes de sociabilidade na Maré, isso não significa necessariamente que este seja um grupo que também tenha construído uma identidade positiva em relação à favela. A força da estigmatização do espaço favelado por parte do poder público e dos grandes meios de comunicação, geralmente dificulta na subjetividade dos moradores que se estabeleça uma relação com o lugar de moradia permeado pela ideia de pertencimento.

Não importa aqui, se oficialmente a Maré já seja um bairro com independência administrativa desde a década de 1990 e muito menos se as lutas dos moradores do passado permitiram que a própria favela garantisse diante do estado, a sua existência. Essas são questões que não conseguem se sobrepor à potência dos estereótipos depreciativos do lugar. E isso fica evidente, por exemplo, num simples ato de preencher o endereço numa ficha de inscrição qualquer.

No caso do pré-vestibular do CEASM, a ficha de matrícula consta um campo aonde o estudante deve escrever os dados de sua residência, informando em qual localidade da Maré reside e também o nome do seu bairro. Dos 210 inscritos para a turma de 2016, 111 alunos relataram que moravam no bairro de Bonsucesso. 83 disseram que moravam na Maré, e outros 16 eram jovens provenientes de outras regiões da zona norte da cidade.



Fonte: Questionário de Inscrição da Instituição CEASM

Gráfico 40

Portanto, pouco mais de 50% dos alunos matriculados acreditavam morar no bairro de Bonsucesso, demonstrando que não possuíam nenhuma identidade de pertencimento construída em relação a favela. O que também não anula o fato, do número dos que

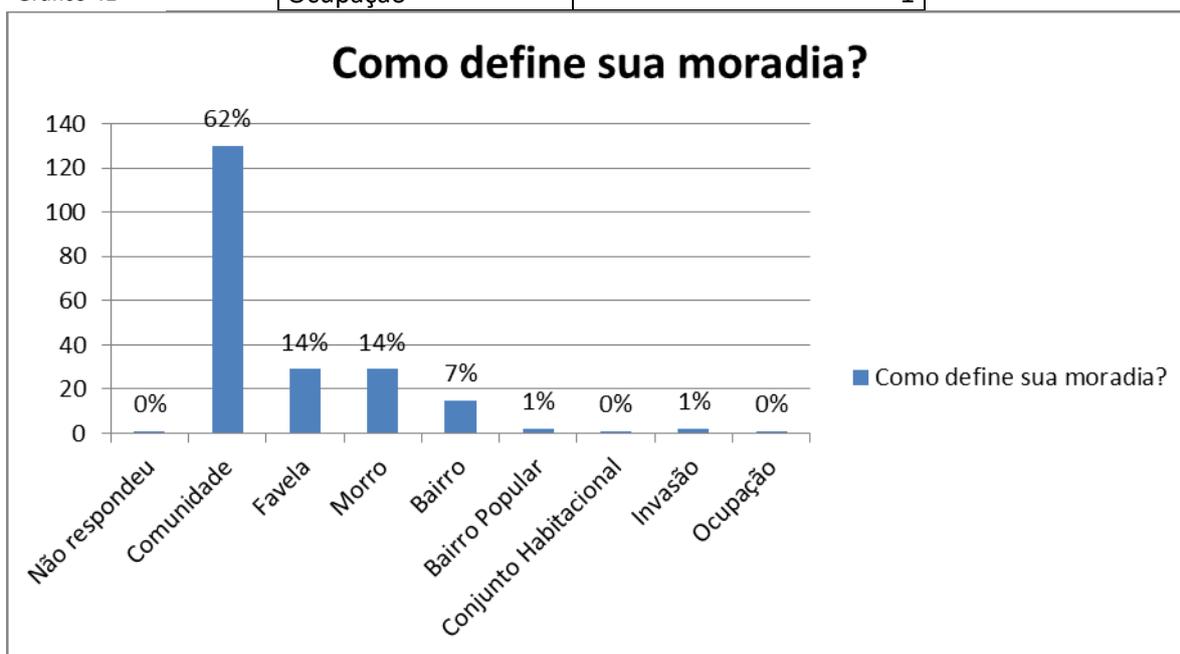
afirmaram residir na Maré ter sido uma quantidade considerável, indicando que existe um processo em curso de consolidação de uma imagem mais positiva.

Mas mesmo assim, nossos dados também sugerem que a superação do arquétipo estigmatizado da favela na subjetividade dos seus moradores, ainda levará um bom tempo para ser superado, assumindo novas formas de representação que recuperem, por exemplo, a longa trajetória de resistência dos espaços periféricos da cidade. O que se vê atualmente, num caminho contrário, ainda é a fuga consciente ou inconsciente de tudo aquilo que possa ser associado à favela, numa tentativa de também se desvincular dos estereótipos e dos preconceitos que cercam cotidianamente a vida dos favelados.

Isso também fica nítido quando os jovens estudantes do CEASM são interpelados na ficha de sua inscrição a identificar como eles consideram o lugar onde vivem. Nas respostas fuchadas que estavam propostas no questionário, os resultados se mostraram da seguinte forma:

Números Absolutos	
	Como define sua moradia?
Não respondeu	1
Comunidade	130
Favela	29
Morro	29
Bairro	15
Bairro Popular	2
Conjunto Habitacional	1
Invasão	2
Ocupação	1

Gráfico 41



Sendo assim, mais de 60% dos alunos inscritos no curso disseram que residiam numa comunidade, seguido de 28% que afirmaram morar num morro ou numa favela, e apenas 7% dos estudantes atribuíram à Maré, a categoria de bairro. Essa é uma discussão que remete a um longo debate sobre a classificação desse lugar que vem desde a década de 1980 quando surgiram os primeiros projetos de lei que pretendiam oficializar a Maré nos mapas administrativos da prefeitura.

A diretora e pesquisadora do Museu da Maré, Claudia Rose Ribeiro da Silva, produziu em sua dissertação de mestrado, um importante trabalho de investigação que detalha a história do reconhecimento oficial do lugar e que ela denominou de “A Invenção de um Bairro”. Nesse trabalho, a autora revisita os momentos históricos dos primeiros projetos de lei que tiveram como objetivo incluir a Maré nos mapas oficiais da cidade. Desde aqueles que quiseram integrar a região ao bairro vizinho de Bonsucesso até aqueles que reivindicaram a criação de um novo bairro, reconhecendo o processo contínuo de urbanização da localidade.

Os projetos mais relevantes de oficialização da Maré como uma região específica na cidade do Rio de Janeiro datam da década de 1980, quando o país passava por grandes transformações conjunturais. Já estava em curso um processo de redemocratização, e os militares tentavam de diversas maneiras encaminhar uma transição política, na qual eles tivessem ainda algum papel de grande destaque. E, foi justamente na questão urbana que os últimos governos da ditadura tentaram imprimir na sociedade a ideia de que poderiam resolver os problemas de habitação no Brasil com projetos de grande apelo social.

Essa foi a época do Projeto Rio, um mega investimento com parceria público-privado que deveria servir como parâmetro para a política urbana nacional e onde idealizou-se a sua concretização, exatamente no conjunto de favelas da Maré. Conforme demonstramos em trabalho anterior de mestrado, esta iniciativa se apresentou, de certa forma, como um marco no parâmetro discursivo sobre a urbanização que caracterizou muito bem as décadas de 1980 e 1990. As políticas remocionistas não deixaram de acontecer, obviamente, mas os discursos oficiais passaram a trabalhar desde então, com a ideia de integrar a favela às estruturas da cidade formal (Salustriano da Silva: 2010).

Dentro desse panorama, a década de 80 se caracterizou por registrar importantes lutas de lideranças comunitárias locais que buscaram de todas as formas, interpelar o poder público para que promovessem na região, um mínimo de estrutura urbana para seus moradores. Foi nesse sentido, que políticos da alçada municipal, interessados em estabelecer um diálogo com essas lideranças, passaram a capitanear o desejo de formalização da Maré na cidade, apresentando projetos de lei que viabilizasse esse objetivo.

No entanto, essas primeiras tentativas não tiveram o êxito esperado e acabaram barradas na burocracia administrativa da Câmara Municipal. Apenas no final da década de 80, na prefeitura de Saturnino Braga, um primeiro passo concreto foi realizado no sentido de tornar a Maré um lugar integrado ao restante da cidade. Ou seja, através de um decreto do executivo, o prefeito criou a XXXª região administrativa do Rio de Janeiro com o objetivo de facilitar o acesso aos serviços públicos por parte dos moradores, já que anteriormente era preciso se deslocar até o bairro de Ramos, onde se localizava a administração responsável por todo o conjunto de favelas da Maré.

O decreto também delimitou geograficamente a área que pertenceria à XXXª região, configurando as fronteiras urbanas que mais pra frente seriam utilizadas para a formalização administrativa do bairro Maré. A partir daí, não tardou em surgir mais uma vez novas tentativas para a criação desse bairro, ainda no final dos anos 80, quando outro projeto na Câmara Municipal quis instituir a criação do “Novo Bonsucesso”.

Esse nome proposto no projeto de lei se mostrava uma tentativa de associar os loteamentos urbanos da região da Maré com aqueles que foram sendo criados no bairro de Bonsucesso desde os anos iniciais do século XX. Ribeiro da Silva (2006) destaca que essa era uma estratégia que claramente tinha a finalidade de desvincular a imagem dos moradores daquelas associadas aos estereótipos da violência urbana. De qualquer forma, mais uma vez, o projeto não teve a aprovação da prefeitura sendo vetado integralmente, ainda que tenha conseguido o respaldo inicial dos vereadores.

A década de 1990 continuou a se caracterizar pela mudança discursiva nas políticas urbanas desde a instituição do Projeto Rio. Os movimentos sociais conquistaram importantes vitórias no que diz respeito aos direitos à cidade. E, pela primeira vez, aprovaram-se instrumentos jurídicos como o Plano Diretor para garantir a regularização fundiária em regiões de periferia, criando mecanismos mais sólidos contra antigas políticas remocionistas. É dentro dessa conjuntura que finalmente a Maré conseguiu se tornar oficialmente um bairro, dentro da cidade do Rio de Janeiro. A partir de um projeto de lei apresentado logo no início do governo Cesar Maia (1992-96), o vereador José Moraes Correia Neto tomou como base a delimitação geográfica da XXXª região administrativa, e utilizando os argumentos expressos no Plano Diretor Decenal da cidade, reivindicou a transformação da Maré em bairro.

PROJETO DE LEI Nº 307/93 CRIA O BAIRRO DA MARÉ NA XXX REGIÃO ADMINISTRATIVA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. AUTOR: Vereador JOSÉ DE MORAES CORREIA NETO A CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO DECRETA:

Art. 1º - Fica criado o Bairro da Maré, na XXX Região Administrativa, com delimitação no Anexo I do Decreto nº 7980, de 18 de agosto de 1988.

Art. 2º - na forma do disposto no Art. 67 da Lei Complementar nº 16, de 5 de junho de 1992, que institui o Plano Diretor Decenal da Cidade, o Bairro da Maré, será objeto de programa especial que abrangerá: I – promoção da distribuição e da apropriação dos serviços públicos e dos equipamentos urbanos; II – preservação, proteção e recuperação do meio ambiente urbano e cultural; III – recuperação das condições ambientais locais. § 1º - A promoção da distribuição e da apropriação dos serviços públicos e dos equipamentos urbanos será executada com base nas diretrizes de uso e ocupação do solo para a Área de Planejamento 3-A e compreenderá: I – implantação de equipamentos urbanos; II – reavaliação da delimitação dos territórios dos Distritos de Educação e Cultura da Secretaria Municipal de educação; III – implantação de Unidades de Saúde primárias e secundárias; IV – implantação de bibliotecas públicas e demais equipamentos da área da Cultura; V – implantação de áreas de lazer. § 2º - A preservação, proteção e recuperação do meio ambiente urbano e cultural compreenderá: I – aprovação do AP – Subárea 3ª; II – edição de legislação específica de uso e ocupação do solo; § 3º - A recuperação das condições ambientais locais compreenderá: I – eliminação dos fatores de risco; II – projetos de educação ambiental; III – projetos de proteção de baixadas sujeitas a inundação.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Plenário Teotônio Villela, 26 de agosto de 1993. Vereador JOSÉ DE MORAES CORREIA NETO (Apud. Ribeiro da Silva: 2006).

O prefeito acabou sancionando a lei no ano de 1994, mas o que se mostra interessante de se observar é que a sua aprovação ficou condicionada ao veto total de todo o artigo 2º da proposta do vereador. Ou seja, a Maré pode até ter se tornado um bairro, mas isso não aconteceu de uma forma que garantisse a atuação do poder público em promover todas as ações previstas de urbanização do lugar. Fato este que vai perfeitamente ao encontro das argumentações de Burgos e Cardoso quando defendem a tese de que a omissão do estado em relação às favelas tem muito mais a ver com uma forma de controle social do que propriamente com questões que passam por uma suposta falta de recursos para investimentos urbanos.

De qualquer forma, a lei que criou o bairro não tem a ver necessariamente com algum tipo de dispositivo cultural que em tese teria a capacidade de modificar a visão dos moradores da Maré sobre a nova configuração jurídica do seu lugar de moradia. Mesmo que o referido bairro tenha passado a existir no papel, os estigmas em relação à favela permaneceram com a mesma força simbólica no cotidiano, reforçando estereótipos depreciativos e dificultando a formação de uma identidade urbana centrada nas lutas históricas pelo direito de morar.

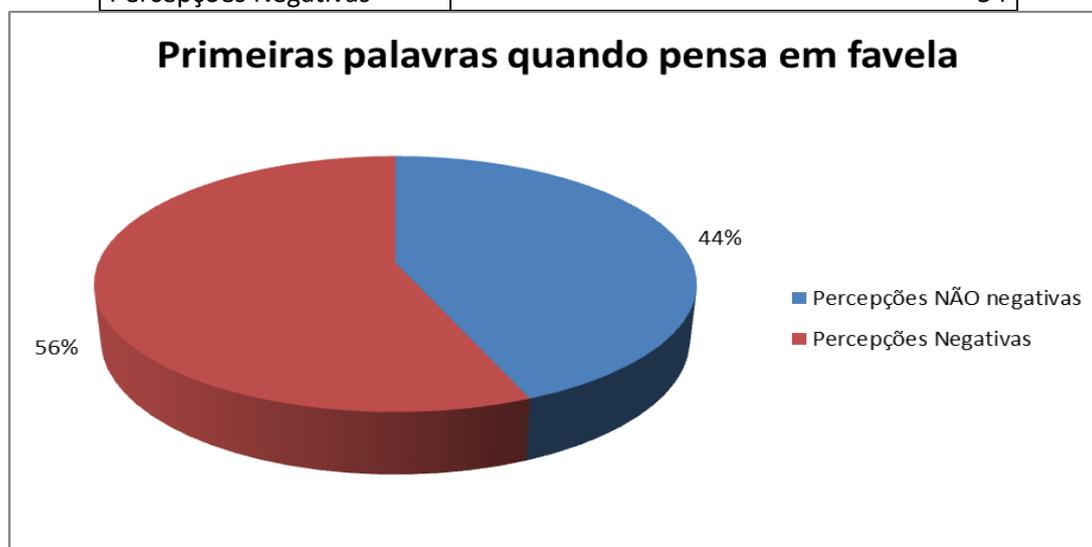
De acordo com Ribeiro da Silva (2006) nem mesmo as lutas sociais dos moradores da Maré nos anos 80 conseguiram (re) significar positivamente o termo favela que, naquela ocasião foi utilizado como bandeira de resistências e reivindicações junto ao poder público. Essa herança de protagonismos não sobreviveu, portanto, à passagem do tempo e, em

grande medida, também não foi compartilhada por todos e nem pelas gerações seguintes dos habitantes da região.

Isso pôde ser averiguado pela autora através de entrevistas que ela realizou com moradores de faixas etárias diferentes aonde se mostrou possível identificar as diversas visões sobre favela, a grande maioria delas marcada por aspectos negativos. Nesse sentido, no imaginário de uma parcela significativa da população da Maré, o termo favela e o “ser favelado” ainda estão diretamente ligados a tudo aquilo que se refere à desorganização; a violência urbana; às formas de comportamento consideradas inadequadas, e à falta de estrutura urbana.

Basicamente, também foi isso que nossa pesquisa identificou no que diz respeito ao imaginário dos estudantes do pré-vestibular comunitário, quando foram questionados sobre as primeiras palavras que vinham em suas cabeças quando pensavam em favela. Muito embora, a quantidade de expressões positivas também tenha se destacado, o que indica (ao menos entre parcelas da juventude), que existe um processo em curso de mudanças no que diz respeito às percepções sobre a favela. Foram ao total 96 pensamentos registrados em nosso questionário que ficaram divididos da seguinte maneira:

Números Absolutos	
Primeiras palavras quando pensa em favela	
Percepções NÃO negativas	42
Percepções Negativas	54



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 42

PERCEPÇÕES NEGATIVAS	
Abandono	Lugar esquecido pelo estado
Área de risco	Lugar perigoso onde traficantes dominam
Armas	Lugar sem recursos
Baixa renda	Medo

Bandidos	Moradias de pessoas que são discriminadas por morar em favela
Barulho	Moradias precárias
Chacina	Morte
Comunidades carentes	Não há pensamento conjunto
Conjunto habitacional para menos favorecidos	Pessoas carentes
Convivência difícil com criminosos	Pessoas com dificuldades pra tudo
Crianças Irritantes	Pessoas embaixo da ponte
Crimes	Pessoas que moram sem conforto
Descaso	Pobreza
Descaso público	Pouco abrangente de cultura
Desfavorecidos	Pouco espaço
Desigualdade	Povo sofredor
Desregularizado	Preconceito
Desunião entre população e governo	Problemas de urbanização
Dificuldades financeiras	Rejeitados pelas classes dominantes
Drogas	Repressão
Exclusão	Segregação
Falta de atendimento médico	Tiroteio
Falta de conhecimento	Traficantes armados
Falta de oportunidades	Tráfico de drogas
Falta de saneamento básico	Violência
Guerra	Violência por parte da polícia
Ilícito	
Injustiça	
PERCEPÇÕES NÃO NEGATIVAS	
Aglomerados	Paz
Amigos	Pessoas humildes
Baile	Pessoas que buscam melhorar de vida
Bar	Pessoas que moram dignamente
Casa	Planta
Comunidade	Povo guerreiro
Comunitário	Povo lutador
Conquista	Quilombo
Diversão	Resistência
Família	Superação
Força de vontade	União entre a população
Funk	Única oportunidade de moradia
Gente bonita	
Gente trabalhadora	
Humanismo	
Lar	
Lazer	
Lugar bom de morar que o tráfico estraga	
Lugar com muitas pessoas	
Lugar que criou a família tem amigos e é feliz	
Luta	
Mercadorias baratas	
Minha infância	
Minha origem	
Mutirão de ajuda comunitária	
O negro a cada ano quebrando um novo tabu	
Organização social	
Orgulho	
Pagode	

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Como é possível observar, as percepções não-negativas estão ligadas de uma maneira geral às recordações familiares; à ideia do convívio com amigos, e também à capacidade de sobrevivência de um pouco humilde que mesmo com todas as dificuldades do dia a dia, não desiste de lutar e batalhar por uma vida mais digna. Vale destacar que muitas dessas respostas que ressaltaram os aspectos mais positivos da favela vieram também de uma parcela dos estudantes que já tinham frequentado o pré-vestibular

comunitário no ano anterior a esta pesquisa o que, muito provavelmente, exerceu algum tipo de influência na construção desses resultados.

Sobre as percepções negativas também podemos verificar os velhos estereótipos que fazem parte da história da favela há tantos e tantos anos ao longo de toda a sua existência. Ideias que perpassam a ausência do estado em termos de políticas sociais; as marcas da segregação urbana e, principalmente, a violência policial associada às dinâmicas dos crimes relacionados ao tráfico de drogas.

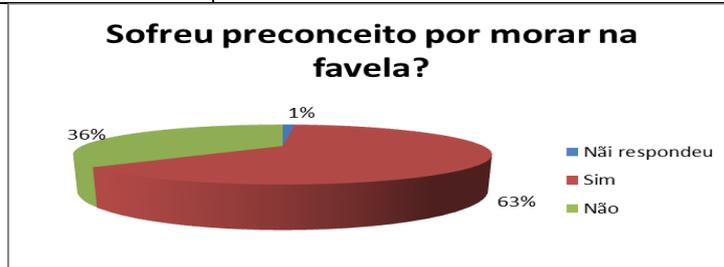
Dentro desse contexto, o termo “comunidade” acabou adquirindo ao longo do tempo, uma conotação eufemística para se sobrepor a todos esses estereótipos negativos relacionados às favelas. A grande maioria dos moradores entrevistados pela pesquisadora do Museu da Maré ressaltou esse aspecto. A comunidade, nessa perspectiva, transformou-se naquele lugar onde se agrega todas as potencialidades que de fato a favela possui, mas que os estigmas construídos na sociedade impedem a sua justa propagação. Ou seja, *“o lugar onde as pessoas se ajudam; uma comunidade popular de baixa renda e com pessoas humildes; o espaço que antes era feito por barracos de madeira, mas que agora possui casas de alvenaria e um mínimo de estrutura; um lugar onde não se tem apenas as coisas ruins”*. (RIBEIRO DA SILVA: 2006).

Ainda assim, o autoreferenciamento da população baseado no termo “comunidade” também não se mostrou suficiente para se consolidar uma identidade local a ponto de se incorporar a ideia de bairro. Existem, nesse sentido, diferentes percepções entre os moradores no que diz respeito a esse entendimento. Entre as lideranças locais, por exemplo, a consciência de bairro associada à Maré assume um discurso mais elaborado no sentido de valorizar os aspectos positivos da região, ou até mesmo de cobrança diante do poder público para que se cumpra as obrigações constitucionais na melhoria do espaço. Entretanto, para a grande maioria dos moradores, a referência de bairro ainda está majoritariamente centrada nas localidades vizinhas como Ramos e Bonsucesso. Isso se explica basicamente por duas questões primordiais: a primeira que tem a ver com a qualidade deficitária dos serviços públicos ofertados na região da Maré (coleta de lixo, esgoto, energia elétrica, fornecimento de água, serviços de saúde) e a segunda que está diretamente ligada aos estigmas da violência relacionados à favela gerando uma série de preconceitos diários sofridos pela população local.

Em nosso questionário de pesquisa, perguntamos se o estudante já havia sofrido algum tipo de preconceito por morar em espaços de favela. 63% das respostas registraram que sim. 36% revelaram que não, e apenas uma pessoa não quis responder. Daqueles que afirmaram que já havia sofrido algum tipo de discriminação por conta do seu lugar de moradia é possível perceber que este é um fato que acontece nos mais diferentes espaços

da cidade por onde frequentam os moradores. Seja no ambiente de trabalho, na família, ou na escola. Seja em espaços de lazer, na igreja ou nas redes sociais. Ser favelado acaba por se transformar em sinônimo de constrangimento. Ouvir perguntas constantes sobre a violência do tráfico de drogas; lidar com julgamentos perniciosos sobre a condição de se morar numa favela, e ainda carregar consigo o estereótipo do eterno suspeito.

Números Absolutos	
Sofreu preconceito por morar na favela?	
Não respondeu	1
Sim	49
Não	28



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 43

Ribeiro da Silva (2006) destacou em seu trabalho que foi justamente o desejo de se fazer um contraponto a toda essa gama de percepções negativas que o CEASM e o Museu da Maré decidiram estabelecer as suas estratégias de ações políticas locais. De certa maneira, foram essas instituições comunitárias que assumiram pra si, a tarefa de se construir uma identidade positiva no que diz respeito à criação de um bairro Maré, ressaltando as peculiaridades históricas da região que estão diretamente ligadas à formação da própria favela.

Nessa perspectiva, o CEASM organizou as suas redes pedagógicas de atuação com a finalidade de disputar as narrativas sobre a Maré reconstruindo a sua história do ponto de vista dos moradores e das suas constantes lutas por resistência ao longo do tempo. Para realizar tal feito, os gestores da instituição pensaram uma extensa rede de constituição das memórias locais; valorizando as trajetórias individuais e coletivas do espaço urbano; armazenando fotos e documentos antigos, e registrando em áudio e vídeo as experiências dos primeiros ocupantes das favelas da região. O resultado inicial desse processo se materializou na organização de um expressivo arquivo documental sobre a História da Maré que recebeu (como homenagem) o nome de uma das primeiras moradoras do Morro do Timbau, Orozina Vieira.

A partir daí o passo seguinte foi pensar uma iniciativa ainda mais estruturada que tinha como objetivo pensar a construção das identidades locais ligada diretamente com a

história de luta dos moradores. Foi nesse sentido que no ano de 2006, a inauguração do Museu da Maré inseriu no mapa cultural da cidade, a história de pessoas humildes que a todo o custo conquistaram o seu direito à moradia, vencendo todos os tipos de preconceitos e construindo com todo afinco um lar para as suas famílias.

Ao mesmo tempo em que o Museu da Maré exercia essa sua função de valorizar e construir identidades positivas sobre o espaço da favela, o CEASM também organizou um projeto de comunicação que tinha como objetivo estabelecer um diálogo direto com o cotidiano dos moradores. Nesse sentido, a criação de um jornal comunitário se mostrou essencial para essa tarefa, pois na medida em que se apresentava como um canal eficiente de informações aos moradores, também agia na perspectiva de valorizar a identidade de pertencimento a um bairro com as especificidades históricas de uma população favelada (Ribeiro da Silva: 2006)

Mesmo com todos esses esforços na construção de uma nova narrativa sobre a Maré, é inegável que a realidade dos moradores por muitas vezes acaba se impondo sobre qualquer esforço de se criar uma identidade positiva sobre o lugar. A convivência direta com a violência de estado e as dinâmicas varejistas do tráfico de drogas são exemplos dessas dificuldades, além também das inúmeras deficiências no fornecimento dos serviços públicos locais, o que impede na prática que a população desenvolva uma identidade de pertencimento a um bairro, cujas estruturas urbanas estejam associadas aos demais pontos da cidade.

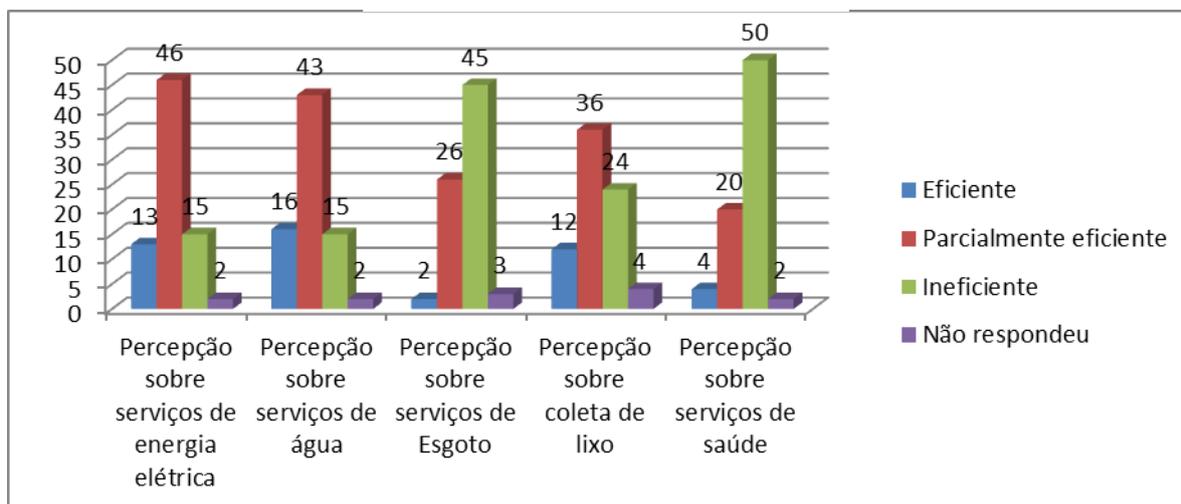
Sobre os Serviços Públicos na Maré e Equipamentos de Lazer

Desde os anos 80 podemos afirmar que a Maré conta em seu território, com agentes do poder público nos serviços de coleta de lixo, água, energia elétrica e esgoto. Tudo obviamente fruto de muita luta dos moradores que tiveram que batalhar bastante para se conseguir um mínimo de infraestrutura de saneamento básico para as residências. No entanto, a qualidade dos serviços prestados está bem longe daquilo que poderíamos chamar de ideal e nem mesmo no que diz respeito às leis é possível afirmar que existe uma conformidade jurídica que é cumprida pelas autoridades.

Em nosso questionário de pesquisa, perguntamos aos estudantes do CEASM qual era a percepção de cada um no que diz respeito aos serviços públicos oferecidos nas favelas da Maré. Numa escala que dividimos entre as categorias: “Eficiente”, “Parcialmente Eficiente” e “Ineficiente” questionamos sobre a qualidade nas ofertas de fornecimento de água, energia, esgoto, coleta de lixo e saúde. A análise desses resultados quantitativos nos levou a concluir que, de uma maneira geral, tais serviços recebem uma baixa avaliação

positiva de plena eficiência por parte dos moradores, sendo o fornecimento de água aquele que apresentou uma melhor avaliação entre os itens que foram investigados. Por outro lado, os serviços com as percepções mais negativas foram àqueles relacionados ao sistema de esgoto, à coleta de lixo, e isolado na última colocação, aos serviços ofertados na área da saúde.

Quantidade de Respostas - Números Absolutos



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 44

De fato, as respostas dos estudantes registradas nesse questionário fazem todo o sentido quando o assunto se refere aos serviços públicos oferecidos para as favelas da região da Maré. Não é exatamente uma surpresa a péssima avaliação, por exemplo, dos serviços de saúde pública ofertados aos moradores. Ainda que possamos identificar a presença no território de Clínicas da Família para o provimento da Atenção Básica e de uma Unidade de Pronto Atendimento 24 horas (UPA) para casos emergenciais, isso não torna eficiente os serviços de saúde local por uma série de motivos: faltam profissionais para as diversas especialidades médicas; a demanda por atendimento é muito maior do que a oferta de tratamento por parte do poder público; a cobertura para a saúde preventiva se mostra ineficaz por conta do número insuficiente de equipes de trabalho, e não poucas vezes, as Organizações Sociais que administram as instituições públicas de saúde na região, atrasam o salário dos funcionários prejudicando diretamente a qualidade dos serviços prestados.

Além desse ponto, os moradores também tem toda a razão ao reclamarem dos serviços de esgoto e da coleta de lixo, pois são sistemas ineficazes no que se refere a um esgotamento sanitário adequado. Qualquer chuva mais forte provoca alagamentos nas principais vias de circulação de pessoas e todos os anos, as chuvas de verão provocam inundações em dezenas de casas em diversos pontos da Maré, fazendo com que os moradores percam seus móveis adquiridos sempre com muito sacrifício. A quantidade de

lixo espalhada pelas ruas também contribui para essa situação de instabilidade. A coleta realizada pela Companhia de Limpeza Urbana não se mostra eficaz como deveria ser, sendo muito comum uma parte desses serviços ser caracterizada pela precarização de trabalhos terceirizados. Soma-se a isso, o fornecimento ineficaz de energia que submete a população favelada às constantes interrupções no serviço, na medida em que as instalações elétricas locais não conseguem dar conta da enorme demanda que existe na região. Eis aí, um quadro de grandes deficiências na oferta de serviços públicos na Maré evidenciando uma enorme segregação urbana na cidade do Rio de Janeiro, quando se trata de investimentos ligados à infraestrutura.

O Instituto Data_Labe publicou uma reportagem investigativa no jornal comunitário “Maré de Notícias”²⁸ sobre a qualidade do Saneamento nas favelas locais que vai totalmente ao encontro daquilo que constatamos em nossas pesquisas. Ou seja, a característica ineficiente dos serviços públicos prestados à população e o longo caminho que ainda precisa ser percorrido para se alcançar uma oferta adequada de melhorias no espaço favelado.

De acordo com a reportagem, podemos afirmar que, se a Lei Nacional de Saneamento Básico for o nosso parâmetro para se avaliar os serviços públicos na Maré é perfeitamente plausível concluir que nenhuma residência dessa região possui esgotamento sanitário adequado. Isso porque, as condições de saneamento previstas pela legislação que incluem a coleta, transporte e tratamento do esgoto até o seu despejo final no meio ambiente, estão muito distantes de serem uma realidade concreta nas favelas da Maré.

Os pesquisadores do Data_Labe ressaltaram que o problema já começa na definição das atribuições dos órgãos públicos que devem cuidar do tratamento de esgoto nas regiões de favela no Rio de Janeiro. Nem sempre os governos do Estado, Prefeitura e CEDAE conseguiram se entender para definir as atribuições de cada um e, desde o ano de 2007 em acordos que se sobrepõem sem nenhuma efetividade prática, os serviços prestados na promoção de um esgotamento sanitário adequado deixam muito a desejar.

Uma das maiores estações de tratamento de esgoto da América Latina (ETE Alegria) que se localiza no bairro do Caju, Zona Norte, poderia ser uma das saídas eficientes para se resolver o problema de saneamento não apenas na região da Maré, mas também nas favelas do Complexo do Alemão, Mangueiras e Bonsucesso. No entanto, a Estação não opera no máximo da sua capacidade e apesar de estar instalada exatamente ao lado dos bairros em questão, não atende sequer um único morador da sua vizinhança. Mesmo que

²⁸ O Maré de Notícias é um jornal comunitário criado pelo Redes de Desenvolvimento da Maré, quando houve a separação dos antigos diretores do CEASM. Tem hoje uma tiragem de 50 mil exemplares distribuídos mensalmente por todas as favelas da Maré.

antigos programas de despoluição da Baía de Guanabara já previram a construção de troncos coletores que ligassem todo o esgoto desses locais até a Estação de Tratamento do Caju, as obras nunca foram realizadas. No final das contas, a ETE Alegria acabou custando quase o triplo do que estava previsto inicialmente e, hoje atende apenas uma parte da Zona Norte, Centro e alguns bairros da Zona Sul (Maré de Notícias: Ed. Fev. 2019).

Todo esse panorama de descaso se reflete diretamente em questões como a proliferação de doenças afetando a vida dos moradores e aumentando também a pressão sobre o Sistema Único de Saúde (SUS). De acordo com o levantamento feito pelos pesquisadores do Data_Labe, a prefeitura do Rio de Janeiro recebeu entre janeiro e agosto de 2018, 599 solicitações da Maré para acionar os serviços da Companhia de Limpeza Urbana da Cidade. Desse total de chamados, nada mais nada menos do que 51% se referiu ao trabalho de controle de ratos. Para se ter uma ideia do tamanho do problema, no mesmo período as solicitações para toda a cidade sobre este mesmo assunto contabilizou uma porcentagem de 7,4%, portanto, uma proporção quase seis vezes menor do que a situação encontrada nessa região.

Além disso, a crise do saneamento também contribui diretamente para as epidemias que são provenientes da proliferação de mosquitos. Nesse sentido, doenças como chikungunya, zika e dengue costumam apavorar os moradores da Maré todos os anos, especialmente na época de maior calor. Problemas estes que não decorrem apenas de questões relacionadas ao saneamento hídrico, mas também da coleta ineficiente de lixo espalhado pelas ruas da favela.

Não por acaso, os postos de saúde local estejam sempre lotados por pessoas que carregam consigo doenças que estão diretamente ligadas ao descaso do poder público com o saneamento básico. A demanda acaba sendo grande demais para que os poucos profissionais da saúde lotados em áreas como Maré deem conta de atender toda a população com a eficiência que o povo espera. A consequência de tudo isso se reflete, portanto, na insatisfação. Na rotatividade de doenças epidêmicas. Na certeza de que a favela não é tratada de maneira igual quando se compara com outras partes da cidade.

De acordo com o engenheiro sanitário da FioCruz, Alexandre Dias, entrevistado pelo Data_Labe, *“as escolhas do Estado na gestão do saneamento das favelas traduzem um conceito chamado racismo ambiental”* (Maré de Notícias: Março, 2019). Isso acontece quando os impactos dos grandes empreendimentos feitos pelo poder público recaem sobretudo na vida da população favelada. Os investimentos direcionados à população periférica acabam sendo escassos, aumentando a vulnerabilidade social dos mais pobres, ao mesmo tempo em que as classes mais favorecidas socializam entre si o bônus das políticas públicas.

A própria construção da ETE Alegria pode ser um excelente exemplo de concretização de um racismo ambiental e institucional no jogo das desigualdades estruturais que caracterizam a cidade do Rio de Janeiro. Isso porque, ainda que as instalações da estação estejam localizadas próximas a Maré e a outras favelas da região, os canos da tubulação que saem do bairro do Caju passam por lugares como São Cristóvão, Tijuca e Centro, onde o esgoto recebe tratamento adequado antes de ser jogado na Baía de Guanabara. Mas, justamente onde existe uma grande concentração de territórios favelados que são circunvizinhos a ETE Alegria é que não existe qualquer obra executada de trocos coletores deixando evidente que há uma clara linha de corte estabelecida pela administração dos investimentos. Ou seja, um racismo institucional que tem cor e território muito bem definidos.

Para além desses equipamentos públicos diretamente ligados aos serviços de limpeza, energia, fornecimento de água e saúde, os governos das prefeituras cariocas que se seguiram ao longo das décadas de 80 e 90, incluíram em seus projetos urbanos, uma série equipamentos de lazer que deveriam também compor, uma vida saudável para os moradores de favela. Desde o Projeto Rio pensado no início de 1980 pelos militares, a ideia passava por construir na Maré, um amplo espaço de entretenimento que servisse à população local da melhor maneira possível. Porém, na prática, pouca coisa do que se planejou chegou a sair do papel como, por exemplo, a alardeada área de lazer prometida pela Ditadura aos moradores da Maré que se assemelharia ao Parque do Flamengo tanto em extensão, quanto em qualidade nos serviços prestados (SALUSTRIANO DA SILVA: 2010).

O que aconteceu na realidade foi que as ações destinadas ao lazer dos moradores continuaram a depender de projetos políticos personalistas se resumindo a iniciativas pontuais de investimentos quase sempre incertos. Podemos citar três pontos de lazer que foram inaugurados no final dos anos 90 e início dos anos 2000 com a utilização de recursos públicos. A Vila Olímpica da Maré, a Lona Cultural Hebert Vianna, e o Piscinão de Ramos.

Todas essas atividades são bastante utilizadas por uma parte expressiva dos moradores servindo especialmente às crianças e jovens como pontos de apoio importantes na prática de esportes e também na participação em eventos culturais. Entretanto, nem sempre as dinâmicas de circulação do território favorecem a frequência desses lugares, principalmente, quando se trata da Vila Olímpica e da Lona Hebert Vianna. Ambas as áreas de lazer estão justamente localizadas em regiões específicas da Maré que são consideradas lugares de fronteira entre facções do tráfico local que disputam constantemente o controle varejista da venda de drogas. Isso, obviamente, interfere no descolamento dos moradores,

impedindo que a participação nos pontos de entretenimento seja mais efetiva como se esperava que fosse.

De qualquer forma, a Maré é um conjunto de favelas que agrega em seu território mais de 140 mil moradores, o que certamente não comportaria em poucas iniciativas de lazer bancadas pelo poder público, como é o caso dessa região. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a população local encontra diversificados meios de se divertir na favela aonde na, maioria das vezes, passam por iniciativas particulares de ONGs, igrejas ou grupos de indivíduos. Seja na rua, nos bares, ou nas praças, ali se encontram pessoas de todos os tipos e credos que de alguma forma buscam construir os seus espaços de lazer com todos os meios que se dispõe para torna-los reais.

Essa é uma constatação que também está atestada através de muita pesquisa antropológica realizada por um grupo Paulofreireano que existe na Maré denominado de Musicultura. Tal iniciativa que acontece em parceria com o departamento de Etnomusicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 15 anos de existência já possui uma ampla produção acadêmica sobre o tema da diversidade cultural. Dentre as muitas conclusões que se tornou possível alcançar, está aquela que desconstrói o estereótipo sobre a favela, geralmente, associado ao estigma da homogeneidade.²⁹

Quando se pensa em lazer em espaços favelados, normalmente, logo se faz referência ao baile funk, e não poucas vezes também, a partir de concepções preconceituosas. Preconceitos como os que ligam o estilo funkeiro às práticas de violência; como aqueles que os associa à perversidade sexual, e até mesmo aqueles que insinuam que a música funk nada mais é do que uma manifestação da barbárie civilizatória.

O que os pesquisadores do Musicultura documentaram é que nem a favela pode ser taxada como homogênea do ponto de vista do seu lazer cultural, e muito menos o funk pode ser vinculado injustamente a todo tipo de prática de violência. A realidade complexa das favelas que acaba sendo acobertada pelos estigmas se caracteriza pela enorme diversidade de cultura e práticas de lazer. Não é apenas o Funk que domina sozinho as ruas dos espaços favelados. Nos bares, praças e ruas estão também as festas regadas a Forró e Rodas de Samba. Os encontros noturnos das tribos do Rock. Os eventos religiosos com

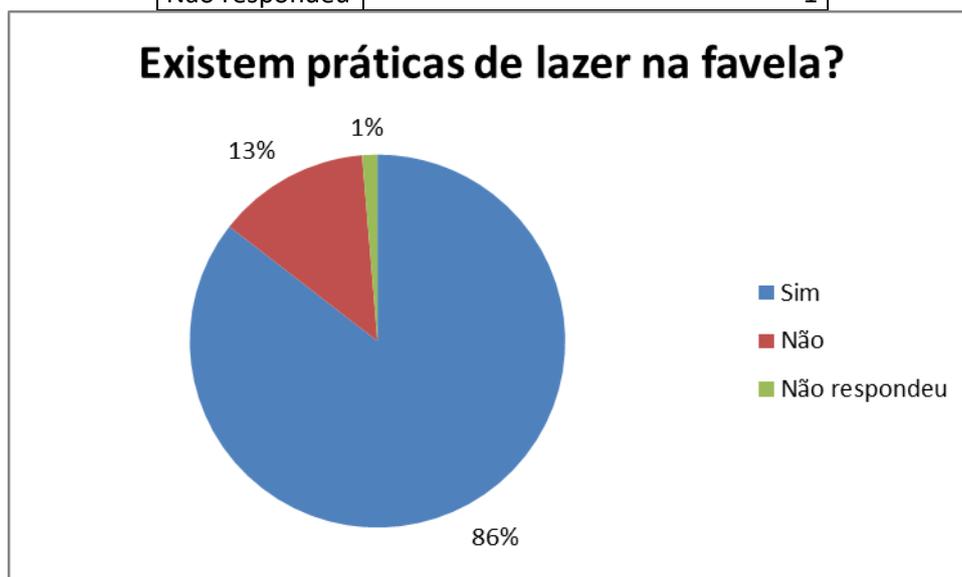
²⁹ Alguns dos trabalhos do Musicultura que podemos citar são: Entre muros, grades e blindados; trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós-industrial, publicado na revista argentina: *El oído pensante*, vol. 1, nº1 (2013) ISSN 2250-7116; A Violência como Conceito na Pesquisa Musical – Reflexões Sobre uma Experiência Dialógica na Maré, Rio de Janeiro, publicado na *Revista Transcultural de Música*, #10 (2006) ISSN:1697-010. *Sound Praxis, Poverty, and Social Participation - Perspectives from a collaborative study in Rio de Janeiro*, publicado em *Yearbook for Traditional Music*, 2013 – Cambridge. Org.

muita música gospel. E uma incontável rede de eventos culturais marcados pelo ecletismo de ritmos dos mais variados.

No que diz respeito ao Funk, a conclusão é que se trata de manifestações culturais que independentemente de julgamentos moralistas, refletem a realidade de uma juventude negra e periférica que constantemente se vê desamparada pelo Estado. É um retrato de uma sociedade estruturalmente desigual que emerge dos meandros de uma cultura popular e que está bem longe de ser enquadrada pelos padrões civilizatórios de modelos europeus. Além disso, os bailes funk, que acontecem periodicamente em diversas partes do conjunto de favelas da Maré, movimentam um potente mercado interno, gerando renda para muitos moradores que, desempregados no mercado formal de trabalho, encontram em eventos como esse, a possibilidade de garantir um “ganha pão” perpetuando a sobrevivência de muitas famílias.

Em nossa pesquisa, questionamos os estudantes do pré-vestibular do CEASM se na perspectiva deles, consideravam que existiam práticas de lazer na favela. 86% dos alunos responderam que sim. 13% disseram que não e apenas 1% não quis responder. Esse resultado nos leva a concluir que toda essa diversidade cultural que existe na Maré de certa forma é reconhecida pela juventude que chega ao curso popular, como espaços de lazer frequentados pela população.

Números Absolutos	
	Existem práticas de lazer na favela?
Sim	65
Não	10
Não respondeu	1



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 45

No entanto, curiosamente quando esses mesmos estudantes foram questionados se frequentavam esses espaços de entretenimento, a resposta foi que 66% deles afirmaram que não tinham esse hábito de participar. 30% disseram que tinham, e apenas 4% optaram por não responder.

Números Absolutos	
	Você Frequenta?
Não Respondeu	3
Não	50
Sim	23



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 46

O perfil social que traçamos no primeiro capítulo desse grupo de jovens nos levou a considerar como hipótese que a baixa frequência dessas pessoas em particular em eventos como os bailes funk, poderia estar associada ao fato de que grande parte desses alunos professa a fé evangélica. Isso explicaria em parte a baixa porcentagem de respostas para aqueles que disseram participar das atividades de lazer que encontramos nos espaços de favela. Entretanto, isso não significa necessariamente que essa juventude que chega ao CEASM não participe de outras ações de lazer cultural na Maré. As respostas apresentadas no questionário indicam de certa forma essa direção, sendo até mesmo o próprio espaço do pré-vestibular comunitário e do Museu da Maré, lugares compreendidos como áreas de divertimento.

Espaços de Lazer Frequentados pelos Estudantes do CEASM
Futebol
Eventos na Vila Olímpica
Natação
Artes Marciais
CEASM
Baile
Ciclovía
Praça
Lona Cultural
Quadra de Futebol
Museu da Maré
Dança
Teatro
Pré-vestibular
Sarau
Esportes comunitários
Shows culturais
Atividades físicas
Roda de samba
Circo
Bares

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

2.4 - Aspectos da Violência Física e Simbólica na Maré: As Políticas de (In) Segurança Pública

Quando pensamos em segregação urbana nas regiões de favela inevitavelmente logo visualizamos as questões que dizem respeito à violência de estado que acomete os seus moradores. E, definitivamente esse não é um pensamento que esteja descolado no tempo e no espaço social das trajetórias históricas das áreas de periferia, quase sempre cercadas por políticas públicas baseadas na criminalização dos pobres. Não faltam exemplos na História da Maré que demonstram essa perspectiva de ação. A morte de pessoas inocentes nas favelas cariocas faz parte da rotina de descaso que a população dessa parte da cidade vivencia cotidianamente. Tragédias sociais que pouco mobilizam as autoridades do estado e menos ainda causam algum tipo de comoção na sociedade por se tratar de pessoas “invisíveis”, ou como diria o escritor Eduardo Galeano; por se tratar dos “ninguéns” cuja “a justiça assim como as serpentes, só morde aqueles que possuem os pés descalços”.

De acordo com o Observatório de Conflitos da Cidade do Rio de Janeiro do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (IPPUR) da UFRJ, a Maré é um dos lugares da cidade onde mais se registra ações de violência policial. Mas não é exatamente o alto número de letalidade que chama a atenção nesses casos. O que se destaca na realidade é o *modus operandi* das incursões das forças do Estado nos locais de favela. Sempre orientadas por uma mesma ideologia da aniquilação do inimigo e, na maioria das vezes, respaldadas pela ineficácia consentida dos órgãos do judiciário que não leva a frente investigações de assassinatos enquadrados como “auto de resistência”, e põe o favelado vítima do crime, no eterno limbo da suspeição. Uma forma de agir que não poupa nem mesmo as crianças uniformizadas com traje escolar, alvejadas em operações policiais que são realizadas em horários de grande circulação de estudantes, sem a menor preocupação com a garantia da vida alheia.

Dois casos na Maré, separados em dez anos no tempo, exemplificam muito bem o caráter belicista das forças de segurança pública na favela. O primeiro em 2008 que diz respeito ao assassinato do Menino Matheus Rodrigues Carvalho de oito anos de idade, e o segundo em 2018 que se refere à morte do adolescente Marcos Vinícius de apenas quatorze anos.

Há pouco mais de uma década, no início do mês de dezembro, aquela manhã poderia ter sido uma manhã normal pelas ruas da baixa do sapateiro, como em tantos outros dias, quando bem cedo já se vê centenas de crianças indo em direção à escola em busca de algum futuro melhor. Certamente, era esse o desejo daquela mãe de sete filhos, trabalhadora, mulher humilde que diariamente seguia o seu trajeto até o espaço do Museu da Maré para prestar serviços de limpeza e garantir o sustento de sua família. Mas infelizmente, o dia 04 de dezembro de 2008 não foi uma manhã normal. Um tiro de fuzil destruiu completamente aquelas vidas. Atravessou o rosto de uma criança e tirou do convívio dos amigos e entes queridos, um menino que era cheio de vida, e que naquele fatídico dia, só queria ter saído para comprar pão.

Matheus tinha atendido prontamente o pedido de sua mãe para ir até a padaria mais próxima e providenciar o café. Aquela foi uma ocasião que por algum motivo não havia tido aula na escola e as crianças retornaram para suas casas para seguir normalmente as suas vidas. Rapidamente, Matheus obedeceu. Pegou uma moedinha de 01 real e se direcionou até a porta de sua casa. Mas o que se ouviu logo em seguida foi um estampido. Um barulho alto e seco que logo depois de ecoar pelo beco da favela, despertou a atenção daquela mulher humilde que se descolou para entender o que havia acontecido. Deparou-se com seu filho morto. Desfigurado e caído na entrada do seu lar. Com sua pequena mão

ainda entreaberta segurando a moedinha de 01 real manchada com seu próprio sangue. A vida acabou ali.

O silêncio daquela manhã deu lugar aos gritos de choro e desespero. Os vizinhos rapidamente se aglomeraram e protegeram com seus próprios corpos o ímpeto dos policiais que quiseram a todo custo retirar o pequeno Matheus do lugar. Era a velha e conhecida fraude processual. Levar a vítima sem vida ao centro médico; dismantelar a cena do crime, e repetir a versão pronta de que a morte era fruto de um tiroteio. Mas desta vez, o script não seguiu o roteiro esperado. Os moradores e familiares imbuídos de dor e revolta intensas exigiram que chegasse a perícia para que de alguma forma se atestasse o autor do assassinato. A perícia veio, mas como um reflexo de um tratamento dado a um corpo como se ele fosse um nada, sequer trouxeram equipamentos que pudessem contribuir de maneira adequada para o trabalho de investigação. Um fotógrafo morador teve que se prontificar para registrar com sua própria máquina, todos os ângulos daquela tragédia.

O policial que apertou o gatilho não viu uma criança. Ele estava cego pela ideologia da guerra, o que o fez enxergar tão somente um corpo negro em movimento. Suspeito. Arquétipo de mal. Alvo perigoso e pronto pra ser abatido. Tão pouco a sociedade também se comoveu, e numa época em que o projeto das UPPs estava no auge de sua propaganda, os “efeitos colaterais” do remédio amargo das forças militarizadas do estado eram perfeitamente compreensíveis para o cidadão médio carioca. Restou aos moradores, a tentativa sufocada de clamar por justiça, e numa passeata realizada dias depois do crime, marcharam pelas ruas da favela sob a chuva fina que caía sobre seus olhos, escondendo as lágrimas por tanta indignação e sentimentos de impotência. Este foi um dos primeiros casos acompanhados pela então membra da Comissão dos Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, Marielle Franco.

Dez anos depois, mais uma vez, outra família da Maré choraria a morte de seu filho. Marcos Vinícius, um adolescente de 14 anos que foi alvejado durante uma operação policial quando tentava chegar até a sua escola. Era o mês de junho de 2018, quando tudo aconteceu. Naquele dia, o menino tinha se atrasado pra aula, mas mesmo assim disse pra sua mãe que não pretendia faltar. Arrumou as suas coisas. Pôs o seu uniforme e partiu em direção ao CIEP Vicente Mariano. Mais uma vez, era pra ter sido um dia normal, mas o barulho do “caveirão voador” (nomenclatura dada pelos moradores para o helicóptero da Polícia Militar) lembrou àquelas pessoas que a normalidade nem sempre faz parte do seu cotidiano. Tiros, correria, gritos. Cada um se protegeu como pôde. Mas o desprezo pela vida dos favelados deixava perplexos aqueles que assistiam impotentes as balas de aço ricochetear no chão através de disparos a esmos que vinham do alto.

No meio do caminho, Marcos Vinícius se viu encurralado. Avistou o blindado terrestre na rua logo a sua frente, mas antes mesmo de ter qualquer reação em se proteger, sentiu no seu corpo a força de um projétil. Ali começava o martírio do menino que só queria assistir sua aula. Foi socorrido pelos próprios moradores que cansados de esperar pela ambulância que nunca vinha, o colocaram dentro de um carro e o transportaram até a UPA mais próxima. A jovem mãe foi avisada do que tinha acontecido com seu filho e chegando até a unidade médica, ainda deu tempo de ouvir do próprio estudante a pergunta que certamente ecoará pra sempre no coração daquela mulher: *“Ele não viu que eu tava com roupa de escola, mãe?”*

Esse, de certo, também foi o questionamento de todas as pessoas que amavam Marcos Vinícius e que, sufocados pela dor da incompreensão, fizeram do seu luto um instrumento de justiça. Nos dias que se seguiram, a escola inteira chorou pelo seu jovem estudante. Abraçaram-se como uma forma de compartilhar o peso da revolta, e com as marcas psíquicas que provavelmente serão irreversíveis, buscaram a força necessária para prosseguir com suas trajetórias. À jovem mãe, por sua vez, restou a coragem de denunciar todas as políticas de Estado que continuam a atentar contra a vida das pessoas na favela e para cada lugar que passou a ir, empunhava para que todos pudessem ver, a camisa escolar de seu filho, manchada com o sangue do crime.

Mas o que explica tamanha voracidade contra os favelados? De que maneira o espaço da favela se tornou o território do inimigo público, onde as pessoas que ali residem são consideradas potencialmente suspeitas? A resposta para esses questionamentos passa por (re)visitar a própria gênese das favelas cariocas na qual se torna possível compreender desde aquele momento, os mecanismos de controle social em torno das classes populares que habitavam as regiões centrais da cidade.

Há pouco mais de um século, as habitações precárias que abrigavam a população mais pobre no Rio de Janeiro, majoritariamente negra e descendente de africanos escravizados, era vista pelas elites políticas e econômicas daquele contexto histórico, como um grupo que ameaçava a ordem social modernizante defendida pelo projeto republicano de poder. Erradicar as favelas, nessa perspectiva, era portanto garantir a eficácia desse plano relegando às “classes perigosas”, lugares subalternos dentro do tecido urbano, longe dos espaços de circulação da riqueza, e devidamente controlados pelo poder público (SALUSTRIANO DA SILVA: 2010)

Essa foi uma situação que perdurou durante boa parte do século XX. Não havia espaço para as favelas, no sentido de compreendê-las como partes integrantes da chamada cidade formal, e dentro dessa linha de raciocínio, as políticas públicas para os favelados quase sempre se basearam no esforço em removê-los do reordenamento urbano.

Entretanto, os mecanismos de controle social desse período, ainda não associavam as favelas ao crime violento, nos termos em que acontece frequentemente nos dias de hoje. Tratava-se ainda de uma marginalidade cunhada pelo estereótipo da “vadiagem”, da suposta indolência entendida como vício da escravidão ou então do estilo vida dos mais pobres considerado pelos governantes, como incivilizados e incompatíveis com a vida moderna.

Ao longo dos governos militares, essas perspectivas de controle começaram a adquirir novas configurações sociais que estiveram diretamente ligados à reformulação da Lei de Segurança Nacional e ao alinhamento da Polícia Militar à nova ordem política que havia se instaurado no país. Isso significa dizer que os mecanismos do aparato repressivo passaram por um processo de ampliação e sofisticação das suas redes de policiamento, na qual as favelas gradativamente foram se tornando o alvo primordial a ser combatido. (MACHADO DA SILVA: 2010).

Essas novas formas de controle se consolidaram justamente no período da redemocratização brasileira, ao longo da década de 80, quando o discurso das políticas remocionistas, por exemplo, não cabia mais dentro daquele contexto político. Foi dentro dessa perspectiva que a criminalização dos favelados adquiriu um novo patamar social que, pela primeira vez, na história das favelas, passou a refletir uma perversa associação ao crime violento.

Isso aconteceu num momento em que as favelas também passaram a representar uma maior complexificação do tráfico internacional de drogas no Brasil, na medida em que as periferias do Rio de Janeiro se transformaram na última ponta desse grande comércio, recebendo armas de grosso calibre e grande quantidade de cocaína. Ao mesmo tempo, portanto, em que a antiga capital do país vivenciava a primeira gestão democrática do governo Leonel Brizola (1982-86), o aparelho repressivo criado na ditadura continuava exatamente o mesmo, transformando pouco a pouco a população das favelas, em inimigo público número um (MACHADO DA SILVA: 2010).

Mas todo esse processo de criminalização das favelas só é possível compreender, quando descortinamos as ideologias que passaram a fazer parte dos órgãos de Segurança Pública no Rio de Janeiro a partir do período da redemocratização. Especialmente, os anos 90 se mostraram muito representativos desse novo contexto histórico de construção da alteridade em relação aos favelados. Um período em que se vislumbrou o aumento dos crimes de tráfico, homicídio, sequestro, arrastões, etc, e que ajudou a alimentar o imaginário social da população carioca em relação às favelas, quase sempre associado à ideia de criminalização dos pobres (LEITE: 2012).

Dentre desse contexto de aumento da insegurança pública, o discurso de restauração da ordem passou a fazer parte de maneira ainda mais incisiva das disputas eleitorais, tanto em âmbito municipal, quanto na administração do estado. A pauta da segurança passou a compor, nesse sentido, um dos primeiros itens de reivindicação do cidadão médio carioca que, a cada ação criminosa que envolvia o espaço da favela e figurava nas mídias, aumentava a sua pressão sobre o poder público para que alguma ação de controle fosse tomada em relação aos favelados.

Não foram poucas as ações de respostas dos governantes para a demanda criada na sociedade por mais segurança pública e combate ao crime violento. Aumento exponencial das operações policiais nas regiões de favela e a participação das forças armadas em perímetro urbano são alguns exemplos concretos desse novo momento da violência urbana na cidade do Rio de Janeiro, levando o cidadão carioca a ingressar de *cabeça* na chamada “metáfora da guerra”.

De acordo com a socióloga Marcia Leite (2012), a metáfora da guerra que passou a fazer parte dos discursos dos órgãos de segurança pública, nada mais é do que o reflexo da construção da alteridade em relação ao favelado, baseada na ideologia de aniquilação do inimigo, na luta pela manutenção da ordem social. Nessa perspectiva, os cidadãos são convocados pelos idealizadores do combate ao crime a assumir o seu lado no decorrer de uma suposta guerra urbana. Nas palavras da socióloga:

Nestes termos, o dispositivo discursivo que constituiu o principal operador da demanda por ordem pública foi a construção de duas imagens polares a partir da metáfora da guerra: de um lado, os cidadãos – identificados como trabalhadores, eleitores e contribuintes e, nesta qualidade, pessoas de bem, honradas, para quem a segurança é condição primordial para viver, produzir, consumir; e de outro, os inimigos representados na/ pela favela – categoria que não distingue moradores e criminosos. De fato, o uso da metonímia corresponde a uma aproximação dos dois segmentos, atribuindo aos primeiros ora a condição de reféns, ora a de cúmplices dos segundos, cujo “lado” teriam escolhido ao optarem pelo campo da ilegalidade (moradias em terrenos invadidos, sem pagar impostos e serviços públicos, inserção marginal no mercado de trabalho etc.). (LEITE: 2012. p. 379 e 380).

A partir dessa lógica pela qual os moradores de favela e criminosos são tratados de uma mesma maneira pelos agentes da segurança pública, legitima-se a ideia de que as mortes ocasionadas por operações militares são perfeitamente plausíveis. Os chamados “efeitos colaterais” passam então a compor os discursos das autoridades públicas e a própria prática do extermínio levada a cabo dentro dos espaços de favela transforma-se em ato legítimo por parte dos governos e do sistema judiciário.

Ainda segundo Marcia Leite (2012), a metáfora da guerra também acabou conferindo a devida legitimidade às forças policiais que atuam diretamente no combate ao crime nos lugares de periferia da cidade. Isso significa dizer que, o agente policial termina na prática incorporando as funções de um tribunal de exceção e, através da ponta do seu fuzil, decidindo quem vive e quem morre na lógica do enfrentamento.

As consequências desse processo têm se refletido nas últimas décadas, nas altas taxas de homicídios que atingem, sobretudo um perfil muito específico no país. Jovens de 15 a 24 anos, negros e periféricos. Uma clara evidência de que o arquétipo do mal construído pela metáfora da guerra, encontra as suas características fundamentais entre a população pobre e favelada. Assassinos esses, que dificilmente são investigados pelos órgãos de justiça, pois na medida em que estão respaldados pelo mecanismo jurídico dos *autos de resistência*, não recebem grandes questionamentos do Ministério Público (LEITE: 2012).

Essa forma agir que configura o que podemos chamar de Estado de Exceção traz à tona uma discussão teórica que foi muito bem construída pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2016). Em seu ensaio a respeito das formas de soberania que caracterizam tanto o passado quanto o presente, Mbembe nos apresenta a ideia de que a constituição do estado moderno está amplamente enraizada no que ele denomina de “políticas da morte”. Política essa que não está respaldada em princípios racionais evocados historicamente para a legitimação de pressupostos humanistas.

Na visão de Mbembe, a soberania reivindicada pelo Estado desde a época da dominação européia no século XVI, diz respeito à construção de uma alteridade que concebeu o arquétipo de um inimigo arraigado dentro de um território passível de ser sempre controlado. Nessa perspectiva, decidir quem vive e quem morre, passa a ser uma atribuição exclusiva de quem detém o monopólio da violência, operando sob critérios de classificação racial e classista, eliminando os que são considerados descartáveis para o sistema de dominação.

Ainda na visão do filósofo camaronês, tanto na “fazenda” quanto na “colônia” (categorias utilizadas para representar o passado colonial e o imperialismo do século XIX) o Estado agiu a partir do que ele conceituou como necropolítica e necropoder. Ou seja, formas de aniquilação de pessoas que operam através da desumanização, do controle do território considerado hostil, e da monitoração constante dos alvos a serem abatidos.

Entretanto, Mbembe defende que essa forma de Estado construída através do necropoder não está enterrada no passado. Ao contrário, ela se (re) significou ao longo do tempo e assumiu novas configurações de poder caracterizando sistemas de dominação contemporâneos que podem ser encontrados em diversas partes do mundo. Certamente, as

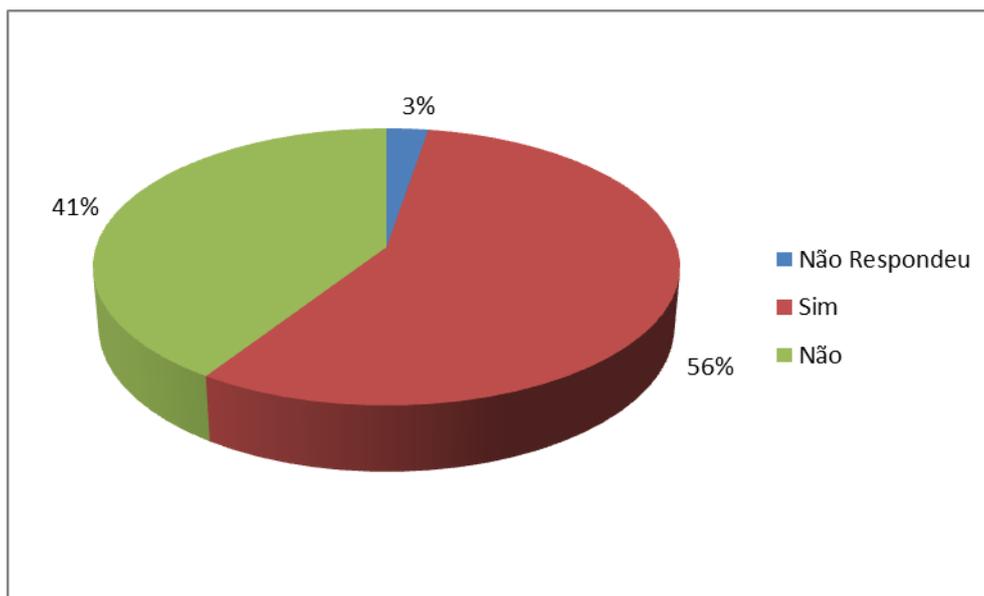
periferias urbanas que agregam as populações descartáveis do capitalismo são alguns desses exemplos, nas quais a necropolítica age incessantemente para eliminar os indesejáveis.

Mbembe afirma que nos tempos da atualidade, o monopólio da violência não é mais uma prerrogativa do Estado da maneira como era concebido no passado. Hoje, a era da globalização também diluiu esse poder, e diversos grupos que possuem o acesso ostensivo às armas, também usam a máscara do Estado para levar à frente suas políticas da morte. Dentro dessa perspectiva, aumenta, portanto, o grau de controle sobre as populações alvo da necropolítica. Intensificam-se os tribunais de exceção, e ratifica-se ainda mais, a ideia de aniquilação do inimigo social.

Nessa linha de raciocínio, não tem como não pensar nas favelas cariocas, quando o assunto a ser analisado passa pelo conceito de Necropolítica proposto pelo filósofo Achille Mbembe. A metáfora da guerra levada à frente pelos operadores do Estado no Rio de Janeiro evocou os pressupostos da cidade partida e pôs na linha de frente das incursões militares, uma população inteira residente nas áreas de periferia. Aqui, não se faz de fato qualquer esforço de distinção entre moradores e criminosos. A suspeição recai sobre todos os favelados, na medida em que são estigmatizados como sendo coniventes com o crime por compartilharem o mesmo território com traficantes (LEITE: 2012). Daí que a segurança dos que vivem nas favelas não se torna prioridade das políticas de Estado, e os assassinatos de pessoas inocentes em função de operações militarizadas se tornam completamente toleradas, ainda que esses homicídios sejam de crianças como Matheus e Marcos Vinícius.

Em nossa pesquisa, mais da metade dos estudantes entrevistados no pré-vestibular afirmou ter tido algum parente ou algum amigo vítima de violência dentro da favela. Uma situação que evidencia muito bem a forma como os moradores são tratados por agentes da segurança pública através, por exemplo, de agressões físicas, ofensas verbais ou práticas de execução. O cotidiano dos favelados, nesse sentido, está permeado de abusos de autoridade, pelos quais se legitima uma profunda redução da cidadania.

Números Absolutos	
Teve Parente, Amigo ou Conhecido Vítima de Violência na Favela?	
Não Respondeu	2
Sim	43
Não	31



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 47

VIOLÊNCIAS SOFRIDAS POR AMIGOS OU PARENTES NO ESPAÇO DA FAVELA
Bala Perdida
Morte
Espancamento
Entrada de militares na casa sem permissão
Violência física e verbal cometida por militares
Tiroteios
Revistamentos
Agressão Sexual
Ameaças
Execução
Baleado
Doença por não atendimento na saúde
Assassinato
Abuso de poder
Morte em tiroteio
Primo morto pela polícia confundido por traficante
Tio ladrão que foi morto
Amigo que perdeu o braço na intervenção militar
A filha que foi roubada
Amiga da mãe que apanha do marido
Vizinho que foi morto a tiros
Tentativa de assassinato
Estupro
Assalto
Violência cultural
Sair da favela por ameaça de bandido
Violência entre vizinhos

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Entretanto, como é possível observar nesse quadro de respostas, a violência que acomete os favelados não se restringe apenas a ação dos militares, apesar de ser esta, a que representa a maior parte dos casos aqui registrados. Existem também práticas violentas em relação à mulher; como estupros e espancamentos, além de brigas entre vizinhos e ameaças de traficantes. A favela não é um espaço que se encontra deslocado física e socialmente do restante do país, então, obviamente, muitas das situações aqui verificadas

também são representativas daquilo que acontece na sociedade como um todo. Mas o que é importante destacar no rol de respostas dos estudantes da Maré diz respeito à presença daquilo que Luiz Antônio Machado conceitua de “sociabilidade violenta”. Ou seja, o poder local em espaços de favela exercido por pessoas imersas no contexto varejista do tráfico de drogas e que, de muitas formas, também estabelece as suas leis próprias para o convívio social nas periferias (MACHADO DA SILVA: 2004).

É importante pontuar essa questão, no sentido de desconstruir os estereótipos presentes na metáfora da guerra que põe os favelados como sendo pessoas coniventes com o crime. A convivência forçada com o tráfico de drogas traz ao contrário, uma série de constrangimentos para os moradores que, submetidos ao medo da violência armada de todos os lados, impõem-se uma “lei do silêncio”, como forma de autoproteção e sobrevivência. Afinal de contas, ninguém na favela deseja passar por uma situação em que se é acusado de ser “x9” (aquele que delata) por entenderem que esse tipo de conduta, geralmente, é punido com uma morte lenta e cruel. Então, quando alguém “*sai da favela por ameaça de bandido*” significa que o cerceamento do cotidiano do favelado assume diversas características de existência e que longe de haver cumplicidade com a prática criminosa, o que acontece são estratégias de vida para se lidar com opressões que assumem no dia a dia, diferentes formas de atuação.

Também se torna igualmente importante destacar que não é possível compreender a violência de traficantes e a violência policial como se fossem duas instâncias isoladas e sem qualquer tipo de relação, pelo menos quando pensamos em Rio de Janeiro. Muito pelo contrário, a tão apregoada organização criminosa que interfere direta e indiretamente na vida do cidadão carioca não existiria sem “*a chancela, convivência, conivência e conveniência de setores do Estado*” como bem afirmou a professora especialista em segurança pública da Universidade Federal Fluminense, Jackeline Muniz.

Essas relações intrínsecas entre o legal e o ilegal ficam muito bem evidenciadas na fala dos moradores de favela quando se demonstra toda a desconfiança em relação aos agentes policiais, quase sempre associados a uma prática criminosa. É exatamente isso que os pesquisadores Luiz Antônio Machado e Marcia Leite (2007) identificaram em suas pesquisas compostas por inúmeros relatos de favelados. As fronteiras entre a legalidade e o estado de exceção se fixam, nessa perspectiva, em linhas sociais completamente tênues fazendo com que os moradores sejam, na maioria das vezes, os principais alvos da arbitrariedade.

De acordo com esses autores, a percepção daqueles que vivem nos espaços de favela passa por sentimentos de impotência por terem que conviver com práticas de ilegalidade sem nada poder fazer para se alterar a situação. Seja do lado do traficante que

não tem o menor respeito com a vida alheia ao trocar tiros com facções inimigas à luz do dia e a qualquer momento. Seja do lado da polícia que age indiscriminadamente com sua força desmedida, confundindo moradores com bandidos e atirando para todos os lados sem a menor preocupação com a letalidade de suas operações. Algumas falas registradas são bem sintomáticas desse panorama de insegurança.

Um quer ter o direito do outro. [Os traficantes] não querem saber se tem criança no meio da rua, não querem saber se tem um morador na rua, eles querem o quê? Tomar o território do outro. Antigamente era diferente, (...) esperavam cair a noite para poder fazer essas coisas, esperavam. Hoje em dia, o traficante senta na porta da pessoa, se droga na frente da pessoa sem ter aquele respeito. (...) Parece que eles ficam bolando que tipo de crueldade (...) vão fazer. (...) primeiro era assalto (...) agora é “micro-ondas” [inserir a pessoa em pneus de caminhão embebidos em gasolina e atear fogo] (...) para mostrar: – “olha só, aquela facção é terrível!”. Eles estão mais ousados, com mais requintes de crueldade por eles serem mais jovens. (...) vão respeitar o morador com quem não têm ligação nenhuma, não cresceram? Não respeitam mesmo! (...) são menores suicidas. (Relato de um morador. APUD. MACHADO DA SILVA & LEITE, MARCIA P. 2007. p. 555 e 556).

Não é que a gente goste dos traficantes, mas a gente não confia na polícia. A comunidade, ela não vê o policial: o Ari, o José ou o Luiz. Ela vê a corporação, a aversão existe na comunidade, aversão ao policial. Mas a polícia (...) se eles estão com uma determinada desconfiança de um certo cidadão, de uma certa pessoa, eles não vão primeiro perguntar quem é, entende? (...) A questão é essa... Então é disso aí que eu tenho medo. Então para mim tanto os marginais quanto os policiais na minha comunidade têm o mesmo, eu os vejo na mesma condição, entendeu? (Relato de um morador. APUD. MACHADO DA SILVA & LEITE, MARCIA P. 2007. p. 562).

[A polícia] não conhece ninguém, não quer saber em que casa ele vai entrar. Não quer saber de nada, porque ele não tem vínculo com ninguém. Atira para qualquer lado, não quer saber. (...) Meu filho não morreu por Deus! Eles entraram, um rapaz desceu correndo (...) O beco onde eu moro é estreitinho, tem uma saída pequenininha. Eles entraram da ponta do beco, atirando. A bala passou a um palmo da cabeça do meu filho. Meu filho tinha dois anos na época. Eu, na hora, eu não sei nem o que eu pensei. Só escutei o barulho e gritei. Porque a polícia não quer saber em quem ele vai atirar, se ele vai atingir o bandido, se ele vai atingir trabalhador... Não quer saber, está atirando. Eles acham que todos nós somos traficantes, que somos coniventes. (...) eles não entendem que a pessoa mora na favela, mas que a favela [referindo-se às representações dominantes sobre a mesma] não mora dentro dele! Os policiais não respeitam os moradores (...) Já chegam atirando, confundem os trabalhadores com os marginais. O portão de entrada da minha casa eles arrombaram. (Relato de um morador. APUD. MACHADO DA SILVA & LEITE, MARCIA P. 2007. p. 564 e 565).

(...) o tráfico é violento. Mas por que a gente sempre fala da PM? Porque o traficante a gente sabe: é o bandido, está à margem da lei. A gente pode esperar o quê dele? Só isso mesmo. O tráfico, gente, é realmente o poder paralelo, eles são o poder, então eles têm as regras deles. A gente não é cidadão para o tráfico, a gente é cidadão para o governo, para a sociedade. Para o tráfico, a gente é subordinado. Entre aspas, porque a gente não é

cidadão para nenhum dos dois. Porque ontem meu irmão levou uma cacetada na cabeça, da polícia. (Relato de um morador. APUD. MACHADO DA SILVA & LEITE, MARCIA P. 2007. p. 569).

Como é possível de se perceber, esses são relatos que mostram muito bem o nível de desconfiança em relação à polícia na favela, exatamente pelo fato dos moradores não enxergarem diferenças essenciais quando comparam sua conduta com a de traficantes. Não é incomum, nesse sentido, que a corrupção policial esteja quase sempre escancarada a céu aberto pelas ruas dos espaços favelados, socializando os seus métodos de intimidação e inibindo qualquer possibilidade de denúncia, pois afinal de contas, ninguém deseja pôr em risco a própria integridade física.

Foi na gestão do governo de Sérgio Cabral (2006-2010) que surgiu a política pública das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) com o objetivo de diminuir esse nível de desconfiança nas favelas, estabelecendo um policiamento de proximidade, aonde em tese, a relação com os moradores deveria ser pautada pelo respeito mútuo. Entretanto, desde o começo do projeto já ficava evidente que objetivo do governo se apresentava muito mais em construir um cinturão de segurança para viabilizar os megaeventos esportivos que estavam por vir, do que propriamente numa iniciativa que pudesse garantir de fato a preservação da vida dos favelados.

A geografia de instalação das UPPs evidenciava de uma maneira muito clara esse real objetivo, considerando que as favelas contempladas com o projeto eram basicamente aquelas localizadas em regiões de grande valor imobiliário como os bairros da Zona Sul carioca e a região da grande Tijuca. Ou seja, iniciativas do poder público que na prática permitiam uma maior sensação de segurança principalmente entre os moradores das classes médias instaladas no entorno dessas favelas, ao mesmo tempo em que se vendia para o grande público a ideia de que o Estado estava retomando territórios dominados historicamente pelos traficantes.³⁰

Anos após a instalação do projeto das UPPs, pesquisas como a do professor Ignácio Cano (2012) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) demonstraram que, de fato, o número de mortes por conta de enfrentamentos havia diminuído drasticamente nas favelas contempladas pela iniciativa. Mas longe desse dado representar uma real diminuição da violência urbana no Estado do Rio de Janeiro, tal estatística evidenciou apenas um

³⁰ O exemplo mais evidente que é possível destacar a respeito do marketing da (re)tomada de território por parte do estado aconteceu no ano de 2010 através de uma grande operação das forças armadas que ocupou um dos maiores conjuntos de favela do Rio de Janeiro – o complexo do alemão - por várias semanas. A ação ganhou um grande destaque na mídia brasileira na qual cada passo do exército foi acompanhado com uma enorme espetacularização midiática. O complexo do alemão não está localizado no cinturão de segurança pública construído pelos bairros da Zona Sul e grande Tijuca, mas é uma região de constantes conflitos por conta do tráfico de drogas e, por diversas vezes foi centro das atenções através de chacinas e também da morte do jornalista da Globo, Tim Lopes.

rearranjo da violência nos bairros e municípios vizinhos às UPPs que sentiram direta ou indiretamente os impactos dessa política pública.

Além disso, as UPPs também não vieram acompanhadas das políticas sociais que tinham sido prometidas pelo governo, evidenciando que - de fato - o principal objetivo consistia em estabelecer um controle urbano a partir do uso ostensivo das forças policiais. Como bem analisou Marielle Franco (2014) em sua dissertação de mestrado, as UPPs demonstraram na prática que o discurso da metáfora da guerra não havia sido abandonado pelo poder público quando se assumiu o compromisso de instaurar nas regiões de favela, uma polícia de proximidade. Muito pelo contrário, a continuidade do discurso de “(re)tomada do território inimigo” nada mais representou do que a velha política do conflito, na medida em que os moradores das áreas periféricas continuaram a ser tratados com base na suspeição, e na perspectiva de uma subcidadania.

Ainda de acordo com Franco (2014), o controle exercido pelos militares sobre o cotidiano dos favelados também acabou, por muitas vezes, explicitando o caráter autoritário da polícia. Isso porque, em diversas ocasiões se buscou estabelecer uma política de caráter civilizatório nas favelas “pacificadas”, fazendo com que os próprios policiais assumissem a função de mediadores comunitários, tomando decisões sobre a realização de eventos na comunidade e exercendo uma espécie de patrulha ideológica sobre a organização de bailes funk.

Na visão de Marielle Franco (2014), as UPPs tiveram muito mais êxito do ponto de vista da ampliação do mercado imobiliário e do acesso às empresas capitalistas de ramos diversificados, do que propriamente para a garantia de segurança pública para os moradores. Ampliou-se, nessa perspectiva, o valor do solo urbano no entorno das favelas “pacificadas”; aumentou o custo de vida para a população mais pobre com a formalização do fornecimento de água e energia elétrica, e se inflacionou o valor dos aluguéis nas comunidades, provocando uma remoção silenciosa dentro daquilo que se denomina na geografia de processo de *gentrificação*. Ou seja, moradores de baixa renda que não conseguem mais arcar com os gastos de se morar numa favela com UPP e acabam tendo que se transferir para lugares com infraestrutura precária.

No que se refere ao Conjunto de Favelas da Maré, por volta dos anos de 2012 e 2013 começou a se ventilar a possibilidade de instalação de diversas UPPs nesse local. Mas assim como o Complexo do Alemão, não se trata de uma localidade que faça parte do cinturão de segurança criado pelo projeto de pacificação em bairros da zona sul carioca e da grande Tijuca. No entanto, esse é um lugar de alta importância estratégica por se encontrar numa área urbana próxima às principais vias de circulação da cidade; próxima à região central do Rio de Janeiro, e também próxima ao aeroporto internacional. Portanto, trata-se

de uma região com grande visibilidade pública e que volta e meia estampa as principais páginas dos jornais do Rio de Janeiro, expondo os frequentes conflitos armados que envolvem tanto a ação de traficantes, quanto a ação de agentes policiais.

Mediante a essas peculiaridades, a ocupação da Maré pelas forças de “pacificação” foi apresentada na época pela Secretaria de Segurança Pública como uma operação delicada e que deveria contar com uma presença massiva de militares. Para isso, o uso das forças armadas acabou sendo autorizado através de um decreto sancionado pelo Governo Federal, conferindo poder de polícia às tropas numa área urbana de 10Km², podendo fazer “patrulhamentos, revistas, vistorias e prisões em flagrante”. A ideia com isso, era a de preparar o território para que meses depois pudesse ser viabilizada a instalação das prometidas UPPs (SILVA: 2017).

Porém, meses antes da intervenção do exército nas favelas da Maré, o contexto social na região estava caracterizado por um enorme sentimento de apreensão por tudo aquilo que poderia estar por vir. As investidas do Batalhão de Operações Especiais (BOPE) se tornaram mais frequentes com a finalidade de preparar a área para a chegada das tropas federais, e os constantes tiroteios com traficantes varejistas parecia anunciar os tempos sombrios que acometeria o cotidiano dos favelados por um período de mais de um ano.

Precisamente no ano de 2013, o auge da apreensão dos moradores alcançou o seu clímax em mais um confronto entre traficantes e policiais que desta vez, vitimou fatalmente um sargento do BOPE. O que se viu logo em seguida foi uma sangrenta operação de vingança do Batalhão de Operações Especiais que culminou com a chacina de pelo menos dez pessoas de uma determinada favela na Maré, acompanhada também de inúmeras violações dos direitos civis dos moradores daquela localidade (SILVA: 2017).

Influenciados pelo contexto das grandes manifestações de rua, que aquela altura tomava conta de todas as partes do país, diversas organizações não governamentais de direitos humanos se reuniram para fazer um protesto contra a violência de Estado que atingia diretamente a população da Maré. Pela primeira vez, centenas de pessoas ocuparam as ruas da Avenida Brasil contando com a presença de muitos moradores que corajosamente romperam com o seu medo característico e se dispuseram a fazer coro com a multidão reunida naquele momento. De qualquer maneira, as respostas das autoridades não passaram daquele velho clichê protocolar, pelo qual se assume o compromisso pela investigação dos possíveis excessos das forças policiais, mas que na prática não se avança para qualquer conclusão definitiva.

A potência dessas manifestações, de igual modo, também não interferiu nos planos da Secretaria de Segurança Pública, e no dia 05 de abril do ano seguinte, em 2014, lá estava o exército ocupando as principais vias do Conjunto de Favelas da Maré. A

megaoperação milionária modificou radicalmente o cotidiano dos moradores que, se já numa situação de aparente normalidade precisavam estar sempre atentos para possíveis imprevistos, dessa vez, tiveram que redobrar a atenção diante de tantos obstáculos que passaram a aparecer.

Durante exatamente os 15 meses de intervenção militar do exército na Maré (abril de 2014 a junho de 2015), o dia a dia dos moradores foi quase sempre marcado por conflitos recorrentes. O tráfico de drogas não deixou de existir por um instante sequer nas ruas da favela e, justamente por esse motivo, não era incomum ser pego de surpresa por uma troca de tiros entre vielas, ou ter que se esconder às pressas para não ser alvejado no meio de um enfrentamento.

Era sem dúvida alguma, uma situação que poderia se assemelhar a tipo de “estado de sítio” que sendo interpretada pelas chaves conceituais de Achille Mbembe poderia ser perfeitamente comparada ao contexto social da Palestina, onde a ocupação militar levada a cabo pelo exército israelense tem gerado sérios danos àquela população. Nessa perspectiva, tanto lá quanto na Maré, as vias urbanas no interior das áreas residenciais foram cercadas por tanques de guerra. Barricadas foram montadas para revistamentos diários da população. E nem mesmo as crianças uniformizadas a caminho da escola foram poupadas do constrangimento de terem seus pertences e mochilas verificados.

A necropolítica do Estado não faz, nesse sentido, qualquer distinção entre culpados e inocentes. A excepcionalidade da lei legitima as ações dos agentes públicos que, revestidos da ideologia da aniquilação do inimigo, não hesita em a qualquer momento promover a execução dos “indesejáveis”. Esse é o tipo de conduta que pode realmente atingir a qualquer pessoa dentro dos espaços de favela. Não importa se a condição social da vítima garante a sua inocência, e tão pouco interessa se ela é estudante, trabalhador ou até mesmo alguém que seja menor de idade. Ela normalmente será o alvo das forças militares por carregar no seu corpo a inscrição de sua suposta culpa: a cor da sua pele e o seu endereço criminalizado.

Eu não poderia deixar de registrar aqui, duas experiências pessoais que exemplificam muito bem esses mecanismos da necropolítica que agem indiscriminadamente contra os moradores de favela. A primeira, com uma senhora da minha família, num dia comum em meio à intervenção militar do exército na Maré.

Seguindo sorridente para fazer as suas compras, numa bela manhã de sol, a simpática “doninha” se encaminhou até o mercado a poucas ruas à sua frente. Como já era de praxes, cruzou por algumas barricadas, passou por um grupo de soldados, e atravessou na esquina da igreja onde frequentava, um tanque de guerra gigantesco que apontava o cano de suas balas numa direção aleatória. Quando acabou de realizar as tarefas do dia,

subiu o morro para retornar a sua casa, mas quando quase se aproximava da sua residência teve o maior susto de sua vida. Sentiu o calor de um fogo traçante avermelhado passar bem diante dos seus olhos e o barulho do estrondo na parede ao seu lado, levantando uma poeira que sujou todo o seu rosto com a força do impacto. Era a bala de um fuzil disparada por um soldado no pé do morro que mirando sabe se lá o que, quase executou uma senhora moradora que simplesmente só saiu à rua para ir ao mercado. Obviamente, uma situação que gerou traumas irreversíveis, fazendo com que por muitos dias seguidos de choro, a simpática “doninha” não quisesse sequer pôr os pés fora de casa.

A segunda experiência já foi completamente pessoal. No dia anterior ao episódio, já havia tido mais um conflito entre policiais e traficantes aonde mais uma vez, um agente da segurança acabou morto durante a operação. Quando soubemos pelos jornais televisivos de que tinha acontecido mais esta tragédia, logo imaginamos o que estaria por vir: Ou seja, retaliação. E mesmo apreensivos, mas seguindo com as nossas rotinas de sempre, aguardamos pelo desenrolar dos fatos e na esperança de que, desta vez, a violência policial não entrasse em cena contra os moradores. Mas infelizmente, não foi isso que aconteceu. A gente nunca consegue imaginar que algo de ruim possa realmente nos atingir e a experiência do outro, parece ser sempre um acontecimento completamente distante. Mas neste dia, em particular, acabei tendo a impressão contrária. Ainda era de manhã bem cedinho e o sol sequer tinha nascido. A gente se preparava pra sair para o trabalho e nos demos conta de que faltava comprar o pão para tomar nosso café. Foi aí que eu decidi assumir a tarefa e me encaminhei até a padaria que ficava bem em frente a minha casa. Era só atravessar uma rua e pronto. Já chegaria ao meu destino. Mas durante este simples ato de caminhar até a esquina algo inesperado me acometeu. Uma forte luz sobre os meus olhos seguida de um grito potente e incompreensível me fez parar de andar por puro instinto. Não fazia a menor ideia do que se tratava aquilo tudo e quando me dei conta do que estava acontecendo, ouvi uma voz de comando de um militar ordenando para que eu levantasse os braços e abrisse o meu agasalho. Fazia frio naquela manhã, e resolvi vestir um casaco grande, preto e bastante confortável. Mas naquele instante, parecia aos olhos dos soldados, algum tipo de roupa suspeita. Ainda meio cego pela claridão no meu rosto, percebi que a referida luz partia de um fuzil, nas mãos de um agente posicionado a uns cinco metros a minha frente apontando a sua arma em direção a minha cabeça. Percebi também que ao meu redor havia mais dois homens fortemente armados, ambos também direcionando seus armamentos para o meu corpo. O meu primeiro receio foi o de ser executado ali mesmo por acharem que eu portava alguma coisa por baixo da minha roupa. Então, perguntei aos militares se poderia retirar o meu casaco para mostrar que não havia nada escondido. Com a autorização concedida, calmamente levantei o agasalho para a

averiguação dos soldados. Constatado que eu não oferecia qualquer ameaça me liberaram para seguir meu caminho até a padaria.

É difícil descrever o que eu senti naquele momento. Meu corpo gelou. O coração disparou e por alguns segundos eu realmente achei que a minha vida teria um fim ali. Naquele instante. Nos exatos minutos em que a minha única preocupação naquela manhã, ainda meio escura, era apenas saber se a padaria já teria pão para os seus clientes. Não importaria naquele momento, num hipotético assassinato, a minha condição de pós-graduado, frequentador da academia universitária, ou de portador de títulos no currículo lattes. Naquela situação, eu era apenas mais um potencial suspeito. Um corpo que poderia ser abatido e que dentro da lógica da necropolítica seria apenas mais um subterfúgio para a garantia da lei e da ordem públicas.

Esses são tipos de relatos que poderiam ser coletados aos montes durante o período da intervenção militar do exército na Maré. Infelizmente, nem todos com um final que não acabou em tragédia. Muitas das histórias de abusos e violação dos direitos humanos terminaram com a morte de pessoas inocentes; prisões arbitrárias sem qualquer direito a defesa, e com eventos tão traumáticos que marcaram a vida das pessoas de uma maneira irreversível.

Portanto, não faltam exemplos do quanto a política do enfrentamento nas favelas tem produzido situações de desigualdade, atingindo diretamente a população mais pobre que reside nessas regiões. Especialmente as crianças e os jovens têm sofrido de uma forma mais peculiar, por serem alvos em potencial das políticas discriminatórias dos órgãos de segurança pública e por terem seu direito à educação seriamente prejudicado.

Um exemplo dessa questão está na quantidade de vezes em que as escolas públicas da Maré tiveram que fechar as suas portas por conta dos conflitos armados. Nada mais, nada menos do que 36 operações militares aconteceram nas diversas favelas da Maré, no período de julho de 2015 até maio de 2016. Um período, portanto, em que a intervenção militar do exército já nem estava mais acontecendo, mas que mesmo assim, não deixou de registrar o mesmo *modos operandi* das forças policiais, através das velhas políticas de enfrentamento (SILVA: 2017).

No final das contas, as prometidas UPPs para a Maré não chegou a acontecer sob a alegação de que faltava orçamento no Estado para a implementação desse projeto. Mas longe do exército ter ajudado a resolver efetivamente algum tipo de problema, a situação dos moradores em ter que lidar com operações militares completamente imprevisíveis permaneceu exatamente da mesma maneira.

No período em destaque entre os anos de 2015 e 2016 foram um total de 26 dias sem aula, privando milhares de crianças e jovens de terem assegurado o seu direito à

educação. Este é um panorama pelo qual se torna difícil fazer algum tipo de cálculo matemático dos prejuízos gerados aos estudantes e demais membros da comunidade escolar, justamente por atingir questões como o desenvolvimento da aprendizagem, estresse com as situações de conflito, e doenças psíquicas como, por exemplo, a síndrome do pânico (SILVA: 2017).

O fato é que inegavelmente, não tem sido pouca a quantidade de malefícios pelos quais as crianças e jovens estudantes da Maré têm sido obrigados a vivenciar, durante anos e anos de políticas de segurança pública baseadas na militarização. Isso, obviamente, deixa marcas nessas trajetórias escolares que são extremamente difíceis de cicatrizar. O déficit no processo de aprendizagem e também no da transmissão de conteúdos (em função das aulas perdidas) se tornam elementos determinantes, no processo de escolarização a médio e longo prazos.

Portanto, nessa perspectiva, o fosso das desigualdades educacionais associado à segregação urbana vai se tornando cada vez mais fundo produzindo e (re)produzindo um sistema perverso. De um lado, uma parte da sociedade que consegue ter assegurado seus direitos constitucionais, acessando escolas estruturadas no ensino básico, e não precisando se preocupar com questões de sobrevivência diária. Do outro, aqueles que são enquadrados no ramo da subcidadania; criminalizados por sua condição social e por seus vínculos com territórios estigmatizados, e integrados a um projeto educacional que não os contempla com todas as oportunidades necessárias.

Capítulo III – A Colonialidade nas Trajetórias Juvenis e Os Efeitos e Contradições da Pedagogia Decolonial Sobre os Estudantes do Pré-Vestibular Comunitário do CEASM

3.1 – As Marcas Contínuas do Colonialismo

Quando decidimos estabelecer os caminhos desta tese (re) visitando as trajetórias escolares de jovens estudantes da Maré, compreendemos que para isso era necessário lançar um olhar mais detido sobre suas experiências com a escola e com o espaço urbano pelos quais se constituíram as relações mais intrínsecas de formação de identidades. Trilhar esse percurso metodológico se mostrou essencial para que fosse possível observar uma série de questões que nos ajudam a entender com um pouco mais de propriedade essas trajetórias e, mais do que isso, a construir uma elaboração teórico-crítica que nos permite identificar lacunas históricas importantes no interior desses percursos.

Mas não são todas as lacunas que evidentemente nos interessa aqui investigar. Apenas aquelas que parecem não ser tão visíveis aos olhos de qualquer pessoa. Aquelas que se impõem na vida escolar dos estudantes através de mecanismos sutis de dominação cultural. Aquelas que mesmo em trajetórias educacionais regulares e sem maiores percalços mostram a força de sua influência na construção subjetiva das suas percepções de mundo.

O público estudantil, objeto desta construção analítica, parece representar muito bem esse caso de lacunas históricas aparentemente invisíveis, mas absolutamente poderosas no que tange às suas marcas na formação escolar. Isso porque, não se trata aqui de jovens que abandonaram escola, ou que passaram por situações extremas de envolvimento com práticas ilícitas. Dentro de uma região de favela pode ser considerado um grupo seletivo que conseguiu concluir o ensino médio. Em geral, tiveram algum tipo de referência para prosseguir nos estudos e como já demonstramos no primeiro capítulo são jovens que em sua grande maioria são solteiros, moram com os pais e não tem filhos. Obviamente, não deixam de ser trajetórias periféricas por conta disso. Afinal de contas, são jovens que também precisaram trabalhar desde cedo. Nem sempre a questão da repetência pôde ser evitada, por exemplo, e muito diferente da juventude pertencente às classes média e alta, esta aqui sempre teve que conjugar a preocupação dos estudos com a sobrevivência diária. Mas ainda assim, nas palavras do francês Bernard Lahire, trata-se certamente de “trajetórias improváveis”.

Mas então a respeito de qual lacuna histórica queremos investigar? Justamente aquela que tem produzido durante muito tempo, subjetividades permeadas de subalternização. Atravessadas pelos sentimentos mais profundos de inferioridade. Construídas sobre as bases de um silenciamento cultural coletivo. E nada mais sintomático

de todo esse processo histórico do que as lacunas produzidas pelas marcas do colonialismo.

Mas daí o leitor poderia se perguntar: mas o que isso tem a ver com trajetórias juvenis? Qual é a relevância desse tema para compreender percursos educacionais de jovens residentes de uma periferia na cidade do Rio de Janeiro? Num primeiro momento é de fato compreensível que se faça esse tipo de pergunta considerando que num vislumbre analítico inicial não conseguimos perceber as conexões pertinentes entre um assunto e outro. Mas, na medida em que nossas análises passam de uma fase superficial e começam a se aprofundar nas peculiaridades dessas interseções, conseguimos identificar tudo aquilo que nos ajuda a entender melhor esse processo.

Mais uma vez, recorrendo à teoria bourdieusiana, não é possível conceber o indivíduo como uma estrutura subjetiva descolada no tempo e espaço sociais. Muito pelo contrário, a formação do *ethos* de um sujeito carrega consigo uma gama de processos de socialização que reflete diferentes construções históricas de pensamentos culturais o que por sua vez, contribui para a formação de um *habitus* determinado. Mas não se trata obviamente de determinações mecanicistas. O que defende Bourdieu é tão somente uma conjugação entre estruturas sociais que vão se configurando ao longo do tempo através das instituições, e a ação dos indivíduos, que informados pelos seus processos de socialização constroem as suas próprias percepções sobre a sociedade.

Exatamente assim funcionam as estruturas do colonialismo. Constituíram-se historicamente criando seus pilares sociais. Adequaram-se às instituições de Estado responsáveis pelos planejamentos educacionais e pedagógicos. Produziram mentalidades culturais associadas a um projeto de dominação colonial. Portanto, não estão deslocadas de contexto histórico, as visões de mundo que, por exemplo, um jovem estudante da favela carrega consigo no seu imaginário. A dificuldade em reconhecer suas raízes étnicas, os sentimentos de subalternidade, a baixa autoestima cultural, tudo isso está entrelaçado às estruturas seculares do colonialismo que, em última instância, exerce peso decisivo na vida dessa pessoa.

Não é por acaso que o filósofo Maldonado Torres (2007) destacou que a experiência de dominação dos povos colonizados por europeus não se extinguiu com fim do colonialismo histórico. Todas as estruturas sociais que aqui permaneceram continuaram permeadas pela visão do colonizador e aquilo a que muito autores passaram a chamar de colonialidade passou a representar todos os resquícios desse projeto de dominação presentes em todas as instâncias da vida moderna.

Mas, para que a gente compreenda melhor essas interseções entre o geral e o particular; para que a gente consiga vislumbrar nas trajetórias educacionais de jovens

periféricos, as marcas contínuas da nossa experiência colonialista, é preciso (re) visitar a historicidade de todo esse processo. Isso implica em dois movimentos básicos: identificar as raízes de um projeto colonial sistêmico pautado na ideia de modernidade, e compreender os mecanismos do seu alcance na vida social, nas suas mais diferentes nuances.

O Sistema Mundo – Moderno/Colonial

Walter Mignolo (2005) é um dos intelectuais que pensam a modernidade, e que pode nos fornecer elementos importantes para se compreender com mais afinco, as bases estruturais do projeto de dominação colonialista. Segundo esse autor, a experiência moderna que se constrói a partir do século XVI se constitui como um dos momentos-chaves de criação de uma estrutura colonial que transcendeu as fronteiras da Europa, e pôs num mesmo circuito de inter-relações culturais, os povos de todos os continentes.

A emergência de um circuito de comércio inter-continental criou, nessa perspectiva, um novo momento histórico, no qual a modernidade passou a ser vivenciada por diferentes culturas, mas em posições de poder totalmente assimétricas. Aí está a base desse sistema mundo – moderno / colonial que, intrinsecamente ligado ao processo de expansão e consolidação capitalista, impôs aos diversos povos do planeta, um padrão civilizatório europeu que silenciou as demais formas de existência.

Dentro desse novo contexto, os sistemas comerciais que até então existiam isoladamente, separados pelos oceanos atlântico e pacífico passaram a se conectar através das diferentes rotas marítimas. Além disso, pela primeira vez também, a mão de obra escrava adquiriu um caráter internacional, associando a prática da escravidão a tipos humanos específicos e construindo de uma maneira inédita, a classificação racial ligada ao trabalho. Foi, portanto, no âmbito da emergência da modernidade europeia que negritude passou a ser sinônimo de regime de escravatura (MIGNOLO: 2005).

Essas novas formas de relações sociais e raciais constituíram o lado sombrio da experiência moderna, trazendo no mesmo processo de sua consolidação, a colonialidade do poder na vida dos povos dominados. Os impactos dessa modernidade cujas estruturas estão sobre os escombros daqueles que foram silenciados ainda são sentidos no mundo contemporâneo. E, inegavelmente, em países como o Brasil, os pilares do Sistema Mundo construídos a partir do século XVI, ainda são aqueles que em diversos aspectos regulam a vida cotidiana nacional.

O comércio intercontinental de seres humanos que foram arrancados de sua terra em diversos lugares da África, talvez tenha sido o lado mais nefasto e obscuro da modernidade capitalista europeia. Isso porque, milhões de pessoas foram obrigadas a atravessar os

oceanos em condições sub-humanas para produzir riqueza para os colonizadores, simplesmente, por terem sido julgadas por suas diferenças étnico-raciais.

O Brasil, sendo um dos territórios mundiais que mais serviu como lugar de amplitude da cultura escravocrata, tornou-se uma das representatividades mais consistentes da colonialidade do poder entre seu povo. A própria formação da sociedade brasileira se baseou nos pilares da escravidão (tanto indígena quanto africana) produzindo o silenciamento de memórias coletivas de resistência, ao mesmo tempo em que se produzia também, mentalidades profundamente subalternizadas.

A colonialidade do poder na História do Brasil constituiu-se, portanto, na própria construção de identidades sociais que ao longo do tempo foram moldadas pelas investidas do colonizador. As instituições foram organizadas nessa perspectiva e os próprios modelos educacionais de formação no país refletiram ao longo do tempo, as velhas estruturas do colonialismo.

Mas, para se ter uma melhor dimensão do alcance da colonialidade do poder não apenas no Brasil, mas em todas as sociedades que passaram pelas experiências da colonização é importante também compreender, as suas bases de formação ideológicas. Como foi possível a escravidão africana e indígena durar tanto tempo (precisamente quase quatro séculos)?

Novos padrões mundiais de poder: raça / trabalho

Quijano (2005) nos propõe algumas respostas para decodificar esse novo Sistema Mundo que vai se forjando com a expansão do sistema capitalista, através do protagonismo europeu. A ideia de raça, segundo esse autor, constituiu-se como o ponto central para se entender essas novas relações sociais, e a maneira como a Europa se impôs ao resto do mundo, ajudou a criar novas identidades como, por exemplo, *negros, índios e mestiços*.

Ainda de acordo com Quijano (2005) o ineditismo desse processo estava centrado na ideia de uma pressuposição pela qual os diferentes grupos culturais possuíam estruturas biológicas distintas. Foi nesses termos que desde o início da dominação colonial europeia, os povos dominados foram tratados pelos colonizadores como seres inferiores, portanto, passíveis de serem escravizados.

Com o passar do tempo, a própria identidade do europeu deixou de significar apenas uma posição geográfica no mundo para representar também uma conotação de superioridade racial. A partir daí o que se viu foi a consolidação gradativa de uma nova classificação hierárquica de poder universal, baseada na cor da pele e nas culturas diferentes dos povos dominados.

Os séculos XVIII e XIX caracterizaram-se pela expansão do colonialismo e também pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de legitimação social dessas novas classificações raciais de poder. A perspectiva eurocêntrica orientou nesse sentido a própria produção do conhecimento científico na época, fornecendo novas elaborações teóricas sobre a ideia de raça e naturalizando as relações de dominação entre europeus e não europeus (QUIJANO: 2005).

Além disso, as classificações raciais dos povos que foram subjugados também passaram a se associar com a própria divisão da força de trabalho nas colônias. Ou seja, o tipo de trabalho que era estabelecido nos territórios coloniais passou a estar diretamente relacionado com a questão racial. Dessa forma, a colonização nas Américas produziu categorias para o trabalho que foram variando de acordo com o fenótipo do colono e relegando àqueles que eram considerados os mais bárbaros e incivilizados, as piores relações de trabalho que, normalmente, eram pautadas pela imposição da força.

Partindo dessa perspectiva, os povos indígenas, por exemplo, em diversos momentos da experiência colonial nas Américas foram tratados como uma cultura passível de ser civilizada. Por algumas vezes, utilizados como escravos explorados na sua força de trabalho até a morte. Por outras, sendo-lhes permitida uma espécie de trabalho pautado na servidão, em prol dos interesses dos colonizadores e, sobretudo, na ideia de cristianização desses nativos, como um projeto missionário e colonial. Às populações africanas, por sua vez, não foram sequer lhes dado a possibilidade de serem tratadas como culturas que poderiam ser “regeneradas” aos olhos etnocêntricos dos europeus. Ao contrário, foram consideradas como sendo populações absolutamente primitivas; inferiores do ponto de vista biológico e completamente desumanizadas nas suas subjetividades. Eram, portanto, vistas como animais irracionais, destinadas aos mais degradantes tipos de trabalho, padecendo dos tratamentos mais perversos, até os últimos dias de suas vidas.

Já os brancos colonizadores, numa outra perspectiva, foram encarados como sendo os representantes máximos do topo da hierarquia racial. Exerciam os melhores trabalhos; assumiam os postos de comando, e o não menos importante; eram considerados dignos de receber salários. Portanto, dentro dessa concepção racista de identificação dos papéis sociais nas sociedades colonizadas, consagrou-se também as formas de exploração capitalista ligadas ao controle social do trabalho de cada raça em particular. Modelo esse que perdurou mesmo após o fim dos regimes de escravatura, mantendo uma hierarquização e classificação dos povos com passado colonial, em contemporâneos sistemas de racialização.

Afinal de contas, não é muito difícil de enxergar na sociedade brasileira dos dias de hoje, por exemplo, essa marca contínua das estruturas do colonialismo baseada nessas

classificações de caráter social e racial ligada ao trabalho. Os postos de empregos mais precários ainda são exercidos pelas populações negras e não brancas. A grande massa de trabalhadores terceirizados apresenta de igual modo um perfil majoritariamente negro. E os jovens estudantes periféricos (como aqueles que estudam na Maré) precisam se sacrificar em trabalhos pesados e mal pagos para disputar no futuro, um espaço no mercado capitalista com outros jovens brancos e de classes média e alta que nunca precisaram se preocupar com o próprio sustento. Tudo isso, portanto, não é fruto de um acaso histórico. É tão somente a reprodução das estruturas colonialistas que foram apenas (re) significadas na sociedade atual.

Estados Independentes e Sociedades Colonizadas

De toda forma, também é preciso compreender como esses modelos de classificação racial se mantiveram mesmo após o fim da escravidão. E, mais uma vez, Anibal Quijano (2005) nos oferece algumas chaves de leitura interessantes que nos ajudam a entender esse problema.

O fato a ser considerado por esse autor é que a única forma que poderia existir e que poderia ter posto fim às relações raciais baseadas nas classificações hierárquicas seria a formação de um Estado Nacional que levasse em conta, de fato, uma real democratização da sociedade. Mas o que acontece na realidade é que para que esse processo realmente fosse possível de ser viabilizado seria preciso que houvesse entre os diferentes grupos sociais, em países latinos como o Brasil, um alinhamento de interesses societários, gerando identidades em comum em prol de um mesmo projeto de nação.

No entanto, Quijano (2005) ressalta que não é este o caso de países como o Brasil cujas estruturas sociais estão profundamente amparadas pelo seu passado escravocrata. Longe de existir por aqui, um processo de socialização e democratização da cidadania para os diferentes grupos culturais que constituem o povo brasileiro, a nossa independência de Estado nada mais foi do que uma simples reorganização do poder nas mãos de uma minoria branca, alinhada aos interesses dos dominadores europeus.

Por esse motivo a escravidão permaneceu, mesmo após oficialmente o país ter se libertado da dominação política colonial portuguesa. Não existia, nesse sentido, qualquer projeto de nação pensado pela minoria de dominadores brancos locais que pretendesse incluir a grande massa de brasileiros indígenas e descendentes de africanos. Seus projetos de poder eram meramente manter as velhas estruturais senhoriais do privilégio e para essa finalidade, perpetuar a exploração da mão de obra escrava até quando fosse possível fazê-lo.

Tão pouco o fim do regime de escravatura no final do século XIX e a emergência do regime republicano alteraram os modelos de classificação / hierarquização ligados ao trabalho. A colonialidade do poder manteve, dessa forma, os seus velhos rearranjos sob a liderança dos mesmos grupos privilegiados, forjando uma identidade nacional que tem por objetivo ocultar e camuflar a exclusão social/racial de uma grande maioria.

A Colonialidade da Produção do Conhecimento

Tal ocultação da realidade revela que as marcas do colonialismo nas sociedades dominadas também atingiram de forma muito eficiente a própria produção do conhecimento através de suas instituições. Essa identidade nacional no caso brasileiro que se configurou após a independência no século XIX é um excelente exemplo de colonialidade do saber que se constituiu como base central de um projeto de nação.

Na medida em que a separação do Brasil com a metrópole portuguesa não significou qualquer processo de democratização política da sociedade, os grupos dominantes alinhados ao pensamento europeu trataram de criar uma narrativa própria que tinha como finalidade consolidar a sua versão sobre o ideário nacional. Dessa forma, deixaram de fora da História oficial, a maior parte da população não branca do país e, através das instituições de Estado (como por exemplo, a escola) passaram a privilegiar um protagonismo exclusivamente branco e de inspiração europeia.

Mas tal colonialidade do saber também está inserida dentro de um contexto histórico mais amplo de constituição do próprio conceito de modernidade. Edgardo Lander (2005) destaca que esse processo está diretamente ligado à consolidação das ideias liberais na Europa que pouco a pouco foram adquirindo um status de naturalização. Conforme a dominação europeia ia se transformando numa ação planetária, a modernidade passou a ser compreendida como caminhos inexoráveis de uma suposta evolução civilizatória de sentido único.

De acordo com Lander (2005), o discurso moderno europeu se baseou inicialmente na (des) subjetivação do conhecimento partindo do pressuposto de que a dualidade conceitual da vida era fundamental para a constituição da própria ciência. Ou seja, era necessário separar de maneira objetiva a mente e o corpo nos processos de obtenção da verdade que, mediados pela capacidade humana de se guiar pela razão poderia se alcançar uma legítima produção científica.

A grande questão é que a dominação colonial europeia que se ancorou na subjugação dos diferentes povos no planeta, incutiu o pressuposto de que apenas os povos europeus eram portadores da tal objetividade científica e, portanto, os únicos capazes de

produzir uma metanarrativa da história da humanidade. As consequências dessa imposição se mostraram na própria consolidação do conceito de modernidade que passou a ser entendido como um modelo único de desenvolvimento teleológico para todas as culturas.

Nessa perspectiva, as sociedades colonizadas passaram a reproduzir a partir da cumplicidade dos grupos dominantes locais, alinhados às nações colonizadoras, uma série de conhecimentos que ratificava uma mesma narrativa de pretensão universal. Ou seja, todos os povos do mundo foram inseridos dentro de uma linha do tempo civilizatória na qual os europeus se incluíam no topo da evolução humana. As demais nações, por sua vez, eram sempre vistas como primitivas ou em fases intermediárias de desenvolvimento. Precisariam, portanto, na lógica da modernidade eurocentrada, percorrer os caminhos delimitados por aqueles que se julgavam os mais aptos e, aceitar inclusive em prol de um suposto futuro promissor, todas as intervenções colonialistas.

A Violência do Colonialismo

Essa ideologia fundada nas bases do eurocentrismo produziu violências físicas e simbólicas que deixaram marcas profundas nas sociedades que passaram pelo jugo colonial. Aimé Césaire, em 1950 escreveu um duro discurso contra o colonialismo que explicita muito bem as mazelas praticadas pelos colonizadores no afã de imporem a qualquer custo, seus postulados teóricos de superioridade racial.

Para o filósofo martinicano, definitivamente a colonização nunca teve qualquer alinhamento com a ideia de civilização. Muito pelo contrário, as práticas colonialistas empreendidas por europeus demonstravam nada mais, nada menos do que uma civilização moribunda. Incapaz de solucionar seus próprios problemas, e construindo mentiras coletivas que tinham como finalidade justificar suas políticas expansionistas. Nessa perspectiva, afirmou Césaire:

É essencial deixar claro a resposta para a pergunta, sobre o que é em seu princípio a colonização. Reconhecer que não é evangelização. Nem empresa filantrópica. Nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania, nem da expansão de Deus, nem da extensão do Direito. Admitir de uma vez por todas sem medo das consequências que a colonização é um gesto decisivo de um aventureiro e do pirata. Daquele caçador de ouro e do comerciante (...) com a malévola sombra projetada de uma civilização que num determinado momento da história se sente obrigada, endogenamente, a estender suas economias a uma escala mundial (Tradução nossa -CÉSAIRE: 1978, p. 14).

Portanto, numa direção oposta àquela apregoada pelos europeus, a colonização nada mais foi do que uma prática violenta. Longe de se materializar em ações que fizesse

jus ao discurso civilizatório, significou em sua essência apenas a destruição de povos inteiros e o silenciamento de culturas subjugadas.

Provocativamente, Césaire (1978) compara a violência produzida pelo colonialismo com àquela praticada pelos nazistas na época da segunda guerra mundial. Questiona, nesse sentido, o porquê de no primeiro caso, não existir qualquer comoção com as arbitrariedades cometidas, e no segundo, haver um enorme espanto com a perversidade humana protagonizada por Hitler.

A grande questão para esse autor é que o nazismo se mostrou um evidente indício da decadência civilizatória da burguesia européia, na medida em que sua arrogância (balizada nos pressupostos de superioridade racial), os impedia de enxergar que o Hitler já há muito tempo fazia parte de sua história. O problema, nesse sentido, era que as “cabeças cortadas” na África negra, ou a violência sádica praticada contra mulheres e crianças na Índia eram ações empreendidas contra pessoas que para o colonizador nunca tiveram o status de seres humanos civilizados. O nazismo, por outro lado, nasceu no coração da Europa. Atingiu em cheio uma população branca que, através dos mesmos métodos coloniais praticados nos territórios dominados por europeus sofreram a mesma desumanização deplorável.

Fazendo essa comparação, Aimé Césaire quis demonstrar que a violência do colonialismo não tinha de fato qualquer sentido civilizatório. Que ela embrutecia o próprio colonizador e representava em última instância, um verdadeiro retrocesso universal. A evidência empírica do que foi, por exemplo, a escravidão negra numa perspectiva global mostra bem o tamanho da barbárie que Césaire tão bem denunciou.

Em sociedades colonizadas como a brasileira essas marcas do colonialismo se mostraram e ainda se mostram profundamente arraigadas na própria formação cultural do país. Os quase quatro séculos de regime escravocrata se constituíram num reflexo muito bem-acabado do sentido de modernidade eurocêntrico. Isso porque, entre nós, o desprezo pelas populações não brancas de descendência africana e indígena se transformou em elemento central na formulação de políticas públicas. Dessa maneira se forjou, por exemplo, o projeto de identidade nacional. Os modelos de educação foram pensados pelo ponto de vista do protagonismo europeu. E a própria espacialização das cidades foi moldada ao longo dos séculos, a partir das classificações sociais e raciais.³¹

³¹ Um bom exemplo para se compreender a urbanização excludente no caso brasileiro é a própria cidade do Rio de Janeiro em fins do século XIX e ao longo de boa parte do século XX. Nesse período, as grandes reformas urbanas foram moldadas por ideologias que tinha sua matriz central exatamente naquilo que estava sendo produzido na Europa em termos de classificação racial no auge do neocolonialismo. O conceito de eugenia, por exemplo, que pregava o melhoramento das raças se mostrou essencial na reconfiguração urbana da cidade do Rio de Janeiro, pois imputou aos pobres, descendentes de africanos que habitavam a região central, a marca de pessoas anti-higiênicas e incivilizadas. Partindo desse pressuposto, portanto, essa população desprivilegiada foi

Pensando nessa estrutura secular do colonialismo, não tem como não visualizar o caso do Rio de Janeiro e a história da formação de suas favelas e não fazer associações importantes entre o nosso passado colonial e as dinâmicas sociais dos tempos contemporâneos. Não é anacrônico e nem despropositado, nesse sentido, identificar nessas periferias, os inúmeros resquícios da dominação cultural que ainda perduram no cotidiano da população mais pobre. Não por acaso, uma maioria composta de negros e mestiços; não por acaso os que mais sofrem com os efeitos das desigualdades educacionais; e não por acaso os que são constantemente estigmatizados nas políticas de segurança pública. São exatamente nesses termos que investigamos neste trabalho as trajetórias juvenis periféricas da Maré. Identificando as conexões entre passado e presente e destacando nessas histórias de vida, a colonialidade dos seus percursos e também os seus processos de resistência.

3.2 - Pedagogias Decoloniais e Suas Diferentes Formas de (Re)Existir

Evidentemente, o sistema mundo moderno / colonial, desde a sua concepção, nunca deixou de agregar no seu interior as diferentes formas de resistências sociais, culturais e políticas que tentaram transgredir o *status quo* das estruturas do colonialismo. Catherine Wash (2013) definiu muito bem que o entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial precede de fato a qualquer elaboração teórico-crítica que questione a própria colonialidade do saber. Isso significa identificar que as decolonialidades pedagógicas tem a ver diretamente com ações de resistências que buscam novas formas de existir construindo na prática uma epistemologia da libertação.

Desse modo, desde o século XVI é possível encontrar na história moderna diferentes experiências de luta que desafiaram o poder colonial e demonstraram pedagogicamente através da (re) invenção de suas vidas que era possível construir diferentes narrativas dentro da modernidade. Assim foram com os quilombos na sociedade colonial brasileira quando africanos arrancados de sua terra natal desafiaram o poder dos latifundiários e reconstruíram sua existência, preservando as suas memórias e as suas tradições. Assim também ocorreu com milhares de indígenas que, determinados em conter o avanço dos colonizadores, sempre ofereceram uma feroz resistência em defesa de suas culturas e de seus modos de viver.

Mesmo com o fim da escravidão ao longo do século XIX nas sociedades ocidentais e dentro de regimes republicanos, a luta contra a colonialidade do poder persistiu, assumindo diversas formas de resistência e práticas insurgentes globais. Aquilo que Walter Mignolo

empurrada para os subúrbios da cidade, ocupando regiões urbanas estigmatizadas ao longo do tempo e com pouca infraestrutura oferecida pelo Estado. Sobre essa discussão ver, CHALHOUB, Sidnei. A Cidade Febril. & ABREU, Maurício. A Evolução Urbana do Rio de Janeiro.

(2008) denominou de desobediência epistêmica passou mesmo a caracterizar experiências que aconteceram e tem acontecido dentro de Estados Nacionais confrontando diretamente o discurso de modernidade eurocentrado. Ou seja, ações concretas que estão ligadas diretamente ao conceito de Identidade em Política no qual se agregam as práticas de luta social que passaram a reivindicar os chamados direitos epistêmicos das diferentes comunidades culturais. Direitos que dizem respeito às formas de se produzir conhecimento; à preservação de tradições e costumes; a uma relação não predatória com a natureza, e a modos de vida social dissociados da lógica de acumulação capitalista.

De acordo com Mignolo, esses são casos que em menor ou maior grau já tem acontecido em diversas regiões do mundo o que, por sua vez, tem produzido uma sistematização prática e teórica da decolonialidade que pouco a pouco tem galgado passos importantes em direção a uma relevância de ordem mundial. O autor destaca alguns exemplos desse processo na América Latina, como os Estados Nacionais da Bolívia e do Equador.

Segundo o sociólogo, esses países passaram nos últimos anos por um percurso de conscientização coletiva que, pela primeira vez no século XXI, reinventou a própria lógica de estruturação do poder. E isso só se mostrou possível em função do crescente protagonismo das populações indígenas que pouco a pouco conseguiram estabelecer uma sólida organização social. O exemplo da eleição de Evo Morales como um representante dos povos originários na Bolívia ao posto máximo da presidência da república representou muito bem esse momento de reconfiguração política. Mais do que a construção de um Estado Nacional em seu sentido clássico moderno, o que tem se visto por lá é o esforço de consolidação de um Estado Plurinacional. Mais do que a centralidade de uma metanarrativa universal, o que tem se proposto é uma historicidade pluriversal (MIGNOLO: 2008).

Também no Brasil não podemos ignorar que as políticas decoloniais sempre estiveram presentes ao longo de sua história contemporânea. Nesse sentido, não foi sem resistência, por exemplo, que favelados foram expulsos do espaço urbano reservado às elites. Ou quando em lugares esquecidos e desprezados pelo poder público, conseguiram (re) existir apesar de todas as adversidades. Do mesmo modo, também não foi sem muita persistência e obstinação que trabalhadores rurais sem terra promoveram uma verdadeira revolução social em muitos lugares do país, democratizando o acesso à agricultura e apresentando à sociedade, novos modelos de organização agrária.

Não faltam também exemplos de decolonialidades, inclusive, no campo educacional. Historicamente excluída dos processos de escolarização, as populações de descendência africana e indígena também apresentam uma longa jornada de lutas ao longo de todo o século XX. Lutas que há muito tempo tem reivindicado uma nova narrativa em relação a sua

própria história, e lutas que tem pautado uma maior democratização no ensino público, especialmente em espaços acadêmicos cujas estruturas ainda são extremamente seletivas.

Portanto, as pedagogias decoloniais, no entendimento de Wash (2013) sempre se constituíram numa metodologia das lutas sociais que pode ser entendida como uma verdadeira prática da teorização. Ou seja, uma postura diante da colonialidade que implique num significativo “giro decolonial” nos termos defendidos por Maldonado Torres (2008) que diz respeito à própria formação de novos sujeitos e também de novas formas de conhecimento.

Questionando a Colonialidade do Saber

Visualizando a experiência decolonial no século XX já se torna possível perceber uma ampla e consistente produção de conhecimento que tem buscado se contrapor ao discurso da modernidade eurocentrada. Inúmeros intelectuais de diversas partes do mundo têm se esforçado em construir novos paradigmas epistemológicos que consigam de alguma maneira produzir visibilidade às diferentes formas de existência cultural. Não são poucos os trabalhos que tem exercido uma relevante influência nessa perspectiva de subversão e que desde as décadas de 50, 60 e 70 tem construído as bases de uma nova ciência da humanidade, não mais de sentido único.

Nessa perspectiva, obras teóricas potentes como aquelas que foram escritas por exemplo, por Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Paulo Freire e Edward Said apresentaram pressupostos anticoloniais que abriram novas linhas de pensamento para o conceito de modernidade. Retomando as ideias centrais de Maritza Monteiro, Lander (2005) esquematiza da seguinte forma os pilares sociais de um novo paradigma para a produção de conhecimento:

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.
- A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz desnaturalização das formas canônicas de aprender construir-se no mundo.
A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento.
- O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica.
- A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer (LANDER: 2005, p. 15).

Para Catherine Wash (2013) um dos intelectuais que mais conseguiu transparecer na sua obra todos esses pressupostos de uma nova forma de epistemologia foi o brasileiro Paulo Freire. De acordo com a autora, mais do que qualquer outro pensador da educação, Freire conseguiu construir os fundamentos sociais para se pensar a pedagogia politicamente, estreitando as relações entre o pedagógico e o político, num sentido prático de intervenção e reinvenção da sociedade.

Nos destaques feitos por Wash (2013) na obra de Freire, esse intelectual compreendia a educação como uma ferramenta essencial para se construir as práticas de intervenção na sociedade. Dessa maneira, o ato de educar na visão freireana poderia ser tanto um ato de dominação e alienação, quanto um ato emancipatório. Exatamente, por esse motivo, a educação na visão de Paulo Freire jamais poderia se limitar às práticas formais e institucionais de ensino. Ao contrário, a educação como ferramenta de luta deveria se ancorar nos contextos históricos e políticos, convertendo-se em ações e tarefas revolucionárias na construção de consciências críticas.

No entendimento de Freire esse processo só seria viável a partir de uma pedagogia do oprimido aonde o próprio povo seria o protagonista de sua libertação. Não poderia existir, nesse sentido, uma educação de característica bancária que não ajudasse as classes populares a desvelar os mecanismos de seu aprisionamento social. Apenas uma pedagogia libertadora que funciona com a ação dos próprios oprimidos poderia ser a base desse processo de conscientização.

Exatamente por agregar todos esses pressupostos é que Freire se constituiu como um daqueles intelectuais que melhor representa uma pedagogia decolonial que questiona profundamente os pilares de um conhecimento de “mão única” e essencialmente verticalizado. Uma pedagogia que ajuda a identificar a natureza da desumanização dos oprimidos e também a compreender que o jogo que define as regras das desigualdades no mundo é muito mais complexo do que podemos imaginar.

Wash (2013) destaca na obra de Freire que foi justamente na produção dos seus últimos trabalhos que ele travou um diálogo mais expressivo com o pensamento de Frantz Fanon. Um diálogo que passou a reconhecer que as diversas opressões no mundo não poderiam ser decodificadas apenas sob a lógica da classificação econômica que define as classes, existindo - numa outra maneira de se pensar - uma complexificação muito mais radical dos processos de dominação.

Nessa perspectiva, a desumanização do outro dentro do sistema mundo moderno / colonial abrangeria através de relações profundamente imbricadas, a hierarquização de classe, gênero e raça. Situação que exigiu e ainda tem exigido, um enorme esforço de construção de pedagogias decoloniais que questionam os fundamentos da colonialidade do

saber, oferecendo inúmeras alternativas de (re) existência pautadas, por exemplo, numa interculturalidade crítica³².

Pedagogias Anti-Coloniais e Suas Experiências Práticas

Pensamentos como o de Paulo Freire, portanto, constituíram-se como pilares centrais em inúmeras experiências pedagógicas que se espalharam por diversas partes do mundo. Mas, destacando em especial os casos de práticas decoloniais na sociedade brasileira e, em particular, no contexto social da cidade do Rio de Janeiro, não são poucas as iniciativas que tem pautado novas formas de produção de conhecimento.

Certamente, uma das questões mais relevantes no diz respeito à compreensão da sociedade brasileira tem sido a questão das hierarquias raciais. Um tema historicamente silenciado no país, mas que nas últimas décadas tem se apresentado justamente como um dos assuntos mais importantes que tem pautado as propostas de pedagogias decoloniais e antirracistas no Brasil.

Mesmo na primeira metade do século XX, quando o conceito de democracia racial se encontrava em plena ascensão, já existiam grupos e movimentos sociais que tentavam pautar a questão do racismo nos debates educacionais. Como bem lembrou Miranda & Riascos (2016), a Frente Negra Brasileira, por exemplo, se constituiu como uma das associações políticas mais importantes desse período, chegando a agregar mais de 20 mil sócios divididos nas mais diferentes tarefas para assessorar a população afrodescendente na busca pelos seus direitos.

A segunda metade do século XX continuou a registrar inúmeras lutas sociais que tentavam de alguma maneira propor uma maior democratização dos currículos educacionais e também da política nacional no que diz respeito à pluralidade étnica da sociedade brasileira. Dessa forma, diversos segmentos do movimento negro travaram debates e protagonizaram ações importantes que tinha como objetivo dar visibilidade aos malefícios causados pelo racismo, destacando as enormes desigualdades sociais e raciais, e também o caráter de muitas políticas públicas que excluía uma boa parte da sociedade brasileira.

Foi no bojo dessa discussão que os anos 90 do século XX se caracterizaram por avanços importantes nas políticas educacionais, considerando pela primeira vez, temas sensíveis à questão da diversidade racial e apresentando críticas importantes aos modelos

³² O conceito de interculturalidade crítica para Catherine Wash tem a ver com processos de aprendizagem que levem em conta uma relação entre culturas em condições de igualdade, legitimidade mútua e simetria. Além disso, pressupõe também um intercâmbio que constrói entre pessoas conhecimentos e saberes diferentes. Agrega um espaço de negociação aonde os conflitos e desigualdades não são ocultos, mas reconhecidos e confrontados (CANDAUI & OLIVEIRA: 2010).

de educação eurocêntricos. Daí foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs) que, apesar das inúmeras críticas que receberam de especialistas, inseriu no debate curricular do país, temas que até então eram considerados sem muita importância (CANDAUI & OLIVEIRA: 2007).

Os anos 2000 já começaram, dentro desse contexto, com mais uma série de avanços educacionais que puseram no centro de debate político, a necessidade de se construir pedagogias anticoloniais e antirracistas, promovendo uma real democratização dos espaços acadêmicos. Dentro dessa perspectiva, a política de cotas sociais e raciais para o acesso às Universidades Públicas ganhou força em todo o Brasil e passaram a fazer parte dos processos de seleção, gerando efeitos significativos entre o público universitário brasileiro.

Também é importante destacar que a admissão das políticas de ações afirmativas no Brasil se constituiu como fruto direto das lutas sociais dos diversos movimentos negros que já vinham se fortalecendo nas décadas anteriores. Sem dúvida nenhuma, os pré-vestibulares comunitários são algumas dessas iniciativas que desde os anos 80 já vinham exercendo um papel relevante na luta pela democratização das Universidades no país.

Conforme os debates sobre o acesso da população periférica aos espaços acadêmicos foram avançando, esses cursos populares se multiplicaram gradativamente e aquelas que eram experiências muito pontuais no eixo Rio-São Paulo, passaram a existir também nas mais diferentes regiões do Brasil. Dentro desse panorama, mais uma vez, a influência do educador Paulo Freire se mostrou decisiva na organização desses espaços, na medida em que a pedagogia experimentada sempre levava em consideração às políticas pedagógicas em prol da libertação social do oprimido.

Na prática, os pré-vestibulares comunitários se apresentavam e ainda se apresentam como verdadeiras ações anticoloniais que põem em questionamento, os pilares do conhecimento eurocentrado. Ainda que essa decolonialidade não seja exatamente anunciada em suas cartas de princípio, a prática pedagógica desses cursos pauta-se em sua essência no objetivo de se propor outras formas de conhecimento que sejam baseadas exatamente na busca pela autonomia.

De uma maneira geral, a própria gênese dessas ações através de experiências pioneiras como a do Pré-vestibular para negros e carentes (PVNC) na baixada fluminense, evidenciam muito bem a perspectiva anticolonial desses cursos. São iniciativas educacionais que colocaram em debate a elitização acadêmica e propuseram na prática, currículos pedagógicos que têm como eixo central, uma diversidade epistêmica que visibiliza vozes culturais historicamente subalternizadas.

Aqui, a metodologia freireana que é levada às salas de aula se caracteriza, sobretudo, pelo esforço em recriar ambientes de aprendizagem que primam pela horizontalidade na produção do conhecimento. A finalidade, nesse sentido, passa pela ideia de se construir sentimentos de solidariedade humana entre os educandos, produzindo uma conscientização crítica sobre o papel de cada um na sociedade e (re) criando percepções de classe que ajudem na superação das injustiças.

Dessa forma, a pedagogia decolonial de Paulo Freire nesses pré-vestibulares comunitários pode ser resumida pela tentativa de fazer com que o próprio oprimido consiga identificar a sua condição de explorado. A partir daí conscientes das dinâmicas sociais que produzem as desigualdades, espera-se, desse modo, que façam a diferença nos espaços onde passam a frequentar expondo as contradições da sociedade capitalista.

As três décadas de ação social desses cursos populares tem demonstrado de certa maneira que a pedagogia freireana tem de fato produzido efeitos expressivos no espaço da militância política e, principalmente, no interior das universidades públicas. Seja no campo da institucionalidade parlamentar com vozes periféricas que são provenientes dessas iniciativas de pedagogia popular. Seja no campo do ativismo informal com inúmeros coletivos sociais dentro e fora dos espaços universitários que tem batalhado constantemente pela democratização do ensino no país e pela valorização dos direitos humanos.³³

Além da influência Freireana, outras matrizes pedagógicas também fizeram parte dos pré-vestibulares comunitários, conforme já salientamos na parte inicial deste trabalho. Dessa forma, inegavelmente, o pensamento de Demerval Saviani também exerceu papel de destaque nas metodologias de aprendizagem que orientaram o funcionamento dessas iniciativas.

Isso porque, a decolonialidade das práticas educacionais dentro de um pré-vestibular comunitário necessariamente precisa trabalhar com conteúdos que já fazem parte dos programas curriculares oficiais e que, em última instância, serão cobrados nas provas de seleção para a universidade. Não é possível dentro desse contexto, propor na perspectiva freireana, a construção de conhecimentos que surgem diretamente das demandas populares. Mas é perfeitamente possível reposicionar os assuntos ditos obrigatórios dentro de uma concepção problematizadora que ajude os educandos a identificar as ideologias inseridas nesse processo. Daí entra a teoria crítico-social dos conteúdos de Saviani. Desvelando o caráter eurocêntrico dos currículos educacionais, e junto com a ideia de

³³ No campo parlamentar a própria Marielle Franco construiu sua formação política no pré-vestibular comunitário da Maré (CEASM), assim como a deputada Renata Souza eleita recentemente pelo PSOL. No campo da militância autônoma, a jornalista Gizele Martins com a mesma formação no pré-vestibular da Maré também tem assumido papel de destaque em sua luta pela valorização da favela e pelos direitos humanos. Esses são apenas alguns exemplos de inúmeros movimentos sociais no Rio de Janeiro e de outros lugares no Brasil que tiveram sua origem em espaços pedagógicos de um pré-vestibular comunitário.

conscientização libertadora de Paulo Freire, ajudando a construir sujeitos autônomos e questionadores dos pilares coloniais.

Obviamente, não estamos alheios ao debate no campo educacional que se desenvolveu no Brasil, principalmente nos anos 80 aonde supostamente a teoria de Paulo Freire foi entendida como pouco compatível com aquela proposta por educadores como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, dentre outros. Isso porque a primeira teria sido interpretada como uma inovação meramente metodológica sem questionar propriamente as estruturas de classe da dominação capitalista. E a segunda teria sido gestada dentro de uma concepção marxista que tinha como pretensão disputar o espaço da escola pública para, no final das contas, instrumentalizar os explorados a lutar por uma sociedade em prol dos trabalhadores (SAVIANI: 2013).

Entendemos que a emergência desse debate teórico no Brasil aconteceu dentro de um contexto histórico de redemocratização, e num momento em que o marxismo passou a exercer grande influência entre os intelectuais de esquerda. Era um momento de reconstrução da sociedade brasileira, aonde o campo educacional tinha sido um dos mais duramente atingidos ao longo dos 21 anos de ditadura civil militar no país. Era preciso, nesse sentido, reconstruir as bases da educação e mais do que nunca, a ideia de consciência de classes construída sob a perspectiva marxista se mostrava essencial para as transformações radicais que se pretendia levar adiante.

De certa maneira, a emergência dos pré-vestibulares comunitários no Brasil evidenciou na prática que as diferenças entre essas matrizes pedagógicas eram muito mais conceituais do que efetivamente concretas. Isso porque, a perspectiva da consciência de classes, de forma alguma se encontra excluída do horizonte pedagógico desses cursos populares por entenderem ser fundamental o desvelamento da condição de explorado dentro de uma sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, porém, também se reconhece que uma única percepção teórica não seria o bastante para dar conta da produção de uma epistemologia insurgente, sem levar ao questionamento, as diferentes formas de opressão presentes na sociedade. Por esse motivo, um pré-vestibular comunitário se constitui numa experiência decolonial. Ela reconhece todas as formas de desigualdades provenientes das estruturas de dominação de um colonialismo secular, e também não deixa de perceber que os processos de formação de uma conscientização crítica passam necessariamente pela necessidade de se construir uma identidade classista.

O pré-vestibular comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), certamente é uma dessas iniciativas que agrega muito bem a crítica decolonial com a contestação aos pilares do capitalismo. Desde a sua fundação, seus membros pioneiros possuíam diversas experiências militantes junto a Igreja Católica, especialmente,

próximas ao segmento que era associado à chamada Teologia da Libertação. Tal concepção religiosa agregava forte teor político através de suas ações comunitárias em meio aos pobres, fazendo com que as Comunidades Eclesiais de Base exercessem um papel preponderante nas organizações populares.³⁴

Os fundadores do CEASM estão plenamente inseridos dentro desse contexto, e tentando intervir socialmente na realidade desigual do conjunto de favelas da Maré, utilizaram dos seus recursos pedagógicos, os meios possíveis para se obter algum tipo de mudança real na região. O resultado se concretizou numa experiência muito bem sucedida de educação popular não formal que preparava e ainda prepara jovens periféricos para ingressar em Universidades Públicas, historicamente reservadas às classes de maior poder econômico.

Um dos discursos balizadores do CEASM se apresenta justamente na valorização da identidade favelada, destacando a potencialidade das periferias diante da propagação de estereótipos que atingem diretamente os seus moradores. O objetivo, nessa perspectiva, passa pelo esforço em desnaturalizar a ideia de pobreza e desigualdade, geralmente atribuídas aos mais pobres, no sentido de culpabilizá-los pela própria miséria. Além disso, os idealizadores do curso também se preocuparam em desnudar o conceito de liberalismo para exatamente deixar o mais transparente possível, a percepção de que as ações do indivíduo não são meramente resultados de decisões isoladas e sem contextualização. Mas, ao contrário do que apregoa a tese liberal são ações imersas em precedentes históricos e que a falta de oportunidades educacionais para todas as pessoas, por exemplo, nada mais é do que fruto direto do capitalismo.

Com esses objetivos no horizonte, portanto, o CEASM desde o início se preocupou em apresentar seus programas curriculares de uma maneira que se deixasse explícito o caráter colonial dos conteúdos escolares. Desmitificando a ideia de neutralidade política e mostrando a cada um dos educandos que a produção do conhecimento possui múltiplas e diferentes formas de abordagem. Além disso, também se buscou incrementar o ambiente de ensino, através de ações pedagógicas que iam para a além da sala de aula. Nesse sentido, cinemas, teatros e aulas de campo passaram a fazer parte do cotidiano do curso, numa evidente estratégia bourdieusiana de aumentar o capital social, cultural e político dos frequentadores do pré-vestibular do CEASM. Os resultados dessas iniciativas se materializaram num confronto rotineiro entre as visões de mundo que os jovens estudantes

³⁴ Criada em meados do século XX, as Comunidades Eclesiais de Base tiveram como objetivo aproximar a Igreja Católica dos mais pobres, combatendo as desigualdades sociais e criando uma consciência de libertação, através de uma teologia que ajudasse os mais pobres a conhecer e modificar a sua própria realidade. Foi o segmento católico alinhado ao pensamento progressista de esquerda e que exerceu forte influência no pensamento humanista do educador Paulo Freire (SANTOS: 2007).

da Maré já traziam consigo, ao longo de suas trajetórias de vida, e aquelas apresentadas no CEASM que questionavam o *status quo* de uma epistemologia colonialista. Tal confronto de ideias gerou uma série de efeitos e contradições nos processos de aprendizagem, descortinando tanto a influência das pedagogias decoloniais, quanto também à força da colonialidade.

3.3 - A Visão de Mundo dos Jovens Estudantes do CEASM: Entre a Colonialidade e a (Re) invenção de uma Nova Existência

Conforme já compreendemos até aqui, a visão de mundo de cada indivíduo – no caso em questão, a do jovem estudante do pré-vestibular comunitário da Maré – só pode ser analisada a partir da sua construção subjetiva, aonde se verifica as marcas estruturais dos processos de socialização. Não, obviamente, numa perspectiva de anulação da autonomia de pensamento dos sujeitos sociais, mas dentro de uma percepção em que cada trajetória de vida é um resultado complexo de escolhas individuais e modelos de sociabilidade históricos.

Nesse sentido, quando analisamos as percepções de mundo do jovem periférico do CEASM, levamos em conta as suas experiências escolares, as suas referências sociais, e também as suas vivências urbanas. Desse modo, vislumbramos e entendemos cada posicionamento social de cada um desses estudantes como um reflexo dos seus percursos biográficos, passível de modificado, (re) significado ou até mesmo fortalecido.

Lembro bem das primeiras semanas de aula no CEASM do ano de 2016, quando o contexto político nacional se encontrava em plena ebulição, às vésperas da derrubada do poder da presidenta eleita Dilma Rousseff. O clima de ódio já havia tomado conta desse país e inevitavelmente os espaços de aprendizagem também eram de algum modo influenciados pelo desenrolar dos acontecimentos.

Não foi diferente no ambiente pedagógico do pré-vestibular da Maré. Os alunos transpareciam muitas dúvidas sobre tudo o que estava acontecendo no Brasil, e as aulas iniciais das disciplinas de humanas, já geravam um evidente desconforto numa parte dos educandos. Dentro desse contexto, decidimos na condição de educadores não nos furtar do debate e planejar uma grande conversa sobre a conjuntura política nacional. Organizamos, assim, uma aula interdisciplinar feita a muitas mãos, e no pátio do CEASM ficaram acomodados quase cem jovens ávidos em ouvir o que tínhamos a compartilhar.

Juntaram-se também a nós naquela noite, educandos de outro curso comunitário na Maré que acontecia dentro de uma igreja evangélica. Foram convidados por um dos nossos educadores que também fazia parte dessa outra iniciativa. O clima de tensão no pátio era

evidente e nenhum de nós que estávamos ali sabia exatamente qual seria o resultado daquela aula.

Percorremos nessa conversa, os mais variados temas, como: o mito da neutralidade da informação, o monopólio das grandes empresas de mídia, a composição política dos grupos que lideraram os protestos de rua em favor do impeachment, o papel de instituições como a Federação de Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e é claro, a nossa própria perspectiva sobre todos os interesses que estavam por trás do discurso de combate a corrupção do Estado.

Não podemos dizer que foi uma aula tranquila. Eram temas que mexiam diretamente com a sensibilidade política aflorada dentro daquele contexto e, inevitavelmente, o embate de ideias acabou fazendo parte de todo esse evento. Mas não se tratou de um confronto político pautado exatamente pela ideia da tolerância. A raiva estava nitidamente presente na fala de muitos educandos. Quando suas certezas foram questionadas; quando as histórias que sempre lhe contaram pela primeira vez não faziam sentido, ou quando a imagem que faziam de si mesmos passou a ser seriamente abalada. Tudo isso se refletiu nas muitas intervenções que seguiram ao longo da aula, e talvez o momento mais sintomático de toda a tensão que havia se estabelecido tenha sido quando um dos educandos se levantou para falar e bradou com todas as letras: *“sou eleitor de Bolsonaro com muito orgulho”*.

Esse breve relato nos remete a uma série de questões sobre os posicionamentos políticos e subjetivos desses jovens estudantes que podemos analisar, por exemplo, sob a luz teórica de Frantz Fanon. O filósofo martinicano produziu sua obra nos idos dos anos de 1950, dentro do contexto histórico das lutas anticoloniais no continente africano, e discorreu dentre várias temáticas, a respeito dos males do colonialismo sobre a própria estrutura de personalidade de todo colonizado.

Fanon (2008) compreendia particularmente a situação do negro (vítima do domínio europeu) como um reflexo potente das estruturas colonialistas, entendendo que as marcas dessa dominação assumiam características extremamente íntimas. Por ter formação na psiquiatria, Fanon se preocupava em identificar no colonizado, a construção de uma mentalidade subserviente, mas, ao mesmo tempo, não atribuía essa condição a uma questão meramente individual. Ao contrário, em sua visão, o colonizado era fruto de uma estrutura racista e um processo completo de desalienação só seria possível mediante a destruição de todo o arcabouço construído pelo colonizador. Ou seja, o aniquilamento total daquilo que intelectuais como Maldonado Torres (2007) denominou de a Colonialidade do Ser.

Guardadas as particularidades históricas de cada tempo e de cada lugar, a teoria sociológica de Fanon, nos ajuda a entender nossa realidade e, especialmente, àquela que

caracteriza a vida dos jovens estudantes do pré-vestibular da Maré. Aqueles estudantes chegaram para aquela aula imersos nas suas certezas. Socializados, como todos nós no Brasil, em modelos eurocêntricos de educação. Informados por instituições sociais igualmente europeizadas. Desumanizados pelo olhar histórico do colonizador que apenas se (re) significou ao longo tempo pelas mãos dos dominadores internos.

Fanon (2008) dizia que as estruturas racistas do colonialismo retiravam a própria condição humana do colonizado e o reduzia a uma identidade quebrada e sem história. O negro, nesse sentido, era a própria imagem da objetificação. Educado para alimentar sentimentos de subalternidades e levado a amar seus algozes como benfeitores e legítimos protagonistas de suas vidas.

Com esse mesmo mecanismo de desumanização é possível identificar inúmeras outras identidades que no final das contas revelam o mesmo objetivo. Anular a voz dos que foram historicamente silenciados e ratificar uma concepção de mundo pautada em projetos de dominação. Desse modo se define, por exemplo, a identidade do favelado no Rio de Janeiro, forjada inicialmente no âmbito dos estereótipos. O favelado violento, perigoso, conivente com o crime e indolente é a imagem construída pela dita cidade formal e que merece ser sempre combatida e exterminada. O favelado real, por sua vez, cresceu ouvindo sobre si mesmo todas essas elaborações sociais. Acostumou-se a ver pelos noticiários que os tiroteios na via expressa que “deixava a cidade refém de bandidos” era o mesmo que acontecia na porta da sua casa. Cresceu entendendo que a favela era sim o reduto principal da violência, pois afinal de contas sempre estavam lá, as drogas e as armas que deveriam ser apreendidas. Carregou consigo uma vida inteira de culpa por morar num espaço favelado. Tentou esconder seu endereço dos amigos na escola e no trabalho, tudo pra não ser acusado de ser um potencial criminoso ou no mínimo, uma pessoa complacente com a bandidagem.

Meses após aquela aula sobre conjuntura nacional, os educandos responderam um questionário de avaliação do curso, no qual a última pergunta questionava se de alguma forma a experiência educacional no CEASM havia modificado sua visão de mundo. Um dos estudantes respondeu da seguinte forma: *“me ajudou bastante em várias formas, como entender as questões sociais mais amplamente, **me liberei de alguns estereótipos que realmente estavam interferindo na minha vida pessoal**”*.

A maioria dos que responderam fizeram uma avaliação positiva da sua experiência educacional no CEASM. Mas o que chama a atenção nessa resposta em particular é justamente o seu caráter íntimo e subjetivo. Estereótipos que estavam interferindo na vida pessoal. Uma percepção, portanto, forjada no âmbito da desumanização do Outro, e que de alguma maneira se esfacelou na medida em que foi confrontada.

Mas nem todos passaram por esse mesmo processo. Aliás, pouco tempo depois da aula sobre política no começo do ano letivo, alguns estudantes optaram por abandonar o curso. Muito provavelmente não encontraram no espaço a objetividade da transmissão de conteúdos que esperavam que acontecesse. Decepcionaram-se com a postura política dos seus educadores e optaram por seguir suas vidas no conforto de suas certezas. Não tivemos a oportunidade de conversar com essas pessoas em especial, mas meses depois na ocasião do preenchimento do questionário avaliativo, registramos a opinião dos que decidiram permanecer e que demonstraram esse mesmo incômodo no início do ano. Um desses estudantes manifestou a seguinte opinião: *“é um ótimo curso que dá para aprender uma ampla variedade de coisas, porém, **alguns professores têm ideias muito extremistas**”*. E outro educando disse ainda: *“não deveria por parte dos educadores, incluir a política na sala de aula para falar de acontecimentos que não irão influenciar no vestibular. **Não devem impor o seu pensamento aos educandos, e torná-los revoltados com o estado. Deve-se ensinar o conteúdo necessário e só!**”*

Partindo do pressuposto de que a pedagogia do pré-vestibular comunitário passa necessariamente pelas ideias freireanas de produção de uma consciência crítica, poderíamos interpretar as “ideias extremistas” classificadas por nosso educando, como aquelas que não seguem o roteiro de transmissão de um suposto conhecimento neutro. A opinião do outro estudante ratifica essa percepção. Reduz o aprendizado a um mero conjunto de técnicas e ainda insinua que o conteúdo pedagógico que ingressa no campo da política pode ser perigoso para os estudantes sob o risco de “torná-los revoltados com o estado”, leia-se em outras palavras, o risco de subverter a ordem da dominação.

Ainda no contexto histórico dos anos de 1950, outro autor de grande relevância para os estudos do colonialismo também produziu uma série de reflexões que pode nos ajudar a compreender melhor o quadro contemporâneo das estruturas coloniais. “O retrato do colonizado, precedido pelo retrato do colonizador” foi um livro publicado pelo tunisiano Albert Memmi em 1957, e se tornou um clássico da sociologia, sempre revigorado nos contextos atuais de subjugação do Outro.

Memmi (1989) (re) constrói em sua obra uma autêntica descrição das características da personalidade do colonizador e também do colonizado que se encontra sob a batuta do seu domínio. São retratos sociais produzidos por esse escritor que possui a evidente marca histórica do seu tempo e da situação dos povos colonizados no continente africano. Por outro lado, o brilhantismo de sua descrição também deixa explícito que o arcabouço colonial é um elemento que pode ser sempre (re) significado em qualquer sociedade contemporânea e que suas categorias de funcionamento podem ser perfeitamente (re) alocadas para diferentes grupos sociais.

Focando especificamente na sua elaboração do colonizado, Albert Memmi divide as suas percepções em exatamente dez partes: 1. O retrato mítico do oprimido, 2. O colonizado e a cidade, 3. A criança colonizada, 4. Os valores-refúgio, 5. A amnésia cultural, 6. A escola do colonizado, 7. O bilinguismo colonial, 8. A situação do escritor, 9. O ser de carência, e 10. As duas respostas do colonizado. Em cada um desses tópicos, o autor constrói uma análise crítica da situação daquelas pessoas que foram obrigadas a viver e crescer sob uma estrutura de dominação europeia, apagando a memória coletiva dos povos subjugados e suprimindo seu futuro baseado na autonomia.

Pretendemos destacar quatro desses pontos, fazendo um paralelo social com a conjuntura histórica dos jovens estudantes favelados do pré-vestibular da Maré com a finalidade de identificar algumas convergências importantes que nos ajudam a compreender com mais detalhes a visão de mundo dessa juventude. Certamente, porém, não se constitui como nosso objetivo criar aqui uma equação sociológica reducionista que estabelece uma fórmula mágica pra afirmar categoricamente que *favelado é igual a colonizado*. Obviamente esse não é o intuito dessa análise, visto que as influências de uma estrutura colonialista não podem ser reduzidas apenas a grupos sociais específicos, ou mesmo a uma patologia de ordem individual, como bem afirmou Fanon em seu clássico *Pele Negra Máscaras Brancas*. Ao contrário, um sistema colonial atinge uma sociedade vítima da dominação na base de todas as suas instituições formadoras, alcançando todos os grupos sociais e agindo também pelos mais diferentes meios com o único objetivo central de retroalimentá-lo constantemente. Portanto, a tarefa que nos propomos a realizar consiste em tão somente identificar no contexto histórico do jovem estudante favelado, elementos que nos ajudam a verificar semelhanças, mudanças ou continuidades de um sistema mundo moderno / colonial que continua a produzir e ratificar desigualdades.

O retrato mítico do oprimido na visão de Albert Memmi se constituiu como obra do colonizador justamente para conferir sentido a sua prática de subjugação do Outro, legitimando as suas arbitrariedades e excluindo o colonizado da sua própria condição humana. Para que isso seja possível de acontecer é preciso, antes de qualquer coisa, estigmatizar o grupo dos dominados, taxando-os sempre como potenciais suspeitos dos crimes que são praticados na sociedade. A mera suspeição, portanto, justifica que o colonizador promova ações que, segundo ele, servem para prevenir futuras transgressões. E se já se tem o principal suspeito, por que então não culpabilizá-lo, julgá-lo e condená-lo de maneira eficaz?

Sem dúvida alguma, o recurso da estigmatização de pessoas não é uma estratégia nova no campo das guerras, ao longo da História. O que é interessante destacar diz respeito a grande capacidade de grupos políticos que exerceram o poder nos diferentes tempos

históricos e que (re) significaram essa tática de eliminação do inimigo de acordo com o contexto social em estavam inseridos. No caso contemporâneo das favelas na cidade do Rio de Janeiro, a estigmatização se tornou justamente uma das peças chaves para se pensar a construção de políticas de segurança pública, voltadas especificamente para um segmento da população.

No segundo capítulo, já demonstramos de que forma o retrato mítico do favelado tem sido construído pelas instituições de poder e servido como justificativa plausível para a utilização de operações militares sanguinolentas. Políticas de estado que se só se apresentam como necessárias a sociedade por estarem pautadas exatamente na construção de um favelado suspeito e passível de ser punido.

A Amnésia Cultural trata de um ponto abordado pelo autor tunisiano que se refere ao modo como o passado dos povos dominados passa a ser desconstruído pelo colonizador em detrimento das grandes narrativas europeias que se transformam na única história possível que merecer ser lembrada. Nas palavras de Memmi:

Acrescentemos agora que ele dispõe cada vez menos de seu passado. O colonizador, aliás, jamais o conheceu; e todos sabem que o plebeu cujas origens se desconhecem, não tem passado. Há coisas mais graves. Interroguemos o próprio colonizado. Quais são seus heróis populares? Os grandes guias de povos? Seus sábios? Ele mal consegue citar alguns nomes, em completa desordem, e cada vez menos à medida que se desce nas gerações. O colonizado parece condenado a perder progressivamente a memória. (MEMMI: 1989, p. 143).

Uma situação que se reflete no cotidiano do colonizado todas as vezes que ele vivencia através das instituições dos colonizadores, uma memória coletiva da qual ele nunca fez parte. As festas religiosas dos santos europeus; os desfiles das forças armadas que estão sempre prontas a esmagá-lo; a construção das estátuas que reverenciam o colonizador; as construções que privilegiam a arquitetura dos “vencedores”, e até mesmo o nome das ruas que fazem referência aos lugares nos quais os colonizados nunca puseram os pés (MEMMI: 1989).

Pensemos agora na situação do jovem favelado que construiu a sua trajetória escolar pautada justamente numa espécie de amnésia cultural. Ele foi educado para aprender uma história da pátria que de fato nunca fez o menor sentido. Aprendeu sobre os heróis da independência que não nasceram por aqui. Que os desbravadores do território eram pessoas que procuravam por ouro, e que os indígenas que usufruíam desta terra eram na verdade, o grande empecilho para o desenvolvimento nacional.

Esse jovem periférico dificilmente aprendeu a conhecer quem foi João Cândido, Luis Gama ou Luiza Mahin. Pouco ouviu falar das lutas até a morte travadas pelos povos que se

pareciam com ele. E muito provavelmente também jamais tomou conhecimento da resistência heroica de africanos e nativos de todas as culturas que rejeitaram o projeto colonizador derramando o próprio sangue em muitas batalhas.

A Escola do Colonizado para Albert Memmi se constituiu, justamente, numa das instituições colonizadoras pela qual se consolidou de maneira eficaz e gradativa, o apagamento da memória social daqueles que foram subjugados. A criança que se socializa no interior dessa escola não encontra nela a familiaridade social, através do conhecimento que lhe é transmitido. Isso porque, como o próprio autor destacou, as histórias contadas através do seu livro didático não lhes dizem respeito. Tudo parece estranho para a criança colonizada. As historinhas infantis que se passam em paisagens geográficas diferentes; a religião estudada que nem sempre é a mesma das suas tradições familiares, e a literatura que na maioria das vezes se traduz numa cultura estrangeira sem qualquer vínculo com a sua realidade.

Também no primeiro capítulo, na reflexão que fizemos sobre o papel da escola na perspectiva do sociólogo Pierre Bourdieu verificamos que a ideologia do conhecimento supostamente universal faz parte das diretrizes da educação que orientam a prática pedagógica nas salas de aula. Isso significa que todas as crianças que estudam aqueles conteúdos que lhes são impostos, apreendem a compreendê-los como uma narrativa única, quando na verdade se trata apenas de uma perspectiva eurocentrada. De acordo com Bourdieu, a recepção desse currículo nas salas de aula acontece de maneiras variadas. Para os herdeiros das classes de maior capital econômico e cultural são conteúdos que lhes parecem familiar. Para os herdeiros das classes populares, por sua vez, lhes parecem exatamente, uma cultura estrangeira. Assim é a realidade do jovem estudante da favela. A escola, em geral, não privilegia a sua linguagem; reproduz as histórias da nação cujo protagonismo não é seu, e ratifica os mitos da identidade nacional baseados na exclusão de uma maioria.

As duas respostas do colonizado na compreensão do escritor tunisiano podem ser resumidas nas seguintes ações: assimilação ou revolta. Tanto uma quanto outra reflete na visão do autor, o desejo de se livrar da situação colonial que se encontra a pessoa subjugada. No que diz respeito à assimilação, o colonizado busca incorporar os valores do colonizador, pois este, lhe parece um caminho mais fácil para se livrar da sua condição. Ele sabe que os colonizadores possuem tudo o que nunca teve direito de adquirir, e por esse motivo, entende que também precisa assimilar seus modos de vida para que de alguma forma alcance o status cultural das classes dominante.

Nesse processo, o colonizado passa a amar o colonizador e odiar a si mesmo. Admira a cultura estrangeira; sua música, sua língua, comida e costumes de lazer, ao passo

em que tenta desesperadamente apagar a sua própria memória e as suas próprias tradições. Mas todo seu esforço na busca pela assimilação acaba sendo inútil, pois não basta apenas, na compreensão de Albert Memmi (1989) dispensar o seu grupo de origem. É preciso também adentrar num outro. E é justamente nesse ponto que o colonizado vê frustradas todas as suas tentativas de se igualar ao grupo dos colonizadores. Ele obtém do grupo que tanto admira e deseja ingressar, apenas uma recusa explícita que o impede de concretizar seu sonho. O colonizador o vê apenas como um “macaco de imitação”, incapaz de viver no seu círculo social, pois sempre o lembrará de que suas raízes históricas não podem ser apagadas ou esquecidas.

Daí surge a revolta, como a segunda alternativa possível para se tentar conseguir, a libertação de sua condição colonial. Os motivos não poderiam ser melhor sintetizados nas palavras do próprio escritor:

(...) a revolta é a única saída para a situação colonial que não representa uma ilusão, e o colonizado descobre isso cedo ou tarde. Sua condição é absoluta e exige uma solução absoluta, uma ruptura e não um compromisso. Ele foi arrancado de seu passado e bloqueado de seu futuro, suas tradições agonizam e ele perde a esperança de adquirir uma nova cultura, não tem língua, bandeira, técnica, existência nacional ou internacional, direitos ou deveres: não possui nada, não é mais nada, não espera mais nada. Além disso, a solução é cada dia mais urgente, cada dia mais necessariamente mais radical. O mecanismo de aniquilação do colonizado, posto em andamento pelo colonizador, só pode se agravar a cada dia. Quanto mais a opressão aumenta, mais o colonizador precisa de justificação, mais tem que envilecer o colonizado, mais se sente culpado, mais tem se que justificar, etc. Como sair disso, a não ser por meio da ruptura, da explosão, cada dia mais violenta, desse círculo infernal? A situação colonial, por sua própria fatalidade interna chama a revolta. Pois a condição colonial não pode ser organizada; como uma algema, só pode ser quebrada (MEMMI: 1989, p. 169).

Mas o processo de libertação social exige, antes de qualquer coisa, que o colonizado reconquiste a sua dignidade e autonomia. É preciso que ele recuse o colonizador e se livre da imagem acusadora que durante tanto tempo fez parte da sua subjetividade. É necessário, portanto, atacar frontalmente a opressão; recuperar sua identidade cultural e memória coletiva, reativar suas instituições; formar seus intelectuais e se auto afirmar como protagonista de sua própria história. O colonizador, por sua vez, se põe como obstáculo nesse processo de retomada de autonomia dos dominados, mas não encontra êxito na tentativa de barrar a revolta. A obstinação do colonizado pela reconquista da sua liberdade se sobrepõe com a força de todos os oprimidos, questionando os pilares do projeto colonial e recriando novas formas de sociedade (MEMMI: 1989).

Vamos nos transportar agora para realidade do jovem favelado do pré-vestibular comunitário, na cidade do Rio de Janeiro do século XXI. Ele cresceu tendo que conviver com estigmas que lhe impuseram ao longo de toda a sua trajetória. A escola, nesse sentido, se tornou pra ele uma possibilidade de mudar o seu quadro social. Estudar para ampliar seu grau de instrução e ingressar num mercado de trabalho que o permita ter um salário melhor virou a sua maior obsessão. É com esse objetivo que chegam ao curso popular. Aumentar o seu leque de conhecimento para criar condições financeiras favoráveis, sair da favela e (re) fazer sua vida.

O sonho desse jovem favelado que conseguiu prolongar seus estudos se pauta, nessa perspectiva, na tentativa de ascender socialmente. Ele não está interessado em cultivar a produção de uma consciência de classe, ou a prática de uma solidariedade coletiva. Isso porque, acredita na meritocracia como meio de se vencer e conquistar suas metas. Tudo se resume, portanto, ao seu esforço pessoal, pois se chegou ao patamar que desejava foi porque batalhou muito pra isso.

Mas esse jovem percebe ao longo do tempo que algo lhe falta nessa caminhada. Ele não teve todas as oportunidades que gostaria de ter de tido acesso. Faltou em sua escola alguns conteúdos fundamentais; a condição financeira de sua família o obrigou a arrumar um trabalho precário para garantir a sobrevivência, e nem sempre o seu direito e de ir e vir estava resguardado no lugar de moradia onde estabeleceu as suas raízes. Percebeu também com o tempo que o seu esforço tinha que ser quase sempre maior do que poderia suportar, mas mesmo assim, nem sempre o resultado desejado era o mesmo que se conseguia garantir.

Dentro desse panorâma, esse jovem favelado, passa a conviver com duas opções básicas: aquela pela qual ele aprende a se resignar ao longo da vida, aceitando os obstáculos que lhes são impostos como meros percalços do destino. E aquela outra na qual ele tenta subverter a ordem das coisas, buscando alternativas no papel de um cidadão que tem ciência dos seus direitos diante do Estado, dentro uma perspectiva muito mais solidária.

Ambas as alternativas fazem parte da trajetória de cada um desses jovens favelados na qual uma ou outra vai se sobressaindo de acordo com as escolhas que vão sendo tomadas ao longo de suas vidas. A experiência educacional do pré-vestibular do CEASM não tem nenhum mérito, nesse sentido, em criar o sentimento de resignação ou mesmo o da revolta nas práticas pedagógicas da sala de aula. Isso porque, elas sempre estiveram presentes ao longo de suas trajetórias biográficas. O contato com a educação decolonial se constitui apenas como uma espécie de gatilho, que dependendo da subjetividade de cada um dos jovens educandos, ajuda a alimentar uma ou outra percepção. Como respondeu um dos estudantes do pré-vestibular: *“fazer parte do curso apenas confirmou todas as coisas*

que já mais ou menos pensava. Apenas não tinha o conhecimento suficiente pra saber elaborar tudo isso. ”

Optamos por esses quatro pontos que destacamos do retrato do colonizado traçado por Albert Memmi, porque foram os que mais nos pareceu interessantes para se destacar similaridades históricas e categorias de uma estrutura colonialista. Tanto naquele passado quanto na contemporaneidade pudemos verificar os mecanismos de dominação política, econômica e social, e quais dos seus elementos são passíveis de se (re) significar, mesmos que eles se estabeleçam em tempos históricos e conjunturas sociais completamente diferentes.

Entretanto, também se torna importante ressaltar que nenhuma estrutura de dominação apresenta características de alcance absoluto na vida das pessoas. As críticas do historiador marxista E. P. Thompson ao também marxista Louis Althusser já se mostravam bastante lúcidas lá nos idos dos anos de 1970, quando foram publicadas pela primeira vez, através do livro “A Miséria da Teoria ou um planetário de erros”.

Na visão do historiador inglês E. P. Thompson (1978), o estruturalismo althusseriano conferia uma interpretação da teoria marxista que suprimia totalmente a ação real do indivíduo. As forças opressoras do estado, nessa perspectiva, exerciam um poder imperial sobre a sociedade, fechando completamente as possibilidades de protagonismo dos sujeitos inseridos nessa engrenagem de poder. A própria luta de classes, na perspectiva de Althusser se tornava muito mais uma elucubração teórica com uma classe de trabalhadores conceituados por intelectuais, do que propriamente uma luta protagonizada por personagens da vida real.

Nesse sentido, o que E. P. Thompson faz questão de destacar é que toda estrutura de dominação sempre será ameaçada pelo seu elemento mais destabilizador: a experiência humana. Assim aconteceu em todas as partes do mundo, e assim também aconteceu e ainda acontece, no sistema capitalista moderno / colonial.

A criatividade humana sempre esteve presente dentro das instituições pelas quais o Estado buscou exercer o seu poder. Nessa perspectiva, não é possível existir uma estrutura de dominação que não seja passível de ser questionada, modificada ou até mesmo destruída pelos agentes históricos que atuam no interior dela. O jovem favelado, nesse sentido, que chegou até o CEASM, já demonstrou ao longo de sua trajetória biográfica toda a sua capacidade inventiva para driblar os percalços impostos por um sistema de desigualdades. Na escola onde faltaram estruturas essenciais, ele soube aproveitar ao máximo da pedagogia que lhe foi oferecida, o tinha de mais valioso para garantir o seu futuro e aumentar seu conhecimento. Nas suas relações pessoais, familiares e de trabalho, ele também soube buscar as referências certas para usufruir das ferramentas adequadas para

planejar seus passos seguintes. Desse modo, nesse processo constante de aprendizado foi moldando a sua visão de mundo pautada nas suas percepções.

Por esse motivo, o perfil social e as opiniões de um jovem periférico numa favela estão muito longe de serem caracterizadas por uma linha ideológica linear e homogênea. Apenas se as estruturas de dominação exercessem um poder absoluto teríamos um modelo de juventude pobre marcado pela total resignação, submissão e falta de esperanças. Mas é justamente a capacidade humana de se (re) inventar nas adversidades e de resistir nas experiências práticas da vida, que impedem que esse tipo de tragédia possa acontecer.

Foi exatamente esse o resultado que encontramos em nossa pesquisa na terceira parte do questionário aplicado por nós que diz respeito à visão de mundo dos jovens estudantes do CEASM. Como explicamos na parte inicial deste trabalho, optamos por questionar os estudantes sobre algumas temáticas que até então estavam em pauta na sociedade, como: a redução da maioria penal; o casamento civil de pessoas do mesmo sexo; direitos humanos, pena de morte, legalização das drogas, funk e operações militares. Essa foi a estratégia utilizada justamente para mapear as percepções de mundo da juventude do pré-vestibular, cujos dados que conseguimos obter demonstram exatamente o caráter da heterogeneidade que essas trajetórias agregam.

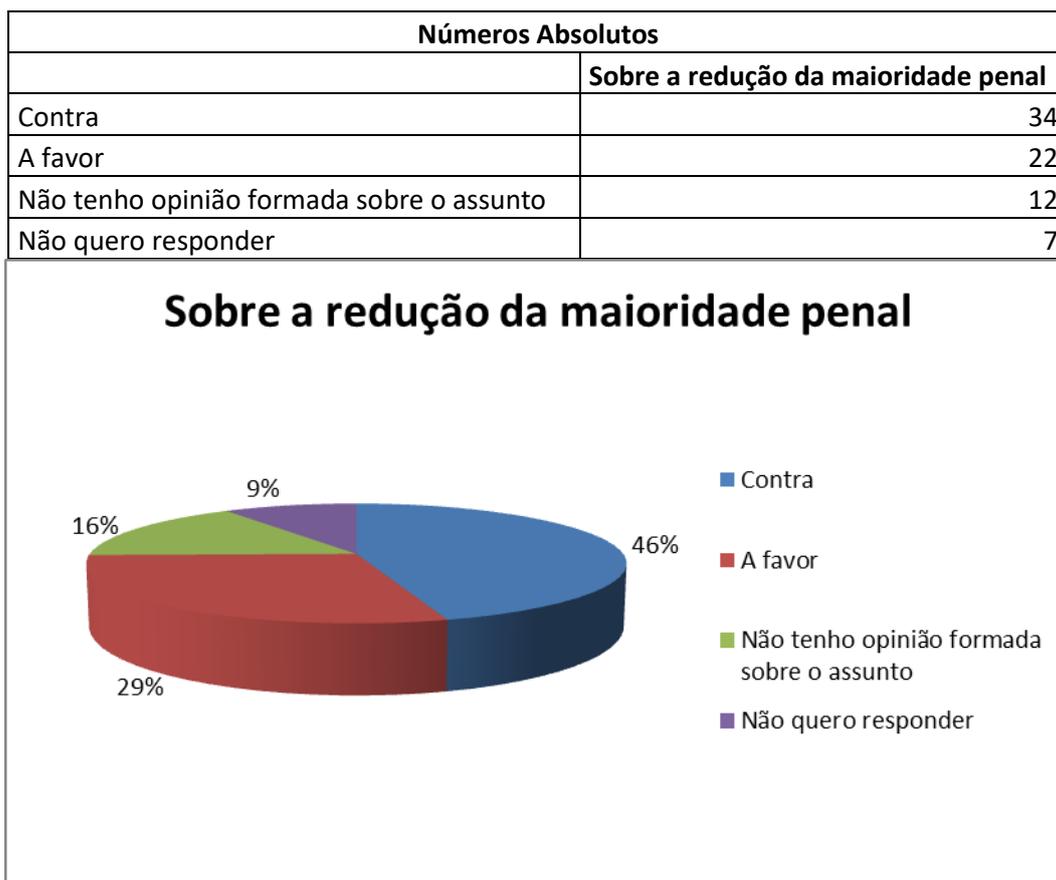
No ano final da pesquisa para esta tese, realizamos também um conjunto de entrevistas (uma amostra de dez) com alguns dos participantes da turma do ano letivo de 2016 para verificar mudanças e permanências em suas percepções de mundo. E, somadas às nossas observações de campo na condição de educador popular do espaço pudemos identificar, também, as diversas peculiaridades que compõem esses percursos biográficos.

A Visão de Mundo dos Estudantes: O que pensam sobre a redução da maioria penal?

Vale lembrar que esse questionário produzido pelo autor foi preenchido por 76 educandos da turma de 2016 e que nesse grupo, já estavam presentes, alguns remanescentes das turmas anteriores que voltaram para o pré-vestibular com o intuito de continuar seus estudos. Precisamente 21 estudantes já não estavam ali nas salas de aula do CEASM pela primeira vez e isso, certamente, se refletiu no resultado geral das informações quantitativas que conseguimos registrar. Por esse motivo, tentamos fazer uma comparação entre os dados que representavam a totalidade do grupo, e logo depois de maneira separada com o grupo da primeira experiência e o outro que já estava há mais de um ano no espaço. Obviamente, que em termos de valor estatístico, tabelas e gráficos com 21 entrevistados não podem ser produzidos com alguma pretensão sociológica de caráter universalista. Mas longe de pretender este objetivo, a nossa finalidade consiste em tão

somente verificar padrões de continuidade e descontinuidade nas percepções dos jovens estudantes do CEASM, no sentido de compreender a realidade, especificamente, dessa juventude.

Em relação à redução da maioria penal, os dados gerais quantitativos revelaram que 46% dos que responderam o questionário se disseram contra, seguido dos 29% que se manifestaram a favor. Outros 16% afirmaram que não tinham opinião formada sobre o assunto e ainda 9% desses estudantes não quiseram responder.

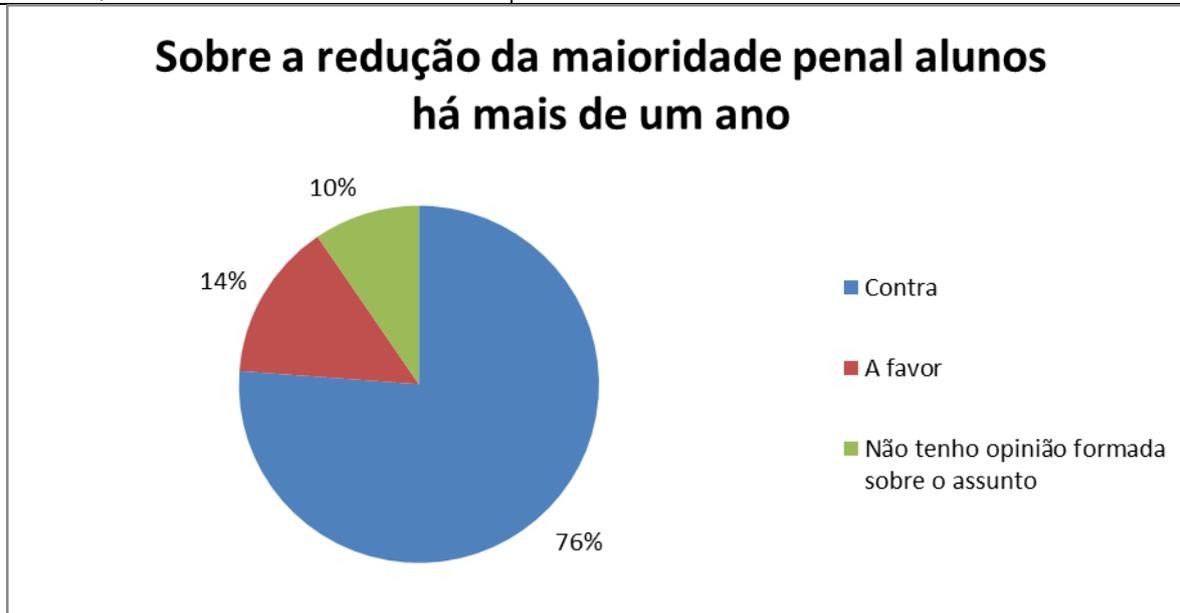


Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 48

Fazendo a separação entre os grupos que frequentavam pela primeira vez o CEASM e aqueles que já estavam a mais tempo, a diferença proporcional entre os que se manifestaram contra a redução se mostrou significativa. Entre os mais antigos, mais de 70% disseram não concordar com essa política, contra 13% que se mostraram a favor. 14% disseram não ter opinião formada sobre o assunto, e 10% não quiseram responder.

Números Absolutos	
Sobre a redução da maioria penal alunos primeiro ano	
Contra	16
A favor	3
Não tenho opinião formada sobre o assunto	2



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 49

De uma maneira geral, os jovens estudantes que se manifestaram contra a política de redução da maioria penal, apresentaram seus argumentos defendendo que o investimento em educação é que deveria ser a política principal a ser adotada pelos governos. “*Lugar de criança é na escola*”. Compreendem, nesse sentido, que a punição não resolve os problemas centrais e que o sistema carcerário nada mais é do que um centro produtor do crime. Além disso, defendem que a questão da maturidade deve ser levada em consideração, quando se trata de pensar em políticas punitivas. As palavras de uma das educandas registradas numa das entrevistas expressam bem essa visão, quando ela opinou da seguinte forma:

Eu sou contra, assim, eu já ouvi muitos debates a respeito desse assunto, eu acho que uma criança não tá com sua formação cognitiva completa, na questão mesmo do psicológico, então ela não tem condições de assumir uma responsabilidade que é de uma pessoa adulta, então eu acredito que isso não seja um meio efetivo...nossa, vamos prender crianças que o problema do Brasil será solucionado. Não, não é. Eu acho que existem outras maneiras que isso poderia ser resolvido, mas o governo não quer né (Entrevista Estudante do CPV, pesquisa doutorado 2015-2019).

Como pudemos observar nos gráficos, existe uma diferença expressiva de opinião entre os grupos de “primeira vez” e aqueles que já estavam no pré-vestibular há mais

tempo. Aqui é possível estabelecer como hipótese uma grande influência da pedagogia decolonial do espaço que apresentou perspectivas diferentes para a resolução deste problema. Tempos depois na realização das entrevistas, o padrão de pensamento sobre essa questão não sofreu grandes mudanças, com a exceção de um único educando que parece ainda acreditar na política de redução. *“Eu sou a favor, mas só que precisa de algo a mais pra isso e esse algo a mais seria resolvido através da educação e da ressocialização das pessoas que cometem as infrações”*. Mas curiosamente, ele reconhece o valor da educação como um caminho que merece ser seguido, mas entende que isso só deve ser levado a frente, se combinado com a redução da maioria penal

As respostas dos estudantes que se disseram a favor da política de redução através do questionário seguiram um padrão de ideias que expressavam de um modo geral, o senso comum construído a respeito do tema. Ou seja, destacando a frieza do infrator, apesar da sua idade; ressaltando a suposta contradição legal de se permitir o voto do jovem aos 16 anos e não puni-lo com as mesmas regras dos adultos, e até mesmo elaborando uma estigmatização de ordem biológica, associando a prática do crime com características genéticas de nascimento. A tabela abaixo mostra o conjunto de resposta tanto contra quanto a favor da política de redução.

Respostas CONTRA a Redução da Maioridade Penal
Não sabe o certo e errado
Falta educação
Estado é ausente
Ninguém nasce bandido. Torna-se um devido a falta de trabalhos sociais
Punição não resolve
Não existe sistema de reintegração
Prefere o incentivo ao estudo e esporte
Falta cultura e educação
Não deu certo em outros países
Lugar de criança é na escola
Violência não acaba reduzindo idade
Os jovens da favela serão os maiores prejudicados
Criança precisa de educação e não de cadeia
Se tivesse educação na favela não teria infratores
Governo não oferece renda suficiente para trabalhadores
Falta projeto para juventude
Referência dos criminosos
Já existe redução e chama-se auto de resistência. Não é eficaz
Não vai melhorar ou diminuir a violência
Um jovem de 16 anos na cadeia sai de lá com doutorado no crime. Deveria ter mais emprego e ensino para os jovens
Podemos colocar os jovens que roubam nas escolas
Isto é a resolução do problema. Não da causa
Não é responsável
Não sabe o certo e errado
Falta educação
Estado é ausente

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

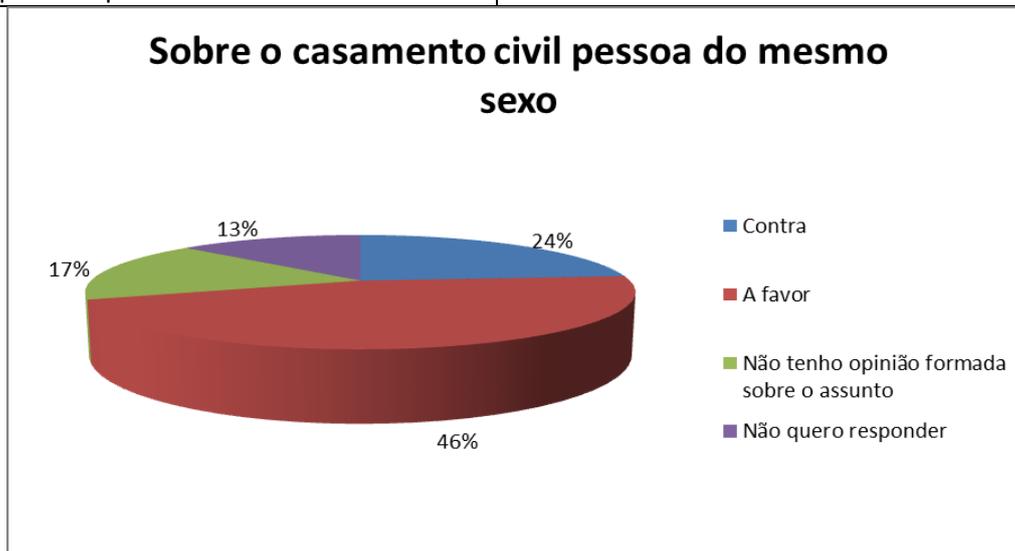
Respostas A FAVOR da Redução da Maioridade Penal
Frieza do infrator é igual a do adulto
Solto, pode até matar
Se vota, também pode responder pelos seus atos
Se teve maturidade para cometer o crime também tem para responder
O meio facilita, mas quem define nossas escolhas é a índole
Aos 16, já temos capacidade de saber o que é certo e errado
Juventude perdida não deve fazer novas vítimas
Sensação de impunidade
Usam a idade para se proteger da punição
Tem pessoas que já nascem com o gênio ruim

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

O que pensam sobre o casamento civil entre duas pessoas do mesmo sexo?

Sobre este ponto, 46% dos estudantes responderam que são favoráveis. 24% afirmaram ser contra o casamento civil entre homossexuais. 17% disseram que não tinham uma opinião formada sobre o assunto e 13% não quiseram responder. Portanto, podemos concluir aqui que uma maioria dos educandos do CEASM não apresentaram objeções no que se refere a essa questão, e mesmo fazendo a observação mais aproximada entre o grupo iniciante e aquele dos mais antigos, o resultado do conjunto de opiniões, também não mostrou qualquer diferença significativa.

Números Absolutos	
	Sobre o casamento civil pessoa do mesmo sexo
Contra	18
A favor	35
Não tenho opinião formada sobre o assunto	13
Não quero responder	10



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 50

Isso pressupõe uma hipótese, pelo menos no que diz respeito a esse grupo em particular, que a tolerância em relação às diferenças de gênero parece estar mais presente entre essa juventude do pré-vestibular comunitário. Considerando que a grande maioria desses jovens pertence a um segmento religioso evangélico, não deixa de ser interessante verificar nesse contexto que existe uma abertura para o diálogo, ainda que a religião se constitua com um dos valores fundamentais para essa juventude. A separação entre estado e religião, nesse sentido, parecer exercer uma maior inteligibilidade entre esse grupo, e a fala de uma das estudantes entrevistadas evidencia bem esse pensamento:

Eu sou a favou porque eu acho que o amor é livre e as pessoas tem que casar independente da religião que não se mistura. Eu pelo menos, mesmo sendo cristã não misturo Estado com religião. Acho que são duas coisas diferentes e a gente não pode barrar alguém só porque ela gosta de outra pessoa do mesmo sexo (Entrevista estudante do CPV, pesquisa doutorado 2015-2019).

Na experiência cotidiana do curso, quase sempre registramos a matrícula de muitos estudantes homossexuais e a cada ano que passa, esse número tem, de fato, aumentado de uma maneira interessante. Interpretamos esse movimento, justamente como um reflexo das mudanças em relação ao tema no panorama nacional, na qual o debate sobre a transsexualidade e a diversidade de gênero tem cada vez mais ganhado espaço nas mídias, através dos movimentos sociais. E, internamente, na favela da Maré, o CEASM acabou se apresentando também como um dos lugares receptivos para acolher esse tema de discussão, através do seu pré-vestibular comunitário que gradativamente também tem se engajado mediante a construção de uma pedagogia decolonial. Vale lembrar ainda que a Maré como um todo agrega um forte movimento social das causas LGBTs que ano após ano mobiliza uma grande parcela da juventude local em prol da luta por seus direitos civis e pela (re) afirmação nos espaços da cidade.³⁵

Entretanto, também é importante destacar algumas peculiaridades da porcentagem menor dos educandos que disseram ser contra o casamento civil de pessoas do mesmo sexo. De uma maneira geral são argumentos de caráter religioso que apelam para os valores tradicionais contidos na Bíblia e também para aqueles supostamente baseados em premissas biológicas ligadas à evolução e reprodução humanas.

Normalmente adotam o discurso do “respeito, mas não concordo”, ou ainda o do “respeito, mas tenho os meus valores”. Porém, não registramos nenhuma fala ou atitude mais agressiva no sentido de ameaças físicas ou coisa parecida. O CEASM tem realizado

³⁵ Existe na Maré desde o ano de 2006, por exemplo, o Grupo Conexão G de Cidadania LGBT de favelas que atua no local com inúmeras ações em prol dos direitos humanos e da prevenção da saúde dessa população, com o objetivo de minimizar a baixa autoestima e realizar ações de transformação local.

nos últimos anos, “aulões” específicos com os temas da religião e do gênero e pouco a pouco tem se adquirido mais espaços para avançar pedagogicamente nesse debate.

Respostas CONTRA o Casamento Civil de Pessoas do Mesmo Sexo
Deus fez homem e mulher para reproduzir
Porque o filho vai sofrer preconceito
Sou a favor do ensinamento da bíblia
Tenho princípios antigos
Respeito a opção, mas acredito na eficácia da família heterossexual
O que nasce do ventre materno ou é homem ou é mulher
Prática condenada por Deus
Pessoas não nascem homossexuais. É apenas um comportamento
Porque Deus fez o homem para mulher e a mulher para o homem
Por crescer em meio evangélico acredito que a união só exista entre homem e mulher
(Des) Evolução humana
Sigo religião que não permite, mas respeito
Não concordo com esse tipo de situação

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Respostas A FAVOR do Casamento Civil de Pessoas do Mesmo Sexo
Pessoas tem o direito de ser felizes como quiserem
Ninguém paga as contas do outro
É uma discussão política
Religião não deve interferir
Toda forma de amor é válida
Gênero não é problema numa relação de sentimentos
Cada um tem sua forma de amar e ser feliz
Se existe amor precisam conjugar
Todos devem ter direitos iguais
Não afeta a vida de ninguém
O discurso da democracia tem que ser real
Cada um faz o que quer
São casal como outro qualquer
Direito de todos escolher com quem quer viver
Para os que fazem existem motivos como não ter como pagar um casamento na igreja, ou já relaxaram em fazer festa, comprar tudo o que precisa, etc.
Apesar de evangélico, acredito que por ser laico, o estado não deve agir com base religiosa
Direito legislativo / constituição
Devido a ausência de religiosidade
Devemos respeitar as diferenças
Pessoas merecem ser felizes independente do sexo
Cria-se uma estabilidade de futuro para o casal que podem formar família e adotar filhos
É o amor
Não vejo motivo de que não poderiam. Afinal eles se amam e talvez adotem uma criança
Cada um escolhe sua opção sexual. Não sou Deus para julgar ninguém. Sou super a favor.

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

O que pensam sobre direitos humanos e pena de morte?

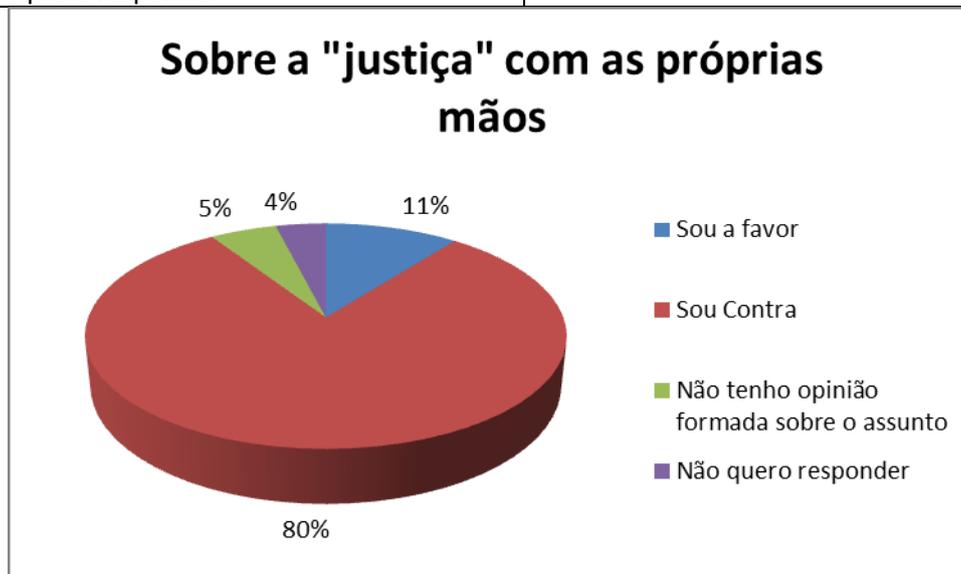
Esse é um tema político que nunca esteve tão em pauta na sociedade brasileira, como está atualmente nos dias de hoje no quadro do debate nacional. Certamente, a

ascensão dos grupos de extrema direita no Brasil tem tido o peso significativo na potencialização desse assunto que, em cada disputa eleitoral nos diversos âmbitos do Estado, o tema foi ganhando maior visibilidade, e alimentando o imaginário da população.

Tal repercussão dessa temática através das vozes de políticos conservadores e formadores de opinião se caracterizou, nesse sentido, por um conjunto de ideias a respeito dos direitos humanos, essencialmente, marcado pelo senso comum. Associaram a defesa de direitos com a suposta defesa de bandidos e, em cima dessa falsa premissa, criaram-se uma infinidade de propagandas virtuais chamadas de “fake News”, ratificando uma série de conceitos políticos que distorcem completamente o real significado de proteção à humanidade.

Curiosamente, 80% dos estudantes que chegaram ao pré-vestibular do CEASM no ano de 2016 afirmaram, por exemplo, que eram contrários à chamada “justiça com as próprias mãos”. E, apenas 11% se disseram a favor, e os demais 5% e 4% não tinham opinião formada sobre o assunto e também não quiseram responder. E, mesmo verificando as especificidades de alunos antigos e novos, as diferenças nas respostas também mantiveram esse mesmo padrão, sem grandes alterações significativas.

Números Absolutos	
Sou a favor	8
Sou Contra	61
Não tenho opinião formada sobre o assunto	4
Não quero responder	3



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 51

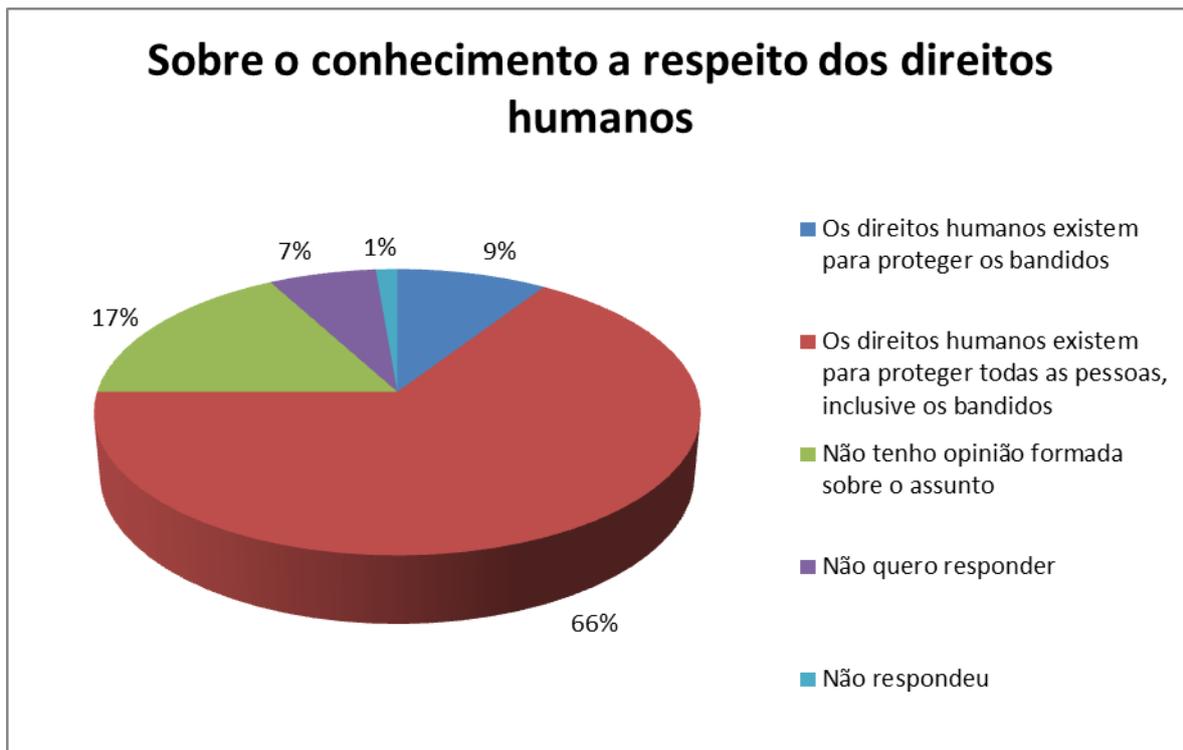
Criamos no questionário exatamente uma situação hipotética de um furto cometido por um menino, na orla de uma praia da Zona Sul da cidade. E, no caso imaginado, um

grupo de moradores da região acabou cercando o garoto e o espancando na frente de todos. Diante desse exemplo, portanto, os educandos deram as suas respostas sobre a legitimidade ou não daquelas pessoas que decidiram agir por conta própria.

A maioria, nessa perspectiva, pareceu compreender que não era certo fazer “justiça com as próprias mãos” mesmo diante de um caso de um pequeno delito cometido por um menino e numa situação aonde não tinha qualquer representante da autoridade do Estado. Ou seja, ainda que não tivessem elaborado na cabeça conceitualmente a ideia de direitos humanos demonstraram que não prática concordavam que a justiça deve ser praticada dentro das leis constitucionais.

Porém, quando foram questionados diretamente sobre o significado de direitos humanos, a porcentagem dos que acreditavam conceitualmente nessa ideia, caiu para um pouco abaixo dos 70%. Os demais 17% dos estudantes optaram por afirmar que não tinha opinião formada sobre assunto – o que demonstra o grande panorâma de dúvidas sobre o tema - e outros 9% seguiram o slogan do senso comum afirmando que os direitos humanos existiam somente para proteger os bandidos e 8% não quiseram responder.

Números Absolutos	
Os direitos humanos existem para proteger os bandidos	7
Os direitos humanos existem para proteger todas as pessoas, inclusive os bandidos	50
Não tenho opinião formada sobre o assunto	13
Não quero responder	5
Não respondeu	1
Os direitos humanos existem para proteger os bandidos	7
Os direitos humanos existem para proteger todas as pessoas, inclusive os bandidos	50
Não tenho opinião formada sobre o assunto	13



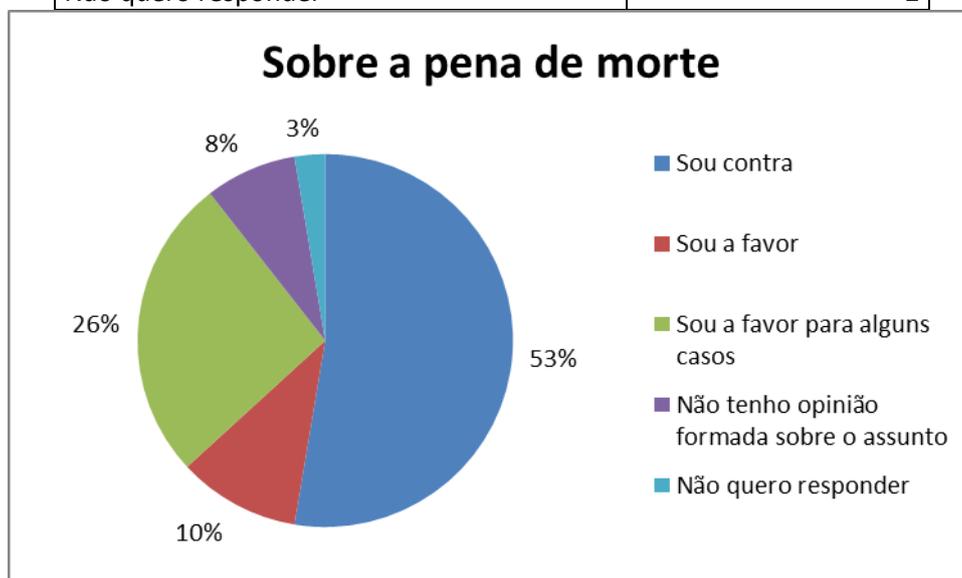
Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 52

Nessa perspectiva, podemos partir da hipótese de que mesmo que se saiba o conceito de direitos humanos, o termo em si está amplamente associado pelo senso comum a algo que não estabelece ligação direta com a proteção dos que vivem na cidade. Os direitos humanos, nesse sentido, se tornaram uma entidade individual e subjetiva, representada nos rostos daquelas pessoas que publicamente exercem a militância de defesa dos cidadãos que são vítimas das forças arbitrárias do Estado.

Talvez, por esse motivo, os educandos que chegaram até o CEASM não tenham demonstrado, por exemplo, uma posição absoluta no que diz respeito a ser contrário a pena de morte no Brasil. Apenas 53% rejeitaram a ideia da pena capital, seguidas de 26% que se disseram a favor para alguns casos, 10% totalmente a favor, 6% que não tinham opinião formada sobre o assunto, e 3% que não quiseram responder. Considerando que a pena de morte se trata da medida punitiva mais radical que o Estado pode praticar e que a afronta diretamente o direito inalienável à vida, não deixa de ser bem sintomático do próprio contexto geral da sociedade, a porcentagem total dos que se manifestaram de alguma maneira, favor da pena morte, chegar a 36% dos estudantes.

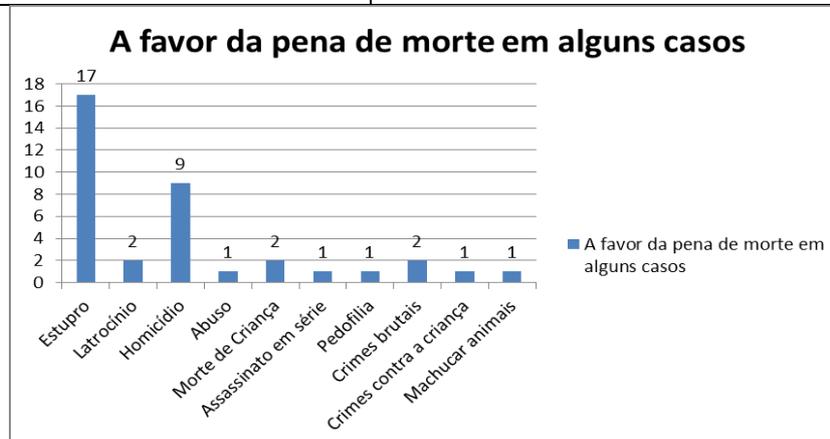
Números Absolutos	
Sou contra	40
Sou a favor	8
Sou a favor para alguns casos	20
Não tenho opinião formada sobre o assunto	6
Não quero responder	2



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 53

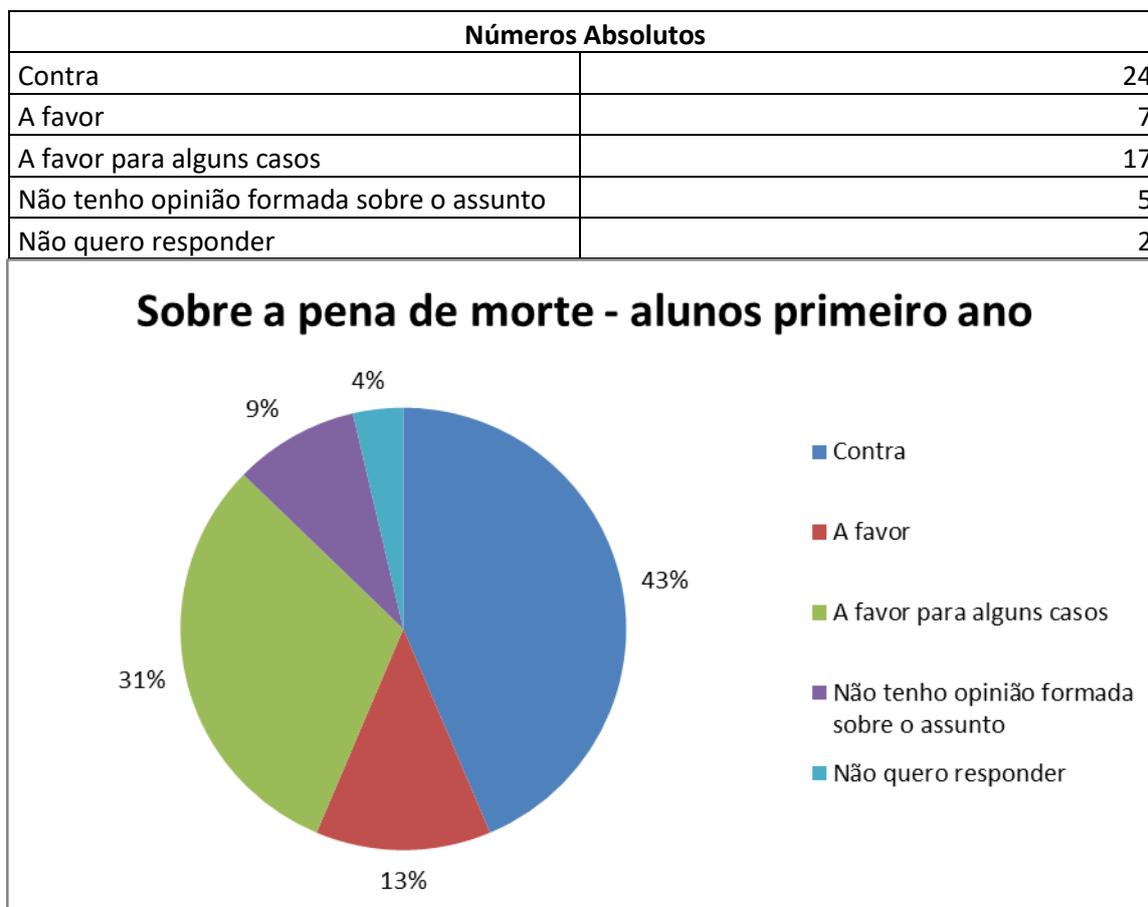
Números Absolutos	
Estupro	17
Latrocínio	2
Homicídio	9
Abuso	1
Morte de Criança	2
Assassinato em série	1
Pedofilia	1
Crimes brutais	2
Crimes contra a criança	1
Machucar animais	1



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 54

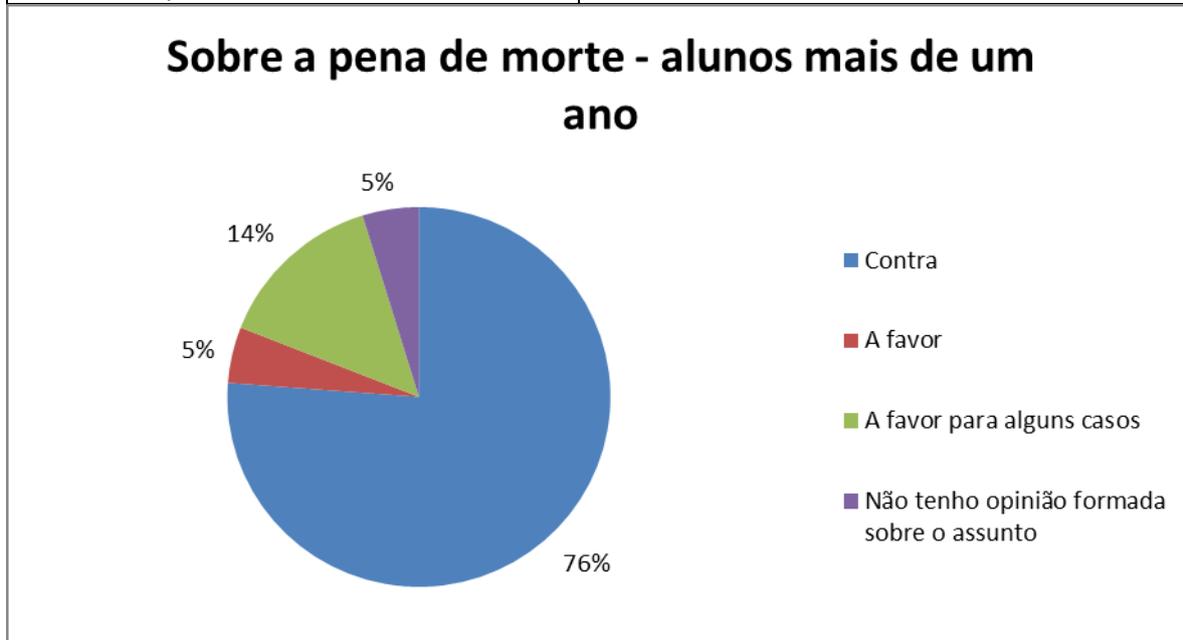
Porém, nesse caso, identificamos uma diferença significativa nas porcentagens das respostas dos educandos, quando fizemos a comparação entre os alunos novos e antigos da turma de 2016. Entre o grupo dos estudantes que já estavam no CEASM há mais tempo, os adeptos da pena de morte eram de fato um pequeno grupo, sendo a grande maioria contrária à pena capital. Isso nos leva a concluir por hipótese que a experiência pedagógica no pré-vestibular comunitário de alguma maneira influenciou na concepção de direitos humanos e da proteção à vida de todos os cidadãos. Mas isso, certamente, também não é uma percepção absoluta.



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 55

Números Absolutos	
Contra	16
A favor	1
A favor para alguns casos	3
Não tenho opinião formada sobre o assunto	1



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 56

Nas entrevistas que realizamos, por exemplo, quase todos se disseram contrários a pena de morte e apenas um estudante que já havia frequentado o CEASM por mais de uma vez, não estava completamente certo do seu posicionamento em relação ao tema. Diz ele em seu relato:

Vou ser sincero, eu não tenho ainda um posicionamento firme em relação a isso. Já fui contra, mas hoje em dia talvez esteja inclinado a ser mais a favor. Embora eu reconheça que se fosse aplicada hoje só quem ia sofrer seriam os pobres e favelados e aí não dá. Não tem como. Mas numa sociedade utópica, talvez. Eu realmente não sei (Pesquisa com Estudante do CPV, pesquisa doutorado 2015-2019).

Portanto, uma fala que reflete bem as ambiguidade e contradições a respeito desse tema. Essa estudante, nitidamente absorveu a aprendizagem no CEASM respeito de suas pedagogias críticas de valorização da identidade popular, mas nem por isso está propenso a conceber a ideia de direito à vida direcionado a todas as pessoas. Ele tem dúvidas quanto a isso, o que demonstra o fator da complexidade em qualquer processo de formação.

O que pensam sobre a legalização das drogas?

Este é um tema sempre muito sensível a qualquer favelado, na cidade do Rio de Janeiro. Ele sabe que seu cotidiano; seu direito de ir e vir e sua liberdade estão sempre constantemente ameaçados sob a justificativa do combate ao comércio de drogas por parte das forças policiais. Falar da legalização das drogas, portanto, é um tema que mexe com suas emoções e preocupações diárias. Traz à tona em suas lembranças, casos de amigos ou familiares que padeceram pelo uso de entorpecentes e, principalmente, todas as vezes em que teve se proteger de tiroteios no meio da rua para não acabar como tantos favelados, baleados no meio de um confronto, ou até mesmo ser associado com a prática de algum crime.

Talvez por esses motivos, 54% dos estudantes disseram ser contra a legalização das drogas no Brasil. 24% afirmaram que eram a favor, e 21% estavam com dúvidas e não tinha opinião formada sobre o assunto. A porcentagem expressiva dos educandos indecisos reflete bem os seus dilemas em relação ao assunto e isso acontece mesmo entre os estudantes que já haviam passado pelo CEASM, mais de uma vez.

Números Absolutos	
Contra	41
A favor	18
Não tenho opinião formada sobre o assunto	16
Não quero responder	1



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 57

Em geral, os argumentos apresentados para justificar a sua posição contrária passam pela preocupação com o vício, a dependência, a saúde e uso descontrolado das

drogas por parte de crianças e jovens. Compreendem, dentro desse contexto, que a legalização ocasionaria um aumento desenfreado da utilização de entorpecentes, promovendo uma degradação moral e física das pessoas usuárias. Seria um verdadeiro retrocesso; um mal à humanidade que não ajudaria em nada e apenas alimentaria mais o tráfico de drogas na região.

Não existe aqui, nesses argumentos, uma associação entre legalização das drogas e quebra da lógica capitalista do tráfico. Os jovens estudantes estão decididamente preocupados com a questão do aumento consumo e constroem as suas percepções sobre o tema com base nas suas experiências pessoais e no que vivenciam sobre o assunto no seu dia a dia.

A justificativa econômica da quebra empresarial do tráfico mediante a política da legalização aparece no grupo menor dos educandos que parece entender esse argumento. Além disso, os que são a favor alegam que na prática, a legalização já acontece e que a medida poderia também favorecer quem faz uso de alguma droga para fins medicinais.

Eu acredito que deveria ser legalizado, mas as drogas em geral é mais complicado. Se você legaliza a maconha as pessoas podem plantar e não comprar...usar para fins medicinais. Em relação as outras drogas eu fico indecisa se isso seria bom pra população. O tráfico seria desfavorecido, talvez, mas não tenho um posicionamento formado sobre essa questão (Entrevista estudante do CPV, pesquisa doutorado 2015-2019).

Portanto, uma fala que expressa bem a opinião sobre esse assunto em debate, mas que ao mesmo tempo também deixa explícito as dúvidas da educanda a respeito da legalização, mesmo se dizendo favorável ao uso, para casos de saúde pública. A exposição de suas ideias sobre a temática demonstrou existir, nesse sentido, muitas dúvidas em relação ao processo de descriminalização e, principalmente, a sua preocupação com os benefícios ou não para moradores.

Respostas CONTRA a Legalização das Drogas
Violência cresceria
Sociedade perderia o controle
Viciados são capazes de qualquer coisa
Quem sofre mais é quem não usa
Se fosse bom não seria proibido
Pessoas se afundariam no vício mais rápido
O corpo é o templo do espírito santo
O governo combate e liberar seria desperdício desse trabalho
Aumentaria a guerra
Vicia e mata
Acaba com a vida do ser humano
Agravaria mais a situação

O governo deveria agir em prol dos dependentes
Droga leva à morte
Drogas mostram o que há de pior no ser humano
Se fosse bom, não teria tantos meninos perdidos
Faz mal à saúde e à sociedade
Jovens e adolescentes se drogariam mais
É absurdo legalizar algo que faz mal à humanidade
Seria um retrocesso
Degradação humana
Daria mais dinheiro ao tráfico
Não faz bem para o corpo
Aumentaria o consumo
Se o mundo já está da forma que está, liberando só ficaria pior e o índice de morte por overdose aumentaria
Se no mundo que estamos as pessoas que usam estão sem controle, imagina liberando
Já há desestrutura cultural e moral. Más influências aos jovens e crianças
Sem legalizar já perdemos tantos jovens, com a legalização não haverá futuro para as novas gerações
Se proibido já fazem o que fazem, imagina legalizado
Aumentará ainda mais as mortes

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Respostas A FAVOR da Legalização das Drogas
Para uso medicinal
Na prática, já é livre
Regularizar é quebrar o sistema de dinheiro ilícito
Pode diminuir o tráfico
A favor da descriminalização
É preciso de instituições para dependentes
A favor do uso medicinal da maconha
O corpo é meu, o lucro não
O combate às drogas aniquila gente igual a mim: preto e da favela
Um familiar sofreu muito por causa das drogas
Com legislação, o governo libera poucas quantidades e o tráfico diminui
Quem quer usar, utilizando seu dinheiro tem esse direito

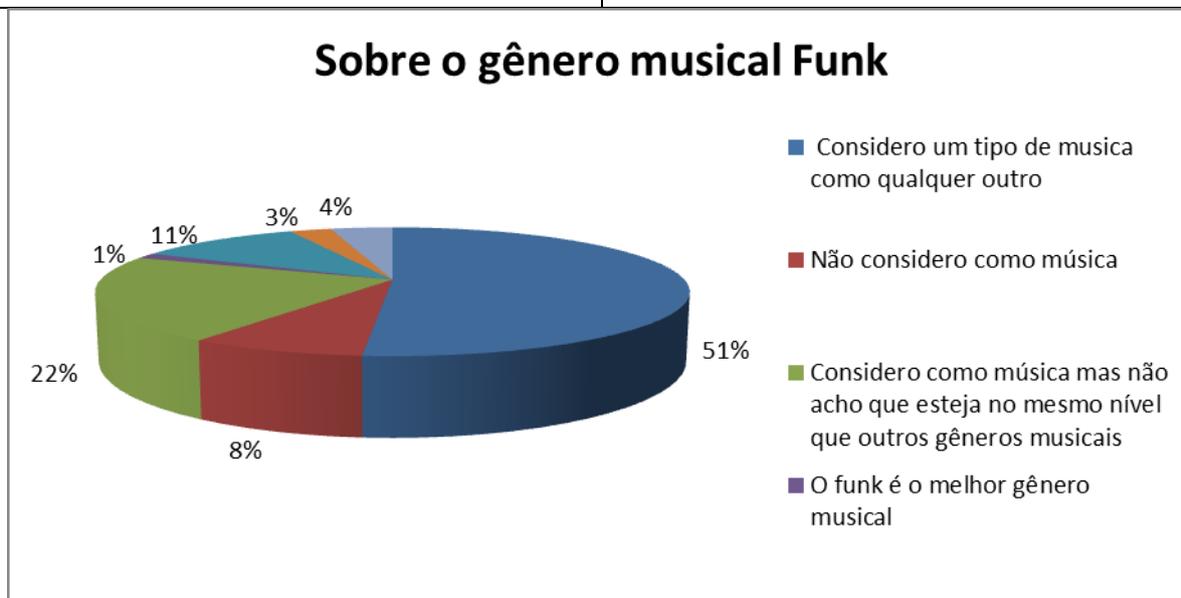
Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

O que pensam sobre o gênero musical do funk?

No primeiro capítulo, verificamos no perfil social dos jovens estudantes do CEASM que a grande maioria nunca havia frequentado um baile funk na favela, apesar de o reconhecerem como um dos espaços de lazer no local. Por hipótese podemos supor que essa característica esteja diretamente ligada ao fato da maior parte dos educandos do pré-vestibular ser adepto do segmento religioso evangélico. Nesse sentido, buscamos saber através do nosso questionário qual era a opinião desses educandos a respeito do funk e o que pensavam sobre ele em termos de gênero musical.

Um grupo equivalente a 51% dos estudantes afirmou que considerava o funk, um tipo de música como outro qualquer. 21% consideravam como música, mas que não estava no mesmo nível que os demais gêneros musicais. 8% não consideravam sequer como uma música. 11% preferiram expressar outra opinião sobre o funk que não estava listada nas opções do questionário. E a porcentagem restante não tinha opinião formada sobre o assunto ou não quiseram responder.

Números Absolutos	
Considero um tipo de musica como qualquer outro	38
Não considero como música	6
Considero como música mas não acho que esteja no mesmo nível que outros gêneros musicais	16
O funk é o melhor gênero musical	1
Outra opinião	8
Não tenho opinião formada sobre o assunto	2
Não quero responder	3



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 58

Chama a atenção nesse tema, o fato de 21% dos estudantes considerarem o funk como um gênero musical que não estaria no mesmo nível que as demais formas de expressão musical. E, além disso, o fato também de uma pequena parcela ter feito questão

de marcar posicionamento, afirmando que sequer consideravam o funk como uma música. Aqui visualizamos um evidente reflexo da criminalização de um gênero da música popular que em grande medida, também reflete a própria discriminação social em relação a cultura da favela.

A grande questão é isso está explícito entre uma parcela da população favelada, que são os estudantes do pré-vestibular, ainda que vivenciem os mesmos preconceitos de classe que qualquer funkeiro vivencia no seu dia a dia. Não temos uma resposta concreta para explicar este fenômeno, mas podemos partir das reflexões teóricas que fizemos anteriormente a respeito do silenciamento sofrido pela cultura popular pelos padrões civilizatórios considerados dominantes e legítimos em sociedades com histórico de colonização.

Dentro desse contexto, portanto, de exaltação da cultura dominante no interior das sociedades colonizadas, toda a manifestação artística que não esteja no padrão considerado aceitável pelos grupos que monopolizam o conceito de cultura acaba sendo considerada uma manifestação da barbárie, e da expressão decadente de uma cultura sem valor. Desse modo, os povos dominados, humilhados e diminuídos em sua criatividade artística sofrem os abalos constantes na produção de sua autoestima e terminam assim por desprezar a sua própria forma de expressão, reafirmando no final das contas, a obra artística legitimada na sociedade.

As respostas que os estudantes registraram sob a categoria de “outra opinião” também nos oferece alguns elementos interessantes que nos ajuda a entender melhor os argumentos em relação ao funk. São considerações que tentam justificar o porquê de não considerarem esse ritmo que costumam ouvir na favela como um gênero musical adequado. De uma maneira geral, afirmam que a letra não é construtiva. Que ela desvaloriza o papel da mulher e que o chamado “proibidão” (letras que falam de sexo e drogas) contém um material extremamente “pesado”. Além disso, essa parcela de educandos também alega que o chamado “funk antigo” fazia muito mais sentido e possuíam letras muito mais construtivas. A opinião de um dos estudantes entrevistados demonstra bem essa visão.

Eu vou ser sincero com a minha opinião sobre isso. Pra mim o funk é sim uma cultura da favela só que quando a gente pega aquele funk antigo que falava da favela, o funk de amor, funk construtivo e crítico. Hoje em dia banalizou de uma maneira que pra mim fode mais do que ajuda. Com aquele tipo de letra, tu passa no baile menina de 7, 8 anos e vai crescendo ouvindo tudo aquilo que o homem tem que ostentar e a mulher (...) ao invés de ser então uma cultura revolucionária acaba sendo algo contrarrevolucionário no meu ponto de vista. Tem muitos colegas que eu converso que dizem que é a música da favela, mas pra mim esse funk que tá em alta não é da

favela. Ele faz a nossa galera favelada, ao invés de abrir a mente, fechar, ficar só naquilo de ostentação e a mulher se botar como inferior. Não sei como o sistema conseguir mexer a aqui dentro pra criar essa porra porque é complicado (Entrevista com Estudante CPV, pesquisa doutorado 201-2019).

Esse estudante em particular que proferiu essa opinião não é um jovem que seria enquadrado no arquétipo de uma pessoa conservadora. Muito pelo contrário, se mostrou alguém progressista, já tinha frequentado o CEASM mais de uma vez e tinha uma percepção bastante consciente sobre as desigualdades na favela. Sua consideração a respeito do funk, nesse sentido, demonstra uma preocupação em que na sua visão deveria ser um gênero que refletisse mais um caráter de pensamento crítico, apresentando uma postura “revolucionária” de denúncia e conscientização. Por esse motivo, não considera o funk atual como uma expressão genuína da favela, pois incentiva a ostentação e diminui o papel das mulheres na sociedade. A maioria dos que justificaram seu posicionamento seguiram mais ou menos essa linha de argumentação, mas não problematizaram, por exemplo, o teor das letras de outros gêneros musicais que possuem muitas vezes o mesmo apelo sexual, mas que em nenhum momento recebem a mesma atenção midiática para fins de criminalização.

O que pensam sobre as operações militares na favela?

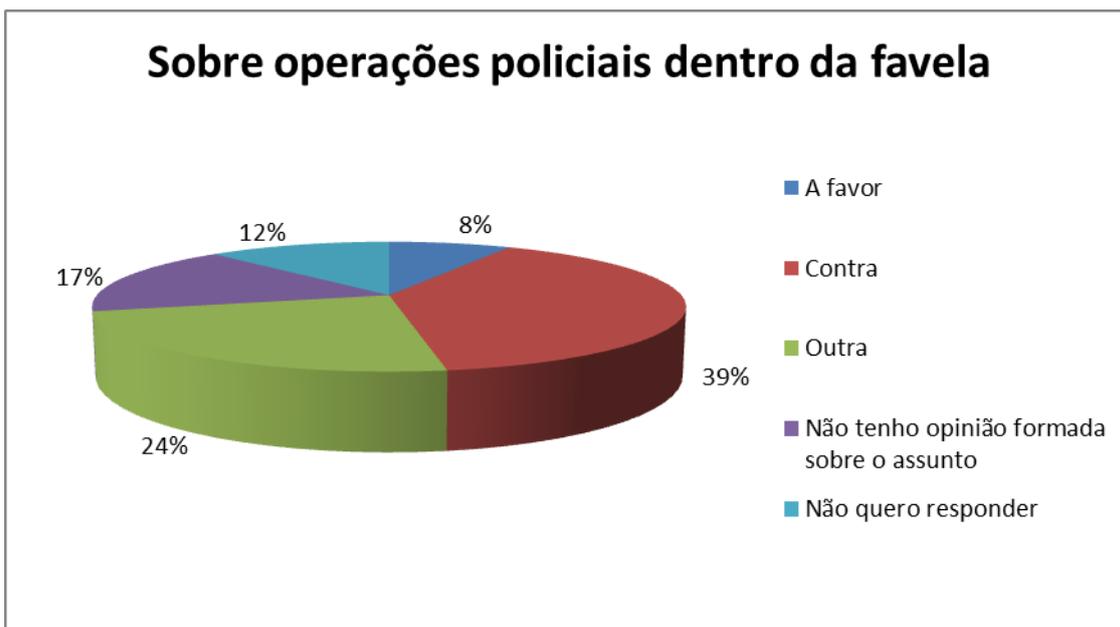
Esse é um tema, assim como a questão das drogas, que afeta diretamente a vida dos moradores nas favelas da cidade. No segundo capítulo, já apresentamos uma série de argumentos ideológicos que justificam para o poder público o emprego de operações militares nas periferias do Rio de Janeiro. Já entendemos, nessa perspectiva, que a “metáfora da guerra” se constituiu como o grande pilar discursivo dos operadores da segurança pública para legitimar a entrada de policiais nas comunidades faveladas para supostamente, combater o comércio ilegal de drogas e a ação de traficantes.

O fato é que como já vimos também, tais operações militares atingem o cotidiano dos trabalhadores na favela que, não poucas vezes, se veem no meio de um fogo cruzado, correndo o risco real de morrer. Diante de uma situação desse tipo, poderíamos supor que a totalidade absoluta dos moradores dessas regiões não teriam a menor dúvida em se manifestarem contrários a esse tipo de política de segurança pública. Afinal de contas, a recorrência das operações nunca resolveu o problema anunciado pelas autoridades e pra cada uma dessas ações militarizadas, geralmente, são as pessoas inocentes que acabam pagando com a própria vida.

No entanto, não foi exatamente isso que obtivemos como resposta quando os jovens estudantes da Maré explicitaram suas opiniões a respeito dessa política. Vale ressaltar que a ideologia da “metáfora da guerra” atinge a todos os moradores da cidade do Rio de Janeiro, incluindo aqueles que também moram nas favelas. Portanto, o cidadão favelado, sentado diante da poltrona da sua TV, também assisti todos os dias aos noticiários jornalísticos que acusam constantemente o espaço favelado de abrigar arsenais de armas e drogas, tornando a vida do carioca, uma existência refém da criminalidade. De tanto ouvir as elaborações pejorativas sobre o favelado e seu lugar de moradia, acaba realmente acreditando que se faz necessário as operações militares para pôr fim ao tráfico de drogas. Afinal de contas, ele passa todos os dias na frente de meninos armados e de barracas de entorpecentes que são vendidos a todas as pessoas na favela, incluindo crianças de muito pouca idade. Ele presencia tiroteios entre facções criminosas por disputa de territórios e também por diversas vezes se vê encurralado em lugares públicos e impedido de circular pelas ruas que deseja ir. Portanto, sua experiência prática com a violência acaba fazendo com que a tese - da favela associada à produção do crime - passe a fazer sentido e as operações policiais passem a ser encaradas como um mal necessário pra evitar a generalização ainda maior do tráfico.

Isso explica então as repostas que registramos sobre o tema, aonde 39% dos jovens estudantes se disseram contrários às operações militares na favela, 8% afirmaram ser a favor. 17% preferiram explicitar outro tipo de opinião. 12% disseram não possuir posicionamento formado sobre o assunto, e 8% não quiseram responder.

Números Absolutos	
A favor	6
Contra	30
Outra	18
Não tenho opinião formada sobre o assunto	13
Não quero responder	9



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 59

Justamente, o número de 17% que preferiram não se enquadrar nem na categoria “dos contras” e nem na categoria “dos a favor” é que representam a ambiguidade a respeito desse tema e os efeitos práticos da “metáfora da guerra” na vida dessas pessoas. Em geral, o meio termo encontrado pra esses moradores está amparado no fato de que não discordam exatamente da necessidade de se realizar ações militarizadas na favela, mas apenas da forma como elas são empreendidas e organizadas. Portanto, “nem ser contra, nem ser a favor” significa em outras palavras a manifestação expressa da desconfiança em relação às forças policiais, ao mesmo tempo em que se enxerga a necessidade do seu emprego para o combate ao tráfico de drogas. Todas as respostas enquadradas nessa categoria de “outra opinião” seguem mais ou menos essa linha pensamento, enfatizando dentre outras questões, que as operações militares deveriam acontecer sob o princípio do respeito aos moradores. Não usar do abuso de autoridade para constranger pessoas; não ingressar nas residências sem um mandado judicial; não deflagrar conflitos em horários de entrada e saída dos estudantes da escola, e não atirar no meio da rua a esmo não fazendo qualquer distinção entre inocentes e bandidos.

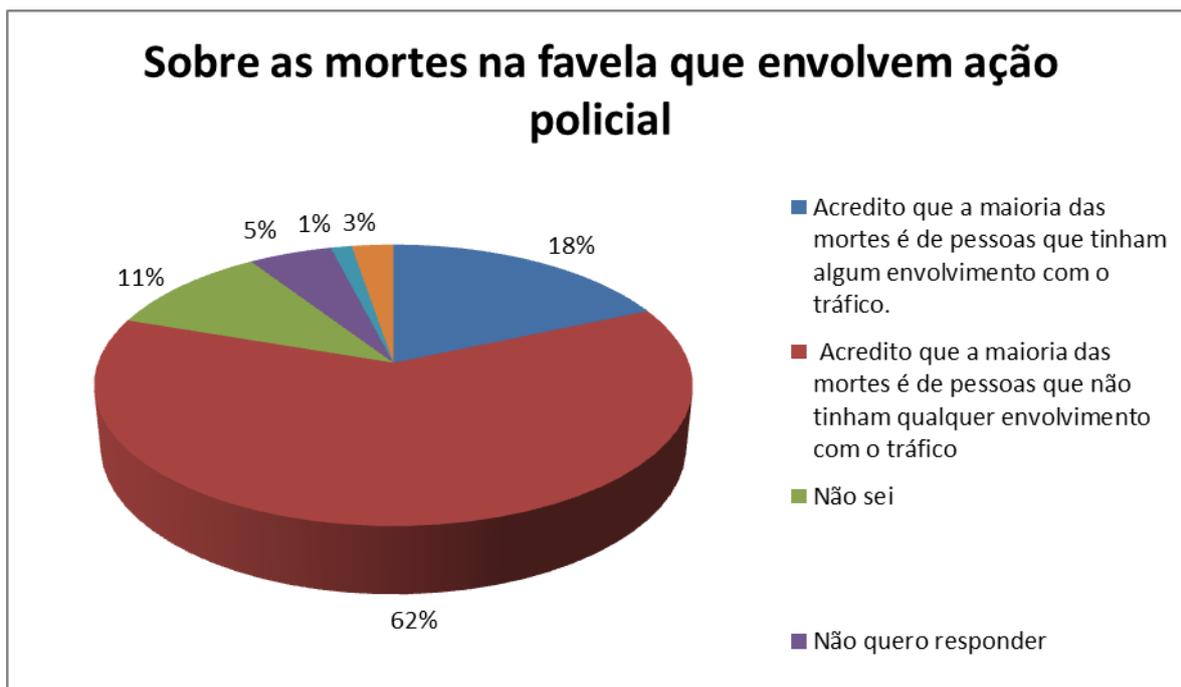
OUTRA OPINIÃO sobre operações policiais nas favelas
Se não houvesse mortes / confronto seria a favor
A truculência é o que me faz ser contra
Sou a favor da legalização
Se for para combater que seja de uma vez só
É necessário, mas em horários adequados e com mais treinamento
Sou meio termo, porque só entram e dão tiro e vão embora. Assim não adianta
Não considero algo de combate a qualquer malefício referente ao tráfico
Por um lado ou a favor, pois diminui a violência. Por outro sou contra pelos policiais

despreparados
Acho certo, mas não deveria ter operação na hora em que as crianças estão entrando e saindo da escola
Sou a favor senão ferir inocentes
A favor para a melhoria da segurança. Contra, porque os policiais entram sem querer saber em quem estão atirando
A forma como os policiais entram na favela desrespeitando os moradores
Não gosto. Tenho medo, mas é um mal necessário desde que não morra inocentes e resolva o problema do tráfico
A favor se for para melhor a questão da violência. Contra, por que há policiais que passam dos limites são abusados e entram nas casas sem mandado
Nem contra, nem a favor. Se for para entrar sem intenção de matar, sou a favor, caso contrário, sou contra
Sou contra e sou a favor. Contra porque morre muita gente. A favor porque o tráfico destrói muita gente

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Um indicador social de que esse reconhecimento da necessidade de operações militares não significa necessariamente um voto de confiança plena na polícia está no fato de mais de 60% desses estudantes acreditarem que a maioria das mortes que acontece por conta dessas ações é comporta por pessoas que não tinham qualquer envolvimento com o tráfico. Apenas 18% afirmaram ter a certeza de que eram culpados, seguidas de 11% daqueles educandos que preferiram dizer que não sabiam dessa informação e a porcentagem restante dos 5% que não quiseram responder.

Números Absolutos	
Acredito que a maioria das mortes é de pessoas que tinham algum envolvimento com o tráfico.	14
Acredito que a maioria das mortes é de pessoas que não tinham qualquer envolvimento com o tráfico	47
Não sei	8
Não quero responder	4
Lugar errado, hora errada. Nem sempre são pessoas envolvidas	1
Não respondeu	2



Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Gráfico 60

Já no que diz respeito à pequena parcela dos estudantes que afirmou ser favorável às operações policiais na favela, apresentou-se um padrão de respostas que não foge muito ao senso comum em relação a esse tema. Ou seja, compreendem que as ações militares são necessárias para se combater o tráfico, mas muitas das vezes são iniciativas que fracassam, supostamente, por conta da própria não colaboração dos moradores. Entendem também que são políticas necessárias para melhorar a favela e livrá-la do crime, porque no final das contas – na visão destes que são favoráveis – “bandido bom é bandido morto”.

OPINIÃO A FAVOR das operações policiais nas favelas
Melhora a favela
Olhares para a favela sem crime
Bandido bom é bandido morto
Desde que ordeira, porém quem mora não coopera para o bom serviço
A polícia precisa reprimir o tráfico para que o jovem não vá para as drogas
Desde que levem só as drogas

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Por outro lado, o conjunto de respostas dos estudantes que expressou as ideias contrárias às operações policiais, em geral são argumentos que indicaram que a política de segurança pública só serve na prática para cometer arbitrariedades e genocídio. Não combatem o tráfico como anunciam em seus planejamentos de ação; cometem abusos contra a favela, provocando a morte de inocentes, e criminalizam os moradores taxando-os

como potenciais bandidos, atirando de maneira irresponsável sem verificar sequer se tem a presença de crianças na rua.

OPINIÃO CONTRA as operações policiais nas favelas
Ausência do Estado
Armas matam inocentes
Cria-se ambiente hostil
As operações não são para combater as drogas
Entram na intenção de matar
A polícia julga todos bandidos e entram atirando
Violência nunca é boa opção
Na verdade o combate é contra o favelado
Provocam genocídio
Sinto-me mais seguro com os bandidos do que com policiais
Não resolve, apenas traz mortes
Policiais não são bem treinados
Contra o planejamento que fere moradores e mata os bandidos
Provoca mortes de inocentes
A população é quem deve fazer sua defesa
A favor da educação
Violência policial
Não acaba com o tráfico
É necessário preparo, pois entram atirando sem analisar se tem crianças, trabalhadores que estão nas ruas
Só faz baderna perturbando a vida dos moradores

Fonte: Pesquisa Produzida pelo Autor, 2015-2019

Por fim, nas respostas obtidas através das entrevistas, todos os estudantes se disseram contrários às operações militares nas favelas, tanto aqueles que estudaram no CEASM apenas uma vez, quanto àqueles que já estavam por lá há mais tempo. Porém, na fala de uma das estudantes é possível verificar que esse tema, de fato, não é uma unanimidade nem mesmo entre membros de uma mesma família favelada.

As vezes eu fico pensando que tudo é um teatro que prejudica mais inocentes do que quem realmente deveria prejudicar. Então, não é algo que eu seja a favor. Mas a minha madrasta, por exemplo, é super a favor quando tem operação, nossa, é porque ela fica mais dentro de casa, mas se ela imaginasse quantas vezes eu deixei de sair, de estudar, de trabalhar por causa de operações, ela não diria isso. Quantas pessoas já morreram por causa disso? Falam assim, ah se aquele menino ali morreu, devia tá envolvido. Mas a maioria dos que morrem não estão envolvido com o tráfico. Como eu fico pensando tudo parece um teatro, então para um teatro ser bem feito ele tem que mentir. Então se você disser que só morreu inocente na operação dirão que não está dando certo. (Entrevista com estudante do CPV, pesquisa doutorado 2015-2019).

Portanto, uma opinião que mostra bem como as operações militares afetam a vida de um morador de favela no seu cotidiano, mas ao mesmo tempo não gera um sentimento total

de repulsa por parte de muitas pessoas, em relação a esse tipo de política de segurança pública. Isso porque, a ideologia da “Guerra às Drogas” cujo território de combate é sempre a favela acaba de certa maneira alimentando o imaginário de muitos moradores, no que diz respeito à necessidade dessas ações militarizadas com o suposto objetivo de pôr fim à violência.

Mudanças e permanências nas trajetórias juvenis na (re) invenção de uma nova existência

Todas essas características das percepções de mundo de cada jovem estudante favelado que chegou até o CEASM, demonstram então um perfil significativamente heterogêneo em suas biografias. Não podemos afirmar a partir dos resultados da pesquisa que possa existir um padrão de pensamento em cada um desses estudantes que seja possível de enquadrá-los em uma, ou outra categoria social.

Muito pelo contrário, como afirmamos anteriormente, não existe a totalidade de uma estrutura social que seja capaz de determinar todas as ações de um indivíduo, anulando a sua capacidade criativa diante de um sistema. Sempre haverá as possibilidades de (re) inventar a existência, absorvendo da sociedade as referências simbólicas que sejam capazes de promover algum tipo de aprendizagem.

Nesse sentido, não é o fato, por exemplo, de a maioria dos jovens estudantes do pré-vestibular comunitário manifestarem a fé evangélica que fazem deles pessoas necessariamente conservadoras. Muitos se disseram a favor do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Mostraram um posicionamento crítico em relação às desigualdades produzidas pelo Estado. E se apresentaram também a favor da legalização das drogas, no espaço da favela. Do mesmo modo, aquele jovem que havia passado pelo CEASM mais de uma vez, também, não significa necessariamente que ele apresente um perfil que poderíamos chamar de progressista. Isso porque, alguns se disseram favoráveis às operações policiais nas regiões de periferia. Afirmaram ser a favor da pena de morte no Brasil. E também se manifestaram favoráveis à redução da maioridade penal.

Portanto, uma enorme diversidade caracteriza a trajetória dessa juventude que estuda na Maré em busca do sonho de ingressar na universidade pública. A partir do momento que ela chega até o pré-vestibular com a finalidade dar prosseguimento aos seus projetos de estudo, não chega com uma uniformidade padronizada pensamento. Cada um deles vivenciou seu percurso escolar de uma maneira diferente. Construiu suas redes de relações de apoio, de acordo com os seus interesses. E acumulou capitais políticos, sociais e culturais que os permitiram prosseguir com seus objetivos até a conclusão do ensino médio.

Tempos depois, quando realizamos o conjunto de entrevistas com alguns desses estudantes que havia feito parte da turma do ano letivo de 2016, também registramos algumas percepções das suas trajetórias até aquele momento. A maioria já tinha conseguido a tão sonhada vaga na faculdade pública, e uma pequena parte ainda mantinha esse sonho vivo, mas continuava esbarrando na barreira do vestibular, ao mesmo tempo em que seguiam as suas vidas normalmente. Mas todos eles guardavam na memória recente a experiência educacional que tiveram no pré-vestibular comunitário do CEASM.

Nas conversas que tivemos, muitas questões se destacaram no sentido de nos ajudar a compreender as peculiaridades de cada uma dessas trajetórias educacionais. Dentre estas, sublinhamos, por exemplo, o papel e a importância da escola pública nos seus percursos escolares. Mais uma vez questionamos sobre as suas percepções a respeito dessa experiência e quais teriam sido os pontos negativos e positivos que haviam marcado a vida de cada um desses jovens.

As respostas que obtivemos confirmaram o que já havíamos registrado a respeito da importância da escola pública para as classes populares e aprofundaram um pouco mais o entendimento sobre o papel dessa instituição na formação das crianças e da juventude. Inegavelmente, as dificuldades estruturais que esses estudantes encontraram no espaço escolar exerceram uma influência determinante em seus processos de aprendizagem. Por outro lado, o que chama a atenção é que essa própria escola pública, deficitária em muitos pontos fundamentais, em nenhum momento deixou de oferecer alternativas dentro do possível para que seus alunos pudessem abraçar as oportunidades que lhes eram apresentadas. Nessa perspectiva, a escola sempre se mostrou um refúgio para esses estudantes. Um lugar onde era possível alimentar algum tipo de sonho para o futuro, e um espaço pedagógico onde poderiam crescer e progredir na vida.

Uma das jovens entrevistadas no processo da pesquisa afirmou que aproveitava ao máximo tudo o que sua escola tinha condições de oferecer no tempo extraclasse. A prática do esporte, o teatro, passeios para lugares fora da Maré, ou até mesmo competições de xadrez. Tudo isso fez parte da rotina dessa estudante que aproveitou intensamente o espaço escolar. Coincidentemente, essa é mesma escola que também frequentava o adolescente Marcos Vinicius, de quatorze anos que foi executado pela polícia no ano de 2018, quando justamente tentava chegar à instituição. É uma escola que fica localizada bem numa região central de conflitos, portanto, sempre passível de sofrer com os constantes tiroteios que, não poucas vezes, acaba interrompendo o dia letivo e prejudicando centenas de crianças. Apesar de tudo isso, a jovem entrevistada deu as boas referências da sua escola, porque foi lá, justamente, onde ela conseguiu construir parte importante da sua formação no processo de aprendizagem. Hoje, essa ex-educanda do CEASM faz o curso

universitário de Nutrição na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e daí ficamos imaginando as tantas possibilidades que a escola pode oferecer. Qual futuro brilhante poderia ter tido Marcos Vinicius?

Quando esta mesma jovem foi questionada sobre a sua experiência pedagógica no CEASM e se esta passagem pelo pré-vestibular havia causado algum efeito em suas percepções de mundo, ela respondeu da seguinte forma: *“apenas confirmou as coisas que eu já acreditava, mas que não tinha uma elaboração coerente na minha cabeça”*. Portanto, no caso dela, o pré-vestibular não inaugurou nada de novo em relação a sua visão de sociedade. A decolonialidade da pedagogia popular do CEASM apenas ofereceu a ela, uma sistematização do conhecimento a respeito das suas percepções, pois já trazia consigo, da sua experiência escolar, as bases do seu posicionamento político.

Esse é um caso, portanto, que exemplifica bem a questão da criatividade e capacidade de humana de (re) significar experiências, dentro uma estrutura sistêmica que age para oprimir e fazer do sujeito um indivíduo resignado. Certamente, a escola é uma dessas instituições pela qual as ideologias da reprodução das desigualdades agem nos termos descritos pelo sociólogo Pierre Bourdieu, ou que as estruturas do colonialismo se materializam através dos currículos pedagógicos promovendo uma educação eurocentrada. Mas, da mesma forma, também não deixa de se o espaço em que representa muito bem, as possibilidades de (re) existência do ser humano, subvertendo a ordem estabelecida e fazendo da educação pública um espaço de lutas e de esperança para a classe trabalhadora.

Não sem razão, Demerval Saviani (2013) já se preocupava em criticar nos anos de 1980 aquilo que ele verificou nas teorias reprodutivistas que, no seu entender, agregaria um elemento fatalista de não visualizar possibilidades de mudança, dentro dos espaços formais de educação. Para esse autor, a disputa por hegemonia dentro dos espaços institucionais de aprendizagem era um caminho essencial para uma mudança revolucionária da sociedade e jamais deveria ser secundarizada no processo histórico da luta de classes.

De fato, todas as falas dos nossos entrevistados deixaram transparecer que o espaço escolar para as suas trajetórias se constituiu como um elemento fundamental de complementação do seu aprendizado. E, ao chegar ao CEASM e se depararem com sua pedagogia de caráter mais horizontalizado e decolonial, perceberam com mais nitidez todas as ambiguidades relacionadas aos seus processos de formação. Ou seja, vivenciaram a falta de conteúdos essenciais que muitas vezes tiveram que passar, mas ao mesmo tempo perceberam o quanto foram capazes de aproveitar o que era possível de se absorver na escola e chegar até o término do ensino médio. Perceberam que muitas das vezes a escola poderia ter organizado com mais assiduidade eventos de importância para o aprendizado,

mas também não deixaram de reconhecer o esforço de professores e gestores que, na medida do realizável, organizaram atividades pedagógicas que serviram muito bem ao propósito dos estudantes.

Entretanto, também é importante salientar que a capacidade inventiva desses estudantes no interior de estruturas sistêmicas que buscam cercear o sonho de uma juventude, não pode apagar as críticas em relação à falta de políticas de Estado em relação às escolas públicas frequentadas pela classe trabalhadora. Os estudantes do pré-vestibular do CEASM também não deixaram de relatar sobre a precariedade estrutural que tiveram que enfrentar ao longo dos seus percursos escolares. Afinal de contas, a falta de bibliotecas; a indisponibilidade de áreas adequadas de lazer; salas lotadas sem ar condicionado e merenda escola insuficiente são todas questões que impactaram diretamente a vida desses jovens. Isso, pra não mencionar as políticas genocidas de segurança pública do Estado que parecem também não ter muita preocupação em deixar de maneira recorrente, milhares de crianças sem aula em função de operações militares que põe em risco a vida dos estudantes.

É preciso ressaltar, portanto, que os resultados de nossa investigação também indicam que a escola pública ainda se constitui num meio muito eficiente para continuar a se reproduzir enormes desigualdades no Brasil. À revelia de milhares de seus profissionais que fazem o possível para oferecer aos alunos da classe trabalhadora o melhor ensino e a melhor aprendizagem, as decisões políticas de estado continuam ainda a não privilegiar o desenvolvimento efetivo dessa instituição, privando milhões de jovens brasileiros de construir perspectivas de futuro com possibilidades reais de mudança.

No que se refere às influências que sofreram nos processos de aprendizagem decolonial do pré-vestibular da Maré, todos os estudantes responderam que de alguma maneira a experiência no CEASM impactou em suas visões de mundo. Seja confirmando os posicionamentos políticos que já faziam parte da sua formação. Seja criando ou ampliando novas percepções de mundo a respeito das inúmeras temáticas que são tratadas ao longo do ano letivo.

Aqui, vale destacar algumas características da pedagogia decolonial do pré-vestibular do CEASM que de um modo geral está pautada basicamente, naquilo que Vera Candau (2003) denominou de ancoragem social dos conteúdos. Ou seja, a tentativa (re) significar o conhecimento profundamente eurocentrado e apresentado sob o manto da neutralidade científica, contextualizando historicamente a sua produção e identificando os sujeitos sociais imersos nesse processo.

Essa metodologia de aprendizagem parte, portanto, do pressuposto de que o ensino que costumamos a absorver no espaço escolar se constitui como um reflexo do conceito de

modernidade / colonialidade que trabalha o conhecimento, sempre como um elemento universal, homogêneo e supostamente amparados em bases científicas. Não há nesse sentido o espaço para o questionamento; nem o diálogo entre saberes distintos, e nem um ambiente pedagógico construído com base no convívio das diferenças.

Numa tentativa então de contrapor essa forma de transmissão de conteúdos acríticos, o pré-vestibular do CEASM adota na prática aquilo que a pesquisadora Catherine Wash conceituou de interculturalidade crítica. Uma didática decolonial do conhecimento que manifesta a pretensão de potencializar as culturas historicamente silenciadas, promovendo uma aprendizagem crítica que recupera o protagonismo dos povos subalternizados e colonizados ao longo dos séculos. Nas palavras da pesquisadora Vera Candau:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre grupos socioculturais étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU: 2014, p. 28).

Não por acaso, ao longo de todo o ano letivo, os educadores do CEASM se empenham justamente em fortalecer o diálogo com as diferenças, abordando temáticas pedagógicas que privilegiam as identidades diversas. Além disso, a pedagogia decolonial do espaço também (re) visita temas históricos fundamentais que ajudam na construção de uma consciência crítica numa perspectiva de classes, criando sentimentos de solidariedade e percepções coletivas de transformação.

Dentro desse contexto, a ancoragem histórico-crítica social dos conteúdos se materializa todos os anos em grandes aulas que abordam temas como: a construção histórica do racismo no Brasil e no Mundo; a luta dos trabalhadores em processos de industrialização; a luta das mulheres no contexto nacional e internacional; a formação do centro histórico do Rio de Janeiro; processos das lutas sociais na América Latina; Ditadura Civil-Militar no Brasil e suas consequências; religião e diversidade de gênero.

Todas essas aulas constituem-se na base central da decolonialidade do espaço do pré-vestibular do CEASM e sempre geram grandes debates e discussões ao longo do ano que ajudam nos processos de formação dos estudantes. Atualmente, no blog do CPV existe um espaço na qual alguns educandos manifestam suas opiniões a respeito de cada uma dessas iniciativas, indicando os efeitos que foram produzidos na vida pessoal de cada um deles. Sobre um “aulão”, por exemplo, a respeito do dia internacional da mulher, uma educanda relatou:

Na semana desse dia, o curso pré-vestibular do CEASM abordou a temática da mulher de alguma forma em todas as aulas. A mulher na ciência, na história e no mundo. Cada aula com seu propósito de nos fazer entender como a mulher é importante dos processos mais simples aos mais complexos. Eu, como mulher e aluna, achei incrível passar por essa experiência de entender e saber meu lugar e como me colocar em certas situações. Eu descobri alguns tipos de violência que nem sabia que existiam, consegui também com isso saber onde recorrer e quem procurar nesses casos. Vi que a violência e a desvalorização da mulher vêm de muitos anos atrás, com o crescimento da nossa sociedade patriarcal. Nós sermos tratadas como somos é fruto de um machismo quem vem sendo estruturado desde a colonização. Ver o quanto, infelizmente, isso ainda é presente hoje é triste. Porém, com as aulas foi possível o entendimento de que tudo isso é histórico e com isso, vi que ainda temos esperança de pelo menos tentar mudar para o nosso futuro (Relato de aluna do CPV).³⁶

Portanto uma experiência que contou com um (re) posicionamento histórico a respeito da luta das mulheres na sociedade, na qual se apresentou os processos de luta ao longo do tempo e a constituição secular dos pilares do patriarcado e do machismo. A referida estudante relatou, assim, o seu encontro com uma nova perspectiva de conhecimento, reativando as suas esperanças para a construção de um futuro melhor.

Grande parte desses efeitos também foi sentido pelos estudantes entrevistados para nossa pesquisa, nos mais diversos âmbitos pedagógicos. Mas o resultado que mais se destacou em todos eles, se apresentou na relação social que estabeleceram com o seu espaço de moradia, - a favela. A maioria afirmou que a experiência de aprendizagem vivenciada no CEASM exerceu um papel significativo na construção de suas identidades em relação ao espaço favelado.

Existia, nesse sentido, um sentimento de baixa autoestima e vergonha que impedia que esses educandos se reconhecessem como moradores de favela por temerem o que poderia vir depois, como manifestações de preconceito e humilhação no cotidiano do seu trabalho, escola ou relacionamentos. Mas, na medida em que passaram a compreender melhor a constituição histórica das lutas sociais nos espaços de favela, disseram que também começaram um processo gradativo de auto aceitação e de afirmação de uma identidade periférica que valorizava, justamente, a capacidade de luta dos trabalhadores favelados.

Definitivamente, não se trata de uma mudança que possa ser minimizada nesse processo decolonial de aprendizagem no curso pré-vestibular do CEASM. Ela remete a uma verdadeira reconstrução de uma subjetividade subalternizada ao longo da vida e que, em vários aspectos, conseguiu superar a desumanização imposta pelas estruturas de caráter

³⁶ É possível acessar esse relato e de outros estudantes no blog do pré-vestibular do CEASM. <http://cpvceasm.wordpress.com>

colonialista. A colonialidade do ser, nessa perspectiva, perde uma das suas dimensões essenciais de existência para dar lugar a uma nova concepção de mundo, marcada pela altivez de uma cultura historicamente inferiorizada e pela força de sua resistência em contextos de contínua opressão.

Considerações Finais

Buscamos discutir ao longo desse trabalho, a experiência de estudantes do pré-vestibular comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM, investigando as suas trajetórias escolares, suas vivências no que diz respeito à segregação urbana e, por fim, a educação decolonial que fez parte dos seus processos de aprendizagem. Tal objeto de estudos partiu da minha inquietação pessoal em tentar compreender com mais profundidade os percursos educacionais periféricos nas favelas da cidade do Rio de Janeiro que, na concepção do francês Bernard Lahire poderiam ser enquadradas dentro da categoria que ele denominou de “trajetórias improváveis”.

Improváveis, porque tratam de biografias expressivamente marcadas pelas desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Improváveis, porque são trajetórias que se desenvolveram em contextos de faltas de oportunidades e limitadas perspectivas de futuro e, improváveis, sobretudo, porque se constituíram em meio a uma extrema estigmatização por parte das políticas de Estado, materializada em ações militares sanguinolentas, prejudicando diretamente a vida de milhares de jovens.

Compreendemos, inicialmente, qual era o perfil social da juventude do pré-vestibular comunitário do CEASM e quais eram as suas características que mais se destacavam ao longo de seus percursos escolares. Mediante, portanto, a sistematização de dados obtidos através de um questionário produzido pela instituição, traçamos um quadro geral da experiência desses educandos com a escola, a família e seus costumes culturais.

De uma maneira panorâmica, identificamos que se trata de um grupo de jovens majoritariamente entre as idades de 18 e 24 anos, solteiros, que moram com seus pais e que de um modo geral já iniciaram suas atividades no mercado de trabalho, seja em empregos formais com carteira assinada, seja no campo da informalidade.

A maioria quase que absoluta estudou nas escolas públicas de ensino fundamental e médio e relataram através da pesquisa, as suas enormes dificuldades em conteúdos essenciais nas áreas de ciências exatas, não por acaso, as disciplinas que mais se fizeram ausentes ao longo do percurso escolar dessa juventude.

Verificamos ainda no que diz respeito ao perfil social desse grupo de estudantes que se trata de uma geração amplamente conectada com as novas tecnologias de informação e

mesmo sendo moradores de uma favela, cujos serviços prestados na comunicação são marcados pela precariedade, não deixam de ter acesso à internet, fazendo desse meio a sua principal forma de conhecimento.

São jovens que não possuem o hábito da leitura de livros, manifestam pouca participação política em instituições mais tradicionais de militância, mas se mostram frequentadores assíduos nos espaços religiosos que frequentam, participando inclusive de iniciativas de caráter mais social. Além disso, seus hábitos de lazer não se diferenciam muito dos costumes da grande massa de trabalhadores, como ir à praia nos finais de semana, passear no shopping e assistir a sessões de cinema. Porém, atividades que não fazem parte da tradição cultural dos mais pobres, como teatros e espetáculos de dança são muito pouco frequentados por essa juventude quase sempre se constituindo como uma novidade ao longo da experiência no pré-vestibular.

Após traçar o perfil da juventude que chega todos os anos até CEASM, elaboramos uma reflexão crítica sobre o caráter das suas trajetórias utilizando autores como Maria Alice Nogueira, Nadir Zago, Bernard Lahire e Pierre Bourdieu. Verificamos, nessa perspectiva, os percursos teóricos do conceito de trajetórias, passando pelas análises macroestruturais dos anos 60 ao 80, até as abordagens de caráter microssociológico a partir dos anos de 1990.

A partir daí lançamos um olhar mais detido sobre as relações da juventude do pré-vestibular comunitário com a sua experiência escolar, identificando os pontos de fragilidade e destacando também nessas vivências, os pontos fortes nos processos de aprendizagem.

Ao mesmo tempo também construímos uma reflexão a respeito das referências simbólicas dessa juventude na constituição dos seus percursos escolares e a relação estabelecida com a família, professores e outras instituições sociais. Destacamos, nesse sentido, o grande peso das heranças culturais transmitidas de uma geração a outra, em núcleos familiares da Maré, verificado no valor conferido à educação e no investimento por parte de muitos pais no prolongamento dos estudos de seus filhos.

Identificamos, inclusive, que grande parte dos pais dos jovens educandos do pré-vestibular comunitário do CEASM possuía o ensino fundamental completo, seguido de outra quantidade expressiva de moradores que possuía também o ensino médio, e mais um pequeno grupo com graduação e até mesmo pós-graduação. Um evidente reflexo de uma maior escolarização das classes populares nas últimas décadas que impactou, gradativamente, a realidade educacional de muitas famílias na Maré.

Terminada as reflexões no campo das trajetórias escolares, passamos a construir uma análise crítica dos impactos da segregação urbana na vida dos jovens estudantes do pré-vestibular. No primeiro momento, a própria escola se constituiu como um dos parâmetros para nossa investigação, identificando juntamente as particularidades das

instituições escolares instaladas nas favelas e todos os desafios educacionais provenientes dessa condição.

Autores como Marcelo Burgos nos ofereceu chaves de leitura importantes para se compreender melhor as relações entre escola, favela e cidadania, no âmbito da constituição dos direitos civis, políticos e sociais. Pudemos verificar, nesse sentido, as incompatibilidades do projeto republicano de matriz europeia e a realidade dos estudantes favelados que chegam até a escola com outras referências de vida social.

Dentro desse contexto compreendemos que a escola na favela acaba sendo na prática, muitas das vezes, um centro reprodutor de desigualdades por não levar em consideração, as especificidades dos seus alunos, portadores de culturas não hegemônicas. Assim, os resultados dessa falta de sensibilidade social acabam se refletindo, no próprio desempenho dos educandos que, não socializados na ideologia escolar que se impõe através do currículo pedagógico, acabam por diversas ocasiões, reproduzindo o fracasso educacional.

Nesse ponto da discussão, Luiz Cesar Ribeiro e Mariane Koslinski respaldaram a ideia de que a cidade do Rio de Janeiro se caracteriza por uma enorme segregação residencial e urbana que acaba se refletindo também nas instituições escolares. Entendemos junto com esses autores que as formas de desigualdade espacial no Rio de Janeiro estão expressas também nos espaços da educação. E, longe de apresentar uma configuração urbana que poderia ser denominada de ordem social integrada, a grande realidade é que a vida dos estudantes nas escolas situadas em favela se caracteriza por uma enorme diferenciação aos demais educandos que se encontram em outras condições sociais.

Prova maior dessa diferenciação se apresenta justamente na maneira como Estado trata a população favelada, promovendo a sua estigmatização e fazendo dela, o alvo preferencial das políticas de segurança pública. A partir daqui, construímos uma análise crítica sobre as justificativas constituídas socialmente para legitimar, portanto, as políticas públicas que criminalizam, em todos os instantes, os moradores de favela.

Os sociólogos Luiz Antônio Machado e Marcia Leite ofereceram, nessa perspectiva, as bases teóricas para se compreender esse processo de criminalização, a partir da ideologia da “metáfora da guerra” que pôs a cidade do Rio de Janeiro no centro de um conflito classista. De um lado, os cidadãos, auto reivindicados como pagadores de impostos e preocupados com sua segurança individual. Do outro, os favelados, associados às de práticas de ilegalidades e acusados de serem coniventes com o crime, vistos como bandidos em potenciais passíveis de serem punidos.

Investigamos, nesse sentido, os males desse tipo de política pública causado nas favelas da Maré e as mortes de crianças e jovens executados pela política, sob a justificativa de manutenção da ordem. Uma situação que, em última instância, impede muitas vezes o estudante favelado de chegar até a escola, gerando traumas irreversíveis e influenciando diretamente nos seus processos de aprendizagem.

A partir daí, buscamos no último capítulo entender as marcas deixadas pelos processos de aprendizagem e pelas vivências com a segregação urbana no espaço da favela, como elementos constituintes de uma estrutura sistêmica, caracterizada pelas influências do colonialismo. Isso significa dizer que tentamos analisar e identificar os processos de construção de um projeto de modernidade nas trajetórias juvenis, caracterizados pelo conceito de colonialidade no âmbito do exercício do poder, das formas de conhecimento e da produção das subjetividades humanas.

Para isso, analisamos as marcas da estrutura colonialista em sociedades colonizadas como o Brasil, destacando os projetos de um sistema mundo moderno / colonial, e suas nuances nas diversas instituições de formação da cultura brasileira, inclusive, através dos projetos de educação. Por outro lado, também identificamos nesse processo, as inúmeras resistências de pedagogias decoloniais, tanto em nível macroestrutural, quanto em nível local, mediante, por exemplo, às experiências não formais de educação.

Revisitamos, nesse sentido, as pedagogias de libertação pensadas por educadores como Paulo Freire, na formação de consciências críticas e na retomada do protagonismo das classes populares. As pedagogias decoloniais, nessa perspectiva, foram identificadas como o contraponto ao projeto de modernidade eurocêntrica, pautadas em políticas interculturais de valorização de saberes historicamente silenciados.

Retomamos aqui a obra dos filósofos martinicanos Frantz Fanon e Aimé Césaire que justamente construiu uma potente reflexão crítica que identificou os males da estrutura do colonialismo e o arcabouço de sua violência, produzindo individualidades desumanizadas e inferiorizadas perante o sistema. Uma violência que separa completamente o conceito de colonização e civilização, e expõe o projeto de dominação colonial em ações perversas contra a humanidade.

Analisamos, nesse sentido, toda descrição feita pelo escritor tunisiano Albert Memmi da personalidade do colonizado, profundamente influenciada pela estrutura racista do sistema de dominação. Elencamos, assim, os principais aspectos da sua construção analítica do indivíduo, vítima da colonização e traçamos paralelos possíveis com a sociedade brasileira contemporânea e, especialmente, com o contexto histórico e social dos moradores periféricos das favelas da cidade do Rio de Janeiro.

Ressaltamos, por outro lado, que nenhuma estrutura de caráter opressivo exerce um poder absoluto na vida dos indivíduos. Sempre vai existir espaço para a subversão do status quo, assim como também sempre vai existir margem de atuação para a criatividade e capacidade humanas de se (re) inventarem no interior desses sistemas. Tal particularidade gera padrões de pensamentos heterogêneos na subjetividade dos sujeitos históricos como, por exemplo, acontece entre os jovens estudantes favelados do pré-vestibular do CEASM. Trajetórias com características bastante diferenciadas em relação às suas percepções de mundo, como foi possível de constatar nos resultados da pesquisa que mapeou esse processo. Nessa perspectiva, tivemos a oportunidade de sistematizar alguns dos posicionamentos políticos dos jovens estudantes do pré-vestibular do CEASM, cujas características essenciais se apresentaram exatamente pela enorme diversidade.

Por fim, numa análise das entrevistas realizadas com alguns estudantes que haviam feito parte da turma do ano letivo de 2016, destacamos a enorme capacidade dessa juventude de se (re) inventarem ao longo de suas trajetórias, mesmo em meio a grandes dificuldades. Sublinhamos também o papel positivo da escola em seus processos de aprendizagem e como que essa juventude soube aproveitar dela, tudo aquilo que se mostrou possível de se absorver da estrutura que estava disponível.

E, explicitamos também nas trajetórias estudantis desses jovens, as influências das pedagogias decoloniais do CEASM, no período em que estiveram se preparando para ingressar na universidade pública. Descrevemos, nesse sentido, algumas diretrizes centrais desse pré-vestibular comunitário, baseadas numa aprendizagem intercultural de respeito às diferenças e de valorização de um saber popular historicamente subalternizado e inferiorizado.

Cabe aqui ainda, enfim, destacar que o resultado de nossa investigação em relação aos jovens do pré-vestibular do CEASM, verificou que, de uma maneira geral, o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma pedagogia crítica, propiciou na vida de cada um deles, uma ampliação dos seus horizontes. Houve, nesse sentido, um significativo acúmulo de capitais simbólicos nos campos político, social e cultural, que permitiu a esses jovens, um maior empoderamento e legitimidade para adentrar em diferentes espaços. Inclusive aqueles, que já estavam realizando seu sonho de fazer um curso universitário, não deixaram de se posicionar socialmente nos novos ambientes acadêmicos, enfocando um dos elementos que mais se sobressaiu nos processos de (re) construção de suas existências: a identidade favelada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. Identidades Juvenis: **Estudo, Trabalho e Conjugalidade em Trajetórias Reversíveis**. In: NOVAES, Regina. VENTURINE, Gustavo. RIBEIRO, Eliane. (Org). Agenda Juventude Brasil. Leituras Sobre uma Década de Mudanças. Rio de Janeiro. Unirio. 2016.

ABRAMO, Pedro. A Teoria Econômica da Favela: Quatro Notas Sobre a Localização Residencial dos Pobres e o Mercado Imobiliário Informal. Cidade e Território. Estudos Territoriais. 2003.

BAENINGER, Rosana. **Rotatividade Migratória: Um Novo Olhar Para as Migrações Internas no Brasil**. Rev. Inter. Mob. Hum. Brasília, ano XX. N 39. 2012.

BECKER, Howard S. **Segredos e Truques de Pesquisa**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão Técnica, Karina Kuschnir. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil. 11ª ed, 2007.

_____ **A Distinção crítica social do julgamento**. E. Zouk e Edusp, 2008.

_____ **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. (Org). 16 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

_____ **A ilusão biográfica**. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). Usos e abusos da história oral. Trad. Glória Rodríguez, Luiz Alberto Monjardim, Maria Magalhães e Maria Carlota Gomes. 5a ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. p. 183-191. 2002.

BURGOS, Marcelo Baumann. Cidade, Territórios e Cidadania. Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Vol 48, n1 – pp. 189 a 222. 2005.

CANO, Ignácio. BORGES, Doriam. RIBEIRO, Eduardo. (Org). Os Donos do Morro. Uma Avaliação Exploratória do Impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro. São Paulo. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Rio de Janeiro, 2012.

CANDAU, Vera. Educação Intercultural: Entre Afirmações e Desafios. In: Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas. MOREIRA, Antônio Flavio Moreira & CANDAU, Vera. Petrópolis. Vozes. 2014.

CARDOSO, Adauto Lúcio. Reforma Urbana e Planos Diretores: Avaliação da Experiência Recente. Cadernos IPPUR. Ano XI, n1 e 2. 1997.

_____ Irregularidades Urbanísticas: Questionando Algumas Hipóteses. Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro. V 17, 2003.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. **Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e Seus Condicionantes Pedagógicos**. Cadernos de Pesquisa. V. 36. n 128. P. 299 – 326. Maio/Agost. 2006.

CARVALHO, Marília Pinto. **Sucesso e Fracasso Escolar: Uma Questão de Gênero**. Educação & Pesquisa. São Paulo. V. 29. n 1. p. 185-193. Jan/Jun. 2003.

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos Sobre o Colonialismo**. Livraria Sá da Costa, Editora. Lisboa. 1978.

FANON, Frantz. **Pele Negra. Máscaras Brancas**. Edufba. Salvador. 2008.

FERNANDES, Edésio. **Perspectivas Para a Renovação das Políticas de Legalização de Favelas no Brasil**. Cadernos IPPUR. Ano XV. 2001.

FRANCO, Marielle. **UPP – A Redução da Favela A Três Letras: Uma Análise da Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. 2014.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro**. Paz e Terra. 17 ed, 1987.

_____ **Conscientização. Teoria e Prática da Liberdade. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo. Ed. Moraes. 3 ed. 1980.

FREITAS, Maria Virgínia de. **Jovens e Escola: Apropriações e Distanciamentos**. In: NOVAES, Regina. VENTURINE, Gustavo. RIBEIRO, Eliane. (Org). **Agenda Juventude Brasil. Leituras Sobre uma Década de Mudanças**. Rio de Janeiro. Unirio. 2016.

FREITAS, Maria Virgínia de. & CORROCHANO, Maria Carla. **Trabalho e Condição Juvenil: Permanências, mudanças, desafios**. In: NOVAES, Regina. VENTURINE, Gustavo. RIBEIRO, Eliane. (Org). **Agenda Juventude Brasil. Leituras Sobre uma Década de Mudanças**. Rio de Janeiro. Unirio. 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir. A Educação Como Prática da Liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares. As Razões do Improvável**. São Paulo. Ática. 1997.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêntricos**. In: **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. LANDER, Edgardo. (org). Coleccion Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

LEITE, Marcia Pereira. **Da “Metáfora da Guerra” ao “Projeto de Pacificação” – Favelas e Políticas de Segurança Pública no Rio de Janeiro**. Rev. Bras. Segurança Pública. São Paulo. V 6. N 2. 2012.

LIBÂNIO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2008 (24ª. Ed.). 1ª. Edição. 1985.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. **“Violência Urbana”, - Segurança Pública e Favelas – O Caso do Rio de Janeiro Atual**. Caderno CRH, Salvador. V 3. N 59. 2010.

_____ **Sociabilidade Violenta: Por uma Interpretação da Criminalidade Contemporânea no Brasil Urbana**. Sociedade e Estado. Brasília. V 19. N 1. 2004.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio & LEITE, Marcia Pereira. *Violência, Crime e Polícia. O que os Favelados Dizem Quando Falam Desses Temas?.* Sociedade e Estado. Brasília. V 2, N. 3. 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** Arte & Ensaios. Revista do ppgav / eba / UFRJ. N. 32. 2016.

MEMMI, Albert. *O Retrato do Colonizado, Precedido do Retrato do Colonizador.* Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra. 1989.

MIGNOLO, Walter, D. **Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

_____ **A Colonialidade de Cabo a Rabo: O Hemisfério Ocidental no Horizonte Conceitual da Modernidade.** In: *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino Americanas.* Collección Sur, Sur – CLACSO. Ciudad Autónoma, Buenos Aires. 2005.

MIRANDA, Claudia & RIASCOS, FMQ. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios Para Uma Agenda Educacional Antirracista.** Educação em Foco. 2016.

MOREIRA, A.F.B. & CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** In: *Indagações Sobre Currículo.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A.F.B. & CANDAU, V. M. **Educação Escolar e Cultura(s). Construindo Caminhos.** Revista Brasileira de Educação. Maio|Jun|Jul|Agos|, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e Escola na Contemporaneidade. Os meandros de uma relação.** *Educação & Realidade.* Vol. 31, n. 2, Jul/Dez. p.p. 155-169. 2006.

NOGUEIRA, Marques Martins & NOGUEIRA, Alice Maria. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições.** *Educação & Sociedade,* ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins & FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. **A Importância dos Estudos sobre Trajetórias Escolares na Sociologia da Educação Contemporânea.** *Revista Paidéia.* Ano 3. n. 2. 2004.

NOVAES, Regina. **Juventude, Religiosidade, Territórios e Redes: Reflexões sobre Resultados de Pesquisa.** In: NOVAES, Regina. VENTURINE, Gustavo. RIBEIRO, Eliane. (Org). *Agenda Juventude Brasil. Leituras Sobre uma Década de Mudanças.* Rio de Janeiro. Unirio. 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** *Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.*

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, M. Baumann (Org.). **A escola e a favela.** Rio de Janeiro. Editora PUC-Rio, Pallas, 2009.

PIOTTO, Débora Cristina. **Trajetórias Escolares Prolongadas nas Camadas Populares.** *Cadernos de Pesquisa,* v. 135, p. 701-707, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. LANDER, Edgardo. (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

RIBEIRO DA SILVA, Claudia Rose. **Maré: A Invenção de um Bairro**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas – CPDOC. Programa de Pós-Graduação em História Política e Bens Culturais. 2006.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz & KOSLINSKI, Mariane. **A Cidade Contra a Escola? O Caso do Município do Rio de Janeiro**. Revista Contemporânea de Educação. V. 04, n. 08, 2009.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. **Segregação Residencial e Segmentação Social: O Efeito Vizinhança na Reprodução da Pobreza nas Metrôpoles Brasileiras**. Cadernos Metrôpoles. N 13. 2005.

SALUSTRIANO DA SILVA, Humberto. **A Remoção (Re) Pautada na Cidade do Rio de Janeiro. Discursos, Mídias e Resistências – 2005 a 2010**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano – IPPUR. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.

SANTOS, Sérgio Baptista dos. **O Sentido político do pré-vestibular comunitário da Maré: adesões e resistências**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008 (39ª. Ed.). 1ª. edição: 1983.

_____. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades**. Poésis Pedagógicas. V 8, n 2. Agosto/Dezembro, 2010; PP 4-17.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Coleção Memória da Educação. Autores Associados. Campinas. 2013.

SILVA, Jailson Sousa e. **Porque Uns e Não Outros? Caminhada de Jovens Pobres para a Universidade**. Rio de Janeiro. 7 letras. 2003.

_____. **Adeus Cidade Partida**. Rio de Janeiro (IETS), Rio de Janeiro, V 5. p. 25-28. 2003.

SILVA, Eliana Sousa. **A Ocupação da Maré Pelo Exército Brasileiro: Percepção de Moradores Sobre a Ocupação das Forças Armadas na Maré**. 1 Ed. 2017.

SILVA, Elionalva Sousa. **Ampliando Futuros: O Curso Pré-vestibular Comunitário da Maré**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2006.

SOUTO, Anna Luiza Salles. **Uso do Tempo Livre e Acesso à Cultura**. In: NOVAES, Regina. VENTURINE, Gustavo. RIBEIRO, Eliane. (Org). Agenda Juventude Brasil. Leituras Sobre uma Década de Mudanças. Rio de Janeiro. Unirio. 2016.

THOMPSON. E. P. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros. Uma Crítica ao Pensamento de Althusser**. Ed. Zahar. 1978.

TORRES, Nelson Maldonado. **Sobre la Colonialidad del Ser. Contribuciones al desarrollo de um concepto.** In: El Giro Decolonial – Reflexiones para uma Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global. GOMES, Santiago Castro; GROSGUÉL, Ramón. (org). Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar. Universidad Central IESCO. Siglo del Hombre Editores. 2007.

VALLADARES, Lícia. **Educação e Mobilidade Social nas Favelas do Rio de Janeiro. O caso dos Universitários (graduandos e graduados) das favelas.** Dilemas. Revista de Estudos de Conflito e Controle Social. Vol 02 n 5 e 6; Jul|Agost|Set|Out|Nov|Dez de 2010. PP 153 – 172.

WASH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir.** Tomo eu, Quito. Abya-Yala. 2013.

ZAGO, Nadir. **Cursos Pré-Vestibulares Populares. Limites e Perspectivas.** Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

_____. **Itinerários de Pesquisa em Sociologia da Educação: Temas e Orientações de Trabalhos sobre Escolarização nos Meios Populares.** Revista Pedagógica. V 17. N 36, Set/Dez, 2005.

_____. **Fracasso e Sucesso Escolar no Contexto das Relações Família e Escola: Questionamentos e Tendências em Sociologia da Educação.** Revista Luso Brasileira, ano 2. n. 3 março, 2001.

_____. **Quando os Dados Contrariam as Previsões Estatísticas: Os Casos de Êxito Escolar nas Camadas Socialmente Desfavorecidas.** Paidéia, FFCLRP-USP, Rh. Preto, jan/julho/2000.

_____. **Juventude e Participação.** In: NOVAES, Regina. VENTURINE, Gustavo. RIBEIRO, Eliane. (Org). Agenda Juventude Brasil. Leituras Sobre uma Década de Mudanças. Rio de Janeiro. Unirio. 2016.

ANEXO I – Questionário do CEASM


Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
 Ficha de Cadastro

(N.º Inscrição) 160 ②

Data de preenchimento: 19/02/16 Responsável pela orientação ao preenchimento e verificação dos dados: _____

Projetos/Cursos/Oficinas

Projeto	Curso/Oficina	Horário

1 - Identificação

1.1 Nome (completo): Vinicius Fideles do Silva

1.2 Nome Social: _____

1.3 Data de nascimento: 07/10/92 ¹⁸ 1.4 Possui certidão de nascimento: () não sim

1.5 Possui RG? () não sim n.º 28.610.254 - 4 Órgão Emissor: Detran

Data de emissão: 14/01/11

1.6 Possui CPF? () não sim n.º 157.605.047 ⁷ - 8

1.7 Possui carteira de trabalho? não () sim 1.8 Possui Título de Eleitor? não () sim

1.9 Possui NIS? não () sim n.º _____

2 - Preencher para menores de 18 anos (Informações do Responsável):

2.1 Nome do responsável: _____

2.2 Grau de parentesco: _____ 2.3 CPF do responsável: _____

2.4 RG do responsável: n.º _____ Órgão Emissor: _____

Data de emissão: ____/____/____

2.5 Tel. Residencial: _____ celular: _____ recado: _____

3 - Dados Pessoais

3.1 Endereço: Rua praio de Inhauma n.º 151

Complemento: _____ 3.2 Ponto de referência: _____

3.3 Bairro: Maré 3.4 Comunidade: Boa Cruzada 06

3.5 CEP: 2642130 3.6 Município: Rio de Janeiro

3.7 Telefones: res: 21 3868-2875 cel: 2198351-1591 rec: _____

3.8 e-mail: fidilefops@gmail.com 3.9 Facebook: VINICIUS FIDELIS

3.10 sexo: () feminino masculino 02

FORMAÇÃO ESCOLAR

- 1.1 Escola em que cursou o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)? 03
 Pública Particular Maior parte em escola pública Maior parte em escola particular
- 1.2 Escola em que cursou o segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)? 03
 Pública Particular Maior parte em escola pública Maior parte em escola particular
- 1.3 Escola em que cursou ou cursa o Ensino Médio (1º ao 3º/4º ano)? 03
 Pública Particular Maior parte em escola pública Maior parte em escola particular
- 1.4 Qual a modalidade do Ensino Médio cursado/em curso? 03
 Regular Supletivo Técnico
- 1.5 Em que ano concluiu ou concluirá o Ensino Médio? 2016
- 1.6 Alguma disciplina deixou de ser oferecida no Ensino Médio? 03
 Não Sim Qual/Quais? _____
- 1.7 Possui dificuldade com alguma disciplina? 03
 Não Sim Qual/Quais? _____

QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL

- 2.1 Quantas pessoas moram em sua casa incluindo você? 4
- 2.2 Qual a escolaridade da sua mãe? 08
 nunca estudou.
 alfabetizado
 ensino fundamental incompleto.
 ensino fundamental completo.
 ensino médio incompleto.
 ensino médio completo
 ensino superior incompleto.
 ensino superior completo.
 pós graduação
- 2.3 Qual a escolaridade do seu pai? 03
 nunca estudou.
 alfabetizado
 ensino fundamental incompleto.
 ensino fundamental completo.
 ensino médio incompleto.
 ensino médio completo
 ensino superior incompleto.
 ensino superior completo.
 pós graduação
- 2.4 Tem irmãos cursando a Universidade ou com Curso Superior Completo? não sim
- 2.5 Tem filhos? não sim. Quantos? 01
- 2.6 Exerce alguma atividade remunerada? não sim. Qual? Procurador
- 2.7 Qual a sua renda mensal? 03
 Até 1 salário mínimo
 De 1 a 3 salários mínimos
 De 03 a 05 salários mínimos
 Mais de 05 salários mínimos
- 2.8 Indique a renda família média. 03
 Até 1 salário mínimo
 De 1 a 3 salários mínimos
 de 03 a 05 salários mínimos
 Mais de 05 salários mínimos
- 2.9 A casa em que mora é 03
 dos seus pais, mas própria dos seus pais, mas alugada sua e própria sua e alugada
 outros
- 2.10 Como você define o seu local de moradia? 03
 Comunidade Favela Morro Bairro Bairro Popular Conjunto Habitacional
 Invasão Ocupação

- 2.13 Como você se avalia enquanto aluno? Pouco estudioso Nunca gostei de estudar
 Sempre gostei de estudar
 Estudioso para aprovações
- 2.18 Quantos livros você lê por ano, excluindo-se os livros didáticos? 02
 Nenhum De 1 a 2 De 3 a 5 Mais de 5
- 2.19 Você lê jornal? 02
 Não Sim, ocasionalmente Sim, todos os domingos Sim, diariamente
- 2.24 Que seção de jornal você prefere?
 Política e economia Notícias locais
 Cultura Notícias policiais
 Esporte Televisão
 Notícias internacionais Quadrinhos
- 2.25 Qual meio você mais utiliza para se manter informado?
 Jornal Televisão Rádio Internet Revistas Conversa com os amigos 04
- 2.26 Você tem acesso à internet?
 Não Sim, em casa Sim, no trabalho Sim, em casa e no trabalho Sim, em lan houses 04
 Sim, em outros lugares
- 2.27 Você frequenta ou frequentou outros cursos (Como por exemplo, idiomas, informática, artes)?
 Não Sim, de idiomas Sim, de informática Sim, de música/dança/teatro/arte Outros
- 2.28 Você participa ou participou de alguma atividade política ou social?
 Não Sim, na igreja Sim, na associação de moradores Sim, em ONG's 07
 Sim, em partidos políticos Sim, em sindicatos Sim, outros
- 2.19 Cite as duas principais opções culturais/lazer que você frequenta? 04, 09
 Cinema Teatro Espetáculos de Dança Casas de Show Exposições
 Palestras/Debates Bales Discotecas Praias Shopping Esportes
- 2.20 Cite as duas principais opções culturais/lazer que você nunca frequentou? 03
 Cinema Teatro Espetáculos de Dança Casas de Show Exposições
 Palestras/Debates Bales Discotecas Praias Shopping Esportes

VESTIBULAR

- 3.1 Você já frequentou algum curso pré-vestibular?
 Não Sim, comunitário Sim, particular Sim, CPV-Mare CEASM
- 3.2 Você já prestou vestibular?
 Não Sim, mas não pude arcar com as despesas
 Sim, sem classificação Outros
 Sim, mas mudei de ideia quanto ao curso
- 3.3 Qual fator principal o motivou a concorrer uma vaga em um curso universitário?
 Mercado de trabalho Aquisição de novos conhecimentos 04
 Prestígio Social Imposição do trabalho atual
- 3.4 Se você já sabe quais cursos tentará no vestibular, indique-os.
Arquitetura ou Engenharia 04, 05
- 3.5 Por que você escolheu o Pré-Vestibular da Mare?
Por ser profissionais qualificados

ANEXO II - QUESTIONÁRIO PRODUZIDO PELO AUTOR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data de Nascimento: _____

Religião: _____

Gênero:

() Feminino

() Masculino

() Outro. Qual? _____

Como você identifica sua cor?

() Preta

() Parda

() Branca

() amarelo/indígena

1) Este é o primeiro ano que você cursa o pré-vestibular do CEASM?

() Sim

() Não – este é o meu (2º) (3º) ou (4º) ano

2) Em relação a sua vida escolar no ensino fundamental e médio, você cursou:

() Fundamental e Médio na escola pública

() Fundamental na Pública e Médio na Particular

() Fundamental na Particular e Médio na Pública

() Fundamental e Médio na escola Particular

() Outro. Qual? _____

3) Caso tenha vivenciado algum tipo de problema no que diz respeito à organização da escola em que estudou no Ensino Básico, marque abaixo as opções em que você identifica como dificuldade enfrentada. **Pode marcar mais de uma opção.**

() Não vivenciei qualquer dificuldade (PULAR PARA A QUESTÃO 04)

() Falta de professores. Quais disciplinas? _____

() Salas sem ventilação

() Falta de merenda escolar

() Falta de espaço de lazer (quadras poliesportivas, sala de jogos, etc.)

() Falta de Biblioteca

() Outra dificuldade. Qual? _____

4) Ao longo da sua trajetória escolar, você já deixou de ir à escola por algum motivo que não dependeu de sua vontade?

() Não. Sempre pude ir à escola nos dias regulares normalmente.

() Sim.

Quais os principais motivos que você poderia destacar?

- 5) Ao longo da sua trajetória escolar, você dispôs de ambientes adequados em sua casa para estudar com a concentração necessária?

() Sim.

() Não.

Quais dificuldades você teve em estudar em casa? _____

- 6) Ao longo da sua trajetória escolar, você teve alguma dificuldade para comprar algum tipo de material didático para seus estudos?

() Não.

() Sim.

- 7) Ao longo da sua trajetória estudantil, a escola em que você estudou organizou alguma participação dos alunos em eventos culturais?

Teatro () Nunca organizou
() Organizou a participação MAIS DE UMA VEZ

Cinema () Nunca organizou
() Organizou a participação MAIS DE UMA VEZ

Palestras () Nunca organizou
() Organizou a participação MAIS DE UMA VEZ

Debates () Nunca organizou
() Organizou a participação MAIS DE UMA VEZ

Exposição () Nunca organizou
() Organizou a participação MAIS DE UMA VEZ

Aulas de campo em espaços diversos da cidade

() Nunca organizou
() Organizou a participação MAIS DE UMA VEZ

- 8) Com que frequência, os professores (as) da escola em que você estudou propôs algum tipo de debate político em sala de aula?

() Nunca fizeram isso

() Aconteceu COM **POUCA** FREQUÊNCIA

() Aconteceu COM **MUITA** FREQUÊNCIA

- 9) Quem mais te motivou para entrar na universidade?

() professores

- familiares
- amigos
- igreja
- projeto social que participo.
- Ninguém me motivou
- outro. Qual? _____

10) Em relação ao seu lugar de moradia.

- Nunca morou em favela.
- Sempre morou em favela.
- Morou apenas uma parte da vida em favela. Quantos anos morou em favela?

11) Quais são as PRIMEIRAS PALAVRAS que vem a sua mente quando você pensa no significado de FAVELA? _____

12) Qual a cidade de origem do seu PAI?

13) Qual a cidade de origem da sua MÃE?

14) Já sofreu algum tipo de preconceito por dizer que mora numa FAVELA? Caso SIM, PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO.

- Não
- Sim _____
- No ambiente do trabalho
- No ambiente da escola
- No ambiente familiar
- No ambiente da igreja que frequenta
- Outros espaços. Quais? _____

15) Já teve alguma dificuldade para encontrar trabalho por conta de morar numa FAVELA?

- Não.
- Sim. Como lidou com isso?
 - Ignorou o fato e continuou sua procura
 - Informou o endereço de um parente/amigo de fora da favela
 - Informou ao possível empregador o nome de um bairro próximo como se fosse o bairro de sua residência.
 - Outra forma. Qual? _____

16) Qual é a sua percepção sobre os serviços públicos prestados dentro da favela? (Marque um X para cada opção).

	EFICIENTE	PARCIALMENTE EFICIENTE	INEFICIENTE
Energia Elétrica			
Fornecimento de Água			
Tratamento de Esgoto			
Coleta de Lixo			
Serviços de Saúde			

17) No que diz respeito a sua circulação por bairros na ZONA SUL da cidade (Catete, Botafogo, Flamengo, Copacabana, Ipanema, Leblon, Urca, etc.)

Não Freqüente

Freqüente. Com qual finalidade?

trabalho.

lazer (praia, teatro, cinema, shopping etc).

Outro motivo. Qual?

18) Já teve algum parente, amigo ou conhecido vítima de algum tipo de violência dentro da Favela?

Não.

Sim. Que tipo de

violência? _____

19) Existem PRATICAS DE LAZER NA FAVELA?

sim

não

VOCÊ FREQUENTA?

Não

Sim. Quais você frequenta? _____

20) No que diz respeito à Redução da Maioridade Penal para 16 anos.

Sou contra

Porque? _____

Sou a favor

Porque? _____

Não tenho opinião formada sobre o assunto

Não quero responder

21) No que diz respeito ao Casamento Civil no Cartório (NÃO RELIGIOSO) entre duas pessoas do mesmo sexo.

Sou contra

Porque? _____

Sou a favor

Porque? _____

Não tenho opinião formada sobre o assunto

Não quero responder

22) Considere a seguinte situação: um menino de rua em Copacabana roubou um relógio de um homem que caminhava pela orla da praia. O menino tentou fugir mas foi cercado por moradores da região e acabou apanhando dessas pessoas que estavam indignadas com a situação de insegurança no bairro. NO QUE DIZ RESPEITO À ATITUDE TOMADA PELOS MORADORES.

Sou a favor porque se a justiça não toma providências, os moradores estão no seu legítimo direito de agir.

Sou contra porque apesar de estarem indignados, os moradores não podem fazer justiça com as próprias mãos.

Não tenho opinião formada sobre o assunto

Não quero responder

23) A partir do conhecimento que você dispõe sobre os Direitos Humanos na legislação brasileira marque a opção que mais representa a sua opinião.

os direitos humanos existem para proteger os bandidos

os direitos humanos existem para proteger todas as pessoas, inclusive os bandidos.

Não tenho opinião formada sobre assunto

Não quero responder

24) Em relação à PENA DE MORTE.

Sou contra

Sou a favor

Sou a favor para alguns casos. Quais?

Não tenho opinião formada sobre o assunto

Não quero responder

25) Em relação à LEGALIZAÇÃO DAS DROGAS.

Sou Contra.

Porque? _____

Sou a favor.

Porque? _____

Não tenho opinião formada sobre o assunto

Não quero responder

26) Em relação ao gênero musical FUNK.

Considero um tipo música como qualquer outro.

Não considero como música.

Considero como música, mas não acho que esteja no mesmo nível que outros gêneros musicais.

o funk é o melhor gênero musical

Outra Opinião. Qual? _____

- Não tenho opinião formada sobre o assunto
- Não quero responder

27) Em relação às OPERAÇÕES POLICIAIS de combate ao tráfico dentro da favela.

- Sou a favor
Porque? _____

- Sou contra
Porque? _____

- Outra
Opinião _____

- Não tenho opinião formada sobre o assunto
- Não quero responder

28) No que diz respeito às MORTES dentro de uma FAVELA que envolve a ação de POLICIAIS.

- Acredito que a maioria das mortes são de pessoas que tinham algum envolvimento com o tráfico.
- Acredito que a maioria das mortes são de pessoas que não tinham qualquer envolvimento com o tráfico.
- Não Sei
- Não quero responder