

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA PEREGRINO

**Desigualdade numa escola em mudança:
Trajetórias e embates na escolarização pública de
jovens pobres**

NITERÓI
2006

MÔNICA PEREGRINO

**Desigualdade numa escola em mudança:
Trajetórias e embates na escolarização pública de
jovens pobres**

Tese apresentada ao Curso de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal Fluminense,
como requisito parcial para
obtenção do Grau Doutora. Campo de
Confluência: Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. Osmar Fávero

Niterói
2006

MÔNICA PEREGRINO

**Desigualdade numa escola em mudança:
Trajetórias e embates na escolarização pública de
jovens pobres**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau Doutora. Campo de Confluência: Educação Brasileira

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osmar Fávero
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr.^a Marília Pontes Spósito
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo César Rodrigues Carrano
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Léa Paixão
Universidade Federal Fluminense
(Suplente)

Niterói
2006

Eu desejo te compreender
Tua língua obscura aprender

Puchkin

(Versos compostos numa noite de insônia)

Agradecimentos

Foram muitas as pessoas que se envolveram comigo neste empreendimento. A todas, minha gratidão. Mas algumas em especial precisam ser referenciadas. Desta forma, aqui vai.

À UERJ e, em especial, ao Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores, que me deram o suporte e as condições necessárias para a realização da pesquisa e escritura desta tese.

À UFF, minha "escola" na educação, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela formação recebida.

Aos professores Osmar Fávero e Paulo Carrano, pela acolhida, companheirismo e, claro, pelas fundamentais contribuições teóricas e metodológicas contidas neste trabalho.

Aos professores Marília Spósito e Gaudêncio Frigotto, pela generosidade e acuidade na análise de meu exame de qualificação. Daí tirei "régua e compasso" para a produção da pesquisa que deu origem à tese.

À Victor Valla, mestre no ofício de colocar em causa os próprios pressupostos e inspiração para as perguntas mais fundamentais (e também as mais difíceis) deste trabalho.

Às professoras e pesquisadoras Rosely Magalhães de Oliveira e Ana Cristina Reis, da Escola Nacional de Saúde Pública, pelo auxílio inestimável na organização e sistematização dos dados referentes ao ano de 2005.

À professora Dolores Kappel, pela orientação e apoio para a construção do banco de dados que me permitiu realizar a análise de boa parte dos dados colhidos durante a pesquisa.

A Eveline Algebaile e Estela Scheinvar, parceiras de trabalho, pelos conselhos fundamentais nas horas mais críticas do doutorado.

A Martinho Paulo Rosa, amigo que me iniciou nos "mistérios do corredor".

A Antonio Veríssimo e Roberto Marques, professores, companheiros, que me instigaram a pensar, o tempo todo, desse lugar tenso e difícil que é o de quem pensa e faz a educação escolar.

A Marize Bastos da Cunha, amiga, parceira intelectual, que usa a teoria para desvendar a existência. As contribuições são tantas que já não é possível distinguir.

A Leon, Anna, Gabriela, Alessandra, Sérgio, Sylvia, Aldary. Companheiro, filhas, irmã, pais, sogro, que "carregaram" a vida por mim enquanto eu escrevia este trabalho.

A todos aqueles, inspetor, professores, ex-professores, alunos, ex-alunos, pais de alunos, supervisão, coordenação, direção, que, com generosidade, partilharam comigo conhecimentos, vivências, pedaços da vida, em entrevistas e conversas informais.

Finalmente, à escola, objeto desta pesquisa, que me acolheu de muitas e diferentes maneiras, abrindo-me as portas, arquivos e experiências.

Resumo

Esta tese busca desvendar uma relação: entre a instituição escolar e os jovens pobres que passam a habitá-la, nos marcos de sua expansão. A questão: como se universaliza o sistema público de ensino fundamental num país que vem historicamente recusando a incorporação de suas maiorias, percorre toda a análise.

Na investigação de uma escola pública tratada como "caso particular do possível" (Bourdieu), a recuperação de três décadas de trajetórias escolares, e um "mergulho" nos modos de escolarização dos tempos que correm, buscam fazer-nos entender as velhas e novas desigualdades que marcam a instituição.

Seleção, segregação, enraizamento e regulação são as categorias, eixos para o desenvolvimento desta análise que coloca a escola como um "mirante" de onde se podem apreender alguns dos elementos que compõem a dinâmica social.

Palavras chave: Desigualdade/ juventude/ processos de escolarização

Abstract

This thesis proposes to unmask the relationship between the scholar institution and poor youngsters that begin to "inhabit" the school due the *démarche* of its expansion. The question put is: how do we universalize the public school system in a country that has systematically refused the complete integration of the major proportion of the poor population?

The research occurred in a public school faced as "a particular case of what is possible" (Bourdieu) brought into analysis three decades of the students trajectories and performed a deep journey through different styles of scholar processes. Through this axles it became possible to understand, at the same time, old and new inequalities that mark the recent history of Brazilian urban schools.

Selection, segregation, belonging and regulation are categories that support the development of this analysis, that turns the scholar institution into a "sigh seeing" from which it is possible to capture some elements that compose the social dynamics.

Key words: inequalities, youth, scholar processes

Sumário

Apresentação.....	13
Parte I - Do Campo e da Teoria	
Capítulo 1 - O campo da pesquisa: uma primeira aproximação	
- Algumas considerações sobre minha posição em relação ao objeto pesquisado.....	21
- A Escola como Mirante.....	26
- O Bairro e as Relações Sociais locais.....	29
- A Praça.....	31
- As Enchentes de 1988.....	36
- A Escola.....	44
Capítulo 2 - A Teoria: Ferramentas e Pressupostos	
- De onde partimos?.....	53
- A Delimitação do campo da discussão.....	60
- As Armadilhas da exclusão.....	63
1) Exclusão, noção indefinida.....	64
1.1) Percorrendo alguns autores para enfrentar a questão: a exclusão como problema analítico.....	70
2) A Recusa de Direitos no Brasil.....	81
2.1) A Escola e a negação do direito à cidadania.....	85
2.2) A escola dos pobres na ditadura militar.....	91
2.3) A expansão escolar a partir da década de 90.....	95
2.4) Um recuo estratégico e uma breve síntese para a retomada da discussão.....	101
3) Para finalizar o quadro teórico.....	105
Parte II - Desigualdade numa escola em mudança	
- A Escola como Espaço Social.....	108
Capítulo 3 - Seleção e Segregação nas trajetórias escolares das décadas de 70, 80 e 90.	
1) De como foi realizado o levantamento das turmas.....	117
2) Estabelecendo os desiguais em cada uma das décadas.....	119
2.1) Moradia.....	120
2.1.1) As favelas representadas.....	123
2.2) Categorias profissionais dos pais.....	127

2.2.1) "Peculiaridades" das categorias profissionais em cada uma das décadas.....	131
2.2.2) Algumas tendências: precariedade e desqualificação.....	133
2.3) Separando os desiguais: "extremos" e "não-extremos".....	134
2.4) Em síntese.....	137
- Um Quadro da desigualdade: o levantamento das décadas	
3) A década de 70.....	139
3.1) A seletividade na década de 70.....	144
3.1.1) A pressão da seleção escolar e os mecanismos de segregação	149
4) A década de 80.....	153
4.1) A "transição" da escola(o caso particular do Rio de Janeiro).....	155
4.2) "evasão" na década de 80.....	159
4.3) A seleção na década de 80.....	161
4.3.1) A seleção escolar e sua ação sobre os grupos sociais.....	165
4.3.2) Segregação.....	166
5) A década de 90.....	168
5.1) Duas características da escola que vai surgindo.....	174
5.2) Seleção e segregação na década de 90.....	177
6) Em síntese.....	183
Capítulo 4 - Uma escola em 2005 ("uma" escola em 2005?)	
- O levantamento de 2005.....	187
- A análise	
1) Distinguindo os pobres: locais de moradia e faixas etárias.....	192
2) Escolarização primária.....	208
2.1) Os registros precários de escolarização primária.....	209
2.2) Os percursos regulares e os percursos acidentados na escolarização primária.....	212
2.3) Repetências, frequência a projetos e modos de escolarização primária.....	213
2.3.1) Breve história dos projetos.....	216
2.3.2) A mesma história contada de um outro ponto de vista: as trajetórias dos alunos no curso primário.....	225
2.3.3) Um modo precário de escolarização.....	229
3) As trajetórias no ginásio.....	229

3.1) Migrações e Abandonos.....	231
3.2) Repetência.....	233
3.3) As turmas do ginásio e os modos de escolarização.....	239
4) Enraizamento.....	241
4.1) Enraizamento, Desenraizamento, Turnos.....	248

Capítulo 5 - No corredor

1) A fragilidade institucional e os mecanismos de controle.....	257
1.1) "Esqueceram de combinar com os Russos".....	261
2) Breve pausa para uma explicação necessária: por que o corredor?	267
3) Uniformes: Distinção e Transgressão.....	270
4) O trabalho do inspetor.....	275
5) No turno da manhã.....	281
5.1) Alguns elementos que marcam as ações dos alunos neste turno.....	281
5.2) "O jogo".....	284
5.2.1) A iniciação no jogo.....	285
5.2.2) As "feras" no jogo do turno da manhã: a turma 605.....	286
5.2.3) A ritualização do jogo.....	292
5.2.4) Outra face do "jogo performático": a formalidade da instituição.....	294
6) No turno da tarde.....	297
6.1) O "jogo" no turno da tarde.....	302
6.2) Quando o "jogo" deixa de ser jogo.....	306
7) Uma breve comparação entre os turnos.....	308
- Conclusão.....	314
- Bibliografia.....	326
- índice de gráficos e tabelas.....	334

Apresentação

Na recente filmografia francesa, “Quando tudo começa” retrata as pequenas e grandes misérias da vida francesa no final dos anos 90, como efeitos dos processos de “Demissão do Estado”¹. Uma pré-escola é o centro da trama que denuncia desemprego, desinvestimento, desesperança, depressão, injustiça. A escola não é **onde** tudo começa, porque ela não é a origem dos problemas. Ela apenas os reflete. Mas é deste lugar, da escola, que temos uma compreensão, digamos, mais “humana” do problema. É ali, quando tudo começa, que percebemos as interdições, degradações e injustiças que passarão a demarcar os contornos dessas vidas em seu início. Assim, se a escola, não **produz** as condições que delimitarão daí por diante as vidas “que começam”, ela, com certeza, as **reproduz**. A escola portanto não é o início do ciclo **onde** tudo começa, mas demarca o espaço de conservação e de “perpetuação” do movimento: **quando** tudo re-começa. Apesar de tudo o filme não é uma crítica à escola francesa (é talvez uma crítica ao sistema educacional francês, mas não à escola como instituição). Ao contrário, ele é, ao mesmo tempo, um alerta à sociedade sobre a desestruturação desta instituição e uma poética declaração de adesão a ela.

Recupero o filme porque me parece que seu projeto (obedecidas as devidas proporções) é muito semelhante àquele que me propus realizar neste trabalho. A proposta aqui foi tomar a escola como espaço a partir do qual se possa pensar a sociedade brasileira, sem que para isso se tivesse de abrir mão de realizar uma reflexão específica sobre a escola. O projeto realizado foi o de “mergulhar” numa escola para entender alguns dos impasses que acometem “as escolas”, e também o de “mergulhar” numa instituição, para entender alguns elementos que determinam as relações tensas entre instituições e sociedade neste país.

Mas aqui a demarcação de “quando” tudo começa é bastante diferente daquela do filme. Lá “tudo começava” na origem mesma da vida escolar das crianças. A pré-escola, no

¹ Demissão do Estado foi expressão cunhada por Bourdieu para denunciar a retração dos investimentos do Estado nos complexos mecanismos de reprodução da força de trabalho, a partir da articulação entre as novas formas de acumulação do Capital e as políticas nacionais de gestão de seus efeitos.

filme, é quando tudo começa. Neste trabalho, não. Começamos, aqui, no segundo segmento do ensino fundamental. Lugar dos mais difíceis na escola brasileira.

A população de jovens gira em torno de 20% da população brasileira. Nos últimos anos houve um crescimento efetivo da taxa de escolarização destes jovens. De acordo com o censo 2000, ela passou de 55,3% para 78,8% (Carrano e Dyrell, 2003)

Os jovens têm hoje maior acesso à escola, permanecendo nela por mais tempo. Mas esta “estadia” é preenchida por reprovações sistemáticas, abandonos episódicos, e, em determinadas circunstâncias, saídas definitivas.

Essa permanência vem desafiando as séries finais do ensino fundamental. É nelas que se encontram mais da metade dos jovens com idades entre 15 a 17 anos. E se levarmos em conta que a escolarização fundamental deveria atender os alunos na faixa dos 7 aos 14 anos, perceberemos que aquilo que vem sendo chamado de universalização do ensino fundamental, refere-se, no antigo curso “ginásial”, ao prolongamento no tempo de seu período de “habitação”.

Essa “extensão” do tempo de permanência na escola vem colocando em contato cada vez mais longo, dois “sujeitos”, até pouco tempo atrás, apenas superficialmente conhecidos: os jovens pobres e a escola pública.

Por outro lado, não é à toa que Mello (1999) chamou o ensino médio brasileiro de “ensino das minorias sobreviventes”. Assim, a “coabitação forçada” no ensino fundamental (e em especial em seu segundo segmento) não tem garantido o acesso (seja por repetência e abandono, seja por escassez de vagas) ao ensino médio. E se é verdade que a finalização do ensino fundamental não garante a entrada no ensino médio, é igualmente verdadeiro que a interrupção da escolarização neste patamar condena à sub-escolarização, e a um futuro de provável precariedade². Aqui o ginásio³ é “quando tudo começa”.

Este trabalho trata exatamente desta relação, às vezes delicada, às vezes tensa, entre juventude pobre e escola pública no Brasil. Ele o faz a partir de um “lugar” de observação: a escola pública. Essa instituição já se consolida na literatura especializada como espaço de

² Não é a toa que programas como o pró-jovem, lançado pelo governo federal em 2005, tem como público alvo exatamente aqueles que não lograram finalizar o ensino fundamental.

³ Este trabalho percorrerá quatro décadas. No decorrer deste período, o nome da categoria de ensino que sucede o primário, mudará de função, status e nome algumas vezes. Espero incorporar essas mudanças na análise. Mas para dar maior fluência ao texto, tratarei, neste trabalho, o período de escolarização referente ao segundo segmento do ensino fundamental por **ginásio**.

reprodução das classes, mas vem nos últimos tempos apresentando desafios que a posicionam como instituição fundamental também na reprodução das gerações no país.

Do aparecimento da escola como espaço de socialização dos jovens, que apontou os seus primeiros contornos ainda durante o renascimento, passando pela generalização deste processo no século XIX e sua universalização no século XX, nos países de capitalismo avançado, muitas águas “rolaram”. No Brasil, os primórdios da generalização deste processo data do final da primeira metade do século XX. Os jovens pobres, porém, só começam a ter seu processo de socialização mediado pela escola pública, a partir do início de sua entrada “em massa” para o ensino ginásial, no início da década de 70.

Mesmo assim, a entrada dos jovens pobres na escola tem sido acompanhada de mecanismos variados de “adaptação” desta a uma clientela cada vez mais exclusiva de determinados estratos sociais, mudando o “perfil” da instituição educativa, especialmente da década de 90 para cá.

Sendo assim, não podemos deixar de perguntar: se “juventude” pode ser definida por sua condição liminar em relação à sociedade onde se inscreve - liminaridade essa expressa na “emancipação” parcial do campo de sociabilidade da família, acompanhada de buscas de inscrição em outros espaços, grupos, instituições preferenciais de produção de sociabilidade - então, em sociedades de agudas desigualdades como as nossas, as condições de inscrição dos jovens em grupos, espaços ou instituições capazes de socializá-los (ou, na melhor das hipóteses de produzir, na interação com eles, formas outras de sociabilidade) estão desigualmente dispostas para os diferentes grupos sociais.

A escola é uma destas instituições, e a pergunta que devemos nos fazer é: em que medida a expansão da escola pública aos jovens pobres, expansão ao mesmo tempo lenta e degradada da escola, que a faz ser cada vez mais “habitada” e cada vez menos “experimentada” (como instituição) pelos seus usuários, não a descredencia como espaço possível de construção de sociabilidades juvenis?

Por outro lado, a liminaridade da condição juvenil, esse estado de “outsider” em relação à sociedade, essa “inexperiência”, que Manheim avaliava como uma de suas

potencialidades⁴, dá a eles uma posição de visibilidade das questões sociais, extremamente importante na análise das instituições, e em especial daquele de que tratamos: a escola.

⁴ Manheim, K. The problem of generations , (in) Essays on the sociology of knowledge, pag 296 (in) Foracchi, 1977.

O problema, as formas gerais do recorte e a realização da pesquisa.

Este trabalho busca desvendar os nexos existentes entre a reprodução das relações sociais de produção (e seus desdobramentos na reprodução das gerações e das classes), instigada pelas atuais políticas de expansão degradada da escola, e as formas de escolarização daí resultantes.

Nosso problema busca compreender as desigualdades novas, marcadas pela expansão da escolarização no Brasil nos tempos que correm, assim como as possíveis atualizações de antigas formas de produção de lugares diferenciados no âmbito dos processos de escolarização, tomando como base as décadas de 70, 80, 90, e o ano de 2005.

Faremos isso a partir do estudo das relações estabelecidas em **uma escola**, tratada aqui como aquilo que Bourdieu nomeia como “caso particular do possível”. Em outras palavras, o estudo profundo de um caso específico, em nosso caso uma escola, mas realizado de maneira a desvendar possíveis tendências, formas e mecanismos passíveis de generalização. Importa nesta formulação, menos as características intrínsecas, “internas” do objeto a ser pesquisado, e mais a construção, no processo de investigação, das relações que o objeto mantém com as condições que o determinam⁵.

Para transformarmos a pergunta inicial em ferramentas de pesquisa, operamos o recorte da pesquisa a partir de dois âmbitos, que, esperamos, articulam-se ao final. Por um lado buscaremos conhecer a escola a partir dos **processos de escolarização** dos jovens que nela habitam. É isso que particulariza o ponto de vista aqui descrito. É a partir dos percursos dos jovens **na** escola que as formas de desigualdade presentes em tempos passados e presentes serão analisados. Circunscrevendo toda a primeira parte da tese, os percursos nos permitem perceber os impasses e contradições dos processos educativos, não diretamente pelo ponto de vista expresso pelo jovem, aluno da escola, mas pela tentativa de

⁵ “O caso particular do possível” não se refere, portanto a qualquer atributo **do objeto**, mas sim a uma forma de **construir o objeto** durante a pesquisa.

recriação de parte fundamental de sua experiência de escolarização, expressos naquilo que chamaremos, durante o trabalho, de modos de escolarização. Em outras palavras, buscamos aqui perceber os impasses e possibilidades inscritos na escolarização dos jovens pobres a partir da recriação das trajetórias percorridas por eles na escola, fundamentalmente a partir das desigualdades que marcam esses percursos; inquirir a lógica e os efeitos da organização da escola sobre os processos de escolarização aos quais estes jovens estão submetidos, é parte fundamental desta pesquisa.

Por outro lado, a partir da primeira abordagem, uma outra se faz necessária. Nela busco entender as relações entre os alunos, jovens pobres que habitam uma escola pública em especial, e a instituição escolar. Mas faço isso levando em consideração que esses jovens ocupam um espaço delimitado, neste caso, não só por sua posição na sociedade e na cidade, mas também por sua posição na escola. Tento entender as formas de regulação da escola através das relações entre os alunos e a instituição escolar, a partir da observação de um espaço em particular: o corredor do ginásio da escola.

Parte I

Do campo e da teoria

Capítulo 1

O campo de pesquisa:
uma primeira aproximação

*Algumas considerações sobre minha posição em
relação ao objeto da pesquisa*

“Converter o familiar em exótico e – por entre espaços já mil vezes percorridos e rostos anônimos da multidão – ser capaz de arrancar à banalidade do cotidiano o frescor de uma paisagem redescoberta, o brilho fugidio de um instante, o esboço do perfil de desconhecidos que, no entanto, têm como nós nomes próprios, sonhos, ansiedades e projetos, eis o que constitui tarefa de não pouca monta.

(Maria Lucia Aparecida Montes, 2000)

No livro “Olhos de madeira: nove ensaios sobre a distância”, Carlo Ginzburg nos brinda com dois ensaios em particular, que, penso, são de fundamental importância para compreendermos as tensões que envolvem o conjunto de problemas que delimitam o presente trabalho.

Num deles o autor nos fala das dificuldades encontradas pelos sujeitos para “estranhar” aquilo que lhes é familiar. Este artigo, que transita entre os escritos do imperador romano Marco Aurélio e a narrativa de Tolstoi, convida-nos a um exercício de alteridade fazendo-nos perceber que a “arte do desvendamento” pode se esconder sob a transposição das posições narrativas. Aqui arte é estranhamento.

No outro ensaio (na verdade o último do livro) Ginzburg nos provoca com uma situação que encarna a antítese da primeira. Desta feita, mostra-nos os perigos que se escondem por trás do distanciamento. No limite, aponta-nos, distanciar-se pode significar deixar escapar a dimensão humana do objeto que se distancia. A perda da humanidade tem um significado: a morte do objeto.

Este trabalho transita nesta tensão: ele é uma tentativa de reflexão sobre quase quinze anos de trabalho em escolas públicas no município e no Estado do Rio de Janeiro. Particularmente, sobre os seis anos de trabalho (1996-2002) numa escola em especial. Mas ele é também a síntese de quatorze anos de pesquisa na área de educação.

Ele é, portanto, um trabalho onde se faz necessário o diálogo entre duas posições : a do pesquisador e a do agente diretamente ligado ao campo da ação. Diálogo que tensiona os dois pontos de onde é feita a observação.

Antes de mais nada, é necessário dizer que o “campo da ação” na escola nunca reflete uma posição simples. Implica, no mais das vezes, estar inserido numa multiplicidade de posições que vai desde a administração de conhecimentos e alunos numa sala de aula, até representar turmas junto a conselhos de professores (e portanto uma posição de interlocução diferente daquela ocupada nas salas de aulas , dentro da mesma instituição), participar de conselhos ligados ao campo da gestão e da participação (o que implica uma outra função dentro da mesma instituição) e militância (com graus variados de adesão) em sindicatos e outras organizações que produzam ações no âmbito da sociedade..

A multiplicação das posições traz problemas quando transitamos no âmbito da intervenção direta. Quando multiplicamos o espectro das posições que ocupamos, comprometemo-nos com uma diversidade de agentes, alguns deles em posições antagônicas.

Mas tal multiplicação é de extrema fecundidade para a reflexão. Porque ela implica num estado permanente de liminaridade , obrigando a incorporação ou, ao menos, o contato com pontos de vista e com posições outras que diversificam o olhar , tornando matizada a análise. Neste sentido, estar na escola, conhecer esta instituição e seu cotidiano a partir das posições múltiplas que este estado implica, configura sempre um risco, ao mesmo tempo doloroso e fecundo. Aqui a multiplicidade de posições induz o contato com uma multiplicidade de pontos de vista.

Mas seria redutor não afirmar os problemas da posição ocupada pelo pesquisador que é, ao mesmo tempo, um ator na escola. Porque no compromisso assumido com a instituição (espécie de adesão involuntária daqueles que, ao mesmo tempo, compartilham um infortúnio, mas diferem quanto ao significado dado a este, neste lugar ambíguo) os problemas enfrentados não possuem dimensões diminutas.

Até que ponto denunciar corporativismos? Como abordar, sem cair na estratégia fácil de culpar os agentes, as determinações institucionais que limitam a ação da escola? Como tornar visível a realidade dos mecanismos institucionais que se escondem sob as virtualidades das relações entre pessoas? Como denunciar a crueza dos processos de

marginalização aos quais a grande maioria dos usuários das escolas de periferia estão sujeitos, sem alimentar perigosos e ancestrais preconceitos? Como penetrar no, às vezes, tenso cotidiano dos lugares “esquecidos” das metrópoles brasileiras, onde legalidade e legitimidade tornam-se matizadas por formas ambíguas e por vezes degradadas de sociabilidade, sem colocar em risco processos e sujeitos que desejamos pesquisar? O que expor? O que calar? Como tecer as relações entre a ética da ação e a ética de reflexão ?

Os problemas tornam-se ainda mais difíceis quando pensamos na relativa autonomia de que goza o campo da reflexão. Essa autonomia, porém, envolve riscos. É verdade que, por um lado, configura possibilidades de avanço no conhecimento e análise da realidade; permite percebermos os fragmentos de realidade com os quais convivemos cotidianamente – e que, no mais das vezes, aprendemos *apenas* a administrar e operacionalizar – em suas prováveis conexões e relações; oferece sentidos impensados e razões escondidas para aquilo que nos aparecia como simples repetição. Por outro lado, contudo, é capaz de munir-nos de verdadeiros ‘antolhos teóricos’, impedindo-nos de enxergar a emergência de problemas reais pela ausência de ferramentas capazes de aparelhar nossos referenciais

Enfim, nossa posição limítrofe situa-se exatamente neste lugar (na verdade uma fronteira) entre a proximidade que dificulta o estranhamento, facilita a adesão acrítica ao objeto estudado, interdita qualquer “mirada” geral, mas que permite a ocupação de posições múltiplas, a experiência de papéis diversos, apontando uma complexidade na construção de quadros que uma visão “de fora” dificilmente conseguiria incorporar; e um distanciamento que se arriscará sempre a imobilizar o objeto e a burocratizar a análise. É na aposta em uma proximidade que estranhe e numa distância que não imobilize que construo o espaço de onde observo.

A ocupação desta fronteira tensa não nos redime, porém, de enfrentarmos, ainda que de forma preliminar, uma outra questão: a relação entre sujeito e objeto na pesquisa, assim como suas implicações para com o processo de produção de conhecimento e seu produto.

“ Heller sublinha a sutil e, ao mesmo tempo radical, passagem do homem da condição de objeto à condição de objetivo. Na produção intelectual essa passagem significa emancipar o outro da condição de objeto; por meio da nossa própria emancipação, como intelectuais, da condição de tutores do conhecimento” (Martins, 1989)

“ E é somente à medida que ele (o intelectual) é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao mesmo tempo, em certa medida , um alter ego) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele.” (Bourdieu, 1998)

Buscamos auxílio neste momento da empreitada, nos dois autores aos quais fizemos referência em todo este trabalho. As declarações quase complementares que propositadamente recortamos para esta discussão metodológica, não escondem suas nuances e diferenças.

O paradigma compreensivo que Bourdieu anuncia para sua sociologia dá um acento reflexivo à compreensão dos processos de reprodução social. A ação do intelectual tomaria assento na “construção dos pontos de vista possíveis”⁶ em relação ao objeto de pesquisa. A tarefa do cientista social seria a de, em última instância, no compromisso firmado com o objeto da investigação, re-construir na teoria, a complexidade da dinâmica social.

Para Martins o conhecimento é construído no compartilhamento do processo investigativo entre o sujeito (que se torna objeto para a compreensão do outro) e o objeto (que se torna sujeito do processo de “conversão” do investigador). Neste autor, temos o acento na dimensão da ação dada à construção do conhecimento sociológico. Uma sociologia ativa, em sua perspectiva de mudança da realidade. Uma sociologia militante, que, desvendando para si a complexidade da realidade, desvenda também para seus agentes o sentido de suas ações no mundo.

Aproxima-os uma abordagem dos fenômenos sociais como relações (para Bourdieu) e como processos (para Martins), que nos permitem um trânsito entre a micro e a macroestrutura. E são essas abordagens “enviesadas” dos objetos que rompem com a

⁶ Bourdieu, P. O poder simbólico, RJ, Bertrand, 1989.

dicotomia entre agência e estrutura, que nos permitem analisar as primeiras como constitutivas das últimas e não como simples pontos de apoio para as mesmas⁷.

Essas abordagens, porém, permitem-nos compreender ainda, que o processo de produção de conhecimento sobre o mundo social, envolve sempre uma posição de “diálogo” com o objeto pesquisado. Abrir mão deste princípio pode significar o embotamento das possibilidades emancipatórias contidas (em potência) no processo de pesquisa.

Temos clareza, porém, que este não constitui processo sem riscos. Eunice Durham (1986) alerta-nos sobre os perigos da “armadilha positivista” que pode insinuar-se sob os processos de identificação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, referindo-se, especificamente, às pesquisas de cunho qualitativo com populações urbanas. Tal armadilha, montada na busca por apreender “de dentro” as categorias culturais com as quais a população articula sua experiência de vida social e ordena sua prática coletiva, vem implicando uma redução: a de explicar a sociedade através de categorias “nativas”, ao invés de explicarmos essas categorias através da análise.

Este perigo agrava-se nos estudos de sociedades complexas, cujo movimento contraditório e fragmentado, não se apresenta para a apropriação de populações particulares de maneira imediata. Aqui, conclui Durham, a sociedade, obscura para o grupo pesquisado, torna-se obscura para o pesquisador (obscura, portanto, para a própria teoria) .

“Converter o familiar em exótico”, recuperando a inversão do cânone instigada por Maria Lucia Monte, buscando a viabilidade de uma antropologia do “familiar”, é a disposição necessária para aqueles que se propõem a estudar as relações mais amplas, as conexões mais profundas e as razões escondidas nos espaços que são constitutivos de sua própria experiência.

Entender que a produção do conhecimento realiza-se, no campo das ciências humanas e sociais, no diálogo do pesquisador para com o objeto de pesquisa, é admitir que o limite do estranhamento pode inscrever-se no compromisso tácito de emancipação recíproca estabelecido entre o campo da teoria e o campo da prática. Mas assumir esse

⁷ Essa é inclusive a ruptura declarada por Bourdieu na constituição de seu conceito de habitus , rompendo com o estruturalismo, “sem cair na velha filosofia do sujeito e da consciência” . Bourdieu, P. O poder simbólico, RJ, Bertrand, 1989 (p. 61)

diálogo em suas conseqüências últimas implica, contudo, fugir da “armadilha positivista” de que nos fala Durham, espécie de “sedução populista”, que reduz a teoria ao restringir o campo às suas dimensões imediatamente visíveis.

A escola como “mirante”

Entrar no campo da pesquisa não foi, portanto, tarefa fácil. Moradora do local, ex-professora da escola, fazia o tempo todo o esforço de “estranhar o familiar”. Resolvi começar minha entrada no campo observando o entorno. Por outro lado, o movimento de estranhar o que me era de certa forma tão familiar – a escola – implicava enxergá-la a partir de uma nova perspectiva.

Quando enxergamos um objeto, não podemos deixar de levar em consideração que estamos observando uma fração, um recorte, que em verdade está inserido num espectro muito mais amplo de relações do que aquele para o qual direcionamos o nosso olhar. Desta forma, olhar a escola de uma outra forma deve sempre significar tomar esse espaço como lugar de observação, como ponto e posição de onde são visíveis fenômenos que não se esgotam, em absoluto, ao lugar que tomamos como “mirante”.

Em nosso caso, tomar o fato da observação desta forma, significa tomar a escola como forma particular de expressão de relações sociais mais amplas. Significa também, entender que se este “lugar” expressa relações, ele também as produz, numa elaboração específica. Aqui, portanto, tomar a escola como objeto, significa tomá-la como espaço de observação. Estudar a escola é olhar, ao mesmo tempo, dela para o mundo e do mundo para ela. É tomá-la, como nos ensina Bourdieu inspirado em Bachelard, como um caso particular, constituído em “caso particular do possível”.

“o proveito científico que se retira de se conhecer o espaço em cujo interior se isolou o objeto estudado (por exemplo, uma dada escola) e que se deve tentar apreender, mesmo grosseiramente, ou ainda, à falta de melhor, com dados de segunda mão, consiste em que, sabendo-se como é a realidade de que se **abstraiu** um fragmento e o que dela se faz, se podem pelo menos desenhar as grandes linhas

de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado (um pouco à maneira dos arquitetos do século XIX, que faziam admiráveis esboços de carvão do conjunto do edifício no interior do qual estava situada a parte que eles queriam figurar em pormenor). E, sobretudo, não se corre o risco de procurar (e de ‘encontrar’) no fragmento estudado mecanismos ou princípios que, de fato, lhe são exteriores, nas suas relações com outros objetos”. (Bourdieu, 1989, pp 31-32)

O “caso particular do possível” é, portanto, uma forma de recortar o objeto. Não é um atributo ou característica do objeto, mas uma forma de abordá-lo, como produto e, ao mesmo tempo, agente de relações sociais.

O que estamos querendo dizer aqui é que a escola “escolhida” como objeto desta pesquisa não possui, em si, atributos tão singulares que justifiquem sua escolha, nem tampouco que ela seja especialmente representativa de determinada característica que se precise descrever. Nosso trabalho, portanto, não se restringe a execução de uma boa escolha, aliada à acuidade necessária a uma descrição satisfatória de um objeto, em si, “precioso”. Por outro lado, ela efetivamente possui peculiaridades que a tornam “especial” (como de resto todas as escolas que nos dispusermos a estudar) .

Se um objeto é algo que se expressa para além dele mesmo, ou para além daquilo que podemos constatar em sua observação primeira e em sua descrição mais ligeira, o estudo exaustivo de um caso (seja ele particular ou geral) não esgota as possibilidades analíticas contidas no objeto.

Se o objeto é sempre expressão de relações sociais, então é necessário estudá-lo como produto e também como agente das relações sociais que expressa; como campo onde se entrecruzam as pressões externas e internas que o delimitam, ampliando a compreensão, não só do objeto em si, mas também de seu entorno.

É na combinação entre os instrumentos metodológicos e analíticos que adotaremos, por um lado, aliados às características dessa instituição em particular (em suas relações com as forças sociais que a determinam), por outro, que radica a potência desta abordagem. É

na tessitura permanente entre aquilo que é observável dentro da escola e suas determinações externas, e ao mesmo tempo, entre aquilo que, “de fora”, manifesta-se, com determinadas características, no interior do espaço escolar, que está fundada nossa possibilidade de compreender essa instituição como espaço, lugar, mirante, posto de observação das relações sociais.

Por isso, a presente análise não nomeia seu principal ator: a escola. Ela é determinada pelas relações que estabelece: com a localidade (no tempo e no espaço), com as políticas que delimitam a direção das ações em seu interior, e finalmente, pelas relações que estabelece com sua população usuária. Os agentes escolares serão reconhecidos, não por seus nomes (ou por qualquer nome), mas pela *posição* que ocupam no interior da instituição.

Tomaremos como ponto de partida da análise deste espaço – a escola – duas dimensões deste campo. Uma delas, a dimensão espacial. Começaremos a “ampliar” nossa visão sobre a escola observando seu entorno mais imediato: o bairro e a praça onde esta fica localizada. Desta forma buscaremos compreender, nas relações sociais mais amplas (mas peculiares a este bairro), os elementos gerais que nos permitem compreender algumas características das relações sociais estabelecidas no interior da escola.

Por outro lado, as histórias recentes da escola e da localidade cruzam-se num evento que, assim como “a praça” (ampliação “espacial” das relações sociais expressas pela escola), ajuda-nos a compreender a complexidade destes relações na instituição: as enchentes de 1988 e a utilização das instituições públicas locais (inclusive a escola em estudo neste trabalho) como abrigos, mais ou menos temporários, para os desabrigados.

Utilizaremos, portanto, essas duas dimensões. A praça, como ampliação da dimensão espacial, e as enchentes e seus efeitos, como ampliação da dimensão temporal, para a compreensão das relações sociais locais, para além dos limites determinados pelos muros escolares.

O Bairro e as relações sociais locais

Estamos tratando aqui de um bairro do Rio de Janeiro, localizado na Zona Norte da cidade. Sua origem remonta à uma área doada aos Jesuítas em 1565, maior proprietária da área da capitania, até a sua expulsão em 1759. Lá, junto com os índios locais, agregados e escravos, foram implantados dois grandes engenhos, que acabaram por dividir a região em Engenho Velho e Engenho Novo.

As terras foram desmembradas e, em especial as mais próximas do centro, foram arrendadas, surgindo aí fazendas e chácaras de abastadas famílias brasileiras e estrangeiras, que buscavam o local na tentativa de fugir do calor e das epidemias do centro.

Para um certo tenente inglês, tal pedaço de terra podia ser comparada à Sintra brasileira: *“lugar com bons hotéis, belas residências, grandes plantações e ponto obrigatório de visitantes estrangeiros para piqueniques e excursões.”* (Rose e Aguiar, 2004, p. 19).

Considerado um lugar saudável e fresco, cortado por rios e próximo à floresta, situado a 2 mil pés da cidade, onde, considerava-se então, o “germe” da febre amarela não conseguia chegar, essa era uma terra abundante em plantações de café – o que possibilitou uma ocupação intensiva do bairro pelas famílias dos ricos plantadores.

Nem só os brasileiros aproveitavam as condições climáticas da região. Aos poucos o local tornou-se uma *“concentração de nobres e comerciantes franceses que se dedicavam principalmente à cultura do café. Somando os novos métodos de plantio trazidos por esses estrangeiros à qualidade da água do solo e do clima, os sítios e fazendas alcançaram um grande desenvolvimento na época”* (Rose e Aguiar, 2004, p. 24)

A Freguesia do Engenho Velho, como era chamado trecho significativo do bairro então, era, portanto um lugar “nobre”, de seletos ocupantes. Tão seletos que em 1892 registra-se no bairro, junto à municipalidade, alguns proprietários de carruagens de luxo, numa época em que o aluguel de animais de montaria e de veículos já constituía uma extravagância.

Neste bairro, em que trafegaram os primeiros bondes da América do Sul, são implantadas também algumas das primeiras fábricas da cidade. E neste lugar, cercado de

morros e florestas, junto com as primeiras fábricas surgem também as primeiras favelas. Elas datam dos primeiros anos do século vinte, acompanhando o crescimento do bairro.

Mas o bairro ocupado em seus primórdios por fazendeiros de café, reduto dos distintos casarões da elite, vê seu prestígio desfazer-se com a migração desta mesma elite para as regiões mais próximas do mar⁸, tempos depois. A decadência de status vai se tornando mais intensa na medida em que vão sendo estabelecidos os cortes que começam a separar a cidade em Zona Norte e Zona Sul. Essa inferioridade relativa que faz deste tradicional bairro o “mais distinto da Zona Norte”, mas irremediavelmente aquém da Zona Sul, essa marca, é de tal modo determinante, que identifica seus moradores (este é o único bairro do Rio cujos moradores merecem uma alcunha).

Mas não só de suas dimensões externas se pode identificar este lugar peculiar. Neste bairro de grandes dimensões e topografia irregular, neste espaço cortado por morros e elevações, o número de favelas conta-se entre os maiores da cidade (são ao todo 13 hoje em dia). Sabemos as tensões que marcam as relações entre favela e “asfalto” desde o surgimento destas.

As políticas de remoção, as lutas comunitárias pela legalização dos espaços de moradia, passando pelos embates para a conquista de equipamentos públicos de consumo coletivo para as favelas deixaram (e deixam) suas marcas na história desta cidade.

Na década de 80, a invasão das favelas pelo mercado das drogas, e a identificação preconceituosa de seus moradores com o tal mercado, vem fazendo da separação favela/asfalto algo próximo à apartação social.

Por fim, a “descoberta” de outros espaços “nobres” para a expansão da cidade, em conjunção com o impacto trazido pela entrada das drogas nas favelas, numa região “cercada” por elas, esvaziou ainda mais o bairro, perdendo este, por fim, as faixas mais dinâmicas da classe média local.

Estudando uma pequena comunidade na Inglaterra, Norbert Elias (1994) nos ajuda a entender que os mecanismos de distinção não acometem apenas aqueles posicionados nos extremos do espaço social. Ele nos mostra que formas múltiplas, decisivas e mesmo

⁸ Especialmente com a construção do túnel Rebouças.

radicais de diferenciação podem ser postas em ação para distinguir aqueles localizados em posições semelhantes.

Como uma Winston Parva⁹ carioca, a tensão que marca as relações entre favela e asfalto neste bairro, só podem encontrar explicação na busca desesperada de distinção entre sujeitos que, posicionados de forma “medianamente”¹⁰ desigual, são submetidos a um mesmo processo de degradação espacial (e portanto social). As instituições públicas locais expressam essa tensão. As escolas (públicas) as expressam de maneira particular.

A escola de que tratamos encarna os conflitos entre favela e asfalto de maneira singular. Localizada numa região bastante valorizada do dito bairro, a instituição, coordenada e dirigida por moradores da região, com um quadro de professores predominantemente formado por moradores do local, é habitada em sua quase totalidade por alunos provenientes das favelas do entorno. Aqui, os rituais de diferenciação são atravessados pelas distâncias hierárquicas que marcam as relações entre professores e alunos, fazendo com que os embates travados expressem, às vezes de forma quase caricata, as contradições profundas que marcam as relações locais.

A praça

Como já se deve ter percebido, a escola fica situada em frente a uma grande praça, um dos principais espaços públicos de lazer da localidade. É uma praça antiga, cercada de árvores frondosas, opulentas, e velhas como devem ser as árvores. No centro da praça, um chafariz centenário “faz as honras da casa”. O conjunto “cheira” a tradição.

Um parquinho com brinquedos para as crianças, uma raia de bocha para os mais velhos, mesas e cadeiras protegidas por toldos completam os equipamentos de lazer, cheios durante os dias de bom tempo. Nos finais de semana, cavalos, bodes, bicicletas, ambulantes vendendo brinquedos e bugigangas, pula-pulas, disputam os espaços da praça com aqueles que somam os finais de semana às suas caminhadas e corridas diárias.

⁹ Nome fictício da comunidade estudada por Norbert Elias (1994)

¹⁰ “medianamente” aqui indica: nem tão próximos quanto nas regiões periféricas da zona norte, nem tão afastados quanto nos lugares mais distintos da Zona Sul

A praça é o “pedaço” mais próximo da escola. Mas não é sempre o mesmo, mudando de “jeito” de acordo com as horas do dia. Pela manhã, tomada pelos “caminhantes” e “corredores” que se exercitam ao seu redor, pelo grupo animado, que, no centro da praça faz ginástica nas primeiras horas da manhã, ou da turma “zen” praticante de Tai Chi .

A manhã avança e os “ginastas” são substituídos pelas crianças, suas mães, avós e babás, e pelos idosos que jogam dama e baralho nas mesas em baixo dos toldos. A tarde cai, e junto com os ambulantes vendendo churrasquinhos e pipocas, chegam os jogadores de bocha. Por fim, em algumas noites mais animadas, grupos de capoeira se apresentam no pedaço.

Como espaço público do bairro, o lugar é “tomado”, principalmente, pelos moradores do lugar. E, apesar da localização muito próxima de três das favelas locais (as mesmas que “fornecem” os alunos da escola), a presença de moradores destas na praça só se dá em momentos específicos , ou na ocupação de posições particulares.

O que não é de se estranhar, pois a relação que a cidade (e por extensão, os bairros que a formam) estabelece para com a favela, essa relação de clandestinidade, se estende aos seus moradores. Como clandestinos, como invasores, não são facilmente admitidos como usuários dos espaços do bairro. A praça em questão não é exceção. E a não ser em algumas ocasiões, a estadia dos “favelados” na praça só é admitida como legítima em uma circunstância: trabalho.

Aparentemente, porém, os jovens estudantes da escola, em sua maioria moradores das favelas locais, não aceitam ou simplesmente desconsideram as “regras” da “convivência” local e, em algumas ocasiões, “rompem” o acordo tácito estabelecido entre os “regulares” e os “clandestinos” do lugar.

Os horários de saída da escola configuram alguns destes momentos, em que a ocupação da praça pela classe média fica obscurecida pela entrada “em campo” das crianças e jovens das favelas locais. Nestes momentos é possível notar a distância que separa as classes neste lugar. Muitas vezes vemos o olhar reprovador dos ocupantes habituais às trocas de carícias entre os jovens, ou em vista de uma brincadeira coletiva mais animada entre os alunos.

Os jovens estudantes parecem não notar (ou parecem não ligar) para o “isolamento” e muito menos para os olhares admoestadores. Tomam a praça nos horários de intervalo, fazendo dessa o “seu pedaço”. Os jovens ocupantes da praça nem sempre vêm à pé, e nem sempre saem de dentro da escola. Com a chegada do final das aulas da manhã, à praça começam a acorrer uma infinidade de bicicletas, que, circulando pelo pedaço, vêm somar-se àqueles que em breve deixarão à escola, assim como àqueles que iniciarão seu turno de estudos.

É esse “exército” de estudantes, namorados, paqueras, “zoadores”, amigos, e, em algumas ocasiões, “adversários”, “espias” e “alemães”, que invade o lugar, lembrando à classe média local, que pelo menos naquele momento, a praça tem novos donos.

Não é só a presença física dos jovens que “a praça” rejeita ou ignora. Suas manifestações culturais recebem o mesmo tratamento. Num dos dias em que “fazia campo” no local, “rolava”, dentro da escola, um projeto de música que, neste dia, oferecia uma oficina que tratava do Funk.

É interessante esclarecer que uma das laterais da escola “abre-se” para uma das faces da praça. A oficina acontecia no auditório da escola, que funciona no terceiro andar, e pela posição que ocupa, aliado à qualidade e à altura do som utilizado durante a atividade, permitia a audição perfeita do que acontecia lá dentro, por parte significativa da praça.

A oficina inicia-se com a história do funk. Com a emergência, nacional e internacional desta manifestação musical. O dinamizador trazia músicas, os “clássicos” do estilo, evocando o reconhecimento dos alunos. Durante todo o tempo, observei as reações locais à entrada do funk na praça. Elas eram sempre reações de reprovação, podendo expressar formas mais ou menos contundentes de manifestação. Aparentemente, o que mais chocava os ocupantes habituais da praça era o fato de que a música “maldita” partia de dentro de uma escola pública!

O mais paradoxal nesta história é que a condenação local da “música marginal” (da “música de marginais”) que emanava da escola, acontecia ao mesmo tempo em que o dinamizador da oficina adicionava à “história do Funk” um discurso que propunha a utilização deste estilo em prol de uma “cultura da paz”. Propunha, portanto, para o funk, um propósito que era, exatamente, o avesso daquele que constituía o cerne da condenação local ao estilo em questão. Não sei qual foi a reação dos alunos. Mas para os ocupantes da

praça, o discurso caiu no vazio. As condenações continuaram, enquanto a música “extravasou” a escola.

Em contraste com o caso da oficina de Funk, temos a oficina de percussão, ocorrida poucas semanas antes, e observada por mim do mesmo posto. Ao contrário do Funk, a percussão não causou nos frequentadores da praça, a “revolta” presenciada por mim no episódio anterior, mas sim surpresa, e penso que posso dizer, sem o risco de estar enganada, um certo encanto.

Até o dia da oficina de percussão, as únicas manifestações que a praça tinha presenciado em relação à escola, eram o barulho permanente dos recreios que se sucedem, e as ordens e repreensões da direção da escola no sistema de alto-falantes. Assim, penso que foi com surpresa a princípio e encantamento ao final que o batuque dos meninos foi recebido na praça. A pergunta que me fiz, foi: o que se encontra nesse espaço entre o encanto e a revolta? Por que se aceita sem problemas o toque quase que “folclórico” dos tambores que marcam a percussão, mas se recusa, às vezes com violência, qualquer expressão mais contundente da vida dos jovens nas favelas?

Por fim, nos finais de semana, a praça é espaço de lazer. Mas ainda aqui devemos nos perguntar: lazer para quem? Encaminhar a pergunta nos faz entrar em contato com outra forma de “ocupação” da praça pelos alunos da escola. Nos finais de semana, eles são trabalhadores na praça.

Puxam cavalos, bodes, charretes, cuidam dos animais, vendem bugigangas junto aos ambulantes, além de pipocas, sorvetes, água, refrigerantes....Fazem parte da “cor local”. São parte da mão-de-obra que transforma a praça em palco de pequenos negócios nos finais de semana e feriados.

Nestes momentos são invisíveis. Não são jovens pobres, nem alunos, nem funkeiros. São trabalhadores. Situação muito diferente daquela que se desenrola durante a semana, quando “tomam” a praça, durante as trocas de turnos da escola.

Continuam sendo forasteiros e subalternos, no espaço de lazer em que se transforma a praça, durante os finais de semana. São, porém, infinitamente menos “poderosos” do que nas ocasiões em que protagonizam a “tomada do pedaço” nos dias de semana.

Essa é, em síntese, “a praça”, entrada da escola. Entrada “física”, na medida em que, de forma geral, a praça funciona como uma espécie de ante-sala da escola. Mas a praça

significou para nós, a entrada “simbólica” na escola, na medida em que, em suas mudanças, em suas alterações, foi possível entender algumas das relações que se estabelecem no interior da instituição.

Neste caso, a praça funcionou quase como que o microcosmo do bairro, que em sua miséria de posição encarna, como poucos espaços, o abismo que pode ser construído entre sujeitos em posições de ligeira desigualdade (os favelados e não favelados do bairro), submetidos à processos comuns de degradação (aquele a que está submetida, tanto a cidade, quanto o bairro, em particular, de onde realizamos estas observações).

A praça nos ajudou a entender esse bairro (e também essa escola) em que jovens pobres são admitidos como trabalhadores subalternos, mas não como sujeitos coletivos; são admirados tocando tambores, mas são rechaçados quando expressam seu estilo de vida.

As enchentes de 1988¹¹

Rosa é liderança comunitária no morro da Formiga desde que se conhece por gente. Filha de pai e mãe ativos nas lutas relativas à comunidade, participante do grupo que resistiu à tentativa de remoção da favela pouco antes da década de 60, militante nos movimentos comunitários, tendo ocupado, em suas próprias palavras, “*todos os cargos existentes em uma associação de moradores*” da década de 80 para cá, ela tem, além de tudo, vasta experiência na relação com as escolas da região.

Estudou na mais tradicional escola pública primária do bairro no final da década de 50. Participou da luta pela implantação de duas outras escolas públicas primárias, as duas conquistadas. Uma delas construída no mesmo terreno da escola em que cursou o primário. A outra, construída na década de 60, dentro do morro onde mora. Foi “mãe representante”,¹² durante o processo de escolarização de seus quatro filhos, nas escolas públicas da localidade, incluindo aí aquela que é objeto de nossa pesquisa.

Durante toda a entrevista realizamos uma espécie de “queda de braços”. Eu tentava circunscrever as perguntas (e, portanto, as respostas) ao âmbito da experiência de Rosa em relação à escola a que fazemos referência neste trabalho. Ela, ao contrário, expandia sempre o âmbito da experiência relatada, ampliando a esfera da resposta a três escolas públicas locais: aquela onde ela mesma estudou e onde estudaram e estudam três gerações de sua família; aquela que é objeto de nossa pesquisa, onde seus filhos cursaram o ginásio; e aquela que funciona dentro da favela - segundo ela uma espécie de escola pública “comunitária”.

¹¹ A história das enchentes de 1988 e seus efeitos sobre as relações sociais locais, neste trabalho, será tratada a partir de entrevistas realizadas com diversos atores que, de alguma forma, e de posições diversas, testemunharam o fato. Para estruturar esta análise optamos por cotejar os depoimentos de dois dos atores, que pelas posições “múltiplas” que ocupam em relação à escola que é nosso objeto de estudos e à localidade onde essa se insere, fossem capazes de, ao mesmo tempo, ampliar a compreensão do evento em investigação e expor de forma clara os conflitos subjacentes a tais interpretações. É importante ainda declararmos que nossa atenção não está voltada aqui para a descoberta de qualquer “verdade última” sobre o fato das enchentes e seus desdobramentos. Mais do que entendermos o evento, queremos dar acento ao conflito de interpretações que o envolve. Conflito esse que expõe os impasses que envolvem as relações sociais locais. Por fim, é importante apontar que os nomes utilizados aqui para identificar as entrevistadas são fictícios.

¹² A “mãe-representante” é uma figura tradicional nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Escolhida ou votada em cada uma das turmas, sua função é a de mediar as relações entre os pais e a escola, intermediando coletas de assinaturas e de pequenas quantias de dinheiro. Em algumas ocasiões, porém, e em determinados períodos, essa “representação” pode mudar o sentido da sua ação e passar a mediar as demandas dos pais diante da escola.

Só na transcrição da entrevista, e depois, durante a escritura deste trabalho, percebi que, se para mim era possível “isolar” uma instituição como objeto de estudos (mesmo que esse “isolamento” seja, por princípio, relativo e parcial), para ela esse isolamento era impossível, porque o que ela relatava para mim era o processo de escolarização, não só dela ou de sua família, mas do coletivo que ela representara, e por quem lutara¹³. Para este coletivo, a escolarização não se dá “ numa” escola, mas num “circuito” de escolas.

Lila deve ter a mesma idade que Rosa. Ambas estudaram, na mesma época, em escolas vizinhas da mesma região do bairro. Lila morava na época numa casa elegante, à beira da praça onde fica localizada a escola de que tratamos. Sua avó dava aulas na escola. Sua mãe também. Ela mesma estudou na escola durante o curso primário. Mais tarde, na década de 70, foi professora na instituição.

Ela mora hoje num dos prédios elegantes à beira da praça, próximo de onde viveu na infância. De seu apartamento podemos ver a escola. Durante toda a entrevista fala com saudades desta experiência de sua infância. *“Eu era uma criança que tinha tudo, e assim mesmo a escola me encantava”*. Lembra das festas juninas e de primeira comunhão. Quando pergunto sobre as diferenças sociais entre os colegas, lembra que essas eram mais visíveis *“nos sapatos e casacos”*.

Os sinais de distinção, indicando o pertencimento a uma verdadeira “dinastia escolar”¹⁴, ficam absolutamente claros quando Lila se lembra de uma professora em especial de quem não gostava e que a “adulava” com presentes. Ela se lembrava em especial de uma caixa de finos bombons e de um delicado conjunto de xícaras, feito de louça, para bonecas.

¹³ Luta é a categoria que expressa toda a sua experiência para com a escola. Foi uma “luta” entrar para a escola. *“eu me lembro que quando minha mãe matriculou, matriculou 5 filhos. E quando ela matriculou os 5 filhos, ela foi pra fila pra fazer a matrícula, a minha mãe foi pra fila da matrícula na 5ª. Feira, pra inscrever o filho(), a matrícula ia ser segunda. Quinta feira pela manhã, ela foi pra fila da escola. Ela dormiu esses dias todos. Dia e noite, dia e noite na rua. Aí revezava com o filho. Quando ela vinha em casa tomava um banho, o outro ia ficar lá de dia (isso já na década de 50).”* A “luta” tem dimensões múltiplas: uma, cotidiana, incluindo a manutenção do uniforme impecável, do material em dia durante o longo e difícil processo de escolarização das famílias. Outra, pública, mais ampla, que inclui a “luta” por mais escolas ainda na década de 60, pela ampliação da escola pública “comunitária” e sua extensão para a educação de adultos e, atualmente, pela transformação de uma grande fábrica de cigarros desativada da região em escola de ensino médio.

¹⁴ E que em seu caso, fundamentava-se, não apenas em sua posição de classe (de resto possivelmente semelhante a inúmeros outros alunos da escola na época) mas de sua posição na hierarquia institucional (como filha e neta de duas conceituadas professoras da escola).

Apesar das distâncias sociais que as separam, e que separam especialmente as experiências que acumularam em seus processos de escolarização, Lila e Rosa se aproximam num ponto: em suas descrições das escolas primárias que freqüentaram, separadas por poucos metros de distância, o conflito entre as classes ficou, em ambos os casos, “escondido” sob a descrição comum de experiências felizes.

Mesmo quando a escola passa a ser encarada a partir das muitas outras posições que ambas ocuparam nesta instituição (Lila como professora, e Rosa como mãe representante e liderança comunitária) ficavam muito mais acentuados os traços de colaboração entre as classes no interior da instituição, do que aqueles que denunciavam alguma forma de conflito entre as “partes”.

A coisa correu desta forma, em ambas as entrevistas, até que um evento foi mencionado: as enchentes que atingiram duramente o bairro em janeiro do ano de 1988 e, mais tragicamente, os três morros que acomodam as três favelas da região, e ainda mais especificamente (pelo tipo de solo, de topografia, e pela forma específica de construção das moradias) aquela onde Rosa reside.

Deste momento em diante, não só o conflito entre as classes fica evidente em ambas as entrevistas, produzindo, em cada um dos casos versões diferentes sobre o mesmo evento, como ficam claras as diferenças atribuídas aos papéis desempenhados pela escola e seus professores no episódio. Ficam claras ainda, as divergências relativas às expectativas que envolvem a instituição, para os grupos sociais representados nas entrevistas¹⁵.

Em determinado momento, faço a Lila a pergunta aparentemente óbvia, mas que reivindica explicação exatamente para aquilo que se tenta mascarar durante todo o processo de entrevista. A ex-professora da escola, ex-aluna, filha e neta de ex-professoras da escola, moradora das proximidades da praça onde a instituição fica situada, que generosamente dedicou parte importante da entrevista descrevendo com saudades a experiência de toda uma vida de relação com a instituição em questão, em determinado momento, ao final da

¹⁵ É importante declarar que o escamoteamento do conflito entre as classes, na escola ou fora dela, não foi, em todo o trabalho envolvendo as entrevistas realizadas, prerrogativa de Rosa e Lila. Esta foi, na verdade, a tônica das entrevistas realizadas por nós. Foi sempre a evocação de um evento como aquele de que tratamos neste momento, um fato, ou uma pergunta estrategicamente posicionada, que trouxe à tona o caráter conflituoso que pode envolver as relações entre as classes.

entrevista, quando pergunto se seu único filho (hoje um jovem universitário) havia também estudado na escola, responde:

“Deus me livre! Não quero que meu filho entre naquela escola, nem para votar!”

O silêncio que se seguiu era a expressão mais concreta do abismo que se formava entre a descrição da escola como bucólica lembrança da infância sem conflitos e o presente, testemunha de tal aversão àquilo em que a instituição se transformara.

No meio do caminho a professora evoca a enchente de 1988, a utilização da escola como abrigo para os moradores das favelas locais que perderam suas casas, e a decadência da escola na década de 90, quando da saída dos mesmos da instituição. Aqui a “decadência” toma substância nos sujeitos, considerados os agentes da degradação, e objetiva-se nas relações locais:

“Os desabrigados esperavam a mão-de-obra do professor”.

Na escola, a versão que corre não difere muito daquela manifestada pela ex-professora. Em entrevista, a supervisora da escola (que trabalha na instituição desde 1984) afirma que um dos momentos de maior esvaziamento da escola se deu exatamente quando esta serviu de abrigo para aqueles que perderam suas casas nas enchentes de 1988.

Nesta ocasião, de acordo com a supervisora da escola, a instituição, ocupada pelos desabrigados, passou a “funcionar”, espalhada por três escolas públicas, mais ou menos próximas do local. Quando em 1990 a escola voltou a funcionar, o contingente de alunos havia se reduzido a 60% de sua capacidade. Os equipamentos escolares haviam “desaparecido”.

“Entrar dava medo! A prefeitura só desalojou. A...(grande fábrica de cigarros então sediada na localidade) é que entrou, desinfetou e

pintou. O que os desabrigados puderam levar, eles levaram! Cadeiras, mesas, quadros, três mimeógrafos elétricos, um piano...muita coisa foi, e nós fomos repondo aos pouquinhos, com festas. O Município mandou algumas coisas, mas a maioria nós compramos.”

A descrição distante dos percalços institucionais (ainda que verdadeiros e até sob certo ponto de vista, decisivos e dramáticos para a instituição) feita pela classe média local, de dentro ou de fora da escola, não nos livra, porém, de buscarmos compreender a versão daqueles que na história da instituição e em sua relação com “as enchentes” são percebidos e nomeados como “os desabrigados”.

É a descrição de Rosa que nos ajuda a entender o acontecimento:

“Foi aí que bateu um temporal, aí veio vindo, trazendo tudo! Aí soltou uma pedra lá de cima, veio trazendo casa, gente, aí você escutava aquela gritaria, ggggennte que TERROR! Eu digo que parece que o mar voltou TODO pro Morro... O meio dessas pedras , aqui no maciço, descia assim, cachoeira de água! Aí que começou. Que desespero! QUE DESESPERO que foi ! O que que aconteceu? Já tinha um grupo desabrigado, aquilo triplicou! Aí o que que aconteceu? Encheu TODAS as escolas, encheu TODAS as Igrejas, encheu o Posto de saúde...O posto de saúde daqui do Morro não tinha ainda sido inaugurado. Ele foi inaugurado na enchente de 88, no peito! Aí quando inaugurou deu um temporal que arrancou o teto do posto e o posto alagou, e aí sai aquelas pessoas machucadas, doentes, gente que quebrou perna, que quebrou braço, que amputou braço, aquela fofoca toda, entrou TUDO pra dentro da Igreja Batista. Aí a Igreja Batista ENTOPE que não tinha mais lugar. Aí teve que abrir a Igreja Católica. A Igreja Universal não deixou. Por isso que hoje ela vai pagar um preço. Aí começou... e aí entupia mais gente, mais gente, mais gente, mais gente, mais gente, mais

gente....Aí o que que teve que fazer? Começou a descer, um bocado de gente pra escola A e pra Escola B, que aí começou: gente do Borel gente da Indiana, gente do Salgueiro, gente da Formiga, aí começou a ir gente do asfalto.... essas ladeiras assim, porque é que nem você. Você pode morar numa rua. O primeiro socorro que tu tiver, é lá que você vai entrar! Não tem jeito. Aí entro pra dentro daquilo ali, e dali começou a briga.”

É importante entender que o temporal avassalador que “derrubou” os morros em 1988 tinha sido precedido por densas chuvas que haviam causado sérias avarias à região, já no final do ano anterior, sem que grandes providências por parte do poder público tivessem sido tomadas. Já nesta época vinham se estabelecendo divergências sobre o papel e o uso dos equipamentos públicos por parte da população nos episódios de desabamentos e desabrigo.

As chuvas de 88, portanto, não foram as únicas causadoras do desastre que se abateu sobre a população local. Elas foram “a gota” (e que gota!) que fez transbordar o pote. O coroamento de uma crônica trágica que vinha se anunciando pelo menos desde o final do ano anterior.

Da favela de onde Rosa faz seu relato, a escola pública “comunitária”, localizada dentro do morro, já estava cheia de desabrigados, desde o final de 1987. Desde então já havia divergências entre os moradores mais organizados do local, que reivindicavam a responsabilidade da prefeitura na remoção dos desabrigados, e a direção da escola, que defendia simplesmente a saída dos mesmos da instituição.

“O morro começou a desabar, tô vendo corpo passar, gente quebrada, gente rebentada, criança gritando “Cadê minha mãe”, gente enterrado, “Num vô abrir a escola”... Foi aí que nós... Começou a rixa. Mas ali, eu e a... (diretora da escola na época) rachamos. Eu e a ... rachamos ali. A história que tinha a escola, a história de luta que tinha a Dona Maria José (primeira diretora da escola), DUVIDO QUE FOSSE COM A D. MARIA JOSÉ! DUVIDO! Era a primeira coisa que ela ia fazer. Ela abria a escola.

“Vamos botar aqui dentro. Vamos botar aqui dentro, amanhã a gente resolve pra onde a gente vai levar.” Em 66, 65, que teve uma enchente terrível, 68, Dona Maria José pegou todo mundo que tava precisando, e botou dentro da escola. E não deixou de dar aula! Até os pais que tava lá...”Vai todo mundo estudar!”

O papel desempenhado pelos moradores na luta e na construção da escola, assim como o histórico de direções comprometidas com as lutas locais, era o substrato que legitimava o direito reivindicado pela população ao “abrigo” constituído por uma das poucas instituições públicas locais.

A tempestade de 88 não arrasou apenas o bairro, o mais atingidos num dos mais intensos temporais que desabou sobre a cidade, desabrigando milhares de moradores das favelas locais. A tragédia tornou evidente também a fragilidade que marca a relação do poder público com os pobres locais. Em especial, foram expostas, neste embate, as divergências e discordâncias subterrâneas envolvendo o poder público, seus agentes e usuários, por um lado, e as classes e suas desigualdades, por outro.

Nas escolas públicas a questão tornava-se ainda mais aguda. Havia, por um lado, a reivindicação, pelos movimentos populares, da educação como direito e não como benesse, que tornava legítima não só a luta por escolas e a participação das comunidades nas gestões escolares, mas trazia ao âmbito dos movimentos sociais uma experiência de pertencimento, de identidade para com a instituição, raras até então nas relações entre as classes populares e a escola neste país. Por outro lado, havia uma espécie de ideologia populista, no Rio de Janeiro, da “escola pública para os pobres”, que abafava os conflitos efetivamente existentes na instituição e buscava construir a idéia de uma “comunidade escolar”, harmônica e cooperativa.

As enchentes de 88 atingiram ambos os movimentos: nas lutas por direitos, mostrou-se os limites inscritos nos processos de identificação das classes populares em relação à instituição escolar. Por outro lado, a reação das gestões escolares à tragédia dos desabrigados feriu seriamente a ideologia da “comunidade escolar harmônica e cooperativa”.

“Aquilo desabou. Eu achei que naquele momento a direção da escola perdeu um pouco o pulso, porque na hora a vaidade delas falou muito alto. Eu acho que num momento desse que tá desabando tudo, você vê , que nem eu vi, a criança da Escola...(uma das escolas primárias locais), que era do pelotão de bandeira, o aluno número 1 da escola, perdeu tudo! Só ficou ele vivo! Ele só lembrava, na hora, da escola dele e da professora dele. Porque morreu a mãe, morreu o irmão, morreu o pai, ele só lembrava da professora! Quando a gente tirou ele, ele só queria a professora dele! Eu achei que naquele momento ali, pra direção não perder o rumo, elas próprias poderiam...até a própria direção... “Tá desabando o Morro... ! Os alunos nossos... vamos abrir a escola e esperar eles chegar .” Não fizeram isso. A escola abriu no peito! Porque quem abriu a escola pública daqui da comunidade, no peito, foi eu! Eu com outro grupo daqui.”(...)

“Aí começou o seguinte: a diretora “não, tira daqui, e bota lá na Escola A!” , a da escola A, diz: “não, tira daqui, bota lá na escola B”, a da Escola B, diz: “tira daqui bota lá na Escola C”, a da Escola C, diz:“Aqui, não! Manda pra lá”(...)

(...) Foi ali! Foi ali! Foi ali! Pra você ver que a escola que a diretora foi de frente, abriu a escola, quando a mãe chegou com o filho no colo sangrando, a direção já estava ali com a porta da escola aberta. Pode ver que essa escola não foi depredada.”

Por fim, na contramão da perspectiva de classe, que colocava os desabrigados como aqueles que pretendiam ser “servidos” pelos professores, utilizando-os como “*mão-de-obra*”; para além da perspectiva dos agentes escolares, que percebiam os desabrigados como “invasores” da escola, roubando-a, infectando-a e degradando-a, Rosa traz a

perspectiva produzida a partir das lideranças das favelas que inseriam o fato dos roubos, que efetivamente ocorreram, e da degradação que a estadia dos desabrigados na escola expôs, no âmbito das correlações de forças em ação naquele momento, denunciando, enfim, a ausência do agente que, por sua omissão, permitiu a ocorrência da situação limite, da degradação: o poder público.

“A verdade é que foi um monte de patinho feio é que foi pra lá! E esqueceram que era VIDA que tava ali! Ficou tudo misturado! Teve morte, teve estupro, teve roubo, porque tinha de tudo! E aí tinha os oportunistas, que não tava passando por dificuldade. Por quê? Se tem a área do serviço social, se tem a área da educação, se tem todo mundo trabalhando em conjunto, o que que você ia fazer? Você fazia um esquema! Aí o que que aconteceu? Quando o governo tomou uma providência...que a gente começou a bater no governo. Que era quem tinha que assumir, aí que que ele fez? Tirou todo mundo aqui e botou num Ciep lá na Praça Seca. Todo mundo pro Ciep da Praça Seca.(...) É já era 89. Isso! Aí o que foi? Mandaram esse povo todo pra lá. Aí só foi pra lá, realmente quem não tinha casa! Que hoje a maioria tá morando lá no Mato Alto, Na praça Seca, e lá no Vila Nova Cruzado, lá atrás na Cidade de Deus. Ficou por lá só mesmo aquele que não tinha condições. O poder público demorou muito a agir. A colocar num lugar desse aonde colocava as pessoas. Aí começou: depredar, começaram a roubar, aí começou tudo que não prestava. Por quê ? Porque não teve um controle. Se tem um controle...E a verdade é que os professores não quiseram se manifestar!”

A Escola

A escola de que tratamos foi fundada no dia 22 de março de 1927, doada à prefeitura pela viúva de um comerciante português. No termo de doação fica declarado que

a escola deverá levar o nome de seu Patrono, devendo nela funcionar uma escola primária. Na época, a família contratou o engenheiro arquiteto José Amaral Nieddermeyer para a realização do projeto, visando atender a deficiência de estabelecimentos educacionais.

Uma das marcas desta escola está expressa no estilo de sua construção. Nieddermeyer realizou-a em estilo neocolonial. Ela faz parte do conjunto de escolas inauguradas de 1926 até 1930, durante a gestão de Prado Júnior na Prefeitura do Rio de Janeiro, e de Fernando de Azevedo, então Diretor da instrução Pública.

É necessário esclarecermos aqui, que as escolas (primárias, secundárias e de formação de professores) construídas durante a gestão de Prado Jr/ Azevedo, realizaram uma reforma educacional no Distrito Federal, no bojo do movimento dos pioneiros da educação pública.

Neste período em especial, as escolas que aqui tratamos, construídas sob a batuta desta gestão, estabeleceram algumas rupturas para com modelos anteriores. Em primeiro lugar porque estas escolas eram construídas em locais específicos, de forma a alcançarem áreas menos nobres da cidade, para atender as áreas mais carentes desta instituição. Em segundo lugar, pelas tendências arquitetônicas que representavam: o estilo missões neocolonial, de cunho nacionalista, e que buscava seus modelos nas tradições do passado luso brasileiro, e em nossas raízes no continente americano.

Portanto, uma das marcas da escola que estudamos, a mais visível, por expressar-se em seu modelo de construção, alia-a, de alguma forma, àquilo que de mais vigoroso se produziu em termos de educação ainda no período da Primeira República.

Há, porém, uma segunda marca, digamos, “de origem”: ao contrário das outras instituições escolares construídas na época, a escola de que tratamos não foi projetada, construída e realizada pelos reformadores . Por ter sido uma doação ao poder público, ela ocupou, sempre, uma posição à parte do conjunto de escolas construídas e implementadas durante a gestão de Fernando de Azevedo¹⁶.

¹⁶ Essa posição à parte expressa-se não só na maneira com que esta “ingressa” no conjunto de escolas da época, mas também por diferenças arquitetônicas presentes nesta, em relação ao conjunto das escolas construídas no período (ainda que mantendo-se dentro do “estilo”), e ainda no nome que a identifica. É que o estilo missões neocolonial, e seu “retorno” às nossas origens americanas, expressava-se também nos nomes que as escolas recebiam, homenageando países do continente – Uruguai, Argentina, Estados Unidos – ou personalidades importantes na América . Ao contrário, como parte do ato de doação, a escola de que aqui

A doação como marca de origem “aparece”, inscrita na memória e na história da escola, ao longo dos tempos. No “hino oficial” da escola, com música de Plínio Britto e letra de Domingos Magarinos, do qual destacamos a segunda estrofe:

“Exalta a excelsa glória
Do patrono deste templo
Grave a infância, na memória,
O seu bello e nobre exemplo
O seu devotamento
Não esqueça o coração
**Não existe sentimento
Que se iguale à gratidão**

A gratidão não foi esquecida! Por ocasião da festa de 70 anos da escola (1997), foi feito uma espécie de “concurso” para a seleção de textos, escritos por alunos, para serem lidos durante a solenidade. Os versos que se seguem foram selecionados para a leitura, pela escola. Note-se que no texto (não custa lembrar, selecionado pela escola) a palavra “obrigado” aparece vinte e uma vezes , sem contarmos o título:

“Obrigado”

Obrigado Senhor(nome do Patrono da escola)

Obrigado na entrada e na saída

Obrigado professor, pelo carinho,

Obrigado pelo amor, pelo caminho.

Obrigado pela luz e o saber

Saudamos a escola que nos guia

Nos educa e prepara

Vamos saudar nossa escola

tratamos recebeu o nome de seu doador, apartando-se, novamente, do conjunto de escolas que caracterizaram o movimento mais amplo.

Com alegria

Obrigado, obrigado

Obrigado Senhor..... (nome do Patrono da escola)

Obrigado, obrigado, obrigado

Pelo sonho e a realização

Obrigado meus colegas e amigos

Obrigado pela qualidade do ensino

Obrigado pelo som, pelo silêncio

Obrigado porque eu sinto, porque eu penso

Obrigado, obrigado

Obrigado Escola(nome do Patrono)

Obrigado, obrigado, obrigado

Pelo sonho e a realização

Na festa de comemoração dos 75 anos da escola (2002), novo texto selecionado pela escola que destaca, ainda desta vez, a gratidão ao patrono:

“ Parabéns Escola.....(nome da escola)

Pelos seus 75 anos, parabéns pelos seus ensinamentos de educação, dignidade e felicidade, parabéns pelas diretoras que já teve até hoje, diretores educados, trabalhadores e de bom humor.(o nome da escola) faz 75 anos de amor, respeito e carinho, quem já estudou nesta escola sabe do que eu estou falando.

Feliz aniversário, Escola.....**Você existe graças a um senhor que se chama(nome do patrono) e que deu esta linda escola para muitos estudarem.”**

Na exposição de textos e desenhos sobre a escola, na festa do Patrono no ano de 2005 (os professores selecionaram os trabalhos considerados mais significativos), um aluno da sétima série, insere em seu texto um significativo comentário sobre o ato de doação da escola à prefeitura, e, ao fazê-lo, acrescenta à doação um caráter ainda mais pessoal à conexão entre a escola e seu patrono. É que na “nova versão” para a origem da escola, acrescenta-se ao ato um acento ainda mais pessoal. Nele o Patrono teria doado à prefeitura não um prédio para o funcionamento de uma escola, mas a própria casa onde morara. Coroando a versão, a visão personalista, que faz do Patrono “*o dono verdadeiro*” da escola, em detrimento da prefeitura da cidade.

“Essa escola foi como um presente para a prefeitura. E foi passando da geração dos donos verdadeiros da escola, que era a casa deles, e agora passou para a prefeitura”

A marca da doação surte efeitos que vão muito além da “gratidão” expressa nos textos cuidadosamente selecionados para as festas e solenidades escolares. Falamos agora do ano de 1997. A escola funcionava então como instituição de ensino fundamental, contendo os dois segmentos: o primeiro, contemplando o antigo primário e o segundo, o antigo ginásio. Neste ano uma determinação da prefeitura afirma que as escolas da rede não deverão mais abarcar, na mesma instituição, no mesmo espaço físico, os dois segmentos que compõem o ensino fundamental.

A escola, a única da região a comportar os jovens estudantes das favelas próximas no segundo segmento do ensino fundamental, é indicada, pelos técnicos da prefeitura, para comportar este segmento de ensino, dando-se um prazo para a realocação dos professores e dos alunos do primário em escolas próximas (destinadas exclusivamente para esse segmento).

A notícia é recebida com revolta por pais, professores (especialmente os do primeiro segmento) e direção. Nas reuniões pedagógicas, a notícia ecoa. A escola se mobiliza (a seu

modo) , e tempos depois o projeto de transformação da escola em instituição exclusiva para ensino no segundo segmento do ensino fundamental é arquivado¹⁷.

Por ocasião da pesquisa, buscando documentos e registros, encontramos dois despachos, ambos enviados da câmara dos deputados, ambos datados de agosto de 1997, e ambos emitidos pelo mesmo deputado , pertencente ao partido do prefeito. Um destinava-se ao próprio Prefeito dizendo:

“Venho solicitar sua especial atenção para que não seja fechado o curso primário da Escola Municipal.....

A comunidade, onde aliás o senhor foi vencedor nas eleições de 1996, vem enfaticamente solicitar que não os decepcione”

O outro, destinado à Secretária Municipal de Educação, afirmava:

“Quero agradecer sua valiosa intervenção que garantiu a continuidade do curso primário da Escola.....

As associações de moradores representativas das sete comunidades locais e os pais dos alunos a convidam para uma visita à Escola, em data e hora de sua conveniência, para prestar-lhe uma homenagem”

Anexado a cada um dos despachos, o “Termo de doação” do prédio da escola, feito pela esposa do patrono, afirmando ficar “*assim explícito que a doação do referido prédio é feita para nele funcionar uma escola **primária** com o nome de Escola..... (nome do Patrono), nunca podendo ser alterada os fins e o nome da referida escola.*”

¹⁷ Nesta escola se voltou atrás, mas não em outras. A separação dos segmentos em instituições apartadas seguia uma diretriz das políticas municipais da época, efetivamente posta em prática em outras escolas.

A doação, portanto, não é utilizada nesta escola apenas como fonte de gratidão. Ela retorna como o argumento “legítimo”, evocando a figura e o “desejo” (privado) do “doador”, expresso no ato da cessão do prédio, voltando-se, neste caso, contra as políticas (públicas) da mesma instância beneficiada no ato da doação.

Mas há ainda uma outra peculiaridade da escola que buscamos conhecer neste trabalho, e que entendemos ser necessário destacar. Quarenta anos depois de sua fundação, o edifício onde funcionou a escola primária, com *“planta em V, acompanhando o traçado das ruas para as quais suas fachadas se voltam em apenas um pavimento, apresentando grande pátio interno circundado por avarandados que servem de acesso às salas de aula, biblioteca, sanitários, e, originalmente, ao pátio de ginástica...”*¹⁸, perde, seu pátio externo, “doado” à Secretaria Estadual de Educação, no final da década de 60, para a construção de um ginásio.

No lugar do pátio externo, para ginástica, surge um prédio de 4 andares, para funcionamento de um ginásio estadual. Mas o prédio funcionou pouco tempo como ginásio da Secretaria Estadual de Educação. Nos primeiros anos da década de 70, a fusão do então Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, transformando a então cidade-estado em capital do Estado, alterou a correlação entre as instâncias às quais as escolas (estaduais e municipais) estavam subordinadas. Por sua vez, o decreto que estabeleceu a lei 5692 de 1971, “anexando” o ginásio ao primário, criando o ensino de primeiro grau, acrescentou ainda outros problemas àqueles enfrentados com a fusão.

O fato é que na escola, objeto de nossa pesquisa, tais eventos trouxeram como efeito, a anexação formal da escola ginásial à escola primária. Trouxeram a “anexação” do prédio “moderno”, quadrado, como um cubo de concreto, rasgado apenas pelas pesadas persianas de madeira maciça que permitem “de má vontade” a comunicação com o exterior, como um feio, grande, bruto e desengonçado “apêndice”, ligado ao bonito e estiloso prédio neocolonial, onde funciona a escola primária.

A anexação do prédio do ginásio ao do primário, no início da década de 70, em sintonia com a lei que promulga a anexação pedagógica e burocrática dos mesmos, marca o

¹⁸Inventário Arquitetônico do Município do Rio de Janeiro. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Núcleo de Pesquisa e Documentação

início da entrada e manutenção, em volume cada vez maior, dos jovens pobres para a escola pública (não só local) de primeiro grau (aquilo que hoje chamamos de ensino fundamental).

Irônica coincidência que faz com que, nesta escola, o ato de anexação, que marca a entrada e manutenção dos jovens pobres na escola (mesmo que no mais elementar de seus níveis de ensino), fique expresso em sua arquitetura. Mais especificamente, na desconcertante desigualdade de estilos que separa os segmentos.

Descaracterização foi o nome dado pelo arquiteto responsável pela análise e avaliação do prédio para fins de tombamento. Degradação é o nome que tem sido utilizado para descrever os efeitos sofridos pela escola pública nos processos que marcaram sua expansão.

É exatamente dessa expansão que trata esta tese. É exatamente o espaço entre a descaracterização e a degradação aquele onde nos movemos. Faremos isso deste bairro, desta escola, por quarenta anos, na tentativa de entender, com maior acuidade, os caminhos que marcam a escolarização dos jovens pobres no Município do Rio de Janeiro.

Capítulo 2

A Teoria: Ferramentas e Pressupostos

De onde partimos?

Primeiro do entendimento de que a escola, como as demais instituições de uma sociedade capitalista, reproduz, em suas relações, a dinâmica mais ampla que pauta as relações em sociedade. Partimos, portanto, do princípio de que à escola (dentre outras instituições) cabe a reprodução das relações sociais de produção.

Essa formulação de Bourdieu, produzida na década de 70, juntamente com outras produções¹⁹, permitiam uma ruptura para com o paradigma funcionalista na análise das relações entre escola e sociedade. Elas inseriam a desigualdade no âmbito das relações necessárias à reprodução das sociedades nos países capitalistas.

Na teoria de Bourdieu e Passeron, em particular, a inserção da desigualdade como pedra de toque da escola, teve o significado de reposicionar as antigas categorias analíticas que dinamizavam, até então, a análise da instituição. Seletividade, mérito, integração, passam de conceitos centrais no estudo da escola, a noções questionadas ou interrogadas pelo campo crítico que então se configurava. Teve também um outro significado, a nosso ver fundamental, que a diferencia das outras formulações do campo da teoria crítica: mesmo introduzindo desigualdade, política e embate onde antes se operava com mérito, integração e adaptação, os autores incorporaram a formulação Dürkheimiana de instituição como espaço de coerção, conferindo contundência à teoria resultante.

Através da teoria de Bourdieu e Passeron, formulada no caso particular da sociedade francesa, era possível entendermos como, num país onde a escola primária era pública e universal, as classes ocupavam, com a legitimação dos certificados escolares, posições desiguais na sociedade. Como os grupos e classes populares obtinham sempre os certificados mais desvalorizados? Por que tais grupos seguiam sempre os circuitos mais desqualificados do complexo e estratificado sistema escolar francês? Finalmente, de que forma a estrutura do sistema escolar francês imprimia à escolarização o necessário “efeito de desigualdade”?

¹⁹ A teoria dos aparelhos ideológicos de Estado de Althusser, assim como as formulações de Bowles e Gintis (Schooling in capitalist América) e Baudelot e Establet (L'école capitaliste em France).

Para responder a estas e outras questões, os autores operaram com conceitos como os de violência simbólica e arbitrário cultural, tornando claro para nós que, pela mediação do conhecimento escolar (conjunto de conhecimentos “assépticos” e “neutros”), que em tese as escolas dispunham-se a distribuir “igualmente” pelas classes, esta instituição operava a seleção ativa dos grupos sociais que nela adentravam. Fazia-o através de duas mediações :

- Pela seleção dos conhecimentos cujos fundamentos apresentavam peculiar afinidade com os valores e a moral das classes dominantes como os únicos considerados legítimos na instituição.

- Pela avaliação do grau de apropriação geral desse conjunto de conhecimentos (tomado pela escola como critério geral de seleção) sem levar em consideração o fato de que à heterogeneidade “social” (de origem, de classe) dos grupos que entravam na escola, correspondia uma heterogeneidade no grau de proximidade dos diversos grupos em relação ao conjunto dos fundamentos necessários à apropriação dos conhecimentos escolares.

Ao eleger um conjunto de conhecimentos, assim como os fundamentos culturais e sociais necessários para a sua apropriação, como os únicos legítimos na instituição; ao tomar como “régua” de medição cognitiva o conjunto de saberes arbitrariamente estipulado (e afinado com uma das classes e suas frações); com essas manobras, a escola transformava os **diferentes** (quanto às experiências culturais, sociais e valorativas) em **desiguais**. Assim, à distância demarcada entre os conjuntos culturais entrantes, se repunha a desigualdade de “desempenhos”, legitimados, certificados, pela instituição escolar.

Mas essa formulação apresenta limites, apesar das imensas e ainda válidas possibilidades analíticas que abre. Pois apesar da reprodução das desigualdades sociais atravessar, em todas as instâncias, a dinâmica institucional, ela não consegue explicar um significativo número de “manifestações” escolares, que, mesmo de forma tímida, descontínua e fragmentária, vêm desafiando as interpretações sobre a instituição.

Talvez uma das interpretações para o fato encontre explicação na circunscrição histórica e social das condições de produção da teoria deste autor. Falamos da França da primeira metade da década de 70, em plena vigência das políticas de welfare state. Imaginar que tal formulação poderia ser suficiente para a análise de formações sociais significativamente diversas das sociedades de capitalismo avançado da Europa ocidental, sem mediações, denotaria, no mínimo, inocência.

Por outro lado, a França é um país de forte tradição republicana, e na época da produção da teoria bourdiana, estabelecia metas próximas para a universalização do ensino médio. Podemos tomar, novamente sem as necessárias mediações, as teorias configuradas para uma sociedade de forte tradição republicana e densa institucionalização, em vias de universalização do ensino médio como termômetro para a “medição” da escola brasileira?

Por fim, mesmo na França, as novas formas de acumulação do capital, aliadas à mecanismos “emergentes” de regulação por parte do Estado, vêm criando aquilo que o próprio Bourdieu (1999) nomeou como mecanismos de “demissão” do Estado. A situação implicou impacto no âmbito das instituições, configurando o fenômeno ao qual Castel (1999) chamou de “desfiliação”, e produziu, no interior da escola, seus efeitos: desinstitucionalização. Diante desse quadro, devemos repor a pergunta: as mudanças dos contextos históricos não implicam matizes em nossas formas de interpretação?

É necessário esclarecer que não se pretende aqui refutar o paradigma da reprodução para a explicação das relações de desigualdade legitimadas pelos sistemas de ensino nos países capitalistas ocidentais. Uma mirada ligeira nas estatísticas da maioria dos países mostra, ao contrário, a absoluta atualidade desta formulação em seu âmbito mais geral.

Também não se trata aqui de buscar “a teoria da reprodução brasileira”, projeto que escapa em muito aos objetivos deste trabalho, não só porque o presente estudo não apresenta os elementos que permitiriam essa “adequação”, mas principalmente porque acreditamos que a aplicação de uma teoria a realidades histórica, social e politicamente diversas daquelas onde a teoria foi proposta, amesquinha, não só a teoria, mas também o objeto que se busca compreender .

A pergunta que pretendemos fazer aqui é: em que medida a formulação de Bourdieu e Passeron²⁰ é capaz de contribuir para a compreensão das desigualdades geradas e repostas no sistema escolar brasileiro? Tomar a desigualdade como centro da questão que envolve os processos de escolarização no Brasil, nos impele a perguntar: a idéia de que a escola reproduz as relações sociais de produção é suficiente para esgotar a compreensão dos fenômenos advindos da existência de desigualdades nesta instituição? Não temos dúvidas de que a escola reproduz as relações sociais de produção. A questão é: será essa a única forma de manifestação da desigualdade na escola?²¹

Martins (1996)²² nos esclarece, mostrando-nos o quanto Lefébvre pode nos auxiliar na tarefa, ao recuperar criticamente a noção marxiana de formação econômico-social. Lefébvre defende que, em “A ideologia alemã”, a formulação de que a relação entre homem e natureza como móvel da história, ganha consistência na noção de formação econômico-social. Funda-se, para isso, na idéia de que as relações sociais não são uniformes e nem tem a mesma idade. *“Na realidade, coexistem relações sociais que têm datas diferentes e que estão, portanto, numa relação de descompasso e desencontro. Nem todas as relações sociais têm a mesma origem. Todas sobrevivem de diferentes momentos e circunstâncias históricas”*²³. As relações sociais, são, portanto, datadas.

²⁰ Deixemos claro: tratamos aqui da teoria contida no livro intitulado “A Reprodução”, mas não das categorias analíticas presentes no projeto interpretativo de Bourdieu. Essas ferramentas, usamos e usaremos no decorrer deste trabalho.

²¹ Falar na “escola brasileira” é também uma temeridade. Num país não só desigual, como marcado por particularidades regionais, que, para além da divisão das classes, segmenta estas a partir de outros cortes, falar em instituição escolar é, sabemos, um desafio. Por outro lado, falar em desigualdade “na escola” é igualmente desafiador. Em primeiro lugar, porque a maneira com que, no Brasil, a desigualdade tomou forma, vem realizando, através de mecanismos diversos, a segregação das classes em sistemas escolares diferentes. Desta forma a compreensão mais ampla dos mecanismos a partir dos quais “a desigualdade” se manifesta deve estar referida, sempre, de maneira mais ampla às relações entre os sistemas escolares que escolarizam as classes sociais no país. Por outro lado esses sistemas estão submetidos também internamente, a formas de desigualdade específicas. O desafio deste trabalho, é, partindo da circunscrição da expansão da escolarização fundamental aos estratos subalternos da população, e aos sistemas públicos de ensino, desvendar, no marco de desigualdades mais amplas, as múltiplas ou “novas” desigualdades realizadas no interior deste espaço.

²² Martins, José de Souza, “As temporalidades da história na dialética de Lefébvre” (in) “Henri Lefébvre e o retorno da dialética”, SP, Hucitec, 1996.

²³ Martins, 1996

Lênin recupera essa noção, para fazer a análise da Rússia, permitindo-lhe assim, alargar a concepção de capitalismo, para além dos limites circunscritos pela noção de modo de produção, incorporando, em sua elaboração, as relações apoiadas na produção mercantil simples.

Para Lefébvre a noção em questão engloba duas dimensões, diversas, porém organicamente articuladas: primeiramente, que as formas de desenvolvimento desiguais englobam a sobrevivência, na estrutura capitalista, de formações e estruturas anteriores. Assim, as forças produtivas, as relações sociais, as superestruturas (políticas, culturais) não avançam simultaneamente, no mesmo ritmo histórico²⁴.

Portanto, formações sociais específicas encarnam sujeitos diversos, modelos de enfrentamento particulares, questões singulares, coetaneidade de tempos e sociabilidades distintas, que nenhuma generalização será capaz de abarcar completamente, ainda que as formações econômico-sociais diversas realizem tais movimentos delimitadas e referidas a uma “forma” em especial: a “forma capital”.

Por fim, para o autor, é esta desigualdade entre os ritmos do desenvolvimento histórico que produz, na práxis, o desencontro entre as possibilidades abertas pela ação do homem sobre a natureza e as condições de apropriação das possibilidades criadas pelo universo dos homens.

É precisamente isso que faz com que a “obra” humana ganhe “vida própria”. É essa transfiguração que posiciona o homem como objeto (e não sujeito) da prática social. Essa, a mesma transfiguração que “repõe” a obra como o sujeito que assujeita o homem. Mas é também esse descompasso, que permite o surgimento do “novo” no movimento mesmo de reprodução das formas de produção²⁵.

O homem age sobre a natureza na atividade social de atender suas necessidades. Constrói relações sociais e concepções,

²⁴ Martins apud Lefébvre, “Lê pensée de Lenine” . p. 231.

²⁵ Segundo Martins (2000) , nas obras da juventude de Marx, o termo PRODUÇÃO adquire um sentido amplo e rigoroso. É, ao mesmo tempo, produção material e espiritual. É produção do “ser humano” por si mesmo, em seu desenvolvimento histórico. Portanto, produção de relações sociais. Tomado em toda a sua amplitude, o termo envolve também reprodução. Assim, tomadas dialeticamente, as relações reprodução/produção se potencializam. E se é verdade que na produção de nossas vidas cotidianas reproduzimos relações e ações marcadas pela lógica de poder vigente, é igualmente verdade que nesta mesma reprodução estão cravadas as sementes do inusitado, da criação

idéias, interpretações que dão sentido àquilo que faz e àquilo de que carece. Reproduz, mas também produz – isto é, modifica, revoluciona - a sociedade, base de sua atuação sobre a natureza. Ele se modifica, edifica a sua humanidade, agindo sobre as condições naturais e sociais da sua existência, as condições propriamente econômicas” (Martins, 1996, p.19)

Portanto, nesta formulação, a reprodução (das relações de produção) não pode ficar limitada apenas ao econômico. Ela é social, e traz em seu cerne a possibilidade do diverso. “*Não há reprodução sem a produção de novas relações*” (Sposito, 1993).

Lefébvre permite, com essas reflexões acerca da reprodução, o alargamento da concepção Bourdiana sobre a escola. E se ele mesmo nunca intentou elaborar uma reflexão específica acerca desta instituição, certamente, não nos impede de fazê-lo. Com a complexificação do conceito de reprodução aberto por Lefébvre, é possível introduzirmos contradição onde antes encontrávamos a ação unívoca das estruturas; particularidade, onde antes se enxergava proposições gerais acerca de uma sociedade abstrata²⁶.

Algumas conseqüências de nossas considerações acerca da reprodução e as possibilidades de análise das relações entre escola e sociedade.

1º.) O caráter ao mesmo tempo unívoco e diverso das formações sociais: isso nos permite pensar que se o modo de produção capitalista é referência necessária para qualquer explicação acerca das relações sociais, ele não é, por si só, suficiente para explicar o modo particular com que se manifestam suas contradições nas formações sociais específicas.

²⁶ Essas são inclusive as principais críticas recebidas pela teoria expressa em “A reprodução”: a “eliminação” da contradição nas relações entre escola e sociedade e o uso de categorias abstratas, especialmente com referência àquelas que tratam das classes e grupos sociais. Para uma compreensão mais ampla das críticas feitas à “Reprodução” de Bourdieu e Passeron, ver Silva, T. T., 1992.

2º.) Por outro lado, essa formulação nos leva a concluir que se há uma dimensão particular nas formações sociais, há também mecanismos específicos de reprodução das relações que daí decorrem, assim como mecanismos singulares de expressão de suas contradições.

Assim, tomaremos como pressuposto a noção ampliada de reprodução contida nas reflexões de Lefébvre, incorporando contradição e particularidade na análise das formações sociais (e suas institucionalidades, a escola aí incluída), sem abandonarmos o horizonte operativo da teoria bourdiana da reprodução, especialmente naquilo que ela tem de melhor: a análise da institucionalidade escolar, seus métodos e ferramentas.

A delimitação do campo da discussão

O processo de reprodução do capital tem sido, desde seus tempos iniciais, marcado pela exclusão e marginalização de populações. Isto é o que tem sido chamado de exclusão integrativa.

O elemento central deste movimento consiste na *“criação de excedentes populacionais úteis, cuja utilidade está na exclusão do trabalhador do processo de trabalho capitalista e sua inclusão no processo de valorização por meio de formas indiretas de subordinação do trabalho ao capital”* (Martins, 1989)

Neste continuum, vemos estatísticas indicativas de queda no número de postos de trabalho regidos pelas leis trabalhistas, com o aumento concomitante do número de trabalhos temporários, sem direito às conquistas historicamente realizadas pelos trabalhadores. É assustador o número de famílias que retiram sua sobrevivência de “bicos”, “tramos” ou “biscates”.

O agravamento das contradições sob o capital, com a entrada das novas tecnologias, associadas às novas modalidades de organização do trabalho, acirram este processo. Mas não só o acirram como também complexificam seus efeitos. À unidade na produção e na valorização do capital, corresponde uma diversidade de formas de inserção, de graus variados de subordinação, segmentando os grupos e produzindo novas clivagens sociais.

À escola vem cabendo, historicamente, legitimar as desigualdades constantemente postas por esse modo de produção, selecionando o acesso aos produtos materialmente e simbolicamente produzidos. Neste sentido, a marca de nosso tempo tem relação com o fato de que *“o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma.”* (Bourdieu, 1998, 482/483)

No Brasil, essa “reordenação” da escola foi acompanhada, desde meados da década de 90, da expansão do acesso da população em idade escolar à educação fundamental. O objetivo declarado era o de universalizar esse segmento do ensino em todo o Brasil. A maneira como tal expansão vem sendo realizada desde então, tem inserido a escola num

novo campo de contradições, que multiplicam os impasses experimentados pela instituição em outras sociedades.

Pensamos ser chegada a hora de traçarmos algumas considerações acerca das discussões acima realizadas, de maneira a tornar mais claras as relações com o nosso objeto.

Em primeiro lugar, reafirmarmos nosso entendimento de que a reprodução das relações sociais de produção não se configura num processo unívoco. As mesmas contradições postas em movimento pelo processo de valorização e de reprodução do capital engendram, portanto, a possibilidade de produção de novas relações. Desta forma, a exclusão integrativa levada a cabo pela escola, não se constitui em processo tranquilo, sendo concretamente tensionada e negociada na escola. Este espaço é, portanto, cenário de disputas que envolvem os ajustes muitas vezes imperceptíveis das estruturas postas em movimento pela ação dos sujeitos neste espaço.

Em segundo lugar, nem todas as instituições de ensino experimentam o mesmo destino desqualificador: ao sucateamento progressivo das escolas que abrigam as classes populares, corresponde um correlato incremento de nichos de excelência que continuarão a formar as classes hegemônicas. Portanto, à entrada das classes populares na escola corresponde uma (re)hierarquização dos espaços institucionais que marcarão as diversas posições destinadas aos sujeitos em nossa sociedade desigual.

O “novo” processo de escolarização das classes populares, que assegura acesso e adia a saída da instituição, tornando mais extenso o tempo de “habitação” da escola, vem criando novos circuitos no interior do espaço escolar, configurando novas vulnerabilidades no processo de escolarização e novos processos de marginalização. E, pensamos, em contrapartida, vêm também “remodelando” a instituição.

O problema teórico mais amplo aqui tratado refere-se, portanto, à questão de como abordar as relações entre as práticas educativas levadas a cabo no interior da escola e a dinâmica social geral, sem cair na dicotomia, que durante muito tempo imperou nas análises, entre escola como espaço de reprodução das relações sociais de produção e a escola como espaço de resistência. Como realizar a análise da instituição escolar, sem reduzi-la a uma “estrutura sem sujeitos” (ou a uma estrutura imune à ação dos sujeitos)? Por outro lado, como configurar uma abordagem da escola onde os sujeitos (ao contrário da

perspectiva anteriormente proposta) não apareçam apenas como “livres atores”, imunes a qualquer coerção? Enfim, como produzir uma análise relacional das perspectivas delimitadas pela estrutura escolar e os limites e as possibilidades das ações dos atores no âmbito desta delimitação?

Particularmente, pretendemos recortar a forma singular com que a recente expansão do ensino fundamental vem se dando, permitindo às camadas populares tanto o acesso como uma permanência mais prolongada na instituição escolar, porém ao mesmo tempo fazendo-o num processo de degradação contínua de um sistema já frágil em sua estrutura.

As Armadilhas da Exclusão

“E, não obstante, tudo leva a pensar que o essencial do que se vive e se vê no campo, isto é, as evidências as mais impressionantes e as experiências as mais dramáticas, encontra seus princípios completamente em outro lugar” (Bourdieu, 1998, p.159)

Bourdieu nos oferece aqui referência importante para começarmos o trabalho de configuração das ferramentas de análise que nos permitirão compreender a crise da instituição escolar, ao mesmo tempo, como caso particular da crise mais ampla das instituições sociais nos tempos atuais, e como crise singular de uma instituição particular, inserida numa sociedade específica.

Nosso objetivo, neste momento, é realizarmos uma espécie de “reconfiguração de ferramentas”, “aferição de instrumentos analíticos”. Pretendemos colocar em tensão uma noção cara a nós neste momento: a noção de exclusão .

Porque, entendemos, para aqueles que buscam compreender as formas particulares com que os processos de circunscrição de imensos contingentes de crianças e de jovens das classes populares para as margens da sociedade, com a mediação da escola (processos estes que acabam por interditar qualquer possibilidade digna de integração nos âmbitos econômico, social ou político neste país), o enfrentamento da discussão da noção de exclusão, como ela hoje se apresenta é de fundamental importância.

1) Exclusão, noção indefinida

“Ninguém pode ser excluído do mercado, simplesmente porque ninguém pode dele sair, posto que o mercado é uma forma de ‘formação social’ que não comporta exterioridade. Dito de outra forma, quando alguém é expulso do mercado, na realidade, funcionalmente ou não, ele é mantido em suas margens, e suas margens estão sempre ainda em seu interior. Não seria o mercado esta estrutura ou instituição social paradoxal, talvez sem precedentes na história, que inclui sempre suas próprias ‘margens’ (e portanto seus próprios ‘marginais’) e que, finalmente, somente conhece exclusão interna? (Balibar, 1992 (in) Fontes, 1997)

É nestes tempos de crises múltiplas que vemos repetir-se de maneira reiterada o termo “exclusão”. Nas mais diversas situações a expressão aparece. Em alguns momentos descrevendo processos de degradação: de relações sociais de maneira ampla, de relações referentes ao mundo do trabalho, de direitos sociais (muito poucas vezes, é verdade, em relação a perdas ou refluxo de direitos políticos).

Outras vezes, o termo descreve os problemas decorrentes da insuficiente oferta de serviços pelo Estado (como educação, saúde, transporte, saneamento, etc), reafirmando a desigualdade implícita na distribuição dos serviços públicos. Outras vezes ainda, a “exclusão está mais explicitamente relacionada à retração do número de postos de trabalho, produzido pela nova configuração da acumulação do capital.

De qualquer forma, nos exemplos aqui citados, a exclusão é um termo amplo o suficiente para descrever variados processos que abarcam desde a degradação das relações sociais às desigualdades múltiplas postas em ação pela forma violenta da acumulação capitalista em nosso país.

Em outras situações, a referência é posta não nas situações ou processos, mas nos próprios atores sociais, sendo assim descritos como os “excluídos”. “Excluídos” são os que fracassam na escola, os que não são atendidos nos postos de saúde e hospitais, os analfabetos, os desempregados, os jovens que, ao saírem da escola não conseguem inserção no mercado de trabalho, os grupos socialmente discriminados (homossexuais, negros, mulheres, favelados ...), assim como todos aqueles que vivem em situações limite: os sem-teto, os sem-terra, os flagelados da seca, os migrantes recém chegados às cidades.... a lista é infindável.

Ocorre que um termo aplicado a tal variedade de situações e usos, descrevendo tanto processos quanto sujeitos, tanto estados quanto situações, tanto contingências quanto estruturas históricas; um termo utilizado como categoria sociológica ou como denúncia de situações vividas, como manchete de jornal ou como justificativa para a configuração de políticas públicas (tanto à esquerda quanto à direita), um termo que abarca tão variado arco de situações e de possibilidades, corre o risco de não definir coisa alguma. Como nos alerta Castel:

“Falar em termos de exclusão é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta sem dizer no que ela consiste nem de onde provém” (Castel, 1997, p.19)

O que queremos apontar aqui é que, tal como o termo vem sendo usado hoje, a exclusão deve ser posta em discussão, tanto como termo-denúncia, posto que sua eficácia vem sendo colocada em questão pela banalização de seu uso, quanto como categoria sociológica, na medida em que vem entrando no campo daquilo que Bourdieu nomeia como um “objeto pré-construído”.

“O pré-construído está em toda a parte. O sociólogo está literalmente cercado por ele, como o está qualquer pessoa. O sociólogo tem um objeto a conhecer, o mundo social, de que ele

próprio é produto e, deste modo, há todas as probabilidades de os problemas que põe a si mesmo acerca desse mundo, os conceitos (...) sejam produto deste mesmo objeto. Ora, isto contribui para lhes conferir uma evidência – a que resulta da coincidência entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas – que as põe a coberto de serem postas em causa.” (Bourdieu, 2000, p. 34)

A confusão entre a exclusão como questão social emergente e a exclusão como questão sociológica a ser construída, acaba por tornar turva nossa percepção, fazendo com que tomemos como **evidente** uma concepção que na verdade está por se produzir (ou melhor, está “em produção”) no campo do debate acadêmico.²⁷

É importantíssimo aqui ressaltar que a necessidade de questionarmos a exclusão como categoria analítica não significa, de forma alguma, negarmos a existência de múltiplos processos de eliminação, degradação e de marginalização, ou das múltiplas formas de inclusão subordinada e precária que emergem a partir dos novos modelos de acumulação inaugurados pelo capital na década de 80 (e mais acentuadamente na década de 90 no Brasil), fazendo emergir problemas sociais de nova qualidade, e ainda tornando mais intensamente dramáticas as desigualdades existentes.

Muito menos pretendemos negar a pregnância das incontáveis denúncias de situações de vida e mesmo de condições permanentes de existência nos limites da humanidade, alavancados pela arrepiante parceria entre as já citadas formas de acumulação e a demissão (em graus variados é verdade) dos Estados²⁸, neste mesmo período.

Assim, não está em jogo aqui aceitar ou refutar as evidências da exclusão. Não se trata de recusar teoricamente as tendências de descarte de considerável proporção da população do planeta., e muito menos inquirir a dramaticidade das condições de existência agudizadas pela nova configuração da acumulação capitalista no mundo.

²⁷ Sobre os problemas concernentes à noção de exclusão no campo do debate acadêmico, ver Castel, 1998,

²⁸ “demissão do Estado” expressão utilizada por Bourdieu, 1998, fazendo referência específica ao Estado francês, mas que entendemos ser aplicável de forma mais ou menos generalizada.

Também não pretendemos entabular qualquer tipo de disputa semântica, selecionando as mais adequadas nomeações para as múltiplas catástrofes econômicas, sociais e políticas que pululam em nosso dia-a-dia.

Trata-se, isto sim, de uma primeira aproximação crítica com o tema da exclusão, com o intuito de, ainda que de maneira preliminar, levantar alguns problemas, cuidados e impasses que o uso da noção evoca, buscando elencar alguns elementos que possibilitem a problematização da exclusão como categoria explicativa das relações econômicas, políticas e sociais no mundo atual.

Procuraremos, portanto, num primeiro momento, problematizar o próprio uso do termo, levantando alguns elementos de seu uso que permitem sua apropriação pelo discurso dominante. Em um segundo momento tensionaremos suas possibilidades enquanto categoria analítica das relações sociais da atualidade. Discutiremos o uso da noção de exclusão a partir de dois autores (José de Souza Martins e Francisco de Oliveira), utilizando-nos de textos específicos²⁹. Como baliza de nossa análise, faremos um exercício de aproximação com a noção bourdiana de campo.

“novas armadilhas da exclusão”³⁰

Parece que vivemos numa época em que o fluxo de idéias se processa como nunca. Noções, conceitos e mesmo palavras e expressões carregadas de sentidos histórico/sociais fundamentais são arrancadas de suas mais pregnantes significações e “transmutam-se”, nomeando ações, políticas, ou mesmo noções ou conceitos esvaziados de sentido.³¹

²⁹ De Francisco de Oliveira trabalharemos com o texto “A vanguarda do atraso e o atraso da vanguarda” (Oliveira, F, Os direitos do antivalor, Petrópolis, Vozes, 1998). De Martins, trabalharemos com o livro “A exclusão social e a nova desigualdade”, SP, Paulus, 1997. Seria interessante ainda afirmar que Maura Pardini Bicudo Vêras dá especial destaque aos dois textos escolhidos, em seu texto “Notas preliminares sobre a exclusão social, um problema brasileiro de 500 anos”, (in) Vêras M. P. B. (1999), Por uma sociologia da exclusão social: O debate com Serge Paugam

³⁰ Castel, Robert, As armadilhas da exclusão (in) A desigualdade e a questão social, SP, Educ, 1997, p 15-46.

³¹ A palavra “participação”, cuja memória evocava a participação política – prática instituinte realizada pelos movimentos sociais da década de 80 – “transmuta-se” no discurso oficial transmitido e alimentado pela mídia nos anos 90, em participação controlada, simples escolha entre opções geralmente inócuas ou irrelevantes. Evoca o

Essa verdadeira apropriação de conceitos que marcaram a memória coletiva e seu uso, esvaziando-os de suas melhores e mais críticas significações, tem como parceiro constante um outro movimento (este mais comum no campo acadêmico): a “migração de idéias”.

Neste campo, noções e conceitos produzidos no tensionamento de realidades datadas e específicas são destacados das condições de produção que lhes fornecia sentido e utilizados arbitrariamente (e por que não dizer, ideologicamente) como eixo analisador de realidades distintas, sem que seja posta em causa a pertinência de tal uso.³²

E passamos então a compreender melhor que “*se ‘a imigração de idéias’, como diz Marx, raramente se faz sem dano, é porque ela separa as produções culturais do sistema de referências teóricas em relação às quais as idéias se definiram*” (Bourdieu, 2000, p.7).

Esse é o princípio daquilo que Bourdieu chamava de “imperialismo cultural”³³, que permite a transformação de questões particulares em verdades universais. Movimento que, se não é atual, toma novo vigor com as recente necessidades “neoliberais” de justificar o injustificável, produzindo questões (a fatal necessidade de inclusão no mundo “globalizado” justificando todos os tipos de sujeições parece ser uma delas, a pretensa “crise do Estado”, legitimando recuos múltiplos de conquistas sociais, outra) ou expressões como “flexibilização” ou “empregabilidade” que acabam por pautar o debate – tanto na

termo, esvaziando-o ao mesmo tempo de suas mais férteis significações. O mesmo poderíamos dizer da noção de “qualidade”, por exemplo.

³² Exemplo deste uso é dado por Loïc Wacquant para a categoria Underclass, cunhada no início da década de 60 por Gunnar Myrdall. Seu intuito na época era o de desmascarar a pretensa “igualdade para todos” nas terras americanas, onde a prosperidade era vista como uma questão de vontade individual. Assim, na contramão dos estudos da época, o autor alertava para a emergência de um núcleo compacto de desempregados permanentes, sua desmoralização e isolamento sociais, sacrificados pela modernização econômica. A “ameaça” que se projetava no horizonte estava marcada, na análise de Myrdall, pela relação precária desta “classe” com o mundo assalariado.

Recuperada na literatura sociológica americana na década de 90, esta categoria “volta à cena”, agora destinada não a apontar as possibilidades nefastas movimentadas pelas desigualdades estruturais (como em Myrdall), mas como forma de descrever um grupo social concreto: “os ‘maus pobres’ dos bairros segregados, aqueles que, por sua conduta, seu estilo de vida e seus valores ‘disfuncionais’ seriam responsáveis por seu lamentável destino e pelo declínio da cidade sobrecarregada por um cortejo de ‘desagregações sociais’ que lhes são como consubstanciais: desemprego quase perpétuo e recurso crônico à ajuda social, desorganização conjugal e anomia sexual, fracasso escolar e encarceramento, tráfico e consumo de drogas, delinquência de rua e criminalidade violenta”. (Wacquant, 2001, p.108)

³³ Bourdieu tratou bastante do tema do “imperialismo cultural”, seus agentes e modos de expansão, o papel da mídia e dos intelectuais nesta produção e também na “resistência” a ela em “Contrafogos – táticas para enfrentar a invasão neoliberal” e “Contrafogos 2”.

mídia quanto nos meios acadêmicos- na busca de circunscrever o campo simbólico ao âmbito dos interesses do capital em suas formas atuais.

Concordamos com Silva quando este afirma que em nossos tempos,

“o que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social, fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (Silva, 1996, p. 102)

Portanto, aquilo que chamamos no início desta argumentação de apropriação de conceitos e de migração das idéias, convergem com aquilo que Bourdieu vinha chamando de produção de uma “nova vulgata planetária”. E que, como nos alerta Silva, não busca apenas o controle das condições materiais de produção sob as novas formas de organização do capital, mas também tentam configurar o estabelecimento de limites para o âmbito do “pensável”, e, por conseguinte, busca circunscrever o “contestável”.

Será este o caso da noção de exclusão? Robert Castel³⁴ fornece-nos algumas pistas úteis para balizarmos esta discussão. Aponta, para isso, duas armadilhas básicas no enfrentamento do problema.

Uma delas, de cunho mais analítico do que prático, aponta como armadilha para a reflexão a eleição da exclusão como problema social, na medida em que esta abordagem autonomiza situações limite que só têm sentido quando colocadas num processo. Esta crítica aproxima-se daquela já apontada por nós, e será retomada no decorrer deste trabalho.

A outra, de caráter prático, alerta-nos para o fato de que o uso da noção de exclusão no âmbito das políticas públicas, permite a adesão a políticas que tratam os problemas sociais como adendos, e também como fatalidades decorrentes da hegemonia das leis econômicas e dos ditames do capital financeiro (fora dos quais se estaria excluído do mundo “globalizado”). Permite portanto tratar a exclusão como “resíduo necessário”, ainda

³⁴ Castel, Robert, A desigualdade e a questão social, SP, Educ, 1997.

que não desejável, das necessárias leis do mercado e da competitividade no “mundo globalizado”. Efeitos múltiplos que podem ser mitigados através de múltiplas ações.

O problema que se coloca para nós, é que ao tratá-las assim, de forma fragmentada e autônoma, sem dar visibilidade às conexões das ditas manifestações com o todo que as produz; ao tratarmos estes efeitos políticos como situações autônomas, permitimos que seu “tratamento” seja também deslocado do campo da **política** e inserido no campo da **técnica**. Elegemos os “especialistas” para cada problema social e esvaziamos o conflito presente em cada um deles.

Lidar com a exclusão passa a ser uma questão de competência e as políticas, assim como as instituições que as executam, podem ser medidas por sua “produtividade”, medidas pela eficácia de suas ações. A exclusão deixa de ser um problema político, e passa a ser uma questão de eficiência administrativa. Sai de cena a luta por direitos sociais e entra a capacitação técnica^{35 36}.

1.1) Percorrendo alguns autores para enfrentar a questão: a exclusão como problema analítico

A exclusão como degradação

Martins (1997) afirma, não sem certa ousadia: não existe exclusão .Ou, por outra, aquilo a que mais comumente damos o nome de exclusão, insere-se no âmbito dos cada vez mais degradados e degradantes processos de integração. Ou, ainda, aquilo à que mais freqüentemente se vem dando o nome de exclusão, passa pela redefinição de posições e

³⁵ Sobre a tentativa de “colonização” da política pela técnica no campo da participação popular nas escolas públicas do Rio de Janeiro, ver Luz, Peregrino e Cunha, As armadilhas da capacitação e a possibilidade de trabalho em redes, apresentado na 22ª reunião anual da ANPED, 1999.

³⁶ No campo da educação pública, essa “despolitização” vem traduzindo-se em políticas que tratam o problema como questões de gerenciamento técnico, traduzindo para a área saídas cada vez mais coladas a uma concepção técnico-administrativa, arbitrando estas como a medida de todas as coisas. Assim, aos problemas relativos às desigualdades estruturais de que padece o campo vem sendo tomadas, desde meados da década passada, medidas e “ajustes” que busca enquadrar o campo educativo à supostas necessidades de um “mercado”, que nada mais fazem do que justificar a contenção da educação ao controle burocrático do Estado, com o intuito de adequá-lo aos ditames dos organismos centrais de “gestão” do capital.

localizações das pessoas no mundo do trabalho, particularmente, e na vida social em geral.(Martins, 1997)

Assim, contrapõe Martins ao uso impreciso e genérico do termo exclusão, o conceito de inclusão subordinada, precária ou degradada, para compor a análise das múltiplas formas “degeneradas” de existência que emergem com vigor em nossos dias. A exclusão significa aqui, degradação da vida.

Por outro lado, se para este autor a exclusão não configura o fenômeno por excelência, a marca do capitalismo hoje, este não é, sem dúvida, um problema estranho a ele.

“O capitalismo, na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é a regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.”(Martins, 1997, p.32)

Nesta linha de raciocínio a exclusão seria um momento constitutivo das formas de inclusão no capitalismo. Desta forma, o autor afirma que a pergunta que devemos nos fazer neste momento é: por que a exclusão torna-se mais visível?

Para ele a resposta a esta questão está relacionada ao fato de que o tempo que decorre entre a exclusão e a reinclusão ter-se estendido. Por outro lado, as formas de inclusão vem se manifestando cada vez mais degradadas.

“A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico”(Martins, 1997.)

Os sobrantes seriam então aquele grupo (massa) populacional, que, excluído das formas “seguras”, “legais”, do trabalho, fora, portanto, “dos padrões atuais do desenvolvimento”, integrariam a ampla gama de trabalhadores temporários, precariamente assegurados (ou mais freqüentemente não assegurados), obrigados a garantir a sobrevivência através de “tramos”, “biscates” ou “tretas”. Atividades que colocam sempre em cheque os limites entre o legal e o legítimo.³⁷

Aquilo que vem sendo chamado de exclusão é, para Martins, a extensão, no tempo e no espaço de formas cada vez mais precárias de inclusão.³⁸ Portanto, para este, a questão fundamental continua sendo a das desigualdades produzidas pelo capital, sendo a marca da desigualdade de nossos dias, a **degradação** contínua das condições de vida para a maior parte da população.

O autor separa a exclusão econômica da exclusão social³⁹, apontando que se a primeira – a exclusão econômica - não se coloca, posto que o movimento do capital é um movimento que articula expansão com valorização, imputando, portanto, formas múltiplas (ainda que progressivamente degradadas) de inclusão econômica que têm em comum a subordinação à lógica do capital, a segunda - a exclusão social - manifesta-se na degradação das condições de vida para uma parcela crescente da população. Na extremidade deste processo ficaria anunciada a possibilidade de uma sociedade de segregação, com categorias diversas (na verdade desiguais) de sujeitos sociais.

³⁷ A pergunta que o autor não faz, porém, é: através de que mediações se determina os “sobrantes”? Ou, dito de outra forma, de que maneiras as diversas sociedades vêm determinando, através de políticas que permitam maior ou menor integração, o “tamanho” dos problemas advindos das mudanças nas formas de acumulação do capital? Ou, ainda, de que maneiras as políticas particulares de sociedades específicas vêm ajudando ou evitando a circunscrição de partes de suas populações às fronteiras entre o legal e o legítimo? Por fim, por que, no caso do Brasil, essa fronteira vem se configurando em forma de vida para fatias crescentes da população nacional?

³⁸ Aproxima-se de Castel quando este afirma: “Na maioria dos casos “a exclusão” nomeia, atualmente, situações que traduzem uma **degradação** relacionada a um posicionamento anterior”. Castel, Robert, Desigualdade e a questão social, SP, Educ, 1997.

³⁹ Separa para fins de análise, pois na verdade sua argumentação aponta o tempo todo a relação contraditória entre os dois âmbitos (o econômico e o social) , como as duas faces da mesma valorização ampliada do capital.

A exclusão como descarte

Aquilo que fica quase que oculto na análise de Martins, a mediação das políticas estatais na delimitação e alcance daquilo que vem sendo chamado de exclusão, é, na análise de Francisco de Oliveira, o centro da argumentação. E ele começa com uma afirmação: “*a característica central da contradição latinoamericana, explicitada e posta em marcha pelas políticas econômicas chamadas neoliberais é a exclusão*⁴⁰” (Oliveira, 1998, p. 211).⁴¹

Para ele, o neoliberalismo trouxe para os países Latinoamericanos, mal saídos da segunda revolução industrial, os efeitos que apontaremos a seguir:

- Perda da capacidade reguladora do Estado, que se torna incapaz de regular tanto o sistema econômico quanto a violência privada (grupos, gangues, redes de narcotráfico).
- Inserção subordinada no âmbito das trocas internacionais, implicando hoje:
 - Política monetária amarrada ao dólar, fazendo com que a relação cambial seja o eixo central da política econômica.
 - Abertura para o capital estrangeiro especulativo, decorrendo daí uma expansão da dívida interna, consumindo boa parte dos recursos fiscais.

⁴⁰ Grifo nosso.

⁴¹ Seria interessante explicitarmos aqui em que consiste a contradição latinoamericana para o autor. Ele afirma que um dos problemas que se coloca em nossa formação social, é o problema estrutural que advém do fato de termos nascido com o próprio capitalismo (ou seja, no momento de emergência desta forma de produção) mas basearmos nossa produção no trabalho escravo. Ou seja, estávamos atados (indiretamente, ainda que organicamente, através de nossas relações com a Europa) a uma forma de produção que se “desfazia” das relações de produção que fundavam nosso modelo nestes primeiros tempos. Nossos modelos de industrialização atualizam a contradição: ao buscarmos romper com as desigualdades postas pela divisão internacional da produção de bens, conseguimos apenas repor as relações de desigualdade em novos termos, produzindo-se ainda, no âmbito deste processo, uma dívida externa que converteu as moedas fortes (principalmente o dólar) em paradigma da acumulação, esvaziando as possibilidades de desenvolvimento autônomo em nossas regiões. No neoliberalismo, a síntese novamente se dá: buscamos os mesmos limites superiores do capitalismo desenvolvido, sem termos atingido seus patamares mínimos. A essa contradição, que atravessa toda a nossa história, Francisco de Oliveira dá o nome de combinação entre o atraso da vanguarda e a vanguarda do atraso. Oliveira, Francisco, Os direitos do antivalor- a economia política da hegemonia imperfeita, Petrópolis, vozes, 1998.

- Inviabilização de qualquer política social, pelo garroteamento dos investimentos nas áreas sociais.

“ Em países como os nossos, com desigualdades abismais entre as várias classes sociais, esse tipo de política transforma-se em **exclusão**⁴²” (...)

(...) “A diferença, expressada com eloqüência por ninguém menos do que o presidente F. H. Cardoso, é de que não se pretende (e ele diz que não se pode) mais integrá-los, mesmo que seja através das clivagens reificadas pelo processo de acumulação. Ele criou o neologismo “inempregáveis” para nomear os que, na nova ordem globalizada em que o país se insere, não terão nenhuma vez”(Oliveira, 1998, p.213/214)

Para Oliveira, portanto, a exclusão refere-se ao descarte de parte significativa da população (aqui referindo-se aos países latino-americanos e especificamente ao Brasil) . A exclusão seria o efeito mais perverso dos processos de inclusão subordinada dos países latino-americanos nos “núcleos globalizados” do capitalismo mundial, e que para isso abrem mão da integração de uma parcela significativa de sua população.

Ao recuperar a fala do ex-presidente., Oliveira ainda nos permite concluir que os “inempregáveis” são aqueles não mais contemplados pelo “projeto de país” no governo FHC , no marco neoliberal de suas políticas. Estariam, portanto, excluídos das mesmas. Ao realizar esta “operação”, Francisco de Oliveira torna explícito o sujeito oculto na análise de Martins.

⁴² Grifo nosso.

Degradação e descarte

Aqui é necessário que façamos uma pausa. Discutimos até aqui o uso do termo exclusão em dois autores. Para Martins a exclusão materializa-se na degradação e na precarização das condições de inclusão de uma parcela considerável da população. Para Oliveira, excluídos são aqueles que “sobram”. Aqueles que, já vulnerabilizados pelas agudas desigualdades, estruturais em nossa formação social, são agora categorizados como “inempregáveis”.

Enquanto Martins recorta em sua análise a dimensão **social** do fenômeno da degradação como manifestação dos processos de exclusão, Oliveira, por outro lado, dá especial atenção ao descarte **político** de uma enorme parcela da população, encaminhando o debate para o campo dos direitos sociais e políticos (ou da perda deles, colocando em cheque a própria possibilidade de democracia no Brasil num quadro como este).

Além da constatação óbvia de que degradação e descarte configuram processos diversos, e que, portanto, a noção de exclusão vem nomeando fenômenos diferentes⁴³, devemos ater-nos também ao fato de que tanto uma quanto a outra designam **ações**, mas não **relações**. Ações que certamente denunciam situações de injustiça, mas que prescindem da análise da relação que determinou a ação para se efetivar. Permitem a descrição das situações denunciadas, mas prescindem da análise das relações que lhes condicionam a emergência. A exclusão, portanto, não é a noção ideal para entendermos a “questão social”

⁴³ Não é proposta deste trabalho discutir as origens teóricas da divergência entre as concepções apontadas em Martins e em Oliveira. Porém, pensamos ser pertinente levantarmos aqui a hipótese de que esta diferença esteja ancorada nas diferentes concepções que separam os autores em relação aos motivos da emergência da temática da degradação ou do descarte em cada um deles.

Pensamos que em Oliveira, sua discussão sobre o antivalor, e sobre o impacto e as conseqüências da entrada do fundo público no processo de reprodução do capital, seja talvez a chave para defesa da exclusão como descarte de parcelas significativas da população nas sociedades latinoamericanas. (Oliveira, Francisco, Os direitos do antivalor- a economia política da hegemonia imperfeita, Petrópolis, Vozes, 1998.)

Para explicar a emergência do tema da exclusão enquanto inclusão degradada, pensamos ser mais fácil dar voz ao próprio Martins “As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável, marginal. Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. (Martins, J. S., A exclusão social e a nova desigualdade, SP, Paulus, 1997.)

que se agudiza no Brasil, a partir da entrada em cena do modelo neoliberal. A exclusão é o final de uma cadeia de determinações, mas não nos permite vislumbrar suas relações.

Bourdieu nos auxilia no trabalho de recuperação da teia de relações que nos permitiria configurar, agora com maior clareza, nosso campo de análise. Ele introduz aqui a noção de **campo**. Como o espaço onde as relações sociais constitutivas do fenômeno tensionam-se ganhando vida; espaço que permite a percepção dos elementos que configuram o objeto, determinando-o (ainda que tais determinações não sejam produzidas necessariamente no lugar – o campo – onde ganham vida).

“A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa (...) Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária de se pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, **substancialista** : é preciso pensar **relacionalmente** . Com efeito, poder-se-ia dizer, deformando a expressão de Hegel: ‘o real é relacional’” (Bourdieu, 2000, p.27)⁴⁴

Inserir portanto esse fenômeno generalisticamente denominado de exclusão no campo das relações sociais, econômicas e políticas que lhe fornecem sentido é, assim, nossa tarefa neste momento. Os mesmos autores nos auxiliarão para avançarmos sobre a questão. Nossa tarefa neste momento é, portanto, entendermos o campo de relações e de tensões que dão sentido, para Oliveira, à noção de descarte, e, para Martins, à noção de degradação, como efeitos mais visíveis das políticas econômicas em nosso país. Para isso, usaremos a noção que, mais ou menos explícita, perpassa a análise de ambos: a desigualdade.

⁴⁴ Grifos do autor

A desigualdade

Martins afirma que os efeitos causados pelas formas extensivas e degradadas de inclusão, agora transformadas em condições de vida cada vez menos transitórias e cada vez mais permanentes, devem ser entendidos como a nova desigualdade.

A idéia parte do pressuposto de que às múltiplas formas de inclusão precarizada no âmbito econômico, não correspondem correlatas formas de inclusão no campo social. Ou, por outra, aos modos de inclusão degradada correspondem formas de sociabilidade fora do âmbito da moralidade clássica⁴⁵.

Esta nova modalidade de exclusão integrativa, não cria mais os pobres conhecidos e reconhecidos até pouco tempo atrás. “Ele cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político”⁴⁶. Uma sociedade de “dupla” humanidade.

“Está se criando de novo no mundo uma espécie de sociedade de tipo feudal: as pessoas estão separadas por estamentos, categorias sociais rígidas que não oferecem alternativas de saída.” (Martins, 1997, p.33)

“Duplo” esse que marca a nova desigualdade social, expressa pela inclusão subordinada, precária e cada vez mais degradada no âmbito econômico, e pela exclusão do campo social, expresso em processos cada vez mais intensos de esgarçamento social.

Portanto, para entendermos (ou reconstruirmos, ou, ainda, recuperarmos) o conceito de exclusão é necessário introduzirmos o mesmo no campo das relações de força que o tensiona. Assim, as formas precárias de vida (que marcam a condição de existência dos chamados excluídos) não podem ser explicadas em si mesmas, mas remetidas às suas determinações mais amplas: o processo de reprodução do capital⁴⁷.

⁴⁵ “A reintegração não se dá sem deformações no plano moral; a vítima não consegue se reincluir na moralidade clássica, baseada na família, num certo tipo de ordem.” Op cit, p 33

⁴⁷ Este tem sido, desde seus tempos iniciais, marcado pela exclusão e marginalização de populações. O elemento central deste movimento, consiste na “criação de excedentes populacionais úteis, cuja utilidade está na exclusão do trabalhador do processo de trabalho capitalista e sua inclusão no processo de valorização por meio de formas

O agravamento das contradições sob o capital, com a entrada das novas tecnologias, associadas às novas modalidades de organização do trabalho, acirram este processo. Mas não só o acirram como também complexificam seus efeitos. À unidade na produção e na valorização do capital, corresponde uma diversidade de formas de inserção, de graus variados de subordinação, segmentando os grupos e produzindo novas clivagens sociais. Produzindo, enfim, aquilo que vem sendo chamado de exclusão, e sua manifestação mais visível: os diversos “excluídos”.

Desta forma, percebemos que para uma compreensão mais profunda do entendimento do significado da noção de inclusão degradada (forma manifesta de exclusão social para esse autor) teremos que nos remeter ao processo de reprodução ampliada do capital - origem e espaço de reprodução das desigualdades econômicas e sociais em nossos dias.

A referência para entendermos a exclusão (como descarte) no texto de Oliveira está fundada na particular letalidade do neoliberalismo em nossa sociedade. “*O neoliberalismo entre nós apresenta-se como o caldeamento de arraigadas sociabilidades autoritárias na formação de nossas sociedades – paródia da “democracia na América” – com os processos de globalização*” (Oliveira, 1998, p208)

Esta letalidade se atualiza e multiplica seus efeitos, se pensarmos, como nos ensina o autor, que seu movimento busca chegar aos mesmos limites superiores do capitalismo desenvolvido, sem ter atingido seus patamares mínimos. Repondo, em regime exponencial, as desigualdades fundantes de nossa sociedade.

Traçar um panorama pode nos ajudar a antever a gravidade do “drama”: desemprego atingindo níveis recordes nos últimos anos (o crescimento do “setor informal”, incrementando estimativas que permitem supor uma taxa de desemprego -desemprego aberto + desemprego disfarçado) variando em torno de 30 a 50% do PEA na América Latina; queda dos rendimentos dos mais pobres (queda acumulada de 15,6% dos rendimentos dos mais pobres da Grande São Paulo - entre janeiro de 97 e julho de 97), dentre outros fatores que, quando associadas às desigualdades abismais entre as classes

indiretas de subordinação do trabalho ao capital”(-Martins, José de Souza, caminhada no chão da noite, SP, Hucitec, 1989).

(estruturais nestes países), levam o autor a concluir que a exclusão social é a face econômica do neoliberalismo globalizado, na América Latina e no Brasil.

Aqui também, a exclusão configura-se na expressão de um fenômeno novo (a entrada das políticas neoliberais no país) que, sobreposto às nossas “velhas taras”, reatualiza a fórmula “vanguarda do atraso / atraso da vanguarda”, acirrando um fenômeno bastante conhecido: o da desigualdade social.

Assim, a desigualdade neste texto, ainda que não se explicita, está o tempo todo subentendida pelo autor, ao fazer deste descompasso o eixo a partir do qual sua análise se constrói. É a desigualdade entre países, relacionando conjuntos desiguais nos processos de desenvolvimento; desigualdade entre os âmbitos econômico e social “*que não se comunicam, que não têm relação dialética de oposição, mas apenas a subordinação do 2º ao 1º*” e finalmente, **desigualdade política** entre os atores sociais, em que as classes dominantes desistiram de integrar a população, seja à produção, seja à cidadania.

A vanguarda do atraso consistiria portanto na reatualização exponencial de nossas desigualdades, lançando-nos numa sociedade de apartação. No final da análise, nossos autores convergem:

“O que se vê é um crescente distanciamento, intranscendência e incomunicabilidade entre as classes sociais. Uma espécie de sociedade de classes estamental” (Oliveira, 1998, p.215)

“uma sociedade paralela que é incluyente do ponto de vista econômico e excluyente do ponto de vista social, moral e até político” (Martins, 1997, p. 34)

Apartação para Oliveira, segregação para Martins, ambos conformando horizontes possíveis, se mantidos os efeitos perversos produzidos pela **nova desigualdade**, de acentuada letalidade entre nós.

As questões tratadas aqui permitem-nos algumas considerações. Primeiramente, que a amplitude da noção de exclusão, esta espécie de “inespecificidade” que acompanha o

termo, tende a permitir a fragmentação dos processos a ela referidos. Desta forma a exclusão é apreendida enquanto multiplicidade de estados, permitindo uma equivalente multiplicidade de soluções. É exatamente esta tendência à fragmentação (e portanto à autonomização) que permite sua apreensão pelo discurso dominante. Um dos efeitos dessa apropriação efetiva-se através da colonização do campo da política pelo campo da técnica. O esvaziamento político das questões sociais.

Por outro lado, ao abordarmos a exclusão como categoria analítica, deparamo-nos com uma noção de limitado horizonte explicativo, que remete à possibilidade de descrição de efeitos causados pela agudização das desigualdades políticas, sociais e econômicas a partir da introdução do modelo neoliberal no país, mas que não permite a análise das correlações de forças que determinaram a emergência de tais políticas, e nem a extensão e o alcance das mesmas sobre os diversos segmentos sociais.

A exclusão vem funcionando como uma espécie de conceito/denúncia⁴⁸ da degradação e da vulnerabilização das condições de vida de parte considerável da população do planeta. No Brasil, o termo ganha contornos agudos, apontando para o descarte social de parte significativa da população, desconsiderada pelas políticas públicas, tanto no campo das chamadas políticas compensatórias quanto no campo das políticas emergenciais.

Mas a discussão em separado não nos absolve da necessidade de uma conclusão que recupere a unidade da questão. Assim, se a exclusão como questão social permite o tratamento de seus efeitos a partir de resoluções técnicas, se esse tratamento engrossa o debate sobre a produtividade, a eficiência e a eficácia, e se o principal efeito produzido por esse fenômeno é o mascaramento dos conflitos sociais, e, portanto, a despotencialização da ação política, caberia-nos perguntar: que contribuições (voluntárias ou não) estariam os intelectuais fornecendo a este debate, na medida em que, ao utilizarem **a exclusão** como categoria central de suas análises, acabam por descrever efeitos em lugar de relações, estados em detrimento de processos, denunciando a exclusão, sem inseri-la no campo tenso e conflitivo das **desigualdades estruturais**? A quem interessa ficarmos revolvendo

⁴⁸ Termo cunhado por Aldaíza Spozatti, para definir a noção de exclusão, a partir de sua emergência no final do século XX. Spozatti (in) Véras, M. P. B.(Ed.) , 1999.

sintomas em vez de enfrentarmos de frente nossas “taras históricas” (com a licença de Francisco de Oliveira)?

Martins de certa forma, responde nossas perguntas, quando trata dos efeitos do uso da noção de exclusão sobre os “excluídos”

“O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas "melhores" e mais justas e "corretas" relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações. Quando , de fato, esse movimento as está empurrando para “dentro ”, para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicuem nem protestem em face de privações, injustiças, carências.” (Martins, 1997, pp 16/17)

Nossa questão, portanto, permanece. Mas não nos salva do enfrentamento do problema que se coloca na origem de nosso “mergulho” no campo de embates em torno das noções de exclusão, inclusão subordinada, que balizam as novas formas de desigualdade: como posicionar a escola neste campo de embates? Se a escola é um direito, como entender a permanente “recusa” de escolarização para a imensa maioria dos jovens e crianças brasileiros, mesmo que essa recusa passe pela “entrada” na escola? Para respondermos a esta pergunta, dividiremos nossos argumentos em dois eixos: um deles trata mais diretamente da recusa de direitos (especialmente os direitos sociais); o outro, a recusa da escola como direito. Por fim, trataremos do problema particular configurado pela recusa da escola nos tempos atuais.

2) A recusa de direitos no Brasil

Neste momento do trabalho, tomando a idéia central da argumentação de Francisco de Oliveira, de que existe uma dimensão fundamentalmente política no “descarte” de parcela significativa da população brasileira (sendo esta uma escolha, uma opção de classe,

opção essa que não é nem nova e nem recente na história deste país) propomos uma “nova” discussão, aquela que relaciona desigualdade e direitos.

Neste sentido, a recusa de incorporação de parcela significativa dos grupos populares passa, fundamentalmente, pela recusa de reconhecimento desses grupos como parte integrante da sociedade do país. E a recusa dos sujeitos está encarnada na recusa de sua cidadania.

Vera Telles⁴⁹ aborda essa questão, tratando-a pelo prisma de nossa peculiar “capacidade” de aprofundar as desigualdades em relação ao acesso e ao uso do direitos sociais, no processo mesmo de implementação e realização desses direitos. Para esta autora, é impossível compreendermos a profundidade do problema da desigualdade de direitos no Brasil, sem compreendermos que tal desigualdade está garantida na forma e na lógica da configuração dos direitos sociais.

Recuperando da Matta, a autora defende que o fundamento e ao mesmo tempo a legitimidade desta maneira de “realização” dos direitos está referida a *“uma sociedade que não sofreu a revolução igualitária de que falava Tocqueville, em que as leis, ao contrário dos modelos clássicos, não foram feitas para dissolver, mas para cimentar os privilégios dos “donos do poder” (Telles, 1999, p.87)*

Para esta autora, um dos elementos de nossa peculiar “modernidade” esconde-se no fato de tratarmos a pobreza como marca de inferioridade. Nesse processo de “naturalização”, a pobreza aparece despojada de sua dimensão ética, e o debate sobre ela mantém-se dissociado da questão da igualdade e da justiça. Nesta perspectiva entende-se como “legítima” a configuração da pobreza como pobreza de assistência ou de “ajuda”, mas nunca como pobreza de direitos.

É exatamente esse escanteamento da perspectiva igualitária que lança os fundamentos para o movimento de reposição das desigualdades sociais, na formulação e na realização de nossos direitos.

⁴⁹ Telles, Vera. 1999. *Direitos sociais, afinal de que se trata?*, Belo Horizonte, Ed. UFMG.

Para entender a equação, Telles recorre à noção de *cidadania regulada*, de Santos⁵⁰, que recupera, na revolução de 30, as origens desse modelo de cidadania que, dissociado de um código universal de valores políticos, é vinculado à figura das corporações, e circunscreve a esta condição (a tutela corporativa “ungida” pelo Estado getulista), a condição para a existência cívica.

*“ Fora desta condição vigora o estado de natureza no qual são submergidos todos os que têm uma existência percebida como impermeável à regulamentação estatal.”*⁵¹ Esses seres são, na prática, transformados em pré-cidadãos, sujeitos ao tratamento Hobbesiano clássico, ou seja, à repressão pura e simples, tanto privada como estatal.

Nessa matriz, aponta-se o tipo de vínculo entre sociedade e Estado que os direitos sociais definem: uma relação vertical para com o estado, que é retribuída na medida da contribuição de cada um.

Esse é um marco de desigualdade que permite a distinção entre cidadãos e não cidadãos, mas ao mesmo tempo, permite a distinção de “categorias” de cidadania, produzindo assim, no mundo público, uma matriz privada, na qual as garantias de cada um dependem das possibilidades individuais de conquista de um “lugar” no mercado de trabalho. Aqui, quanto mais “baixo” o “lugar”, menores as garantias.

Para Telles, isso não pode ser definido como direito social⁵², mas sim como um contrato de serviços para com o Estado.

“Direitos que criam desigualdades são também direitos que não se universalizam e sobrepõem às diferenças sociais uma outra clivagem que transforma em não cidadão os que escapam às regras do contrato”

(...)

⁵⁰ Santos, Wanderley Guilherme. *Cidadania e Justiça. A política social na ordem brasileira*, Rio de Janeiro: Campus, 1979

⁵¹ Telles, Vera. *Direitos Sociais: afinal de que se trata?*, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1999. p.90

⁵² Para serem nomeados como tais, esses direitos devem definir “os termos da reciprocidade entre as classes e entre essas e o Estado, a partir das regras de julgamento que problematizam circunstâncias da vida e do trabalho, tipificando a ordem de suas causalidades e responsabilidades”. *Op cit* p.94 .

Esse é o lugar dos não-direitos, da não cidadania. É o lugar no qual a pobreza vira carência, a justiça se transforma em caridade, e os direitos em ajuda a que os indivíduos têm acesso, não por sua condição de cidadania, mas pela prova de que dela está excluído.

E mais: se a definição corporativa da cidadania é coisa do passado, a verdade é que essas marcas de origem revelam seus efeitos na cultura política do país e na configuração institucional dos direitos sociais. E esta se revela na percepção que se tem dos direitos como doação de um Estado protetor. Percepção essa que se revelaria inexplicável, sem essa singular experiência de cidadania dissociada da liberdade política que se construiu no país.

A entrada em “cena” das classes populares

É exatamente essa recusa do lugar do “não-sujeito” que os grupos populares colocam em cheque em sua entrada em “cena” entre o final da década de 70 e início da década de 80 no Brasil. A análise de Sader⁵³ deixa claro o que parecia oculto: a recusa, por parte dos pobres, do lugar de objetos de tutela e assistência do Estado, em sua luta, não só por direitos, mas também pela redefinição da idéia mesma de justiça, a partir de seus próprios marcos.

E ao fazê-lo puseram em cheque aquilo que se constitui em tabu nas relações entre classes no Brasil: o conflito. Sendo a noção de direitos construída no Brasil, como já vimos, não a partir do pressuposto de uma relação entre iguais, mas entre desiguais, o conflito entre classes acaba assumindo, para nós, os contornos de uma relação impossível. Autoridade, obediência, fidelidade, são as relações possíveis entre desiguais. Conflito, não.

Essa relação democrática, aquela que estabelece a possibilidade do conflito político entre as classes, foi algo que veio à tona na emergência das classes populares como sujeitos de direitos. Nela se conquistou reconhecimento e legitimidade. Nela a cidadania apontava

⁵³ Sader, Eder, 1995. Quando novos personagens entraram em cena, RJ, Paz e Terra.

para a universalização. Nela os direitos encontraram condições de enraizamento nas práticas sociais.

Como se sabe, a “cena” mudou muito da década de 80 para cá. E se os atores, sujeitos dos processos de democratização das práticas sociais e políticas, não ocupam mais a mesma posição, de interrogação legítima da medida do justo e do injusto nesta sociedade, condenados que foram à “ilegitimidade” ou, em muitos casos à ilegalidade, eles não desapareceram por completo. Apenas talvez, passaram a desempenhar “novos papéis”⁵⁴.

2.1) A escola e a negação do direito à cidadania.

Na década de 50, os moradores do morro do Borel, no Rio de Janeiro, foram ameaçados de expulsão. As terras, reivindicadas por uma empresa imobiliária. Aí começou uma luta que culminou com a fundação da primeira organização com finalidade explícita de disputar espaço naquela que tem sido, no Rio de Janeiro, uma das principais arenas de embate: a ocupação do solo urbano. Aí foi fundada a União de trabalhadores do Morro do Borel, em 1954.

Diz-se que na primeira investida policial ao morro no intuito de fazer cumprir o ato de desapropriação das moradias, a princípio decretada pelo poder público, foi derrubada uma das construções locais. Era uma escola, mantida e gerida pelos moradores do lugar.

O ato de extremo simbolismo aparentemente não ecoou na imprensa local, sendo registrado precária e esparsamente (nos já de si precários e esparsos registros das favelas no Rio de Janeiro). A derrubada de moradias ou de escolas em favelas configurava-se um ato banal.

⁵⁴ Papéis que talvez não operem com a mesma clareza e contundência que desempenharam na década de 80, mas que, certamente, apontam a tentativa de manter seu lugar de sujeitos. MST, Movimento dos Sem Teto, ...são aqueles que imediatamente ocorre a todos. Mas mesmo fora dos movimentos sociais organizados, podemos vê-los atuando-, buscando expandir as fronteiras das instituições degradadas destinadas pelo Estado aos pobres nos tempos que correm. Para uma discussão aprofundada da ação destes últimos - ver Cunha, Marize. 2005. Nos desencontros e fronteiras: os trabalhadores sociais nas favelas do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Niterói, UFF.

Nômades na cidade, os moradores de favelas implementaram durante muito tempo verdadeiros circuitos migratórios no interior do espaço urbano. Não nos deve assustar, portanto, a facilidade com que se derrubavam os sinais sempre precários de seu enraizamento.

A favela é o símbolo da pobreza na cidade do Rio de Janeiro. Aqui a favela se constitui na própria “paisagem” da pobreza, como nos ensina Vera Telles (1999). Transformada em paisagem a pobreza se “naturaliza”. Naturalizada, despolitiza-se.

O caso particular do Rio de Janeiro estende-se ao Brasil. Todo ele marcado por paisagens diversas que encarnam a imagem da pobreza vazia de cidadania. E o direito à educação? Como tem se traduzido nesta “negação”? Como se tem traduzido esse direito, no país com um dos maiores números absolutos de analfabetos do mundo (O Globo, 10/11/2005), e que apenas em 1988 facultou o voto a este?

Na sociedade escravocrata, e mesmo nas primeiras décadas da república, a educação escolar organizava-se em dois pólos opostos: o ensino superior, para as elites, e organizado em torno dele o ensino secundário, como continuação de um tipo especial de primário; e o ensino profissional, realizado em escolas agrícolas ou em escolas de aprendizes de artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. A maior parte da população não tinha acesso a qualquer tipo de escola.

Isso porque não tiveram sucesso as propostas dos abolicionistas ilustrados, que pretendiam garantir a disciplina da força de trabalho formalmente liberada da escravidão em 1888, por uma ampla e sistemática escolarização, aplicando uma espécie de pedagogia preventiva das lutas sociais que se davam na Europa. Em seu lugar as classes dirigentes preferiram o recurso, até então satisfatório, da religião e da Igreja, como conteúdo e meio para suscitar o consentimento dos trabalhadores à sua situação. Caso falhassem a polícia e o exército garantiriam a ordem como haviam feito com eficácia por tanto tempo” (Cunha, L. A. 2001,p.32)

O episódio mostra o quanto a construção do Estado brasileiro recorreu, desde suas origens, à estratégia do escanteamento, ou se quisermos ser mais contundentes, da recusa da elaboração e realização de políticas que permitissem a integração das maiorias.

Fica claro aqui, que a escola republicana nasce com uma proposta específica: “letrar” e “certificar” os filhos das classes dirigentes. Aos demais trabalhadores pobres, ex-escravos, restavam as formas de incorporação às margens das institucionalidades geridas e organizadas pelo Estado. A gestão dos pobres se dava através da Igreja, pela “assistência às carências” e pelo “temor a Deus”. Fora desta, a polícia “recuperava” os descrentes.

Para além deste modelo de escolarização que estende-se até 1925, quando começa a mostrar seus limites (Teixeira, 1958) num país que inicia seu processo de industrialização⁵⁵, inicia-se uma lenta e peculiar expansão, que terá no período de 1946 até 1964 seu momento mais expressivo.

Para este autor, a educação, até 1925 era funcional à sociedade onde se inseria, desempenhando um papel de manutenção (legitimação, diríamos) do nível social dos pais. Para ele, as novas formas de trabalho, configuradas no âmbito do processo de industrialização do país, provocaram a “desfuncionalização do sistema”, criando demandas por novas necessidades de formação.

A crítica do autor, centra-se na “saída” encontrada então para o sistema em crise: buscar atender às novas necessidades através da expansão precária do sistema. Precariedade essa marcada pela expansão da educação circunscrevendo-a, porém, ao modelo “antigo”.

A “vantagem” que justificava a expansão de tal modelo era o baixo investimento necessário para sua realização. Esta “forma” determinou, segundo a análise de Teixeira, um paradoxo: num país conservador como o Brasil, a educação escolar produziu mais nitidamente **ascensão** do que **integração**. E a pergunta que o autor nos faz, é: como a instituição escolar, neste país, dá maior acento à sua função de promoção individual (mobilidade, ascensão), do que àquela relativa à sua função propriamente estabilizadora (integração)?

Desta forma configurada, a educação transforma-se em veículo para a ascensão social e para a manutenção dos privilégios das classes superiores. E isso leva-o a concluir:

⁵⁵ Produzindo assim significativas modificações de âmbito não só econômico, mas também social e político, e em nosso caso, acrescentando novas contradições aos nossos antigos impasses.

“ O que está acontecendo não é somente prejudicial à nação, por lhe retirar recursos para a educação do povo, mas, sobretudo, por deformar todo o espírito da educação brasileira. A forte motivação social que a inspira - ascender no escalão das classes sociais -, contribui, não sei se irremediavelmente, para afastar da escola os critérios de eficiência em relação ao seu real esforço educativo, e dar-lhe critérios falsos de eficiência, fundados no objetivo secundário de promoção social. A educação faz-se ritualística, mais de aparência do que de realidade, pois não visa tanto preparar efetivamente os alunos quanto titulá-los, diplomá-los para o seu novo status social.” (Teixeira, 1974,)

Desta forma, ao eleger a ascensão como paradigma, criam-se e legitimam-se também os limites e a forma de expansão do sistema educativo. Criaram-se e legitimaram-se também aqueles que deveriam, daí em diante, “sobrar” deste verdadeiro sistema de classificação.

Mais do que a crítica ao modelo de expansão do sistema, Anísio desvenda aqui os mecanismos de legitimação de classes através da escola, que incluirão precariamente os grupos e classes antes excluídos dos processos de escolarização. Mas o farão através da legitimidade seletiva dos critérios escolares, que irão, daí em diante, justificar sua “exclusão” (por repetência, “evasão”, “abandono”, qualquer que seja o nome que queiramos dar ao genocídio escolar perpetrado contra a ampla maioria da população escolarizável que passa pela escola).

Esse mecanismo se instala numa escola onde a forma se sobrepõe ao conteúdo, onde a quantidade (de vagas criadas) destaca-se da qualidade (do tratamento e do sentido dado à escolarização), e onde, nas palavras de Anísio, a busca de privilégio sobrepõe-se à plena realização do direito.

“Forçoso é reconhecer que há uma certa perda de controle nas mais legítimas reivindicações educacionais, adquirindo o

processo de nossa expansão escolar o caráter tumultuário de reivindicações, sobretudo de vantagens e privilégios, o que me tem levado a considerá-lo mais como um movimento de dissolução do que de expansão. Foi, com efeito, essa desfiguração da natureza da reivindicação, que elevou a matrícula primária sem lhe dar prédios nem aparelhamento, que multiplicou o ginásio sem lhe dar professores, e que fez brotar do papel até escolas superiores e Universidades, com mais facilidade do que brotam cogumelos nos cantos mais sombrios e úmidos da floresta. (Teixeira, 1994)

Em síntese, para além da primeira república, “*o populismo levou a um esforço estatal inédito no oferecimento às massas de uma escola resultante da deterioração do antigo modelo educacional elitista*” (Cunha, 2001, p.32). E o fez subtraindo da escola uma de suas dimensões fundamentais: seu caráter integrador.

E agora chegou o momento de recuperarmos o eixo de nossa análise, voltando ao início da discussão. Desde o início da república, no Brasil, à escola não coube o papel que desempenhou em outras sociedades capitalistas: o de instituição reguladora dos pobres. Já vimos que na primeira república esse papel era destinado à Igreja e à polícia. Percebemos também, que a expansão da escola, passando a abarcar fatias antes dela excluídas, trouxeram como conseqüência, no marco do modelo de expansão adotado pelo Estado brasileiro, o acento à sua dimensão de móvel para a ascensão social, em detrimento de sua função integradora, assegurando desta forma: legitimidade social para os grupos dominantes, ao mesmo tempo que, pelo desenho de seu modo de expansão, a eliminação precoce dos grupos populares que a ela tinham acesso.

Se levarmos em conta ainda que tratamos aqui de um período em que a escolarização primária estava muito longe de tornar-se universal⁵⁶, e que aqueles que

⁵⁶ Em 1950, a taxa de escolarização geral da população era de 20,26%, com concentração maciça de escolarização em nível primário. Em média, 50% da população escolarizável freqüentava a escola primária, contra 4% de freqüentadores da escola secundária. Dados das estatísticas da educação nacional 1960/1971 mostram que para a população na faixa etária de 7 a 19 anos, em 1970, a taxa de escolarização era de 55%. Em relação ao mesmo ano, permanecem fora da escola 70% da população de 5 a 24 anos. Romanelli, O.2001. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, pp 80/81.

conseguiram pela primeira vez ingressar na escola encontraram uma instituição que realiza sua expansão pela precarização de suas funções - ficando mais gravemente submetida aquela que trata exatamente da integração dos contingentes que acabava de incorporar - podemos concluir, que aos pobres precariamente integrados pela escola, e àqueles que se mantinham fora dela, ficavam destinadas formas variadas, em intensidade e contundência, de regulação, demarcadas ainda a partir dos parâmetros “clássicos” no Brasil, entre os órgãos de “assistência” (assegurados por modelos variados de composição entre Igreja e Estado⁵⁷), a tutela dos sistemas corporativos, e a polícia.

As mudanças analisadas não aconteceram “em abstrato”. A expansão seletiva da escola⁵⁸ não se dá sem um contexto e não se dá sem conseqüências. Na verdade ela se dá no âmbito de mudanças econômicas, políticas e sociais que mudam as feições do país. Em pouco mais de 30 anos (entre as décadas de 30 e 60) o país aprofunda sua afirmação na acumulação urbano-industrial e redefine sua inserção na divisão internacional do trabalho. Desenvolve-se aqui um capitalismo que lança suas bases na aliança entre o capital estrangeiro, o capital nacional e o Estado. O processo de substituição de importações se intensifica com a produção de bens de consumo imediato, de bens duráveis e de capital.

As mudanças, realizadas no âmbito de um populismo “democrático”, e circunscritas à ideologia do nacional-desenvolvimentismo, produz suas contradições: no campo, as migrações para as cidades; no espaço urbano, o acirramento e a maior visibilidade das chamadas “questões sociais”.

Tais contradições por sua vez instigam movimentos, tanto aqueles de caráter mais amplo reivindicando reformas de base, quanto outros de caráter mais “restrito”, ligados mais diretamente às questões “escolares”. Aqui faz-se referência tanto às pressões das classes populares por acesso à escola, quanto àquelas referidas às classes médias que

⁵⁷ Cunha, Marize Bastos . 2005. Nos desencontros e Fronteiras:os trabalhadores sociais nas favelas do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado .Niterói. Uff.

⁵⁸ Seletiva porque “restrita” a uma das dimensões da dinâmica institucional – como “móvel” de ascensão social em detrimento de sua porção integradora - e seletiva porque , mais do que nunca, funda seu caráter de legitimadora das posições de classe pelo critério “neutro” da “seleção dos melhores”.

reivindicavam mudanças no modelo de ascensão social com a mediação do sistema escolar⁵⁹.

Todos sabemos o desfecho de tal movimentação social e política. O golpe militar de primeiro de abril (1964) fecha os canais de discussão política e utiliza-se de tecnocracia e repressão como formas de mediação das aspirações sociais, em especial no campo das políticas públicas.

Neste contexto, atingimos o auge do padrão monopolista e excludente de acumulação capitalista, materializado no chamado “milagre econômico”. O Estado expande-se e privatiza-se atendendo aos interesses da acumulação.

2.2) A escola dos pobres durante a ditadura militar

É nesse âmbito que será realizada a Reforma do Ensino⁶⁰, que segundo Cunha (1980)⁶¹ fica marcada por políticas de contenção nos níveis médio e superior, e pela “liberação” no ensino elementar, através de uma política educacional dirigida à contenção e reorientação da demanda.

Para isso, impinge-se:

- Reforma universitária, que, dentre outras alterações, promove a criação de cursos simplificados, que já nascem sob a égide do desprestígio, necessitando de baixos custos para sua implantação, na busca de reorientação da demanda por formação superior.
- Obrigatoriedade de “extensão” de uma dimensão “técnica” a todo o ensino médio, com criação efetiva de alguns cursos técnicos de prestígio, também com o intuito de reorientar a demanda, mas desta vez aquela relacionada à formação de caráter técnico.

⁵⁹ Cunha, L. A. R. 1973 . “O milagre brasileiro” e a política educacional, argumento, no. 2 : 45-56

⁶⁰ Mais especificamente , através das leis 4024 e 5692, que passam a regular, respectivamente o ensino superior e de 1º. E 2º. Graus.

⁶¹ Cunha, L. A. R. “Educação e desenvolvimento social no Brasil”. Rj, Francisco Alves, 1980.

- Institucionalização dos cursos de pós-graduação, com o objetivo de reordenamento dos patamares máximos de excelência do sistema escolar, alterados pela reforma universitária, recompondo o sistema seletivo em outras bases.

- “liberação” do ensino de primeiro grau, com extensão da educação obrigatória de 4 para 8 anos, levando ao antigo ginásio contingentes antes excluídos deste patamar de escolarização, através da “agregação” do antigo ginásio (antes incluído no ensino secundário) ao primário, com a supressão do exame de admissão.

Ainda é Cunha (1980) que nos ajuda a entender que a composição resultante da reforma, visando a contenção e redirecionamento das demandas por escolarização média e superior, concomitante à “liberação” do ensino de primeiro grau, não apontava para uma proposta de incorporação efetiva dos contingentes recém introduzidos no sistema educacional.

Em primeiro lugar, porque a contenção dos patamares subseqüentes operava restringindo-lhes, na prática, as possibilidades de avanço nos processos de escolarização para níveis mais avançados. Em segundo lugar, porque tal expansão regulada também não previa nenhum tipo de incorporação no campo do trabalho, não prevendo, portanto, sequer a incorporação subalterna desses contingentes.⁶²

Algebaile⁶³ (2005) nos ajuda a compreender uma outra dimensão da “liberação” do ensino de primeiro grau durante a ditadura. Segundo a autora, havia uma dimensão eminentemente ideológica na extensão do tempo de escolarização para os contingentes recém incorporados,

⁶² E mesmo no campo da possibilidade de efetiva ampliação do tempo de escolarização, as conquistas foram modestas. “Apesar de ser de oito anos a escolaridade obrigatória, o segundo segmento abrange apenas (na década de 80) 30% dos alunos de todo o ensino de 1º Grau. Essa proporção não é muito superior à de 23% dos que prosseguiram seus estudos para além da 4ª. Série, em 1972, no ano seguinte ao da promulgação da lei de diretrizes e bases do ensino de 1º. E 2º. Graus, que extinguiu o exame de admissão ao ginásio, fundindo-o ao antigo ensino primário.” Cunha, L. A. R. “Educação, Estado e democracia no Brasil” .RJ, Cortez, 2001, p. 34.

⁶³ Algebaile, Eveline Bertino. “Escola pública e pobreza : expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil.” Tese de Doutorado. Niterói, Universidade Federal Fluminense, dezembro de 2004.

“reforçando o mito da ascensão social por meio de uma escolarização orientada para a empregabilidade. Para essas classes, a idéia de profissionalização promoveria uma forma de “integração” que se daria não por uma preparação efetiva para o trabalho, muito menos por uma alteração significativa das condições de ingresso no mercado, mas pela ativação “regulada” da expectativa nesse ingresso” (Algebaile, 2005, p. 172)

A intenção, portanto, era gerar não inserção, mas sim expectativa de inserção. Mas essa não é a única “novidade” trazida pela ditadura às políticas de educação. E essa novidade consistia na “ampliação”⁶⁴ das ações educativas, no âmbito dos sistemas públicos de ensino de primeiro grau, ampliações essas que apontavam no sentido da utilização da escola para fins não circunscritos a objetivos educacionais, com prejuízo das funções mais especificamente ligadas à instituição, como marca desta expansão em particular.

Uma verdadeira “migração de tarefas” começa a circunscrever num espaço cada vez mais restrito as funções “clássicas” da ação escolar. Organizadas sob o nome de “orientação para o trabalho”, disciplinas como “técnicas comerciais”, “artes industriais”, “educação para o lar”.... começam a ocupar espaço na escola.

É necessário dizermos, porém, que a simples inclusão de tais disciplinas no currículo de escolas de nível elementar não configurava, em si, novidade. A rigor, elas compunham iniciativas já realizadas em estados e municípios, tendo sido uma das marcas das escolas para órfãos e menores e das propostas escolanovistas. A novidade estaria em sua adoção como elemento de uma política de alcance nacional dirigida à escola pública elementar.⁶⁵

⁶⁴ Que Algebaile considera “robustecimento” no sentido de agregação de funções à instituição escolar, ainda que as funções agregadas tenham caráter menos escolar, indicando a produção, por parte do Estado, de novos sentidos para a educação dos pobres.

⁶⁵ Op cit, p. 174.

Em fins da década de 70 o procedimento se agudiza, e a utilização da escola para a gestão da pobreza toma contornos mais específicos com a incorporação, na escola, de políticas de redução da pobreza, que operavam grave mutilação no sentido “educativo” da escola para o pobre, através da recuperação, no interior dos espaços educativos estatais, iniciativas já presentes nas instituições e órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e desenvolvimento comunitário desde a década de 40.

Estas “formas”, antes circunscritas às práticas de gestão da pobreza dinamizadas pela Igreja, a princípio, e, mais tarde, em composição com o Estado, operando no âmbito assistencial do “desenvolvimento de comunidade”, entram na escola pública, em 1980, encarnadas em dois programas: o Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para Populações Carentes Urbanas (Prodasec/Urbano) e o Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para Populações Carentes Rurais (Prodasec/Rural).

Estruturados sobre três principais linhas de ação – educacional, sociocultural e econômica – esses programas previam a criação de projetos orientados para o apoio ao ensino de 1º. Grau e da pré-escola (de caráter mais compensatório em termos alimentares, sócio-econômicos e culturais), para a implementação de ações sócio-educativas e culturais (especialmente na perspectiva do “desenvolvimento de comunidades”) e para a implementação de ações que vinculassem educação e geração de emprego e renda a partir de uma unidade educacional ou de uma unidade produtiva. A organização dessas ações seria coordenada pelo setor educacional nos diversos níveis governamentais (órgãos federais, estaduais e municipais de educação e cultura, que, a essa época, muito freqüentemente compunham a mesma estrutura) e a escola regular seria um dos principais postos de realização dos projetos, que, no entanto, deveriam se valer, igualmente, da cessão de espaços, instalações, e funcionários de outras instituições, além do trabalho voluntário.”(Algebaile, 2004, pp 173/174)

Esse é o “germe”, o marco da migração para a escola, ou para o âmbito mais amplo das políticas educacionais, das formas de gestão da pobreza, antes circunscritas nos limites da “assistência”. Nele fica demarcada a “ampliação” das funções da escola, com prejuízo de suas funções eminentemente “escolares”. Mais importante de tudo, o germe desta “desescolarização da escola” ocorre exatamente no momento em que contingentes de jovens e crianças, antes eliminados precocemente da instituição ou nela sequer admitidos, passam a habitar seu interior por tempo mais prolongado.

Esse é um ponto de fundamental importância: a escola pública de primeiro grau, que nas décadas de 70 e 80 inicia sua trajetória de circunscrição ao âmbito da pobreza, incorpora, nessa trajetória, os elementos para a “gestão dos pobres” que daí em diante passarão a ocupá-la de forma mais extensiva.

2.3) A Expansão escolar a partir da década de 90

Presenciamos, desde a década passada, a expansão da escolarização para grande parte dos jovens Brasileiros. Esta expansão, relativa aos níveis fundamental e (principalmente) médio dos sistemas públicos de ensino, vem atingindo, basicamente, os jovens das camadas populares. O tipo particular de expansão que presenciamos (não só de âmbito local, mas referida a dimensões mundiais) tem trazido, para todos os envolvidos com a realização, a experimentação e a reflexão a respeito desta, questões que ainda não é possível responder.

Segundo Fanfani, o que temos assistido, no processo de expansão das escolas, refere-se, na América Latina, à massificação dos sistemas de ensino. Ele mostra ainda que há algo em comum entre as “formas” que a expansão das escolas vem tomando nestes países:

“Em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos

investidos no setor. Muitas vezes ‘teve-se que fazer mais com menos’. É muito provável que a massificação tenha sido acompanhada de uma **diminuição do gasto per capita, esticando ao máximo o rendimento de certas dimensões básicas da oferta, tais como recursos humanos, infra-estrutura física, equipamento didático, etc..**”⁶⁶

Elementos básicos para apreendermos a forma com que a expansão da escolarização se deu no Brasil dos anos 90

Sejamos mais “explícitos”: que “formas” esta expansão vem tomando no Brasil? Que particularidades esta expansão guarda em relação a modelos anteriores? Para responder à estas questões é novamente a Algebaile (2004) que recorreremos.

Para a autora, a expansão demarcada durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002), guardam continuidades em relação às políticas anteriores. Mais especificamente, elas dão continuidade à tendência apontada ao final da ditadura militar, de realizar, na expansão da escola pública aos grupos antes dela excluídos, a modificação do perfil institucional da escola, especialmente daquela de nível fundamental: com a fragilização da dimensão propriamente “escolar” da escola (com aligeiramento dos conteúdos, da formação de educadores, da estrutura física institucional, e, finalmente, do investimento per capita, como nos mostra Fanfani de maneira quase “poética”, fazendo “menos com mais”) e expansão de sua dimensão “assistencial”.

Mas há particularidades nas políticas adotadas, em termos de amplitude e de articulação de esforços, que acabaram por levar a expansão da escola , em sua dimensão “assistencial”, a patamares nunca antes alcançados. Para isso, faremos referência, novamente, ao trabalho de Algebaile (2004), retirando dela dois argumentos em especial: aquele que demonstra a utilização dos sistemas públicos escolares como espaços de ampliação dos mecanismos de controle e assistência dos pobres, demonstrando as bases

⁶⁶ Grifo nosso

dos mecanismos de “metamorfose” da escola pública em escolas “de pobres”; e, em seguida, o aligeiramento dos conteúdos escolares, presentes nos programas de “aceleração da aprendizagem”, como a contraface da “metamorfose da escola”.

O programa de aceleração da aprendizagem

O programa é proposto no âmbito de uma reforma educacional, que reduz a “questão educacional” à supostas necessidades de eficiência dos sistemas. Assim, o Estado dá-se o papel de condutor da “modernidade brasileira”.

Nesse âmbito, inicia-se um processo de “correção” da administração pública, objetivando, como o indicado nas cartilhas dos órgãos internacionais, a “racionalização” e a “correção” do setor escolar, com o objetivo de adequar a estrutura já disponível a um atendimento mais eficaz, buscando para isso tanto a diminuição dos índices de retenção (repetência), quanto a ampliação geral da escolarização da população.

Os programas de aceleração da aprendizagem, iniciam-se, a princípio, com o objetivo de abarcar a faixa referente aos 10% dos alunos da primeira à quarta séries que se encontrassem em quadro de distorção série/idade (com dois ou mais anos acima da série esperada). Mas eles realizam-se como elemento fundamental para o acesso aos recursos financeiros, por parte de estados, municípios e ongs, proveniente do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)⁶⁷. O programa em questão financiava a capacitação de professores e o material técnico-pedagógico necessário à sua implementação.

Mais tarde o programa se amplia e, permanecendo sob o nome de “aceleração da aprendizagem”, passa a compor uma linha de ação mais ampla, chamada: “Correção do Fluxo Escolar – Aceleração da Aprendizagem”.

⁶⁷ A “forma” adotada para a obtenção de recursos, é parte importante da Reforma, que operará, na verdade, com a dissimulação da redução dos encargos por parte do Governo Federal, encargos esses que serão repassados aos Estados, Municípios e à Sociedade Civil, sem que se abra mão, no entanto, do Controle Federal sobre as ações desenvolvidas nestes âmbitos.

Veremos, no próximo capítulo desta tese, o impacto causado pela aplicação de tal programa no caso específico (mas não particular) do Município do Rio de Janeiro. Por hora, é suficiente apontarmos que mesmo contando com programas de capacitação de professores e material técnico-pedagógico especialmente manufaturados para a proposta, os projetos de aceleração da aprendizagem (que buscam a realização, em tempo reduzido, da escolarização de alunos com histórias pregressas de repetência, ou de entrada tardia no ensino fundamental) têm produzido um significativo aligeiramento e desqualificação dos conteúdos escolares, chegando mesmo, como veremos mais adiante, em alguns casos, a comprometer de maneira determinante o processo de escolarização de parcela significativa dos jovens e crianças que passam pela escola.

Mas tal aligeiramento é apenas um dos efeitos produzidos pelo programa que hoje abarca considerável população de alunos do ensino fundamental. Ele também vem exercendo uma espécie de “efeito rodado”, “tragando” para a sua lógica, programas, projetos e propostas educativas, especialmente aqueles que poucos pontos em comum guardavam para com o programa de aceleração.

É que a “forma” adotada pelo governo federal, de controle do financiamento das prefeituras através da “adesão” aos programas federais no campo da educação, sendo o de aceleração e correção de fluxo um dos mais importantes deles, acabou por trazer propostas específicas e singulares para a lógica embutida por trás da “racionalidade” da aceleração.

Assim, “correção de fluxo” e “adequação idade série” passaram a demarcar os limites de propostas como, por exemplo, a dos ciclos de aprendizagem, que poucas continuidades guardavam para com os programas federais, mas que acabaram “contaminadas” por essas, servindo-lhes, em alguns casos (como o caso que analisaremos à frente, dos ciclos no Município do Rio de Janeiro) como acessórios.

O Bolsa Escola

O programa Bolsa Escola, junto com o Peti (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), é um programa que, como outros ligados ao âmbito “social” durante as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso, operou no “fio da navalha” entre o princípio da

focalização (que em sua forma original buscam a recomposição de “esgarçamentos” sociais através da recuperação de patamares de integração sócio-econômica, que vêm criando polêmica mesmo nos países do primeiro mundo⁶⁸) e sua “versão” brasileira, como forma especial de ação política para os pobres.

O uso da escola, especialmente da escola pública, “resolve” também uma dificuldade operacional: a já apontada fragilidade com que a incorporação dos contingentes de modo de vida mais precário da população brasileira cobra sua cota no âmbito das políticas sociais. É que a ausência de Estado é também a ausência de instituição ligada ao Estado, em parte significativa do território nacional. E por mais precária que tenha sido até aqui a incorporação de contingentes massivos da população brasileira através das instituições escolares, o fato é que esta é ainda a instituição do Estado mais presente para a população do país. Daí a “vantagem” de sua utilização operacional, ou como nos ensina Algebaile (2004), como *“Posto avançado do Estado”*.

O Bolsa Escola foi criado de forma “discreta” em 1997, abarcando crianças e jovens de 7 a 14 anos, com verbas limitadas e focalização territorial, ficando a participação dos municípios restringida pela exigência, no convênio que instituía as parcerias, da necessidade de “partilhamento” no financiamento das bolsas a serem pagas aos alunos: 50% de financiamento municipal, e 50% de financiamento federal. O último fator, mais do que todos os outros, restringiu o alcance do programa. Note-se, finalmente, que, nesta primeira versão, o Bolsa Escola era um benefício “familiar” condicionado única e exclusivamente à escolarização dos filhos.

Em 2001 é criada uma nova versão do programa, com regras menos rígidas quanto à necessidade de contribuição das prefeituras e maior volume de verbas. Nele a instituição escolar é também mais amplamente utilizada, permitindo uma capilaridade ao programa, ausente na primeira versão. Por fim, nesta “nova” versão o Bolsa Escola passa a ter alcance nacional, como parte do “Programa Nacional de Renda Mínima Vinculada à Educação”.

⁶⁸ Para incrementar o debate, ver a crítica de Castel, Robert (1999) a tais projetos e sua reflexão a respeito da tensão entre incorporação e integração, trazidas pelas políticas de focalização na França.

Na versão ampliada, a faixa de idade para a cobertura do programa passa a ser de 6 a 15 anos. A já citada “flexibilidade” na contribuição das prefeituras para a complementação no pagamento das bolsas, fez com que, em fevereiro de 2002, se contasse com a adesão de 98% dos municípios ao programa.

Com essa amplitude ele passou a ser o carro chefe na reorientação das políticas sociais. Passou a ser também o centro de uma “rede” de programas que desenharia o novo eixo das políticas sociais brasileiras.

A “rede” de programas com centro na educação e na escola, produziu, porém, seus efeitos. Um deles, e não o menos importante, é a “migração” (semelhante ao que ocorria mais discretamente nas décadas de 70 e 80) para o campo da educação, de tarefas, que além de sobrecarregarem uma área já em si fragilizada em seus aspectos institucionais, ainda aprofunda a tendência apenas fragmentariamente apontada no final da década de 70, com os programas Prodasec Urbano e Rural: a utilização da escola como instituição de mitigação e assistência à pobreza.

Mas o faz, não seguindo o caráter quase que tímido das iniciativas levadas à cabo nos tempos derradeiros da ditadura militar. Fazem-no de forma orgânica e articulada, fazendo da escola e da educação o “centro” de uma rede de programas de caráter compensatório, abarcando com isso 98% dos municípios nacionais.

As tarefas que as redes municipais de ensino são chamadas a desempenhar não são pequenas e muito menos simples. A mais complexa e trabalhosa de todas, a implantação do Cadastramento Único (verdadeiro mecanismo burocrático e complexo de controle dos pobres menos do que da pobreza), realizado através das redes municipais, mostra a magnitude das “novas” atribuições da escola em sua nova função de “gestora da pobreza e dos pobres”. Na ocasião, coube aos municípios, e estes destinaram às escolas as seguintes tarefas:

“Chamada pública dessas famílias, orientá-las a respeito dos documentos e procedimentos necessários ao cadastramento e realizar suas duas primeiras etapas: o recebimento da

documentação seguido do preenchimento das fichas com os dados cadastrais; e a digitação desses dados no sistema informatizado da CEF. Cabia ainda aos Municípios, a organização e manutenção do cadastro, por dez anos, a contar o encerramento do exercício em que ocorreu o pagamento da participação financeira da União (Lei 10.219/01, artigo 5º. Parágrafo 1º.) bem como outras tarefas associadas, como no caso da operacionalização de todo o controle da frequência escolar das crianças beneficiárias, conforme normas estabelecidas pelo MEC” (Algebaile, 2004, 256)

Assim, a “expansão” da escolarização fundamental, com vias a sua universalização, se dá com o prejuízo da própria instituição “expandida”, na medida em que o que se expande é um misto de escola de conteúdos degradados e espaço de gestão da pobreza. O que se “esvazia” nos programas de aceleração da aprendizagem é preenchido com a “migração” de tarefas “exógenas” aos sistemas municipais de educação. E o que se universaliza é um híbrido de escola degradada e instituição assistencial. Mas não podemos nos esquecer: a “metamorfose” se dá na medida em que contingentes antes excluídos dos processos de escolarização vão entrando na escola.

2.4) Um “recuo” estratégico e uma breve síntese para a retomada da discussão

Até aqui se tentou construir a idéia de que:

- Se a reprodução é horizonte analítico que precisa ser “reelaborado” à luz das formações sociais específicas, então um trabalho fundamental a ser feito é o de indagarmos os contornos e matizes pelos quais a reprodução das relações sociais de produção, pela mediação da instituição escolar, se realiza no Brasil.

- Francisco de Oliveira, recuperando uma de nossas “taras” históricas”, refere-se à resistência das classes dominantes à incorporação de faixa significativa de nossa população. Com essa “operação”, ele desnaturaliza e coloca em causa aquilo que de tão presente começa a afigurar-se para nós como parte de nossa “natureza desigual”: a pobreza estrutural a que está submetida parte significativa da população brasileira.

Ao fazê-lo, dá nome e endereço aos agentes da ação: as classes dominantes e sua intransigente resistência à incorporação, não só econômica e social, mas principalmente política dos pobres. Ao fazer isso deixa claro para todos nós que nossa pobreza estrutural é fundamentalmente pobreza estrutural de direitos.

- Através de Vera Telles vamos às raízes de nosso desconcertante modelo de direitos, que conseguiu a “proeza” de introduzir a lógica da desigualdade na própria dinâmica da formulação e da realização dos direitos no Brasil.

- Finalmente, assumimos o desafio de buscar relacionar a lógica, o movimento geral de expansão da escolarização, ao movimento mais geral da “questão social” no Brasil (a desconcertante pobreza estrutural).

Trabalhando com a idéia de que a regulação dos pobres passa, desde a primeira república, por âmbitos que não incluem a instituição escolar, circunscrevendo-se tais formas de regulação às instituições assistenciais ou à polícia (na verdade por uma complexa combinação de ambas), analisamos os mecanismos de expansão da escolarização fundamental e seu impacto em relação à instituição escolar, para concluirmos:

- Que durante o longo e lento processo de expansão da escola primária que se estende até a “beirada” da década de 60, expande-se, quantitativamente, um modelo de escolarização que, amesquinhando seu papel integrador, manter-se-á como instituição

mediadora de ascensão social (e de legitimação de posições já “conquistadas”), especialmente para as classes médias, excluindo de seus “muros”, ou mantendo nos mais baixos patamares, os escassos contingentes populares que lograram penetrar na instituição.

Durante esse período, portanto, com poucas exceções, a imensa maioria dos grupos populares foi mantida à margem da escola, ficando sua regulação circunscrita aos órgãos de assistência, em combinações mais ou menos drásticas com o uso da força policial.

- Durante a ditadura militar, com as demandas advindas das pressões por educação, “inventa-se” um mecanismo de incorporação dos pobres aos sistemas escolares (em especial dos jovens pobres, na medida em que o que se realiza é muito mais a extensão da escolarização ao ginásio com a criação do 1º. Grau), mas o fazem modificando a própria escola: pela incorporação à instituição escolar de elementos das políticas sociais, em especial daquelas disseminadas na ideologia do “desenvolvimento de comunidade”, com prejuízo das funções eminentemente escolares (aí incluídas as funções tanto de integração, quanto àquelas referentes à mobilidade social)
- Por fim, na década de 90 (especialmente no final dela), aprofunda-se e ganha status de Política de Ação do Estado através da escola, o movimento que no final da década de 70 e início da década de 80 lançava as bases daquilo que chamaremos de processo de “desescolarização da escola”. Esse movimento se realiza através da ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, e das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização (assim como da formação de seus profissionais) e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a freqüentar a instituição.

Em nosso país, afirma-nos Martins, a modernidade **radicaliza** seu papel de “promessa inconclusa”. Ao mesmo tempo anúncio e negação das imensas possibilidades de

transformação humana e social que o capitalismo foi capaz de criar, mas não é capaz de realizar. Essa é, em síntese, a atualização da equação lançada por Telles: na extensão do direito à educação aos pobres realiza-se, na verdade, o reverso desse direito. Pois o que se universaliza é o avesso das promessas que a modernidade não cansa de repor: a universalização não do “saber escolar”, mas de sua escassez, no interior da própria escola.

Neste quadro, à escola vem cabendo legitimar as formas degradadas e precárias de inclusão econômica, assim como sua mais constante contrapartida: a exclusão social e política. A esta instituição estaria destinado, portanto, o papel de espaço fundamental de reprodução da nova desigualdade, marcada (também no âmbito das políticas que franqueiam o acesso à escola, mas não aos benefícios antes trazidos pela escolarização), por espaços de sociabilidades distintas, onde

“o estamento dos excluídos reproduz, degradadas, as formas próprias, conspícuas do outro estamento; o tênis de qualidade inferior do adolescente pobre reproduz o tênis sofisticado do adolescente rico. Faz do mundo do excluído um mundo mimético, de formas que ganham vida no lugar da substância” (Martins, 1997, p.36).

Em outras palavras, uma sociedade de apartação.

3) Para finalizar o quadro teórico

Iniciamos este trabalho apontando os limites da teoria de reprodução, assim como ela foi proposta por Bourdieu, em sua aplicação, sem mediações, para o caso das desigualdades do sistema escolar brasileiro.

Passamos parte significativa dele tentando tratar a singularidade brasileira, no que se refere à educação das “massas”, como um caso de permanente recusa de incorporação de parte significativa de sua população. Os efeitos para a educação têm sido a integração precária ou subalterna desta mesma população, através da mediação de uma escola que perde suas características fundamentais na medida em que se expande.

O caso brasileiro é um caso liminar, mas não é o único. Ele é exemplo radical de um movimento geral. A educação republicana funda-se num paradoxo: ela promete educação como direito, portanto como “bem social” a ser universalizado, mas trata-a, de maneira mais ou menos explícita, mais ou menos aguda, como privilégio⁶⁹ de classe. Pois funda-se a educação, nas sociedades capitalistas, na possibilidade de distribuição desigual do capital simbólico que detém. Modificar essa equação, no marco das sociedades ocidentais, significa, sempre, transformar a instituição. Talvez o Brasil represente, afinal, um caso explícito da radicalização dessa equação.

Por outro lado, é nessa contradição de origem que se encontra a miséria e o encanto desta instituição. A expansão que desqualifica a instituição, nada mais faz do que buscar manter privilégios, interesse de determinadas classes. As pressões das classes médias circunscrevem-se à extensão dos privilégios. As lutas populares por educação reivindicam direitos. A expansão da escola, portanto, não se dá em abstrato, e não se dá sem pressões múltiplas. Ao contrário, essas expansões são expressões destas tensões.

A forma como se dá a expansão porém, acreditamos, delimita e circunscreve os elementos que passarão a fazer parte das lutas pela realização efetiva da escola como um direito. Daí nosso empenho em traçarmos um quadro dos delineamentos tomados pela

⁶⁹ Privilégio, sim! De que trata afinal a teoria da reprodução de Bourdieu, se não da denúncia da escola francesa como privilégio das classes dominantes, travestido de “seleção” e “mérito”?

expansão dos processos de escolarização no Brasil, assim como as novas desigualdades criadas neste movimento.

Esse movimento cria reordenamento: nem todas as instituições de ensino (e nem todos os sistemas) experimentam o mesmo destino desqualificador. Ao sucateamento progressivo das escolas que abrigam as classes populares, corresponde um correlato incremento de nichos de excelência, em níveis diversos e amplitude variada, que continuarão a formar as classes dominantes (e aderentes). Portanto, à entrada das classes populares na escola corresponde uma hierarquização dos espaços institucionais que marcarão, de forma mais ou menos determinante, as diversas posições destinadas aos sujeitos em nossa sociedade desigual.

Mas esse movimento cria também contradição: os “novos” processos de escolarização das classes populares, que através dos tempos vieram assegurando o acesso e adiando a saída da instituição, tornando cada vez mais extenso o tempo de “habitação” da instituição, vem criando novos “circuitos”(trajetórias) no interior do espaço escolar, configurando novas vulnerabilidades nos processos de escolarização, e também novas formas de marginalização. Em suma, novas desigualdades. Mas, pensamos, vêm criando também, novas formas de enfrentamento no interior do espaço escolar, configurando, portanto, novas contradições.

Esse o tema de nosso próximo capítulo.

Parte II

Desigualdade numa escola em mudança

A escola como "espaço social"

Como já deve ter ficado claro, esse trabalho é fruto da tensa posição que ocupei durante a maior parte de minha vida profissional, como professora e pesquisadora da área de educação. Durante todo esse período, acumulei perguntas e inquietações, dúvidas e impressões, algumas das quais nenhum trabalho acadêmico foi capaz de responder por completo. Tais textos serviram, porém, para me ajudar a tornar mais claro, objetivo e delimitado o espectro de minhas perguntas.

E elas existiam aos montes!

Na verdade, fazer um estudo que tomasse as turmas como referência era uma proposta desta tese desde o início, quando esta não passava ainda de um projeto. Ainda no tempo em que trabalhava na escola já buscava **classificar** a diversidade de experiências que tinha a partir das diferentes **dinâmicas** estabelecidas pelas turmas da escola. Naquela época, "ensaiava" uma primeira "classificação" das turmas, pelas semelhanças de "perfis" que por vezes encontrava, pelos efeitos semelhantes que algumas produziam sobre a instituição, e pelas trajetórias também semelhantes que elas executavam.

Comecei então a perceber regularidades desconcertantes entre os grupos de turmas semelhantes, não só em suas trajetórias, mas também nos destinos de seus ocupantes, nas origens destes últimos, nas relações estabelecidas com os professores, no tipo de relação que estabeleciam com o conhecimento... na verdade, o que começava a entender, é que os distintos grupos de turmas ocupavam **posições** diversas na escola.

Agrupava-as então, em três tipos: primeiramente, aquelas que ocupavam as posições mais periféricas no ginásio da escola. Estas eram aquelas com as quais mais me sentia envolvida. Estas turmas eram também aquelas que mais diretamente me desafiavam (desafiavam minha capacidade de compreendê-las). A estas turmas dava (já não dou mais) o nome de turmas "**terminais**"⁷⁰, pois nelas multiplicavam-se formas limítrofes de relacionamento. Nelas experimentávamos, como em nenhuma outra turma, os limites de

⁷⁰ Chamava-as de "terminais" porque tinham em comum o fato de serem o último estágio antes da saída da escola. Porque, é necessário dizer, o "abandono" da escola também obedece a um percurso. As turmas "terminais", e como veremos adiante, em especial as do segundo turno, são a "porta" por onde se abandona a escola.

nossas ações pedagógicas. Elas eram ainda preenchidas por alunos no limite da evasão escolar. Seus ocupantes eram moradores dos locais mais desprovidos das favelas que cercavam a região, com histórias de repetência e abandono escolar, trabalho precoce (fora de casa, ou dentro, em trabalhos domésticos)... E mesmo sua presença na escola era entrecortada por longas ausências, fazendo da rotina do trabalho com os alunos, uma impossibilidade nestas turmas. Nelas somavam-se todos efeitos das precariedades escolares e sociais.

Mas agregavam-se aí também, todos os “estranhamentos” referentes à instituição. Como outsiders, pessoas “fora do lugar”, os ocupantes desses espaços eram também capazes das mais interessantes críticas acerca da instituição. Talvez por que, como nos ensina Bourdieu, para jogarmos o “jogo institucional” é necessário termos um mínimo de crença nele. Esse, parece-me, era o segredo da originalidade destas turmas. De fora do “jogo institucional”, sem acreditar nele, esses sujeitos ocupavam posição privilegiada para enxergar os limites e armadilhas invisíveis à maioria dos “jogadores” regulares, àqueles que se mantinham “no jogo”.

Por outro lado, um grupamento como esse, numa instituição como a escola não se organiza impunemente. De forma que esse **lugar**, desprovido (de qualidades “escolares”), porém crítico (em relação à instituição) era também aquele que mais “baixas” sofria ao longo do ano letivo. E não poucas vezes fomos surpreendidos pelos anúncios de fechamento de uma dessas turmas.

Nestas turmas eram também realocados os indisciplinados de outras turmas da mesma série e particularmente do turno “oposto”. Elas não eram só turmas, mas configuravam **lugares sociais** estabelecidos dentro da instituição escolar. Mas esses não eram os únicos “lugares” instituídos no interior da escola.

Mais tarde, tomada pelo vício da observação, comecei a notar que havia ainda outros 2 padrões: o das turmas intermediárias ou “**híbridas**” e as chamadas turmas “**plenas**”⁷¹. Por completa falta de experiência, não consegui (ou não tentei), durante todo o período em que lecionei na escola, fazer uma observação mais cuidadosa das turmas plenas.

⁷¹ Sua escolarização era “plena”, em relação à oferta e aproveitamento das oportunidades que a instituição conseguia mobilizar.

Mas é necessário dizer que as turmas intermediárias ou “híbridas” já naquela época me encantavam, pela diversidade e pela multiplicidade de experiências que incorporavam. Nelas encontrava-se um número expressivo de jovens e adolescentes (dependendo da série) tanto dentro da faixa etária esperada como também acima dela, originários de diversas comunidades. Eram turmas barulhentas e de difícil trato (pois incorporavam histórias pregressas marcadas tanto por sucessos quanto por fracassos escolares). Ali, a produção do conhecimento podia ser extremamente difícil, mas em ocorrendo, de extrema fecundidade. Essas eram turmas que não se deixavam rotular. Posicionadas entre os extremos, nem disciplinada e de forte aderência aos valores escolares como as turmas “plenas”, nem tampouco à margem das regras e normas institucionais como as turmas “terminais”.

Quanto às turmas “plenas”, designadas pela numeração 01 ou 02 na escola (dependendo do turno, como veremos mais adiante neste trabalho), com essas tive pouca experiência no período em que dava aulas (acho que minha “habilidade” com as turmas “difíceis” acabou limitando um pouco minhas possibilidades de contato com novas experiências). Mas lembro que as poucas vezes em que “lá” estive, tive sempre a impressão de uma experiência muito próxima do trabalho nas escolas de classe média .

A “**produtividade**” na apreensão de uma certa forma de conhecimento escolar (dinamizado acriticamente por professores e tornado senso comum pelos livros didáticos), repetitivo na forma e pouco criativo no conteúdo⁷²; e a **adesão** aos valores escolares (esforço, mérito, disciplina)⁷³, esses dois elementos aproximavam as turmas “plenas” e as turmas das escolas de classe média onde havia trabalhado.

A questão que se coloca aqui, é: o que produz essas divisões no interior da escola? Se partirmos do pressuposto de que as turmas, mais do que simples grupamentos de alunos, configuram verdadeiras **posições** estabelecidas no interior da instituição escolar; que as maneiras de identificar as turmas são formas de, antes de tudo, classificá-las; e que essa

⁷² Sabemos que, de forma geral, entendemos que falta de criticidade e tendência à repetição, são problemas referentes à educação brasileira, e não especificamente a este ou àquele sistema de ensino.

⁷³ Note-se que estes são valores de referência no campo da educação tradicional de massas. Se pensarmos os valores das escolas que operam nas chamadas pedagogias “ativas”, circunscritas às esferas mais abastadas das classes médias, e mesmo nas escolas mais “distintas” de corte tradicional , de maneira geral ligadas à igreja, veremos que os valores inicialmente apontados deverão sofrer modificações incluindo categorias tais como: criatividade, poder de argumentação, brilhantismo...Para aprofundamento da discussão ver Bourdieu, e Saint-Martin, in Nogueira e Catani, 1998 . “As categorias do juízo professoral”.

classificação, ao obedecer a critérios “consensuais” dentro do campo escolar, os mais simples e diretos, como faixa etária, rendimento escolar, ou os aparentemente mais sofisticados, como qualidade de uso da língua portuguesa e da escrita, nada mais fazem do que “justificar” socialmente, formas de distinção e de hierarquização que se instalam no interior dos espaços escolares, travestindo de fenômenos naturais⁷⁴, desigualdades produzidas em parte dentro da própria escola, se pensarmos desta forma, estaremos tratando as turmas escolares como aquilo que Bourdieu nomeia de “lugar”.

“O **lugar** pode ser definido absolutamente como o ponto do espaço físico onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe. Quer dizer, seja como **localização**, seja, sob um ponto de vista relacional como **posição**, como graduação em uma ordem.” (Bourdieu, 1998, p.160)

O lugar define a qualidade, não só da turma, mas também de seus ocupantes. Ou por outra, os alunos são também definidos pelo espaço que ocupam na escola. A posição que ocupam, por sua vez, é caracterizada pela posição relativa que ocupam na turma, e desta em relação às outras turmas, nas distâncias que as separam entre si.

Os lugares, posições ou espaços ocupados por sua vez, determinam, em grande medida, o poder de acesso ou de manutenção dos “bens” distribuídos pela escola: o conhecimento escolar. A equação se completa e o círculo se fecha: as “melhores” turmas ocupam os melhores espaços. Os melhores espaços oferecem melhores condições para que os “melhores” mantenham suas posições.

As turmas de “categorias” semelhantes ocupam, com poucas variações, os mesmos espaços físicos (salas) no interior da escola. É importante notar que na escola onde este

⁷⁴ “Não há espaço em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais sob uma forma mais ou menos deformada e, sobretudo, dissimulada pelo **efeito de naturalização** que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas” (Bourdieu, 1998, 160)

estudo se desenvolve, há uma peculiaridade: no andar onde funciona o ginásio, as paredes que separam as salas do corredor são vazadas na porção superior. A posição das salas em relação ao corredor, determina seu grau de isolamento. Em algumas das salas a comunicação com o corredor é tão ampla, que pode-se ouvir qualquer barulho produzido nas partes comuns. Em outras, esta fonte de barulho se reduz .

Por outro lado, a comunicação com a face externa da escola coloca as turmas em contato com espaços diversos (o pátio interno onde acontecem os recreios, a quadra que, por ser descoberta, provoca barulho significativo durante as aulas de educação física, a rua movimentada para onde se abre uma das faces da escola). Na dinâmica da distribuição do “barulho” pelas salas da escola, aquelas melhor posicionadas, submetidas a menos ruído, oferecem condições de ensino-aprendizagem, para as turmas que as ocupam, bastante diversas daquelas oferecidas para as salas localizadas nos locais mais barulhentos. A localização das salas tem, portanto, efeito sobre as condições de apropriação daquele que deveria ser o bem distribuído pela escola: o saber.

Os livros didáticos que chegam à escola, vão sendo distribuídos a partir de critérios que levam em conta a “categoria” da turma, recebendo-os, primeiro, as turmas do “topo” (as turmas “plenas” desta nossa primeira classificação). Quando os livros recebidos pela escola não chegam para todos, as turmas de categoria mais “baixa” (a partir dos critérios de valoração da escola) ficam completamente ou parcialmente sem livros. No ano de 2005 havia pelo menos uma turma com precário acesso aos livros: a turma 506 (uma daquelas que, como será possível verificar no decorrer deste estudo, agrega as “piores” qualidades, de acordo com o julgamento escolar).

A distribuição de professores pelas turmas e turnos é um capítulo à parte. Na medida do possível⁷⁵, os professores mais antigos da escola estão alocados no turno da

⁷⁵ É necessário deixar claro que a precariedade da escola não se restringe às condições de vida dos alunos que atualmente a habitam, nem tampouco se restringem às suas condições de escolarização. A submissão da instituição escolar ao imperativo da precariedade submete TODOS os seus agentes inclusive aqueles que nela trabalham. Um dos efeitos da precariedade escolar refere-se à restrição de sua autonomia. Assim, as decisões que a gestão escolar toma naquilo que toca à distribuição dos professores pelas turmas da escola ficam sempre limitadas pelos efeitos diretos ou indiretos trazidos pela precarização do trabalho do professor. Um número importante de professores trabalhando em regime de contratação provisória, cuja lógica obedece às decisões dos órgãos de administração central, é um dos limites. O número cada vez mais significativo de faltas, licenças médicas, aposentadorias e pedidos de exoneração, outro. É delimitada por esse frágil equilíbrio que a decisão e a eficácia da distribuição dos professores por turnos e turmas acontece na escola.

manhã. No turno da tarde encontram-se os professores mais novos na escola, havendo também outros, mais antigos e também mais raros que escolhem esta inserção. Em linhas gerais, às turmas “plenas” são destinados os professores considerados como os mais rigorosos em termos de disciplina e mais exigentes em termos de conteúdo.

Nas turmas consideradas mais difíceis (de regular e de selecionar), o conjunto de atributos necessários para o trabalho é bastante diverso. Nestas turmas o professor deve ter amplo “domínio de turma”, deve ser capaz de negociar sua autoridade. Deve ser também alguém capaz de “adaptar” o conteúdo escolar às necessidades da turma. Enfim, um profissional de perfil “compreensivo” capaz de relativizar seus critérios de excelência em vista dos limites que certamente encontrará no conjunto de alunos que o espera⁷⁶.

O problema que se coloca aqui é: qual o conjunto de atributos considerados como **legítimos** pelo conjunto da instituição escolar? Quais são aqueles considerados acessórios ou mesmo clandestinos nesta instituição? Quais são os lugares destinados a cada um dos conjuntos de critérios que compõem o “juízo escolar”? E acima de tudo, é possível que uma mesma instituição incorpore, da mesma forma, agentes submetidos a critérios de valoração tão díspares? Que efeitos são produzidos, nesta distribuição bizarra de professores, sobre a qualidade da distribuição daquilo que é o capital propriamente escolar? Uma escola obrigada a trabalhar com critérios tão antagônicos opera num mesmo “marco institucional”?

Tipo de sala ocupada, acesso pleno, precário ou obstruído aos livros didáticos, tipo e disposição do professor envolvido no processo de ensino/aprendizagem: todas essas considerações nos levam a concordar com Bourdieu quando este afirma que

⁷⁶ É importante registrar que em consonância com o que vem ocorrendo com o trabalho produtivo, o trabalho escolar vem também incorporando modificações em suas formas de avaliação. Assim, ao mesmo tempo em que nesta escola ouço referências às qualidades de **determinados profissionais em relação a determinadas turmas**, é importante ressaltar que é cada vez mais freqüente um discurso que reivindica do profissional o desdobramento de seus talentos, sendo esse um atributo necessário para o trabalho do profissional de ensino HOJE. Assim, as qualidades deixam de ser atributos do profissional e passam a ser demandadas a partir do tipo de turma com a qual o profissional trabalha. Desta forma, o “bom” profissional é aquele capaz de ser, ao mesmo tempo, rigoroso, disciplinador, exigente, mas também terno, compreensivo, negociador, versátil, podendo, desta forma, ser realocado a qualquer momento e para qualquer tipo de turma, para deleite dos gestores da precariedade.

“o poder sobre o espaço (...), se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens e dos serviços, privados ou públicos.”

Desta forma estamos defendendo aqui que “as turmas”, como espaços sociais reificados, são lugares capazes de agregar **valores** diferentes aos processos de escolarização, por se apresentarem

“como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens ou de serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanente) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e desses serviços mais ou menos importantes (em função de seu capital e também da distância física desses bens, que depende também de seu capital). É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado.” (161)

Por fim, é necessário esclarecer que, se as escolas são **espaços hierárquicos**, como bons **espaços de seleção** que (ainda) são; se as turmas configuram os lugares demarcados nesta hierarquia; se a seleção das turmas nada mais é do que um trabalho de construção de “conjuntos” escolares fundamentados em atributos em gradação descendente em relação àqueles considerados legítimos pela escola (podendo fazer, por exemplo, com que uma turma que concentre todos os atributos negativos no interior do espaço escolar passe a ser considerada quase que uma “não turma”, podendo ser a ela negados os bens simbólicos que a escola deveria, por pressuposto, distribuir, dentro do próprio aparelho escolar), até os outros, considerados como precariamente legítimos, ou mesmo ilegítimos, então, a reunião de alguns desses critérios distintivos pode ser interessante, se quisermos entender os determinantes impeditivos ou possibilitadores de processos plenos de escolarização, em sua circunscrição “interna” ou “externa” à instituição escolar.

Por outro lado, o estudo das relações entre o pertencimento a algumas turmas e a condição social do aluno, podem nos dar pistas para o esclarecimento sobre as trajetórias da desigualdade no interior da escola (sobre os espaços de seletividade e maneira particular como esta se manifesta no interior da escola). Assim nos propomos, tomando as turmas como unidade analítica, realizar:

Um estudo, nas 3 décadas que antecedem aquela que vivemos (70 / 80 / 90), que nos aponta o quadro mais amplo a partir do qual se moveu a seletividade da escola em anos anteriores (marcados por uma institucionalidade em mudança). Com isso seremos capazes de nos confrontar com as trajetórias desiguais no interior de uma mesma escola, num cenário de mudança da própria função da instituição, da configuração dos grupos sociais atendidos por ela, dos critérios e da forma de seleção estabelecidos pela escola no período.

Um estudo mais detalhado da configuração das turmas no ano que corre, de forma a esclarecer-nos sobre as múltiplas e diversas formas de desigualdade presentes na escola de hoje e os impasses produzidos por essa dinâmica no que toca a institucionalidade escolar.

Capítulo 3

seleção e segregação
nas trajetórias escolares
das décadas de
70, 80 e 90

1) De como foi realizado o levantamento das turmas

Primeiramente, seria interessante fazer um rápido relato sobre o objetivo e a forma de organização da coleta de dados. Se já ficou claro que a “turma” é o elemento fundamental desta análise, falta ainda esclarecer a maneira com que, a partir desta unidade, partiu-se para o campo. Mas antes seriam necessários esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa.

Buscamos entender as mudanças nas manifestações das desigualdades no interior da escola. Fazemos isso no quadro das mudanças substantivas pelas quais esta instituição vem passando. Tomamos como marco a década de 70, palco da última expansão do ensino fundamental (na verdade, expansão do curso ginásial pela conexão deste com o ensino primário, formando o 1º. grau), especialmente a partir da entrada em vigor da lei 5692. Os dados sobre as trajetórias escolares são “levantados” a partir da década de 70, e percorrem as duas outras décadas seguintes, tentando traçar um “panorama” da desigualdade na escola em 30 anos.

Para cada uma das décadas tomamos um ano como referência. Ele demarca o primeiro ano do levantamento em cada década. Para a década de 70, por exemplo, o ano de referência “escolhido” foi o de 1973.

Para isso fizemos um levantamento de todos os alunos que cursaram a 5ª. série no ano de 1973. A seguir, “levantamos” todos aqueles que cursaram a 6ª. série no ano de 1974, e daí sucessivamente, a 7ª. em 1975, e a 8ª. em 1976.

Nosso objetivo é percorrer a trajetória desses alunos durante todo o curso ginásial, com destaque para as turmas formadas em cada série, assim como os turnos em que o processo de escolarização se deu. A esses dados, que buscam percorrer as diferentes **trajetórias de escolarização**, marcadas pelo “pertencimento” a turmas e turnos, acrescentamos outros, relativos às condições sociais dos alunos “levantados”.

Foram incorporados então: ano de nascimento⁷⁷, local de moradia⁷⁸, profissão dos pais, presença ou ausência de atestado de pobreza (este exclusivamente na década de 70).

Esses dados permitiram-nos separar os “desiguais”, demarcando as referências que nos levaram a avaliar as desigualdades presentes nas trajetórias (demarcadas pela passagem em turnos e turmas). Levantamos ainda as escolas de origem dos alunos, buscando perceber se as desigualdades entre trajetórias se estendiam para além dos muros escolares.

Nas décadas de 80 e 90 o modelo de realização do levantamento manteve-se o mesmo. Porém, houve variações nos dados encontrados nas fichas. Não havia, por exemplo, atestado de pobreza nas duas últimas décadas do levantamento que realizamos.. Em compensação, a auto-declaração quanto à moradia em favela aumentou significativamente.

Buscamos utilizar o mesmo método para as duas décadas subseqüentes, tomando, porém, alguns cuidados no “ajuste” da periodicidade da coleta: na década de 80 pretendíamos, na medida do possível, colher as trajetórias ainda sob o impacto do 1º. Governo de Leonel Brizola, na certeza de que a construção dos CIEPs havia produzido impacto, não só em torno dos debates sobre a escolarização das classes populares, mas também sobre as condições de funcionamento das escolas municipais regulares. Em vista deste fato, tomamos como base o ano de 1984 como aquele em que se inicia o levantamento desta década⁷⁹.

Na década de 90, dois fatos determinaram a escolha da periodicidade da coleta dos dados: a municipalização da dotação de verbas para o ensino fundamental com a vigência do FUNDEF e a resolução da secretaria municipal de educação, que instituiu um novo

⁷⁷ Permitindo-nos estabelecer as faixas etárias dos alunos, por turma e por turno.

⁷⁸ Neste quesito algumas distinções foram de grande importância: se a moradia estava localizada em favela, e em que favela em particular; ou em caso de moradia em bairro, se este localizava-se no bairro onde a escola se localiza, em bairro próximo ou em outros bairros da cidade.

⁷⁹ Havia ainda um outro limite. A escola em questão acomodou, por 1 ano, os desabrigados das enchentes que inundaram o Rio no início do ano de 1988. Com isso, os alunos e professores da escola foram “espalhados” por 3 escolas municipais das redondezas. Não queríamos incorporar esse cenário “atípico” e contingencial ao levantamento das décadas, ainda que entendamos que tal evento seja de fundamental importância para a compreensão das relações mais amplas que se estabelecem na instituição, como já vimos no início deste trabalho.

modelo para a aprovação e para a avaliação dos alunos da rede. Levando-os em consideração, demarcamos o ano de 1995 como aquele onde iniciamos a coleta dos dados⁸⁰.

2) Estabelecendo os “desiguais” em cada uma das décadas.

O primeiro movimento, aquele que “inicia” o tratamento dos dados, é o estabelecimento dos “desiguais” da escola. Para isso foi necessário que delimitássemos, dentro do conjunto de informações aos quais tínhamos acesso, as fichas contendo os dados sobre a escolarização e as famílias dos alunos, os critérios que nos permitissem “separar” o universo de alunos da instituição em grupos sociais distintos.

Trabalhamos, basicamente com dois critérios (na década de setenta dispúnhamos ainda de um terceiro): o local de moradia e a categoria profissional dos pais dos alunos da escola.

Identificar os desiguais na escola deu-nos a oportunidade de estabelecermos um duplo olhar sobre a escola e seu entorno. Olhando para “**dentro**” da escola a partir das categorias que classificam os desiguais, como ficará claro de resto no decorrer de todo este capítulo, poderemos “ver” a relação estabelecida entre a instituição escolar (com suas leis, regras, com sua “gramática” singular) e “os desiguais sociais”. Essa perspectiva nos permitirá enxergar a forma com que a pressão da seleção escolar age sobre os grupos sociais distintos, reforçando ou rompendo posições sociais através das mediações escolares. Poderemos perceber ainda, as regularidades e mutações internas destes processos.

Como já se disse, porém, o movimento é duplo. E assim como os critérios de identificação dos desiguais permitirão a análise de particularidades e nuances intrínsecas,

⁸⁰ A expressão “ano inicial de coleta” é uma convenção de linguagem que usamos para facilitar o entendimento sobre os objetivos da coleta dos dados. Na verdade, pela maneira com que os dados estão organizados no arquivo morto da escola (os alunos estão agrupados inicialmente a partir da turma de 8ª. Série que cursaram. A seguir estão organizadas as fichas dos alunos que saíram da escola na sétima série, no ano imediatamente anterior àquele em que completariam a 8ª. Depois destes e seguindo a mesma lógica vêm aqueles que saíram da escola na 6ª. Série, seguidos por aqueles que saíram ainda na 5ª. Assim, na verdade, o levantamento é feito de trás pra frente.

eles nos permitirão também posicionar a escola no espaço do atravessamento de mudanças, tanto no que tange a dimensão local, quanto naquilo que diz respeito às mudanças sociais de caráter mais amplo. Vamos, portanto, à análise.

2.1) Moradia

Como primeiro dos critérios para separação dos desiguais, a moradia, nesta pesquisa, distingue-se a grosso modo, entre as moradias dentro e fora das favelas (aquelas comumente chamadas de moradias “no asfalto”).

O Rio de Janeiro é uma cidade peculiar. Ao contrário da maioria das grandes cidades, aqui a “periferia” não ocupa as margens da cidade. Ela se dissipa, formando núcleos mais ou menos densos, no interior daqueles que são considerados os bairros “legítimos” da cidade. Desta forma, aqui, a tensão periferia/centro toma um caráter, muito mais local e cotidiano, disseminado no espaço e no tempo, de tensão entre “asfalto e favela” nas diversas localidades que compõem os bairros da cidade.

Na história desta cidade estão registrados os caminhos feitos principalmente pelos pobres, ex-escravos recém libertos, que, sem “lugar” e sem trabalho, começaram a ocupar os morros da cidade, e no decorrer da história acompanharam a expansão do “espaço” rumo a novos centros dinâmicos.

Esses sujeitos passaram a seguir uma espécie de “êxodo”, dentro do espaço urbano, cujos móveis envolvem, por um lado a busca de emprego, sobrevivência e moradia à margem do Estado, e por outro, a fuga e a luta contra a remoção (nos processos de valorização do solo urbano).

A favela, no Rio de Janeiro, não é apenas o local de moradia mais precário, dos sujeitos de mais precária inserção econômica e social. Desde sempre considerada como um espaço “à parte” na cidade, a favela e seus moradores, essa conjunção de “estranhos”, de “clandestinos” no Rio de Janeiro, é objeto de uma espécie de desqualificação simbólica, que faz deste o lugar não só da precariedade econômica e social, mas também política e simbólica. Morar na favela significa portanto ocupar a mais precária **posição social** nesta cidade. A favela é “o outro” da cidade.

“Como problema que inquieta e choca a sociedade, a pobreza aparece sempre como sinal do atraso, pesado tributo que o passado legou ao presente e que envergonha um país que se acostumou a pensar ser o “país do futuro”. Tal como num jogo de espelhos invertidos , a pobreza incomoda ao encenar o avesso do Brasil que se quer moderno e que se espelha na imagem - ou miragem-projetada das luzes do Primeiro Mundo. Neste registro, a pobreza é transformada em natureza, resíduo que escapou à potência civilizadora da modernização e que ainda tem que ser capturado e transformado pelo progresso” .(Telles, V., 1999, p. 85/86)

A favela é a “paisagem da pobreza” na Cidade do Rio de Janeiro. A moradia em favela está carregada de um poderoso caráter simbólico, porque a pobreza do favelado não é configurada apenas por sua precariedade econômica. Ela é fundamentalmente, pobreza de direitos.

A tabela 1, mostra-nos que nos quatro anos levantados, a escola, objeto de nossos estudos, tinha 24% de seus alunos morando nas favelas da região. Portanto, de cada quatro alunos estudantes da escola, apenas um morava em favela.

Tabela 1

Proporção de moradias em favelas e asfalto na escola: décadas de 1970,1980 e 1990

Ano de referência	moradia	frequência	percentuais
1973	favela	81	24%
	asfalto	262	76%
1984	favela	210	67%
	asfalto	102	33%
1995	favela	176	72%
	asfalto	68	28%

Fonte: Arquivo da escola

A década de 80 “inverte as proporções. Em apenas 10 anos, a população escolar passa a ter 67% de alunos com moradia nas favelas locais. A década de 90 consolida e aprofunda a tendência, promovendo quase que a inversão das proporções encontradas 20 anos antes. São, nesta década, 72% de alunos com moradia em favelas, contra 28% de alunos declarando moradia em endereços do “asfalto”.

Os dados nos evocam novas perguntas. A entrada dessa população (favelada e, portanto, representantes da “pobreza” na escola) na instituição, implicou na democratização da instituição? Ou implicou, ao contrário, sua massificação? Por outro lado, o binômio favela/asfalto tem, nas mais de duas décadas percorridas pelo levantamento, o mesmo significado? As mudanças nos cenários social e econômico não implicaram mudanças também no perfil das populações? Por fim, qual o significado de tais mudanças na dinâmica da instituição? Como a escola se “adaptou” às modificações substantivas trazidas pela mudança no perfil de seus usuários?

Responder tais perguntas é nosso objetivo ao longo de todo esse capítulo. Mas para o fazermos, abordaremos as questões em partes. Em primeiro lugar, as perguntas relativas ainda aos locais de moradia.

Da década de 70 para a década de 80, acontece não só uma mudança significativa nas proporções entre moradores de asfalto e favela em relação ao universo de alunos da escola, mas há também mudanças importantes na origem dos endereços levantados.

Na década de 70 havia uma clara delimitação entre os endereços. Os endereços fora das favelas referiam-se a ruas variadas, indicando tradicionais redutos da classe média do bairro. Os endereços de favelas⁸¹ faziam referência também a localidades bem conhecidas no bairro. Os endereços das favelas referem-se, “oficialmente”, ao número (ou números) da rua (ou das ruas), no “asfalto” onde se dá o acesso ao morro. Neste período, portanto, os endereços referiam-se a espaços bem determinados, e também bem separados na localidade. A marca desta década, quanto à distribuição dos endereços, é a separação entre os desiguais. É sua nítida delimitação.

⁸¹ A grande dificuldade destes endereços consistia basicamente em sua descoberta. Ninguém declarava-se morador de favela neste período. Para descobri-los desenvolvemos um complexo método que consistiu, na década de 70, em cotejar o endereço declarado na ficha de matrícula, com aquele declarado no atestado de pobreza (como veremos adiante , a moradia em favela era sempre declarada no atestado de pobreza). A partir daí, nos foi possível listar os endereços referentes às favelas da região, e, nas décadas seguintes, promover a identificação por proximidade ou por comparação.

A década de 80 testemunha uma significativa mudança neste padrão. O que acontece neste período, é muito mais do que a inversão das proporções entre moradores das favelas e do asfalto locais (mesmo que isso por si só já implique em mudanças significativas). O que se percebe nesta década, é que, dentro da mudança do padrão de moradia da população escolar, há a apresentação de um fenômeno mais amplo: a diluição das fronteiras entre moradores das favelas e moradores do asfalto.

Já não é mais possível identificar com tanta clareza a diferença entre a moradia na favela e a moradia no asfalto. Em primeiro lugar, porque os endereços no asfalto “migraram” (no conjunto de dados colhidos na escola) para as proximidades das favelas, a ponto de em determinadas ocasiões ser impossível a distinção entre a moradia em favela e a moradia em asfalto.

Em outras palavras, na década de 80, para o universo de estudantes da escola, a maioria daqueles que não tinham endereços dentro das favelas, moravam nas proximidades destas, em especial nas ruas de acesso às mesmas.

A década de 90 mantém e ainda profunda a tendência estabelecida na década de 80. Portanto, para estas décadas, o que marca os endereços é a diluição das diferenças entre favela e asfalto, tão bem demarcadas na década de 70.

1.1.1) As favelas representadas

A representatividade dos endereços das favelas também sofre mudanças no decorrer das décadas. Nos anos 70, há clara predominância dos moradores de uma das favelas locais no interior da escola. O Morro do Borel aglutinava então, a metade das moradias em favelas, em relação ao universo de alunos moradores de favelas da escola. Sendo esse o morro de ocupação mais antiga, e de organização comunitária mais estruturada (foi o primeiro a ter uma associação de moradores no Rio de Janeiro, fundada ainda na década de 50), com maior presença de serviços, e ainda o mais provido de uma estrutura de equipamentos de consumo coletivos, não é de se estranhar a predominância com que ocupa a escola nestes primeiros tempos de expansão do ginásio.

Os dois outros morros mais próximos perfaziam, juntos, 33% da população escolar moradora das favelas. Há ainda 18,5% de moradores de favelas dispersas no bairro,

especialmente dos agregados populacionais originários principalmente de local próximo, mas de acesso difícil, por situar-se num conjunto de morros e serras servidos por apenas uma estrada, e, na época, muito precariamente servido de meios de transporte.

As décadas seguintes vêm não só o já citado aumento da população originária de favelas na escola, mas nos mostra também que essa população das favelas começa a circunscrever-se à população originária das três favelas locais mais próximas da escola. A tabela 2 permite-nos enxergar com maior nitidez o fenômeno apontado.

Tabela 2
Distribuição percentual das moradias em favelas na escola
Décadas de 1970, 1980 e 1990

Ano de referência	Borel	Formiga	Casa Branca	Outras favelas
ano/73	48%	25%	8,50%	18,50%
ano/84	38%	42%	14%	6%
ano/95	32%	44%	16%	8%

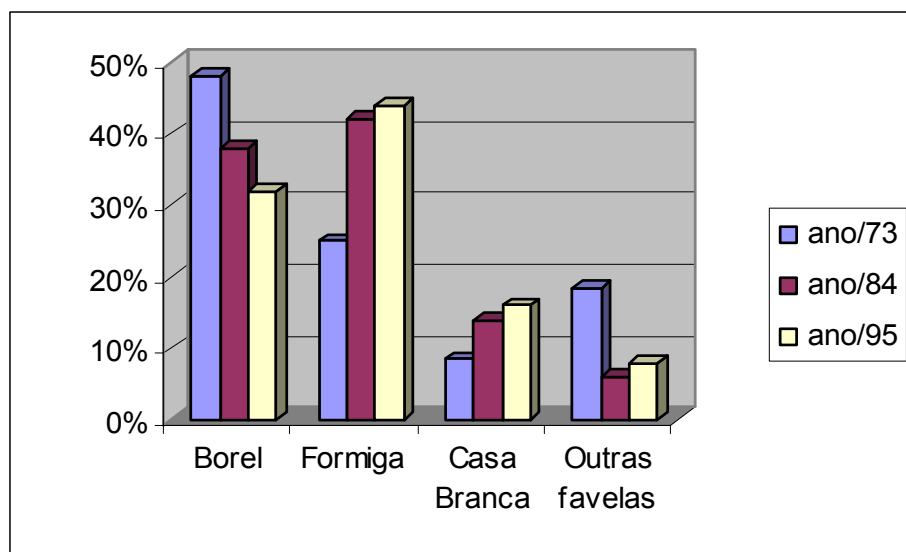
Fonte: Arquivo da escola

Ela nos permite perceber que, se na década de 70, dos 24% de moradores de favelas, metade deles residia no Morro do Borel e a outra metade “dividia-se” entre as outras duas mais próximas favelas locais e ainda entre outras favelas do mesmo bairro, em localidades mais distantes, o ano de 1995 mostra que dos agora 72% de moradores de favelas da escola, 92% declararam residência em alguma das três favelas mais próximas da escola. Isso nos mostra o quanto a escola “vai sendo” habitada, predominantemente, por moradores das favelas locais. Desta forma podemos perceber o quanto os moradores destas favelas vão “consolidando” sua presença nesta escola ao longo das décadas.

Por outro lado, as décadas apontam também mudanças nas proporções relativas à representatividade das favelas locais. O gráfico a seguir nos dá uma dimensão das modificações operadas na ocupação diferencial da escola pelos moradores das três principais favelas locais no decorrer das décadas estudadas.

Gráfico 1

Distribuição percentual dos alunos pelas favelas da região/ décadas de 1970, 1980 e 1990



Fonte : Arquivo da escola

Pelo gráfico podemos perceber uma queda na representação percentual dos alunos moradores do morro do Borel através das décadas, e um concomitante aumento no percentual de moradores dos morros da Casa Branca (cuja representação na escola dobrou em duas décadas) e do morro da Formiga, tomando o último a “dianteira” em termos de representatividade na escola.

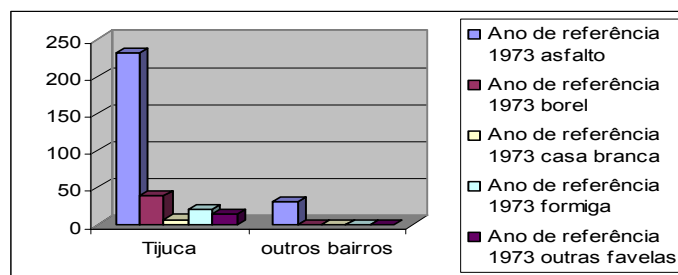
Se quisermos realizar uma síntese das mudanças no sentido da ocupação da escola quanto às diferenças nos locais de moradia nas três décadas estudadas, notaremos mudanças significativas. Passamos de uma escola com forte presença de endereços das classes médias, no “asfalto” do bairro demarcado, com clara diferenciação de endereços, que nos permitiram diferenciar os grupos sociais que ocupavam a escola; de uma escola em que, dentre os moradores de favelas, predominavam aqueles com melhor acesso aos equipamentos públicos de consumo coletivo, e ainda aqueles originários dos espaços de maior tradição nas lutas comunitárias, para situações bastante diversas nas décadas seguintes.

Vemos as décadas de 80 e 90 avançarem, invertendo a proporção entre moradores de favela e do “asfalto” na escola, mas fazendo-o no interior de uma nova configuração, que aponta para a diluição das diferenças entre as moradias de favela e “asfalto”. Ao

mesmo tempo essa indistinção não aponta para uma democratização do espaço construído neste bairro do Rio de Janeiro, mas sim para a degradação geral das condições de moradia no bairro, e ao mesmo tempo, a precarização das regiões próximas às favelas locais. Os gráficos 2, 3 e 4, ajudam-nos a observar a evolução das diferentes formas de ocupação das moradias nas décadas.

Gráfico 2

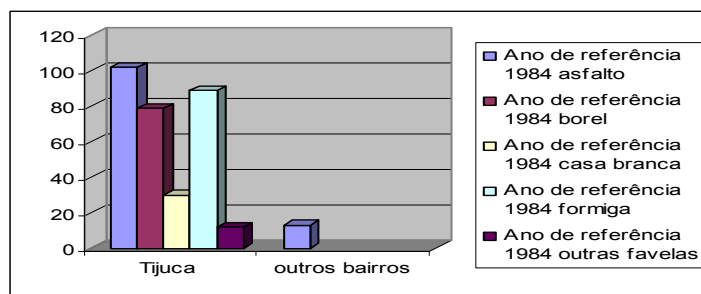
Distribuição das moradias/ década de 1970



Fonte : Arquivo da escola

Gráfico 3

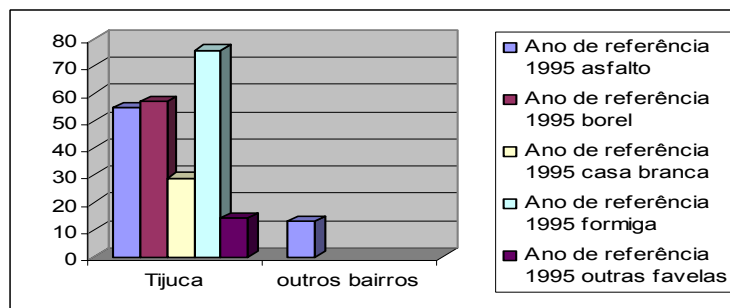
Distribuição das moradias/ década de 1980



Fonte: arquivo da escola

Gráfico 4

Distribuição das moradias/ década de 1990



Fonte: Arquivo da escola

2.2) Categorias profissionais dos pais

Como segundo critério para a identificação dos desiguais, utilizamo-nos das categorias profissionais dos pais dos alunos da escola. Para isso, tomamos como dado as declarações contidas nos registros escolares dos alunos.

Antes de mais nada é importante retomarmos, ainda que de forma preliminar, o tipo de registro que encontramos nas fichas. Em primeiro lugar, os registros eram formulados pelos órgãos centrais da administração municipal (no caso a Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro), mas eram preenchidos, na escola, por funcionários locais, nos momentos da matrícula escolar⁸². Em determinados grupos de fichas, especialmente em anos mais recentes, percebemos uma tal profusão de letras e de formas de grafia, que começamos a desconfiar que nas situações mais difíceis, as fichas eram preenchidas pelos próprios responsáveis, sem a mediação dos funcionários escolares.

Com isso, os registros, em determinados momentos, dão a impressão de responder, não às questões levantadas pelos órgãos da regulação escolar, mas àquilo que se compreendeu da informação requerida pelo órgão central. O que nos ofereceu, em determinadas circunstâncias, uma variedade de respostas só comparável à diversidade de interpretações possíveis para as questões propostas pelas fichas.

Mesmo com tal imprecisão nas informações coletadas nas fichas de matrícula e demais registros dos alunos, foi-nos possível realizar um estudo das profissões dos pais dos alunos, nas três décadas percorridas pelo levantamento na escola.

Para isso, nossa primeira “providência”, dada a profusão de respostas ao quesito “profissão do responsável”, foi a de “reduzir” o universo de profissões encontradas a um grupo de categorias profissionais, cunhadas a partir do universo de declarações de profissões encontradas⁸³.

⁸² Os momentos de matrícula são especialmente caóticos nas escolas públicas. De maneira geral, há poucos funcionários administrativos em relação à demanda de atendimento. Isso faz com que as escolas adotem estratégias diversas, dentre elas a convocação de funcionários “estranhos” à tarefa de matrícula para auxílio neste período. Com isso, os registros de matrícula – inclusive aqueles que encontramos na escola- não primam pela exatidão .

⁸³ A dificuldade encontrada para a categorização das profissões referiram-se, neste trabalho , a três motivos principais: por um lado, às mudanças no âmbito das formas de trabalho que marcam especialmente o período

Tais categorias encontram-se dispostas na tabela 3, assim como as frequências encontradas para cada uma delas em cada uma das décadas, e os percentuais relativos a tais frequências para cada período de referência.

Tabela 3

Distribuição absoluta e percentual das categorias profissionais dos pais dos alunos / Décadas de 1970, 1980 e 1990

Categorias Profissionais	Ano de referência 1973	percentuais/73	Ano de referência 1984	percentuais/84	Ano de referência 1995	percentuais/95
1) Profissional de nível superior	13	5%	3	0,80%	2	0,80%
2) Professor	12	5%	3	0,80%	1	0,40%
3) Comerciante	13	5%	12	3,40%	7	3%
4) Militar	20	8%	7	2%	2	0,80%
5) Bancário	17	7%	2	0,60%	2	0,80%
6) Funcionário Público	39	15%	6	1,70%	3	1,30%
7) Trabalhador não manual de nível médio	13	5%	29	8,30%	20	8,50%
Total de trabalhadores não manuais	127	50%	62	17%	37	15%
8) Trabalhador manual do comércio e serviços	50	19%	180	52%	128	55%
9) Trabalhador manual na indústria	21	8%	39	11%	21	9%
10) Trabalhador de sobrevivência	41	16%	55	16%	39	17%
11) Inativos	16	7%	14	4%	9	4%
Total de trabalhadores manuais	128	50%	288	83%	197	85%

Fonte : Arquivo da escola

Na década de 70 conta em 50% o percentual de trabalhadores categorizados nas atividades não manuais, contando com formação superior ou média para o exercício da função declarada. Junto com os funcionários públicos, militares, bancários e comerciantes,

estudado. Por outro lado, a mudança significativa nos grupos sociais que passaram a frequentar a escola a partir da década de 80 . E, em terceiro lugar, à forma “livre” com que os registros eram preenchidos, fazendo com que, muitas vezes, fosse impossível enquadrar a atividade profissional declarada a qualquer das categorias profissionais formuladas.

eles formam os contingentes pertencentes às camadas médias da sociedade. Do contingente de trabalhadores manuais desta década, 27% atuavam nos setores de indústria e de serviços e comércio, dois terços deles nos dois últimos setores. 23% eram trabalhadores de sobrevivência ou inativos.

Como no caso das moradias, a década de 80 vê inverterem-se as proporções entre trabalhadores manuais e não-manuais no universo dos responsáveis da escola. Neste período, o conjunto de atividades que apontam para posições características das classes médias sofrem uma queda, no total de categorias profissionais referentes aos responsáveis da escola, de 50% para 17%. Em contrapartida, o conjunto das atividades manuais passa do patamar de 50% para o índice de 83%.

A década de 90 consolida tais tendências, diminuindo em dois pontos percentuais a proporção de categorias profissionais não-manuais e aumentando em outro tanto a proporção de profissões manuais. Nesta década, à proporção de 15% de categorias profissionais não manuais, com predominância daquelas de formação em nível médio, contrapõe-se um percentual de 85% de trabalhadores das atividades manuais.

Observando a tabela, percebemos, porém, que se há desníveis importantes na representação das profissões que caracterizam as classes, indicando mudanças substantivas nos grupos sociais que passaram a freqüentar a escola nas duas últimas décadas, seria interessante indagarmos se a regularidade na representação de algumas categorias profissionais, em especial aquelas ligadas às atividades manuais, não estariam escondendo nuances que poderiam fornecer-nos pistas importantes para o nosso trabalho de análise.

A tabela abaixo, apontando as subcategorias profissionais, relativas ao âmbito dos **trabalhos manuais**, para as três décadas, ajuda-nos a descobrir alguns matizes.

Tabela 4

**Distribuição absoluta e percentual das categorias de trabalhadores manuais entre os pais dos alunos /
Décadas de 1970, 1980 e 1990**

Trabalhadores manuais	Ano de referência 1973	Percentuais/73	Ano de referência 1984	percentuais/84	Ano de referência 1995	percentuais/95
Trabalhador manual do comércio e serviços						
1) Especializado	37	74%	115	64%	75	58%
2) Serviços auxiliares e não qualificados	13	26%	65	36%	53	52%
Total	50	100%	180	100%	128	100%
Trabalhador manual da indústria						
1) Indústria de transformação	16	76%	12	30%	3	14%
2) Construção civil	5	24%	27	70%	18	86%
Total	21	100%	39	100%	21	100%
Trabalhador de sobrevivência						
1) autônomo, biscoiteiro, ambulante	9	22%	12	22%	8	21%
2) Serviços domésticos	32	78%	43	78%	31	79%
Total	41	100%	55	100%	39	100%

Fonte : Arquivo da escola

Para o ano de referência de 1973 e nos quatro anos subseqüentes, na categoria “trabalhador manual do comércio e serviços”, 74% incluíam-se na faixa dos trabalhadores especializados e apenas 26% estavam envolvidos nas atividades não qualificadas ou nos serviços auxiliares. As décadas seguintes registram, por um lado, a redução dos trabalhadores especializados neste setor de atividade, assim como um concomitante aumento percentual das atividades auxiliares e não-qualificadas. Entre a década de 70 e a de 90, no conjunto de atividades ligadas às profissões manuais no âmbito do comércio e dos serviços, o percentual de atividades especializadas cai de 74%, na primeira década, para 58% na última, e o percentual de atividades auxiliares e não qualificadas duplica sua representação dentre as atividades desempenhadas pelos pais da escola, passando de 26% a 52%, nos vinte anos que separam as duas demarcações.

A seguir, a categoria “trabalhador manual da indústria”. Ela está dividida em “trabalhador da indústria de transformação” e “trabalhador da construção civil”. Quando tomamos a categoria profissional como um todo, percebemos poucas variações nas

décadas. Seus percentuais de representatividade na escola, variam de 8% na década de 70 a 9% na década de 90, subindo a 11% na década de 80. Variações discretíssimas se levamos em consideração as variações abruptas sofridas por outras categorias.

Quando levamos em conta as subcategorias, porém, vemos que a aparente regularidade das décadas esconde variações importantes. É que se na década de 70 a predominância dos trabalhadores da indústria sobre os da construção civil atinge a proporção de 3 destes para cada trabalhador daquela, a proporção sofre inversão completa na década seguinte, e do total de trabalhadores manuais da indústria, 30% atuam na indústria de transformação e 70% na construção civil.

A década de 90 testemunha a radicalização das tendências apontadas na década anterior em relação ao trabalho manual na indústria, e neste período há apenas 15% de trabalhadores da indústria de transformação contra 85% de trabalhadores da construção civil.

Por fim, é impressionantemente regular a distribuição dos percentuais de trabalhadores de sobrevivência nas três décadas, assim como as distribuições percentuais de suas subcategorias.

2.2.1) “Peculiaridades” relativas ao levantamento das categorias profissionais em cada uma das décadas

Na década de 70 é interessante notar a variabilidade de atividades e de profissões declaradas, especialmente daquelas ligadas ao trabalho manual especializado, seja na indústria seja nos serviços. Comparada com as décadas subseqüentes, a década de 70 abarca um espectro de atividades muito mais variado e muito mais rico em tipos do que os anos 80 e 90 .

Por outro lado, há uma peculiaridade neste período. O mais interessante é que tal particularidade só pode ser percebida por nós , provavelmente pelos problemas já descritos, relativos ao preenchimento das fichas no momento da matrícula escolar. É que nesta década, e em nenhuma outra, por repetidas vezes, a descrição da atividade profissional era substituída pela simples citação do “lugar” de trabalho. Esse tipo de declaração não se restringia a grupos sociais específicos. Era possível encontrarmos esse tipo de declaração

em representantes das classes médias que declaravam trabalhar “na Petrobrás” ou “no Banco do Brasil”, ou em típicos representantes das classes populares que declaravam trabalhar como “manobrista da Embaixada da Espanha”, ou como “trabalhador das Casas Sendas”.

Se não fosse a “liberdade” com que se preenchiam os formulários, provavelmente, perderíamos esse registro de uma época em que a adesão ao trabalho permitia a aproximação entre a história pessoal e a história de uma empresa ou instituição. Dessa época em que a atividade profissional poderia estar diretamente relacionada ao “lugar” de trabalho, conferindo o último “distinção” e “valor” à atividade desempenhada e, ao mesmo tempo, “diluindo” identidades no interior do espaço de trabalho.

Finalmente, quando cruzamos os dados referentes ao local de moradia com aqueles relativos às categorias profissionais, vemos que os moradores de favelas tinham como ocupações mais expressivas aquelas representadas nas categorias dos inativos, dos trabalhadores de sobrevivência (em especial domésticas e ambulantes) e dos trabalhos manuais.

As décadas de 80 e 90 testemunham a redução do espectro de profissões declaradas. Nas décadas de 80 e 90, especialmente na última, vemos diminuir significativamente o espectro das atividades declaradas. Vemos desaparecer, em especial, aquelas ligadas ao trabalho manual qualificado (em particular daquele ligado ao campo da indústria de transformação). Percebe-se, em contrapartida, um aumento na frequência das atividades manuais que permitem o trabalho “autônomo” (especialmente aquelas ligadas ao setor da construção civil e dos serviços). Motoristas, pedreiros, pintores, manicures... São algumas das atividades mais frequentes.

Mesmo no âmbito das atividades técnicas, nas duas últimas décadas, notamos o crescimento na frequência de trabalhos que não pressupõem vínculo empregatício, permitindo inserção “autônoma” no mercado de trabalho. A atividade de fotógrafo é a mais expressiva nesta categoria.

Há ainda uma característica dos registros da década de 90 que deve ser destacada. É que nesta década, e em nenhuma outra, vemos um número significativo de registros em que há um único campo sem qualquer preenchimento: o das atividades profissionais. Essas

ausências avolumam-se em 10% do total de registros nos quatro anos estudados. A quase totalidade destes registros refere-se a moradores de favelas.

2.2.2) Algumas tendências: precariedade e desqualificação.

É importante em primeiro lugar, ressaltarmos que entendemos serem problemáticas as generalizações no âmbito desta análise. É necessário considerarmos que, se é verdade que as mudanças constatadas aqui expressam alterações significativas, não só nas formas de trabalho, mas também no significado e na importância deste como mediação dos mecanismos de inserção social nas três últimas décadas, é igualmente verdade que estamos observando um universo específico, o da escola pública, que nas décadas de 80 e 90 circunscreveu seu âmbito de ação às camadas populares.

Portanto, as mudanças significativas que constatamos no conjunto das atividades profissionais dos pais dos alunos que freqüentam a escola (e que portanto poderão dar-nos pistas sobre a inserção social das famílias, e sobre as condições de vida do conjunto dos usuários da escola) não podem ser imputadas apenas às mudanças significativas operadas no âmbito do trabalho e sua importância nos mecanismos de inserção sociais. Elas devem estar também referidas às modificações sofridas pela instituição escolar, em sua circunscrição às camadas populares .

Se a forma de trabalho mudou, o perfil dos usuários da escola também mudou. Se os mecanismos de inserção no mundo do trabalho tornaram-se mais difíceis e mais precários, a escola, por outro lado, circunscreveu seu âmbito de ação às camadas mais vulneráveis econômica e socialmente. Daí a dramaticidade dos números e dos indicadores! Neste caso, pensamos, uma breve síntese, buscando apontar o sentidos das mudanças, pode ser de grande ajuda para nosso esforço para a compreensão da escola e seus atores.

Notamos que o sentido geral das mudanças significativas das ocupações profissionais dos pais dos alunos da escola em questão, apontam para duas tendências bem demarcadas. Em primeiro lugar, para a **desqualificação** das atividades profissionais com diminuição drástica da representação das profissões de formação em nível superior, redução do percentual de trabalhadores manuais qualificados, com aumento concomitante das ocupações auxiliares e não qualificadas.

Em segundo lugar, a **precarização** das formas de trabalho, com aumento das formas e das modalidades que permitam inserção de tipo “autônoma”, tanto no âmbito do trabalho técnico não manual, como também no dos trabalhos manuais, em todos os setores, ou com o aumento dos registros de “comerciantes informais” ou de “pequenos comerciantes” no conjunto de declarações de atividades profissionais na escola.

2.3) Separando os desiguais : “extremos” e “não-extremos”

Tanto as mudanças nos locais de moradia quanto as modificações significativas sofridas no universo das ocupações profissionais dos pais da escola, apresentam limites na análise em separado. Tentando potencializar os dois tipos de dados, cunhamos uma categoria, fruto do cruzamento das categorias anteriormente citadas. Tal cruzamento permitiu-nos “dividir” o conjunto de alunos da escola, em dois grupos: o grupo dos “extremos” e o grupo dos “não-extremos”.

Tal divisão pretendia “separar” os desiguais, a partir dos critérios de moradia e da categoria profissional ocupada pelos pais. Especificamente na década de 70, foi também usado como critério de separação a presença (ou ausência) de atestado de pobreza. Assim, foram considerados “extremos” todos aqueles que, para qualquer das décadas estudadas, tivessem moradia em favela e ocupação profissional declarada pelos pais no campo dos trabalhos manuais não especializados.

No caso de famílias moradoras em favelas, com profissão declarada unicamente pela mãe, foi considerado “extremo” todo e qualquer tipo de trabalho manual, especializado ou não. Por fim, como na década de 70 possuíamos, não dois, mas três critérios para a separação dos desiguais, posto que contávamos, além da moradia e da categoria profissional, com o atestado de pobreza, foi considerado dentro da categoria dos “extremos” todo aquele que apresentasse pelo menos duas das três condições indicativas de vulnerabilidade social e econômica.

A tabela 5 nos mostra as proporções de “extremos” e de “não-extremos” em cada uma das décadas. Por ela somos capazes de perceber que o percentual de “extremos” na

década de 70 é menor do que um terço do contingente de alunos que freqüentavam a escola na época⁸⁴.

Tabela 5
Distribuição absoluta e percentual de extremos e não-extremos/ décadas de 1970,1980 e 1990

Extremos e não-extremos nas décadas		Extremos	Não-extremos
Ano referência 1973	frequência	109	242
	percentuais	30%	70%
Ano referência 1984	frequência	201	165
	percentuais	55%	45%
Ano referência 1995	frequência	139	116
	percentuais	55%	45%

Fonte : Arquivo da escola

A situação de predominância dos “não-extremos” inverte-se e as décadas seguintes expressam ligeiro predomínio dos “extremos”, mantendo estes a mesma proporção em relação aos “não-extremos”, nas duas últimas décadas percorridas pelo levantamento.

“Extremos” e “não-extremos” são categorias relacionais. Assim, as tendências apontadas para cada um dos critérios de classificação dos desiguais (moradia e categoria profissional) nas décadas percorridas no levantamento dos dados, determinarão diferenças nas formas com que “extremos” e “não-extremos” se relacionam.

Observamos que para moradia, o que se nota é uma diferença bem demarcada entre moradores de favela e do asfalto na década de 70 e um “movimento” rumo à indiferenciação das moradias declaradas nas duas últimas décadas.

Com relação às categorias profissionais, a década de 70 testemunha uma escola marcada pela divisão entre as classes médias e frações das classes populares. Nas duas décadas seguintes as mudanças relativas às novas formas de divisão e de gestão do trabalho, aliadas à crise econômica e às mudanças no perfil dos usuários da escola, fizeram

⁸⁴ Os 30% de “extremos” na década de 70 são uma marca próxima dos percentuais de moradores de favelas (24%) e de trabalhadores manuais (27%) nesta mesma década.

com que à circunscrição do universo de categorias profissionais aos trabalhos manuais não especializados tenha seguido um processo amplo de precarização das formas de trabalho encontradas no levantamento.

As tendências à indiferenciação entre moradia em favela e em asfalto, por um lado, e a degradação e a precarização das formas de trabalho, por outro, produziram, nas décadas de 80 e 90, a aproximação entre as categorias de “extremos” e “não-extremos” neste trabalho. À clara distinção entre os desiguais na escola na década de 70, segue-se uma aproximação entre os grupos por nós “separados”, que por vezes tornava quase impossível a distinção⁸⁵.

2.4) Em Síntese...

A partir deste momento, chegou a hora de cruzarmos as referências que viemos construindo ao longo de todo este trabalho. Começamos este capítulo tratando da “unidade de análise” usada como o ponto de referência para a análise da escola, a turma, como “lugar” construído no interior do espaço escolar; como espaço de “agregação de homogeneidades” configuradas a partir dos critérios de seleção escolar.

Neste sentido, a turma (e o turno, outro espaço de agregação seletiva operado pela escola) é expressão de relações sociais, mediadas, legitimadas, e, defendemos, produzidas também pela instituição escolar.

Nosso objetivo neste capítulo tem sido o de realizar um quadro comparativo das três décadas que demarcam o início e a “evolução” da expansão do ginásio aos jovens pobres, tomando como referência o caso particular (mas não específico) do município do

⁸⁵ Nunca é demais repetir que tal dificuldade de distinção entre extremos não pode ser confundida com qualquer processo de diminuição de desigualdades sociais. Ao contrário, o que aconteceu foi que, com a circunscrição da escola pública aos pobres locais, e com a produção de novas formas de pobreza, produziu-se um efeito de multiplicação das desigualdades, criando, no marco das formas já precárias de trabalho e de moradia, novos matizes. São esses matizes que captamos na distinção entre “extremos” e “não-extremos” nas décadas de 80 e 90.

Rio de Janeiro.

Nosso desafio tem sido focalizar a questão da desigualdade neste amplo quadro comparativo, surpreendendo regularidades e mutações neste processo, com o objetivo de, mais adiante, compreender as marcas das desigualdades escolares nos dias que correm.

Até este momento nosso trabalho consistiu em construir ferramentas analíticas que nos permitissem identificar “os desiguais” na escola. Partimos do pressuposto de que a escola não constitui instituição dotada de autonomia absoluta em relação à sociedade em que se insere. Desta forma, à ela não podem ser atribuídas desigualdades “originais”, relativas à sociedade em que vivemos. Não está ela, portanto, dotada de possibilidades absolutamente autônomas de reversão do grave quadro de desigualdades do qual sofremos.

Entendemos que sua autonomia é relativa, e que desta forma, ao mesmo tempo, a escola reflete e produz desigualdades⁸⁶. A escola é mediação fundamental para a legitimação da sociedade de classes. Dessa afirmação simples devem ser tiradas duas conseqüências.

Em primeiro lugar, se é verdade que ela expressa e legitima desigualdades sociais (mesmo que não seja, ela mesma, a origem de tais desigualdades), é verdade também, que como instituição anterior à formação específica das sociedades capitalistas atuais, a escola possui “tradições” e “rituais”, que lhe são próprios. Desta forma, as pressões pelo “uso” da escola pelo capital tem sempre que entrar em “negociação” com essa espécie de “gramática institucional” que dá, às políticas e projetos “externos” à escola, contornos específicos e particulares. Portanto, se a escola reproduz desigualdades, ela também produz novas desigualdades e contradições.

Por outro lado, como já mencionamos neste trabalho, a escola está inserida numa sociedade de classes. Numa sociedade em que as classes encontram-se em disputa, **inclusive pela escola**. Entendemos que em determinados momentos da história, esta disputa assume contornos mais claramente políticos, e em outros a política estará mediada por outras dimensões que às vezes tornam difícil sua visibilidade. Mas a disputa existe

⁸⁶ Reflete e produz também contradições, por estar inserida numa sociedade em permanente tensão, onde instituições (como a escola) encontram-se em disputa. Disputa que é sempre política, mesmo que “disfarçada” em outras formas.

sempre.

Essa longa introdução é importante para que deixemos clara nossa posição, assim como as ferramentas que viemos cunhando para realizar a análise do quadro de desigualdades da escola a partir da década de 70. Na parte inicial deste capítulo, viemos buscando os elementos “externos” à escola que nos permitissem perceber as desigualdades dos que “entram” naquele espaço institucional. Daqui em diante, tentaremos compreender as formas com que a escola “reposiciona”, “agrupa” os desiguais, através da mediação de um dos mais poderosos instrumentos de sua gramática institucional: a seletividade.

Finalmente, antes de passarmos ao próximo movimento deste estudo, seria interessante definirmos o que entendemos por “seletividade”, ou pelos “mecanismos de pressão seletiva” aos quais faremos referência ao longo desta análise. Assim, quando nos referirmos a um dos termos, estaremos nos reportando à ação do conjunto de critérios do julgamento escolar (julgamentos cognitivos, comportamentais ou morais) sobre os diferentes grupos sociais na escola ⁸⁷. Em outras palavras, “pressão seletiva” é a ação dos mecanismos de atuação institucionais sobre os diversos (e desiguais) grupos que ocupam a escola, promovendo-os, distinguindo-os e permitindo-lhes a ocupação de posições necessariamente desiguais neste espaço profundamente marcado por hierarquias que é a escola.

A análise que se segue tem esse objetivo: a partir de uma breve contextualização de cada época, desvendar os caminhos e as ações da seletividade escolar sobre sujeitos que entram nela já desigualmente posicionados (neste trabalho, aqueles que classificamos como “extremos” e “não-extremos”) e, a partir daí, buscar “flagrar” as produções que daí decorrem.

⁸⁷ Os grupos de “extremos” e de “não-extremos” neste trabalho.

Um quadro da desigualdade: o levantamento das décadas

3) A década de 1970

Os cuidados descritos anteriormente não foram os únicos a serem tomados por nós no decorrer do levantamento dos dados para a pesquisa. As peculiaridades dos períodos pesquisados delimitavam o âmbito de nossa ação e, ao mesmo tempo, sugeriam-nos pistas que nos impeliam a refletir sobre cada uma das décadas levantadas.

Como Ginzburg (1991), que na análise dos registros de um auto de inquisição, compreendeu não só o réu e suas razões, mas também o campo de idéias que envolviam os inquisidores⁸⁸, comecei a entender, não só os alunos registrados nas fichas do arquivo “morto”, mas também a instituição que os registrava (instituição essa que aparentemente modificava-se em cada um dos períodos).

E impressionada deparei-me com a burocracia escolar da década de 70! Essa é, sem dúvida nenhuma, no período estudado, a época mais “registrada” da escola. Havia renovações anuais dos documentos, registros e declarações escolares. E como eram numerosas! Atestado de bom comportamento, atestado de vacinação, registros médicos, psicológicos, dentários, atestado de trabalho (para a escola) e de escolarização (para o trabalho), atestado de contribuição para a caixa escolar, ou, atestado de isenção da contribuição anterior, mediante a apresentação de outro atestado, o de pobreza, dado por um delegado local. Declarações anuais de residência, profissão e de quitação (ou pedido de isenção) da caixa escolar, davam a dimensão de que a escolarização configurava-se numa luta, também contra a “ditadura dos registros”⁸⁹.

O excesso de registros, porém, não nos deve absolver do trabalho de distinguir suas nuances. Pois há registros e registros: alguns, de teor aparentemente técnico, como os de exames físicos, cuja investigação poderia esclarecer-nos sobre as dimensões “físicas” da desigualdade de acesso aos serviços de saúde e seu impacto sobre o processo de

⁸⁸ Ginzburg, Carlo, 1991. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.

⁸⁹ E essa não era a única que enfrentávamos na época.

escolarização de jovens e adolescentes das classes populares na época. Há ainda os exames “técnicos” de caráter psicológico, já tão bem estudado por Maria Helena Patto na “produção do fracasso escolar”, mostrando o quanto o aparato científico pode servir de canal de justificação das desigualdades sociais. Há, por fim, o fato de que o excesso de registros nos aponta uma escola onde a busca pelo controle institucional acontece no momento em que a escola inicia, com a lei 5692 e a “fusão” do primário com o ginásio, a expansão do ginásio... **aos pobres** .

E é exatamente este atestado, o de pobreza, que chama nossa atenção durante o levantamento. Estaria ele demarcando o “lugar” daqueles que passam a freqüentar o ginásio a partir da eliminação do “gargalo” do exame de admissão?

Vejamos o modelo do atestado. Ele é endereçado ao “Dr delegado da ... Delegacia Policial” e fornecido pelo distrito de Serviço Social e pela Região administrativa. A seguir o responsável (ou o solicitante) declara seu nome, profissão, local de moradia, declarando vir “mui respeitosamente solicitar os **favores**⁹⁰ de Vossa Senhoria (o delegado) no sentido de atestar o estado de pobreza da pessoa acima citada, para obter junto ao (nome da escola)”.... seguido da lista dos “pedidos”. Todos “pediam” isenção da taxa de matrícula. Sem o pagamento desta, era impossível renovar a matrícula no ano letivo (como a matrícula tinha que ser renovada anualmente com a apresentação de todos os certificados, registros, exames e fotos correspondentes, o ritual para que se atestasse a pobreza não ficava de fora e era também renovado). Além da matrícula, alguns “pediam” material escolar, uniformes e até passagens de ônibus⁹¹.

Mas se o atestado por si não faz mais do que atestar a condição precária do solicitante, é no encontro com os outros registros escolares que esse registro, em especial, mostra interessante potencial analítico. Há um descompasso recorrente entre as declarações do atestado e os outros registros escolares, quando buscamos entender as condições sociais dos alunos da escola. Vejamos alguns deles:

⁹⁰ Grifo nosso

⁹¹ Os pedidos de passagens eram muito comuns nos atestados de pobreza dos moradores de comunidades do Alto da Boa Vista, região mais distante, e, na época, de acesso difícil à escola.

- Aluna A, nascida em 1958, moradora na Tijuca, filha de mãe “do lar” e pai empregado na Cervejaria Brahma, é caracterizada no atestado de pobreza como filha de mãe doméstica moradora do Morro da Formiga.

- Aluno B, nascido em 1959, residente à rua Camutanga, número..., na Tijuca, filho de pai estofador nos registros escolares, caracteriza-se, no atestado de pobreza como filho de mãe doméstica, morador do Morro da Formiga.

- Aluna C, nascida em 1957, residente na rua França Júnior, número..., Andaraí, pai motorista federal (DNER), mãe dona de casa (nos registros escolares), é apontada, no atestado de pobreza, como filha de mãe doméstica sem a identificação da profissão do pai.

- Aluno D, nascido em 1957, que em todos os requerimentos de matrícula declara nome de pai e mãe (ainda que apenas a profissão da mãe –“do lar”), morador da rua São Miguel, número 556, Tijuca, no atestado de pobreza aparece como filho de mãe viúva, doméstica, morador do Morro do Borel.

- Aluna E, nascida em 1957, que nos registros escolares aparece como filha de pai empregado das “Casas Sendas” e de mãe merendeira, moradora das ruas Camutanga, na Tijuca, num dos registros. e na rua Castelo Novo, no mesmo bairro, noutro, é caracterizada, no atestado de pobreza, como filha de mãe solteira moradora do Morro da Formiga.

- Aluna F, nascida em 1957, filha de mãe “do lar” e de pai aposentado, moradora da rua São Miguel, número 408 ou 482 (de acordo com o tipo de registro) na Tijuca, aparece, no atestado de pobreza como filha de mãe solteira, doméstica, moradora do Morro do Borel.

- A aluna G, nascida em 1957, residente na rua Caetano de Campos, número..., filha de pai auxiliar de topografia e de mãe sem profissão declarada nos registros escolares, mostra-se, nos dizeres do atestado de pobreza, como filha de mãe doméstica, moradora do

Morro do Catrambi.

O descompasso recorrente nos registros, que nas declarações destinadas à escola caracterizam condições de vida modestas porém dignas (“pai industrial”, “pai auxiliar de topografia”, “pai empregado das Casas Sendas”, “mãe merendeira” ou, a mais freqüente, “mãe do lar”) transforma-se, nos atestados de pobreza, numa sucessão de condições dramáticas e de posições sociais estigmatizadas (“mãe viúva”, “mãe solteira”), transposição que fica ainda mais clara quando a mãe “do lar” dos registros escolares transforma-se na “mãe doméstica” dos atestados de pobreza. Isso sem deixarmos de mencionar o fato de que é quase que necessariamente a **mãe** aquela que solicita o atestado. Pede que ateste sua pobreza o elemento considerado como o mais vulnerável do casal.

Por outro lado, o local de moradia também exerce, aqui, um papel fundamental. Na sucessão de nomes de ruas identificadas como situadas no bairro onde a escola se encontra, só conseguíamos inicialmente registrar seu pertencimento às favelas da região a partir das declarações presentes nos atestados de pobreza. Se isso permitia que **nós** identificássemos os pobres da escola, certamente permitia também que a escola, na época identificasse os **SEUS** pobres.

Essa é uma distinção importante! Estamos afirmando aqui que o atestado de pobreza é um documento ambíguo, na medida em que seu uso obedece a interesses diferentes: da instituição (ou instituições, pois só o atestado envolve, além da escola, a polícia e as instituições ligadas à assistência social), buscando o controle burocrático dos pobres atestados e dos próprios pobres, na tentativa de alcançar, através do atestado, a gratuidade escolar negada pelo pagamento da caixa escolar e da taxa de matrícula.

Isso fica muito claro quando nos confrontamos com o modelo do atestado de pobreza. O preenchimento de 3 campos, em especial, nos chama a atenção durante a pesquisa: um deles, aquele em que o solicitante deve declarar sua **posição** social. Esse é o campo em que se declara o estado civil. É aí que as mães declaram-se solteiras, viúvas, etc... Outro, aquele em que se declara a profissão. É neste momento em que as mães “do lar” transformam-se em domésticas. Note-se que no preenchimento desses campos, há “espaço” para o uso das declarações por parte dos declarantes. É aqui que os pobres da

escola fazem uso da experiência adquirida na relação com as instituições do Estado, mobilizando, a seu favor, os mesmos estereótipos que os denigrem ou os vitimizam .

Essa demarcação é importante para que entendamos a particularidade do terceiro campo destacado. Nele pede-se a declaração do endereço do solicitante. O problema é que ao campo maior, destinado ao preenchimento da rua e número da moradia, há o acréscimo de um outro, menor, cujo preenchimento se deduz pela palavra “morro”, entre parênteses ao lado do campo.

Aqui, ao contrário, como diria Herbert Vianna, “a polícia apresenta as suas armas”, impelindo à identificação da moradia na favela. Pensamos que essa imposição não se dá à toa. Ao contrário, ela nos leva a crer que se a porção, digamos, pessoal da posição social ocupada pelo solicitante pode ser negociada, a porção espacial de sua posição social, não.

Assim, o ambíguo documento nos permite algumas conclusões: primeiro nos mostra qual a dimensão necessariamente identificável daqueles que são impelidos a terem atestada sua condição de pobres: o Morro onde residem. Mostra-nos ainda que o atestado configura uma espécie de “contrato”, tenso e tácito, feito por partes posicionadas em lugares absolutamente desiguais, mas que tem uma função primordial: delimitar um **lugar (posição)** a ser ocupado pelos pobres que entram no ginásio.

Como num acordo entre partes, a entrada dos jovens pobres para o ginásio passa pela mediação das 2 instituições que mediarão, historicamente, em nosso país, as relações entre os pobres e a sociedade: a polícia e os órgãos de assistência social. Esse “acordo” servirá como a circunscrição de seu espaço na instituição. A partir daí a escola deixa de ter somente alunos. Ela passa a ter alunos e alunos **pobres**.

Por fim, se sabemos que lugares e posições institucionais são **sempre** posições relacionais, é necessário que explicitemos de que forma a escola identificava o outro desta relação. Como não podia deixar de ser, nesta escola “registrada”, a posição “do outro”, o não pobre, é também delimitada por um certificado ou registro: o recibo de pagamento da caixa escolar.

**“ A diretoria da caixa escolar do Colégio Estadual Prof.
Lourenço Filho U.I. agradece a colaboração que o sr**

**responsável presta à coletividade deste estabelecimento,
contribuindo com a quantia de X0,00 (..... cruzeiros)”**

Concordamos com Luiz César de Queirós Ribeiro , quando este afirma que:

“Talvez a posição das favelas e seus congêneres no espaço social brasileiro tenha a ver com o fato de que o poder de segregação das nossas elites econômicas e intelectuais, todas brancas, pelo qual asseguram e legitimam as distâncias e as desigualdades sociais que as separam e diferenciam do “povo, todos negros ou quase negros”, se concretize por outras instituições sociais que prescindem do isolamento territorial dos pobres. (...) Pois cada um sabe exatamente seu lugar no espaço social.” (Ribeiro in Wacquant, 1998, p.12)

Em nosso caso, talvez, a análise, mesmo que preliminar do atestado de pobreza na década de 70, tenha-nos permitido “flagrar” a construção desse lugar, desse espaço diferenciado para os pobres no interior do ginásio onde acabavam de “entrar” .

Neste ano de levantamento, os pobres da escola (atestados ou não), identificados aqui não só pelo local de moradia, mas também pela profissão dos pais, além do atestado de pobreza, perfaziam 30% dos alunos da escola. Nossa tarefa será, a partir de agora, delimitar o “lugar” que ocupavam na escola. Suas turmas , turnos e trajetórias.

3.1) A seletividade na década de 70

Faremos a análise da seletividade das décadas com base em quatro tabelas retiradas dos dados referentes a cada uma das décadas. As tabelas expressam o cruzamento de dados referentes ao período de nascimento dos alunos e sua classificação (nas duas categorias de “separação” dos desiguais neste trabalho) em “extremos” e “não-extremos”, e sua agregação em turmas e turnos, para cada uma das quatro séries do ginásio, em cada um dos períodos estudados.

As tabelas nos permitem analisar as formas com que, em cada um dos períodos estudados, a escola seleciona e agrupa (nos agregados homogêneos configurados pelas turmas) os desiguais “de origem” na escola. Como já era de se esperar, começamos pela década de 70.

A marcação em negrito busca tornar evidentes as mais altas frequências de alunos agrupados por classificação (extremos e não-extremos) e ano de nascimento, nas turmas e turnos do ginásio da escola. Essas marcações⁹² facilitam-nos a visualização dos conjuntos formados, nos momentos de agregação das turmas, pelos critérios da seleção escolar. As marcações expõem aquilo que a instituição escolar não cansa de esconder: a confirmação, legitimação e aprofundamento, pela mediação da escola, de desigualdades “anteriores” e “externas” à instituição.

Tabela 6 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/ 5a. s/ década de 1970

Ano/nasc.	classificação	501/1t	502/1t	503/1t	504/1t	505/1t	506/2t	507/2t	508/2t	509/2t	510/2t	511/3t
1958	Extremos	1			3	2		1		1		12
1958	N/extremos	1			1	3		2			1	1
1959	Extremos	4	3	5	2	3		3	2		2	
1959	N/extremos		1	5			2			1	1	2
1960	Extremos	2	1	1	5	1	1	2	1	9	2	
1960	N/extremos	6	7	5	7	2	5	6	5	4	5	
1961	Extremos	1	1	1	1		1	3	1	4	3	
1961	N/extremos	8	5	3	4	3	9	8	4	4	7	
1962	Extremos						1	1				
1962	N/extremos	12	2	5		2	8	2	7	1		
1963	N/extremos						1		2			

Fonte: Arquivo da escola

Na quinta série notamos uma espécie de gradação ascendente, referente ao acúmulo de qualidades opostas, das “primeiras” para as “últimas” turmas, em cada um dos turnos. Na turma 501 temos significativa concentração de alunos “não-extremos” jovens, nascidos entre os anos de 1961 e 1962 (e portanto na faixa etária de 11 / 12 anos). Já na turma 505 (“última” turma do turno da manhã) temos maior proporção de alunos de

⁹² Que também serão utilizadas para as análises das décadas de 80 e 90, em tabelas de formato idêntico e com finalidade semelhante: identificar o movimento e o sentido da seletividade escolar sobre os “desiguais” da escola, em cada uma das três décadas analisadas.

condição “extrema”, com faixa etária heterogênea, mas com concentração de alunos nas mais altas faixas de idade. Vemos o mesmo mecanismo repetir-se no turno da tarde . A “primeira” turma, 506, como o acúmulo de qualidades “positivas” (para os critérios do julgamento escolar) e as últimas turmas (509 e 510), como agregados dos clássicos sinais de vulnerabilidade escolar.

“Isolada” no terceiro turno está a turma 511, com a maior concentração de alunos de condição “extrema”, e de idades muito acima da faixa etária em toda a quinta série. Se nas 5as. séries dos turnos da manhã e da tarde o percentual de alunos “extremos” fica em torno de **30%**, no turno da noite, na turma 511, esse mesmo percentual alcança o índice de **80%**.

**Tabela 7 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/
6a. s/ década de 1970**

Anonasc	Class	601/3t	602/3t	603/3t	604/2t	605/2t	606/1t	607/1t	608/1t	609/1t	610/2t	611/1t	612/2t
1957	Extremos		1										
1957	N/extremos												
1958	Extremos	7	7	6	1		1						
1958	N/extremos	3	2	1	1			1	1	1	2		
1959	Extremos	4	3	5	1	2	1	2	2	2	3	3	
1959	N/extremos	1	4	2	1			2	2	1			2
1960	Extremos	1			9	1	1	7	3	1	3	2	1
1960	N/extremos			1	8	6	2	7	5	11	7	4	5
1961	Extremos				4	1	2	2	1	1	4	1	1
1961	N/extremos		1	2	8	7	6	4	3	6	7	12	11
1962	Extremos										1		1
1962	N/extremos			1	2	5	2	1	5	3	4	12	8
1963	N/extremos					2							1

Fonte: Arquivo da escola

A sexta série “repete” o princípio de organização da 5a, alterando-se em relação à esta, apenas no ordenamento das turmas: aqui as “primeiras” turmas possuem numeração mais “alta”, com as turmas 612 e 611 ocupando as mais “altas” posições (quanto ao acúmulo de qualidades “positivas”) nos dois primeiros turnos, e as turmas 604 e 607 as posições mais “baixas” nos dois turnos, acumulando uma população de alunos mais velhos e maior concentração de alunos de condição “extrema.

Novamente, as três turmas do terceiro turno “destacam-se” dos outros dois,

apresentando índices surpreendentemente mais altos de alunos em situação “extrema”. Se nos dois primeiros turnos há respectivamente **26% e 27%** de alunos “extremos”, no últimos dos turnos este percentual chega a **65%**. E mais: os alunos deste turno são não apenas mais pobres como também mais velhos. Nos dois primeiros turnos a maior freqüência de nascimentos se deu entre os anos de 1960 e 1961. No turno da noite a maior parte dos alunos nasceu entre 1958 e 1959.

Tabela 8 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/

7a. s/ década de 1970

Anonasc	Class	701/2t	702/1t	703/2t	704/1t	705/2t	706/3t	707/1t	708/2t	709/3t	710/3t	711/3t
1957	Extremos											1
1957	N/extremos		1									1
1958	Extremos					1	1		1	1	10	9
1958	N/extremos	1							4		2	6
1959	Extremos		1	1				4	5	15	2	
1959	N/extremos							5	7	6	2	
1960	Extremos				2	9	8	6	3			
1960	N/extremos			1	6	15	10	16	13			
1961	Extremos			6	5	2	2	1				
1961	N/extremos		16	24	17	7	6	1	1			
1962	Extremos	3										
1962	N/extremos	25	21	1	2	1						
1963	N/extremos	2										

Fonte: Arquivo da escola.

A sétima série permite-nos uma visualização ainda mais clara da ação dos critérios de seleção escolar sobre a organização das turmas⁹³. Nelas o acúmulo de categorias opostas (para idade e condição social) formam uma diagonal ascendente quase perfeita. Novamente as primeiras turmas dos primeiros turnos acumulam as categorias “positivas” do juízo escolar. Novamente as últimas turmas do último turno acumulam “negatividades”.

Aparentemente, neste momento, os critérios do julgamento institucional tornam-se mais “rígidos”, e os primeiros turnos vêm cair ainda mais a proporção de usuários em condições “extremas”. Eles passam a perfazer, no primeiro e no segundo turnos, respectivamente **18% e 22%** do total de alunos. No terceiro turno, eles chegam a somar

⁹³ Nesta altura o ginásio entra em seu terceiro ano, e os dois anos anteriores foram tempo suficiente para a ação da “razão” seletiva da escola, “aperfeiçoando” o processo de organização das turmas.

60% do contingente .

Tabela 9 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/

8a. s/ década de 1970											
Anonasc	Class	801/2t	802/1t	803/2t	804/1t	805/3t	806/3t	807/3t	808/3t	809/3t	810/3t
1957	Extremos										1
1957	N/extremos										
1958	Extremos					1		1	1	2	16
1958	N/extremos			1					2	2	5
1959	Extremos		1	2		1	1	1	3	15	1
1959	N/extremos		1	2	3		2	5	6	5	1
1960	Extremos	2		2	3	7	7	4	2		
1960	N/extremos	4	3	5	11	13	7	10	13	1	
1961	Extremos			7	3	4	2	1			
1961	N/extremos	1	17	25	15	6	7		1		
1962	Extremos	3									
1962	N/extremos	24	18		6	3					
1963	N/extremos	2									

Fonte: Arquivo da escola

A oitava série repete o aspecto “clássico” de distribuição de alunos em “diagonal seletiva”, no padrão iniciado na sétima série. Novamente aqui, idades e condições sociais estarão “graduadas” em linha ascendente, acompanhando o “crescimento” na numeração das turmas e dos turnos.

Aqui, porém, fica ainda mais evidente um procedimento que começa a aparecer na sétima série. É que se tomarmos a configuração das turmas dos dois primeiros turnos, notaremos que os percentuais de alunos “**não-extremos**”, é, no primeiro turno, de **92%** e no segundo turno de **80%**. Nas seis outras turmas de oitava série que formam o terceiro turno desta mesma escola, o percentual de “**não-extremos**” é de **56%**. Nas primeiras turmas dos dois primeiros turnos, o ano de nascimento de porção massiva dos alunos era o de 1962. Nas últimas turmas do terceiro turno, os anos de nascimento mais freqüentes eram os de 1958 e 1959.

Aparentemente, estamos diante da mesma “lógica” de isolamento de grupos sociais em determinados turnos, apontados na análise da 5a. série desta década, só que com o “sinal invertido”. É que se na 5a. série produziu-se o isolamento daqueles alunos portadores das “piores” qualidades na única turma do terceiro turno, na oitava série

aplica-se a mesma lógica, só que em sentido contrário. Isola-se em quatro turmas “seletas” dos dois primeiros turnos, aqueles alunos portadores dos “melhores” indicadores da escola.

3.1.1) A pressão da seleção escolar e os mecanismos de segregação.

A tabela 9, agregando as frequências relativas às séries, nos permite perceber o movimento de “pressão seletiva” da escola sobre os grupos sociais, aqui expressos nas categorias “extremos e “não-extremos”.

Tabela 10
Evolução da distribuição de extremos e não-extremos por séries e turnos/ década de 1970

		5a.série		6a.série		7a.série		8a.série	
		extremo	ñ/extremo	extremo	ñ/extremo	extremo	ñ/extremo	extremo	ñ/extremo
1o. Turno	freq.	37	82	33	90	19	85	7	74
	percent.	31%	69%	26%	74%	18%	81%	8%	92%
2o. Turno	freq.	38	83	33	87	31	110	16	64
	percent.	31%	69%	27%	73%	22%	78%	20%	80%
3o. Turno	freq.	12	3	34	18	49	33	71	89
	percent.	80%	20%	65%	35%	60%	40%	44%	56%
Total	freq.	87	167	100	195	99	228	94	227
Séries	percent.	34%	66%	33%	67%	30%	70%	29%	71%

Fonte: Arquivo da escola.

Quando tomamos os percentuais gerais, notamos que se há pressão seletiva sobre um dos grupos sociais da escola, essa se dá sobre os “extremos”. A proporção destes diminui no decorrer dos anos, de 34% para 29% do contingente geral de alunos, durante os quatro anos de escolarização ginásial. Em contrapartida, como era de se esperar, o contingente de extremos cresce na mesma proporção, passando de 66% na 5a. série, para 71% na oitava. É uma pressão significativa, mas que não chega a ser tão assustadora como aquela que veremos em décadas subseqüentes.

O fato é que a generalidade dos números esconde nuances importantes. Se tomarmos os turnos em separado, veremos que a pressão sobre os “extremos” é bem mais complexa do que uma primeira análise poderia supor. No primeiro turno, os números são impressionantes. O percentual inicial de 31% de “extremos” na 5a. série, cai para apenas 8% no mesmo turno, quatro anos depois. Para cada 4 alunos em condições “extremas” na quinta série do primeiro turno, há apenas um aluno na oitava série.

No segundo turno o problema se repete, ainda que de forma menos drástica. Se entram na 5a. série, neste turno, um contingente de “extremos” referentes a 31% do total de alunos, saem, na oitava série, um contingente de “extremos” referentes a 20% do número geral de alunos desta série.

Mesmo no terceiro turno, é grande a pressão sobre o grupo social mais vulnerável da escola. É que este turno começa com um contingente de “extremos” da ordem de 80%. Esse percentual vai caindo, atingindo os “extremos” 60% do contingente total de alunos na sétima série neste turno. Na oitava série, finalmente, com a queda do percentual de “extremos”, as proporções se invertem, e estes atingem menos da metade do número total de alunos da oitava série, neste turno. São então 44% de “extremos” contra “56% de “não-extremos”

Os dados analisados permitem-nos formular algumas conclusões provisórias acerca deste período:

- Em primeiro lugar, uma clara pressão sobre os “extremos”, em todos os turnos, em todas as séries.
- Uma pressão desproporcional sobre o grupo dos “extremos”, no primeiro turno, especialmente nas últimas séries do ginásio, configurando estratégias e critérios desiguais de seletividade, dependendo do turno escolar que se ocupasse e do grupo social de origem.
- Como efeito, vemos a “migração” paulatina dos “menos providos” (os mais velhos e pobres), em contingentes cada vez mais amplos, a cada série, para o terceiro turno da escola, criando espaços de “isolamento” (segregação) dos desiguais sociais.
- Num primeiro momento, com o isolamento dos “extremos” mais velhos da 5a.

série, no terceiro turno da escola. Por fim, nas últimas séries do ginásio, a “segregação positiva” dos mais jovens, “não-extremos”, nos primeiros turnos da escola.

Com a ação combinada dos dois mecanismos, quais sejam: a seleção diferencial sobre os grupos sociais, a partir de critérios desiguais em cada um dos turnos, combinadas ambas a processos de segregação ao longo das séries, culminando com a segregação “positiva” dos “melhores” nas últimas séries do ginásio, produziu-se nessa escola, experiências desiguais de escolarização entre as classes, mostrando que já nesta época, a desigualdade escolar estava matizada por tonalidades múltiplas no interior da escola.

Tabela 11
Distribuição de extremos e não-extremos nos turnos
década de 1970

1º. Turno		2º. Turno		3º. Turno	
Extremo	ñ/extremo	Extremo	ñ/extremo	extremo	ñ/extremo
96	331	118	344	166	143
22%	78%	25%	75%	54%	46%

Fonte: Arquivo da escola

A tabela ajuda-nos a perceber que numa década de posições bem demarcadas na escola, de clara divisão entre classes, no que se refere às categorias profissionais dos pais dos alunos da escola e de seus locais de moradia, a escola, nos uso de seus critérios de seleção, produz também **espaços bem demarcados**.

No turno da manhã, há cinco alunos de condição “não-extrema” para cada aluno de condição “extrema”. No turno da tarde a proporção é de quatro para um. No turno da noite as proporções se equilibram, com “vantagem” para os “extremos”.

É interessante notar que a proporção alcançada entre os grupos de “desiguais” no turno da noite, na década de 70 na escola, é idêntica àquela que encontramos para os grupos de “extremos” e “não-extremos” nas duas décadas seguintes.

Essa constatação dá novo sentido a entrevistas realizadas para esta pesquisa. Nestas, procurávamos entrevistar ex-alunos da escola em décadas anteriores, que fossem também pais de alunos da escola nos dias de hoje. Buscávamos, a partir desta dupla inserção, instigar a reflexão dos entrevistados, buscando compreender diferenças entre formas de

escolarização, passadas e presentes. De certa forma, algumas entrevistas foram, para nós, bastante frustrantes, pois alguns dos entrevistados, especialmente alguns pais de alunos da escola hoje, e que haviam sido alunos da instituição na década de 70, não percebiam grandes diferenças institucionais nos processos de escolarização de seus filhos, em relação aos seus próprios processos de escolarização. Perguntados sobre tais diferenças, apontavam sempre diferenças muito mais relativas ao “valor” (do uniforme, da merenda, do professor, da direção) da escolarização, e dos rituais que envolviam tais processos (hinos, solenidades, etc...) .

Ninguém falava, porém, das diferenças relativas aos processos de escolarização, e em especial, ninguém tocava na questão dos conteúdos escolares. Alguns chegavam mesmo a perceber mais semelhanças do que diferenças, entre a escola de hoje e aquela em que tinham estudado.

Mas havia algo que os aproximava: todos haviam feito a totalidade ou parte significativa do ginásio no terceiro turno da escola. O mesmo que, de acordo com nossos dados, operava com uma proporção de alunos “extremos” e “não-extremos” idêntica àquela que marcaria as décadas seguintes na escola.

Isso nos mostra o quanto era acertada a impressão dos ex-alunos. O que se configurava na década de 70 era a criação, dentro da instituição escolar, de uma outra institucionalidade, provavelmente operando com critérios e normas diversos daqueles que marcavam a instituição nos dois primeiros turnos. Criava-se, no terceiro turno da escola, uma “escola de pobres”, “acolhendo” os “extremos”, mais velhos da escola, mas realizando-o, na produção de um “simulacro de escola”, dentro da escola.

4) A década de 1980

Na década de 80 a possibilidade de identificação dos “desiguais de origem” na escola ficou circunscrita à declaração dos endereços e à ocupação profissional dos pais. Em comparação à década anterior, esse é um período muito menos “registrado” na escola. Perguntávamos a nós mesmos se seria esse um sinal de desestruturação da escola e, portanto, a falta de registros passava pela falta de condições materiais, administrativas e burocráticas de executá-los, ou se, por outro lado, a falta de registros não estaria indicando um afrouxamento do controle dos órgãos públicos sobre a escola. Seria esse um sinal do incremento de sua autonomia? Ou seria esse um sinal de degradação da escola?

O fato é que em algumas das fichas por nós levantadas não havia sequer certidão de nascimento. Não havia também atestados de pobreza. O pagamento da caixa escolar e da taxa de matrícula foi proibida a partir desta década. Os atestados de saúde, as avaliações psicológicas e a profusão de exames necessários para a entrada na escola (dentre eles a abreugrafia) também desaparecem dos registros.

Mas as marcas deste período na escola, a partir do levantamento dos anos de 1984 a 1987, foram os impressionantes índices de evasão (ou abandono) e repetência alcançados pela escola neste período⁹⁴. A desproporção entre as turmas é uma boa indicação dos efeitos causados pelos mesmos. Havia na época 9 turmas de 5a. série, 6 turmas de 6a. série, 4 turmas de 7a. série, e 2 turmas de 8a. série. Neste período, para 276 alunos entrando na 5a. série, saíram 35 alunos nas duas 8as. A escola ainda funcionava no regime de 3 turnos: as 5as. séries dividiam-se entre o 1o. e o 3º, a 6a. série dividia-se entre o segundo e terceiro turnos a 7a. série ocupava quase que exclusivamente o 2o. turno, e a 8ª ocupava exclusivamente o 1o.

Outra marca do levantamento da época é que torna-se frágil o delineamento das fronteiras entre favelados e não favelados. Se na década de 70 havia uma clara demarcação dos pobres da escola, circunscrevendo-os aos portadores de atestados de pobreza, aos moradores de favelas (categorias convergentes) e aos trabalhadores manuais; se nesta

⁹⁴ Estas foram também marcas da década de 80 para a educação de maneira geral, não só no Rio de Janeiro, mas também no país.

década a distinção entre profissões separava claramente as classes na escola, a marca da década de 80 é, ao contrário, a diluição das fronteiras entre as classes, com a ocupação da instituição por um conjunto de alunos pertencentes a faixas cada vez mais vulneráveis da sociedade⁹⁵. Fica portanto mais difícil a distinção entre os grupos sociais que ocupam a escola, manifestando-se estas quase que exclusivamente nas tênues diferenças entre as ocupações dos pais dos alunos que frequentam a escola. E mesmo as últimas referem-se a distinções referidas menos à natureza das ocupações e mais à frequência distinta das ocupações mais precárias.

Há ainda uma outra novidade: na década de 80, a proporção de favelados supera a de moradores do asfalto. São 40% de moradores do asfalto contra 60% de moradores nas favelas da região. E mesmo que esta distinção não tenha claro impacto econômico, já que não são tão grandes as diferenças entre os moradores do asfalto e da favela, desta escola, nesse quesito particular, a diferença simbólica é porém enorme, numa sociedade que vem historicamente produzindo a estigmatização destes lugares na cidade. Diferença essa que, já vimos, é de extrema importância no bairro em que a presente pesquisa se realiza⁹⁶.

É bastante interessante notar, porém, a presença, nos registros, de declarações espontâneas de moradia em favelas. Se na década de 70 a moradia em favela não era jamais declarada nos registros escolares, a não ser quando se era obrigado a fazê-lo na solicitação dos atestados de pobreza, na década de 80, mesmo com a eliminação da necessidade deste, encontramos declarações voluntárias de moradia em favela.

E aqui coloca-se, a nosso ver, uma questão fundamental. Se na década de 70, como vimos, a entrada dos pobres no ginásio passava pela circunscrição de seu “lugar” na escola

⁹⁵ Esta diluição provavelmente deita raízes numa multiplicidade de fatores: por um lado, a degradação do bairro onde fica localizada a escola. Cercado de favelas, este bairro começa a apresentar, em progressão geométrica, aquilo que hoje é verdadeiro para toda a cidade: a degradação de regiões inteiras localizadas nas proximidades da entrada das favelas, fazendo com que as ruas no asfalto, antes exclusivas da classe média local, passem a ser endereço dos moradores das favelas em ascensão. Não podemos também deixar de mencionar o empobrecimento da classe média que, no período do levantamento citado, já se fazia sentir, em especial no Rio de Janeiro. Temos ainda a mudança dos representantes mais dinâmicos dos estratos médios do bairro para regiões, na época, em franca expansão imobiliária.

⁹⁶ Como nos mostra Norbert Elias em sua etnografia da localidade de Winston Parva, a necessidade “pessoal” de distinção se acirra nas fronteiras sociais, posto que nas grandes distâncias sociais a estrutura e a própria dinâmica social tratam de promover as separações necessárias, tornando quase que desnecessário qualquer esforço “pessoal” neste sentido. Acreditamos que o primeiro dos exemplos citados expressa bem o caso tanto da escola quanto do bairro aqui descrito.

pela “declaração de pobreza”; nesta escola, que em 1973 contava com uma proporção de 1 morador de favela para cada 3 moradores do asfalto, e onde 83% dos solicitantes de atestados de pobreza moravam nas favelas; lá, onde a fronteira entre classes estava bem definida e refletia-se com clareza nas declarações de ocupação dos pais; se nesta escola e nesta época os lugares estavam tão bem demarcados, na década de 80 estas posições “fixas” sofrem significativa mudança.

Passa então a ser uma escola mais acessível aos pobres em termos de exigências de documentos, exames atestados, taxas.... Tratando, porém de “frear” esse acesso, com a presença de taxas alarmantes de evasão e repetência. É aparentemente uma instituição muito menos marcada pelas diferenças entre classes, mas a produção de tal diluição de fronteiras se dá às custas do “empobrecimento” generalizado dos alunos do ginásio e da “evasão” da classe média da escola pública.

Coloca-se aqui uma questão fundamental: em que condições se dá a passagem de uma escola que “aceita” os pobres, circunscrevendo para estes um lugar institucional subordinado, para uma escola que já não circunscreve os pobres, tendo tornado-se, ela mesma, uma escola de pobres?

4.1) A “transição” da escola (o caso particular do Rio de Janeiro)⁹⁷

Falar na década de 80 é falar na transição regulada que, no Brasil, marcou a passagem dos governos militares para os governos civis que os sucederam. Mas é falar também da multiplicidade de orientações e de projetos que marcaram essa transição numa sociedade dividida, até então, entre opositores e aderentes ao regime de exceção instalado.

As campanhas pelas eleições de 1982 expressaram a disputa entre as forças políticas que apoiavam o regime militar e aquelas que lhe faziam oposição, nesta época diferenciadas em três partidos: PMDB, PDT e PT. As últimas forças fizeram 51% dos deputados federais, 35% dos Senadores e 10 dos 23 governadores, especificamente entre os estados mais populosos e mais fortes economicamente.

⁹⁷ A síntese que se segue foi feita com base em Cunha, Luis Antonio, “Educação, Estado e Democracia no Brasil”, Cortez/FLACSO, 1991.

O Rio de Janeiro elegeu o PDT para o governo do estado e Leonel Brizola como governador. Uma de suas primeiras medidas foi a aprovação do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro, 1984/1987 (lei RJ 705, de 1983) que diagnosticava repetência e evasão como os mais graves problemas enfrentados no âmbito da educação pública, situação especialmente dramática no ensino de 1o. grau, atingindo nada menos do que 50% dos alunos da rede nas séries iniciais.

No sentido de resolver as graves questões apontadas no diagnóstico, e demarcando a educação como prioridade do governo, são elaboradas as seguintes medidas:

- Para o 1o. grau: eliminação do 3o. turno diurno, como possibilidade para o estabelecimento de uma jornada escolar mínima de 5 horas/dia, a começar com os estudantes das classes de alfabetização e da 5a. Série . Para isso, são propostos: construção de cerca de 3 mil novas salas de aulas; treinamento de professores; produção de material didático a ser distribuído entre os alunos carentes juntamente com o material escolar de consumo necessário; implantação de uma nova concepção de escola para alunos em regime de tempo integral, materializada nos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, os quais antecipariam, para as parcelas mais carentes da população o tipo de escola a ser multiplicada para todos; criação de escolas-parque, de atendimento complementar para aqueles que frequentassem as escolas comuns, especialmente os repetentes.
- Criação das Casas da Criança, para a educação pré-escolar, buscando a redução das desvantagens das crianças das classes populares nas escolas de 1o. grau.
- Criação dos Programas Especiais de Educação Juvenil, para analfabetos absolutos ou funcionais à margem do sistema escolar.
- Revitalização dos cursos de formação de professores de nível de 2o. grau, e criação de Centros de Experimentação Pedagógica que funcionariam como escolas de demonstração.

O Plano acima descrito foi enviado à Assembléia Legislativa para aprovação.

Mesmo assim, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura promoveu o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro em 1983. Para isso a dita comissão produziu um conjunto de 45 teses para discussão, contendo uma análise dos problemas da escola pública; metas para o governo no campo da educação e o papel e a participação dos professores na nova programação educacional.

Seja pela contundência da análise da comissão governamental (com críticas incisivas ao caráter discriminatório da escola pública e ao papel nele desempenhado pelos professores), seja pela forma com que a categoria dos professores foi chamada a participar dos debates em torno do sentido das políticas educacionais do governo Brizola, seja, enfim, por limites referidos ao conjunto de idéias da própria categoria, seja pelo desacordo efetivo para com as propostas do governo, o fato é que o encontro entre a comissão governamental representada pelo próprio vice-governador e os representantes de professores, no hoje histórico encontro realizado na cidade fluminense de Mendes, terminou desastrosamente, com professores e governo incapazes de chegar a qualquer ponto de consenso.

“Instalou-se, assim, o impasse que veio a durar até o fim do governo Brizola: de um lado, a administração educacional começou a criticar os professores por sua falta de colaboração na melhoria do ensino, e seu “elitismo”; de outro, o magistério pela intermediação do Centro Estadual de Professores, rejeitava a política educacional pela ênfase monumentalista e assistencialista, acusada de promover um antidemocrático dualismo na rede escolar pública” (Cunha, L.A., 1991)

Os efeitos da ruptura foram: a política de encontros para participação dos professores foi abandonada; a rede de escolas já existentes (escolas estaduais e municipais regulares) foram sendo abandonadas (segundo Cunha, 1991) “ *julgadas irrecuperáveis em termos físicos e humanos*”. Desta forma foram descartados todos os projetos presentes no Plano de Desenvolvimento econômico e Social que tinham a escola pública regular de 1o. grau como palco e objetivo. Assim, foram descartados os projetos de construção de 3 mil

salas de aulas nas escolas já existentes, de ampliação da permanência dos alunos de 1a. a 5a. série nas escolas regulares, da construção das Escolas Parque, da extinção do terceiro turno. No bojo destes abandonos, foram também engavetados os projetos de incremento do pré-escolar, assim como a criação das Escolas de Demonstração junto às escolas de formação de professores.

O fato é que os CIEPs tornam-se então objeto e objetivo das políticas de educação do Governo Brizola. **“Dar aos pobres escola de rico”** era o seu mote. As metas para sua construção foram aumentadas, e, segundo a propaganda governamental, o objetivo era o de atingir 500 unidades construídas até o final do governo.

Não pretendemos entrar no mérito do projeto dos CIEPs. Não nos esquecemos de que nosso objetivo aqui é o da discussão de uma escola regular (não CIEP) neste período. A breve recuperação dos eventos descritos, não podemos nos esquecer, busca elucidar o esvaziamento das escolas públicas regulares durante esse período, assim como as disputas por projetos (muitas vezes desperdiçadas em disputas de poder), encarnados em embates apaixonados na época. Foram construídos 117 CIEPs – 66 na rede estadual e 51 na rede municipal do Rio de Janeiro, até março de 1987. Eles atendiam 1,8% dos alunos da rede estadual (no ensino de 1o. grau) e 4,1% dos alunos da rede municipal.

Nos embates entre projetos opondo tendências, partidos, instâncias governamentais e movimentos da sociedade (de caráter popular ou sindical), a educação na década de 80 ia sendo debatida e realizada. No campo daqueles que se opuseram à ditadura e que saíram vitoriosos nas disputas eleitorais em 1982, havia algo em comum: *“a ênfase no ensino público e a democratização da educação, no sentido de fazê-la acessível e de boa qualidade para as crianças e os jovens das classes populares”*. A partir daí, especificamente no que toca às formas de realização de tais propostas, nas disputas com as forças sociais locais, ficavam evidentes as profundas e às vezes inconciliáveis diferenças entre projetos.

No Rio de Janeiro, a estratégia adotada pelos detentores do governo do Estado acabara por realizar, não só o, ao mesmo tempo polêmico e respeitado projeto dos CIEPs, aproximando-se aí, mesmo que momentaneamente, da buscada “democratização da educação”, mas realizaram também o seu contrário: uma experiência de escassez deste mesmo processo, o de democratização da educação, para o enorme contingente dos alunos

das “outras escolas”, as regulares. Se o objetivo dos CIEPs era dar ao **pobre escola de rico**, qual seria a proposta nas escolas regulares? **Escola pobre para pobres?** Como podemos interpretar esse período, com os dados que colhemos?

4.2) “evasão” na década de 80

O que marca a escola nesta época, mais do que em qualquer outra, são os percentuais alarmantes de “abandonos” e de repetências constatados no período. Para a seqüência de quatro anos de escolarização levantados (anos de 1984 até 1987), do total de 366 fichas, 340 continham registros de repetências seguidas de abandonos, eliminação, transferências, tanto para cursos supletivos quanto para outras escolas, ou simplesmente evasão sem qualquer tipo de justificativa.

Neste período toma maior vigor uma prática que já se anunciava na década de 70: a entrada na escola de alunos com históricos de repetência em escolas privadas da região, mostrando-nos que a classe média não eliminou completamente a escola pública de seus projetos, mas passou a ocupá-la de outras formas.

Assim, a escola da década de 80 posiciona-se no atravessamento de fluxos, dos grandes fluxos de saída de alunos, de todas as classes, com destinos variados e desiguais; e dos pequenos (mas significativos) fluxos de “entrada” de pequenos grupos de alunos de classe média, especialmente nas últimas séries do ginásio, na busca de certificação e de “otimização” de maus desempenhos escolares.

A tabela 11 nos mostra o destino dos 340 alunos com registro de “saída” da instituição. 93% do contingente de alunos constantes no levantamento.

Tabela 12
Distribuição absoluta e percentual de transferências, abandonos e eliminações na escola/década de 1980

Destinos e justificativas das “saídas” da escola (84/87)	Transferidos	abandono sem registro de destino ou justificativa	abandono sem registro, precedido de reprovações	Eliminados	Totais
Frequências	116	109	85	30	340
Percentuais	34%	32%	25%	9%	100%
Percentuais em relação ao total de alunos levantados	32%	30%	23%	7%	93%

Fonte: Arquivos da escola.

Neste período foram 116 transferidos – 32% das fichas levantadas neste período, na escola. Neles encontramos tanto alunos de condição de vida “extrema” como “não-extrema”. Os transferidos de condições “não-extremas” de vida, encaminhavam-se para escolas privadas da região, ou para outras escolas municipais locais mais “seletas” em termos de clientela⁹⁸. 44% dos alunos transferidos encontravam-se nesta categoria. Por outro lado, os 56% de transferidos restantes eram alunos “extremos”, que pediram transferência para cursos supletivos locais.

Os abandonos sem registros perfazem 57% das “saídas”. Neles encontramos tanto alunos de condição “extrema” quanto de condição “não-extrema”, sem predominância importante pra qualquer dos grupos. Consultando as fichas dos alunos, percebemos que 44% destes apresentavam históricos em que repetências (simples ou múltiplas) precediam o abandono da escola. Nesta situação encontramos alunos dos dois grupos sociais por nós trabalhados neste estudo. Em relação ao total de alunos do levantamento, eles representam 23% do contingente⁹⁹.

⁹⁸ Como já foi apontado neste trabalho, a desqualificação das instituições escolares não atinge todas as escolas da rede municipal de ensino de forma homogênea. As formas gerais de degradação seguem-se mecanismos específicos de resistência e de elaboração destes processos, criando novas hierarquias locais, em termos de “qualidade escolar”. Eram essas escolas públicas, mais bem “posicionadas” na “hierarquia local” das escolas municipais, que as classes médias da escola onde realizamos nosso estudo buscavam, ao transferirem seus filhos.

⁹⁹ Entendemos que a quantidade de “saídas” não justificadas da escola, precedidas ou não por reprovações, atestam um processo de extrema fragilização da instituição escolar deste período em diante. No período anterior, em nosso levantamento, constatamos um total de apenas 5 “saídas” não justificadas, para um total de 350 fichas levantadas.

As fichas marcadas com a expressão “eliminados” atendiam sempre a contornos específicos. Eram expressivas de condições de vida “extremas” e vinham acompanhadas da justificativa: trabalho.

Desta forma, se os grupos sociais distintos estavam submetidos a condições escolares adversas, marcadas por repetências e abandonos, os motivos que justificavam as “saídas” da escola, assim como os destinos tomados depois do “abandono” institucional, reafirmavam as desigualdades entre os grupos que freqüentavam a escola nesta época: para os “extremos”, supletivo e trabalho precoce; para os “não-extremos”, escolas públicas e privadas mais “seletas” da região.

4.3) A seleção na década de 80

Tabela 13 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno

5a. s/ década de 1980										
Anonasc	Classificação	501/3t	502/3t	503/3t	504/3t	505/1t	506/1t	507/1t	508/1t	509/1t
1968	Extremos									5
1968	N/extremos									1
1969	Extremos							1	14	11
1969	N/extremos								4	8
1970	Extremos				1	1	8	20	7	
1970	N/extremos			1			5	7	3	
1971	Extremos				5	16	12			
1971	N/extremos		1		4	8	10			
1972	Extremos	1	4	15	10	5				1
1972	N/extremos		10	9	5					
1973	Extremos	6	2							
1973	N/extremos	11	6							
1974	Extremos	1								
1974	N/extremos	4								

Fonte: Arquivos da escola

Na escola que vai circunscrevendo seu raio de ação aos pobres locais, aparentemente os critérios de seleção são, de maneira geral, ainda mais rígidos do que no período anterior, demarcando com maior clareza, a “linha diagonal” que nos permite visualizar as turmas como lugares de separação dos desiguais.

Nas quintas séries neste período, sete anos separam as faixas de idade. As turmas 508 e 509 são ocupadas por alunos predominantemente “extremos”, com média de idade de 15 anos. As turmas 501 e 502, predominantemente ocupadas por alunos “não-extremos”, com idades que variam de 11 a 12 anos.

Dentre essas condições limite, vemos turmas ocupadas por alunos de condição principalmente “extrema”, com idades que variam entre 12, 13 e 14 anos.

**Tabela 14 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social”
por turma e turno/6a. s/ década de 1980**

Anonasc	classificação	601/3t	602/3t	603/3t	604/2t	605/2t	606/3t
1968	Extremos						5
1968	N/extremos					1	3
1969	Extremos				1		7
1969	N/extremos			1		1	3
1970	Extremos				6	19	3
1970	N/extremos				3	8	1
1971	Extremos			8	7		
1971	N/extremos	1	1	7	8		
1972	Extremos		9	9			
1972	N/extremos	2	10	3		1	
1973	Extremos	3					
1973	N/extremos	13					
1974	Extremos	1					
1974	N/extremos	2					

Fonte: Arquivos da escola.

As sextas séries, com dois terços do número de turmas em relação ao total de 5as. séries, repete o padrão seletivo, com uma turma 601 mais jovem (maior parte dos alunos com 12 anos de idade), e com condições de vida predominantemente classificadas como “não-extremas”. Na outra “ponta” turma 606, composta de sujeitos ocupantes das posições “extremas”, na faixa etária dentre 16 e 17 anos. Dentre estas, quatro turmas compostas por configurações variáveis de “não-extremos” mais jovens e “extremos” mais velhos, formando uma diagonal, que vai agregando os valores “negativos” (nos critérios para a configuração das turmas) à medida em que avança o ordenamento das turmas.

Tabela 15 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/7a. s/

década de 1980

Anonasc	Class	701/2t	702/3t	703/3t
1968	Extremos			2
1968	N/extremos			2
1969	Extremos			2
1969	N/extremos			2
1970	Extremos			5
1970	N/extremos		2	3
1971	Extremos		8	
1971	N/extremos		5	
1972	Extremos	3	2	
1972	N/extremos	6	5	
1973	Extremos	2		
1973	N/extremos	6		
1974	Extremos			
1974	N/extremos	1		

Fonte: Arquivos da escola

Tabela 16 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/8a. s

década de 1980

Anonasc	Class	801/1t	802/1t
1968	Extremos		1
1968	N/extremos		
1969	Extremos		2
1969	N/extremos		2
1970	Extremos		3
1970	N/extremos		2
1971	Extremos	1	4
1971	N/extremos	2	1
1972	Extremos	2	
1972	N/extremos	6	
1973	Extremos	2	
1973	N/extremos	4	

Fonte: Arquivos da escola.

Diferente da década anterior, aqui são mais elásticas as faixas de idade em cada uma das séries, mais numerosos os grupos “extremos”, especialmente nas séries iniciais do ginásio, e mais clara a ação dos mecanismos de seleção escolares na agregação das turmas em critérios de homogeneidade etária e social. São muito menos nítidos, em

contrapartida, os critérios de separação das turmas em turnos, apesar do claro ordenamento, quando se toma por referência a numeração ascendente das turmas em cada uma das séries.

Desta forma, sétima e oitava séries produzem turmas muito mais demarcadas, se tomamos como referência os critérios de classificação com os quais operamos aqui. De tal forma que, das turmas da sétima série, teremos para a turma 701 uma faixa etária variando entre os 13 e os 14 anos, e um percentual de 72% de alunos de condições “não-extremas”. Na turma 703, uma faixa etária entre os 16 e os 17 anos, com apenas 44% de alunos de condições “não-extremas”. Entre as duas temos a turma 702, com faixa etária entre 14 e 15 anos, e 55% de alunos “não-extremos”.

Se levarmos em conta que da sexta para a sétima série vemos diminuir em 50% o número de turmas, e que da sétima para a oitava, o número de turmas será ainda reduzido de um terço, não nos surpreenderemos com os resultados encontrados para a oitava série.

Nela, a turma 801, de média de 15 anos de idade, possui 71% de seus alunos agrupados naquelas que categorizamos aqui como condições “não-extremas” de vida. Já a turma 802, possui alunos na faixa dos 17 anos de idade, e apenas 33% dos alunos agrupados entre os “não-extremos”.

Assim, a seleção sobre as séries na década de 80, assim como no período anterior, delinea as turmas, tornando-as cada vez mais homogêneas em termos de critérios como os de faixa etária e grupo social, mas, ao contrário da década anterior, a década de 80 o faz de maneira aparentemente muito mais marcada em relação às turmas do que em relação a turnos .

Nossos próximos movimentos buscarão entender a ação dos mecanismos seletivos escolares nesta década em relação aos grupos sociais, e em relação à configuração das turmas.

4.3.1) A seleção escolar e sua ação sobre os grupos sociais.

Tabela 17:

Evolução da distribuição de extremos e não-extremos por série
década de 1980

		5a. Série	6ª. Série	7a. Série	8a. Série
Extremos	frequências	146	78	24	15
	percentuais	60%	53%	43%	47%
ñ/extremos	frequências	96	68	32	17
	percentuais	40%	47%	57%	53%

Fonte: Arquivos da escola

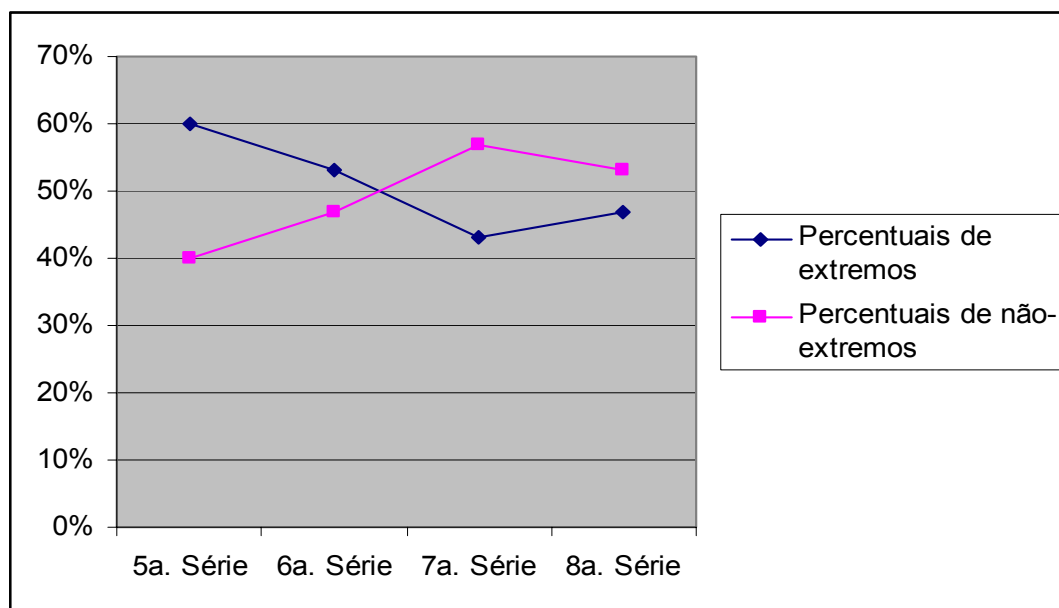
A tabela reúne percentuais de “extremos” e de “não-extremos” para cada série, nos quatro anos de levantamento. Com ela podemos perceber a ação da seleção escolar sobre cada um dos grupos sociais, no decorrer do ginásio. Fica clara a pressão realizada sobre o grupo dos “extremos”.

Esse grupo, que inicia a 5a. série perfazendo 60% do total de alunos do ginásio, vê sua participação cair para 47% do contingente de alunos na 8a. Série. Em contrapartida, o grupo dos “não-extremos” vê sua participação “aumentada”, proporcionalmente, de 40% de participação no início da 5a. Série, para 53% durante o último ano do curso.

O gráfico abaixo auxilia-nos na visualização da “evolução” dos grupos no decorrer dos quatro anos do levantamento, permitindo-nos perceber com clareza a inversão das proporções que expressam a representação dos grupos sociais na escola.

Gráfico 5

Evolução dos percentuais de extremos e não-extremos por série/ década de 1980



Fonte: Arquivos da escola

Se levarmos em consideração que na década de 80 há uma aproximação entre as condições de vida dos grupos “extremo” e “não-extremo”, apontando para a indiferenciação entre os desiguais a partir deste período, veremos o quanto podem ser tênues as desigualdades sociais, suficientes para determinar destinos escolares diversos.

4.3.2) Segregação

Na década de 70, percebemos que à seleção dos grupos sociais e faixas de idade, combinavam-se formas de segregação que destinavam os primeiros turnos escolares àqueles alunos portadores dos “melhores indicadores escolares”, operando, nesta época, com uma espécie de “segregação positiva” daqueles que possuíam as qualidades “agregadoras de valor” ao processo de escolarização.

Na década de 80 o fenômeno da segregação “dos melhores” em turnos específicos

não acontece¹⁰⁰. Em compensação, se tomarmos as turmas, mais especificamente as primeiras dentre elas, notaremos que, ainda que operando com mecanismos de segregação distintos, o movimento se realiza, desta feita tomando as turmas como referência.

A tabela abaixo mostra a distribuição das frequências de cada um dos grupos para uma das turmas da escola, nos quatro anos de ginásio. As turmas e frequências em destaque são aquelas em que o percentual de “não-extremos” é superior ao de “extremos”. São duas turmas na 5a. e 6a. séries, uma turma na sétima série¹⁰¹, e outra na oitava série.

**Tabela 18: Distribuição de extremos e não-extremos nas turmas
Década de 1980**

Turmas	extremos	não-extremos
501	8	15
502	6	17
503	16	9
504	16	9
505	22	8
506	20	15
507	21	7
508	21	7
509	16	9
601	4	18
602	9	11
603	17	11
604	19	10
605	15	7
606	14	11
701	5	13
702	10	12
703	9	7
801	5	12
802	10	5

Fonte: Arquivos da escola.

¹⁰⁰ Ao contrário, a peculiar forma de distribuição das turmas e séries nos turnos faz-nos pensar numa possível intervenção dos organismos de administração central da educação sobre a divisão dos turnos nas escolas, com o intuito de evitar exatamente as formas progressas de segregação.

¹⁰¹ Não incluímos aqui a turma 702, pois como já apontamos em análise anterior neste mesmo capítulo, ela configura uma espécie de turma de “transição” entre os casos limite das turmas 701 e 703.

Quando calculamos as proporções entre “extremos” e “não-extremos” presentes em cada uma das turmas em destaque, vemos que nas duas turmas de 5a. série juntas o percentual de “não-extremos” gira em torno dos 70%. O mesmo índice é alcançado, quando calculamos a proporção de “não-extremos” nas duas turmas de 6a. série em destaque. Para a turma 701, a proporção de 72% de “não-extremos” para 28% de “extremos”. Finalmente, na turma 801, havia, no período, 71% de alunos agrupados entre os “não-extremos” da escola.

Tais proporções apontam, portanto, para a operacionalização de um outro mecanismo de “segregação positiva” no ginásio da escola, que não agrega “os melhores” em turnos, mas sim em turmas – nas primeiras turmas de cada uma das séries, mantendo o princípio (o da segregação dos “melhores” em espaços “isolados” da escola), através da alteração do “método” (agora não mais a separação dos desiguais em turnos distintos, mas sim em turmas específicas).

Mesmo num contexto de mudanças profundas, tanto nos campos político, econômico e social, quanto no campo escolar¹⁰², a instituição, plena de disputas pela configuração de sentidos para si e sua ação na sociedade; esvaziada de condições de funcionamento no “embate” com aqueles que encarnariam o “novo” lugar da educação no Estado, os CIEPs; em processo de circunscrição de sua ação às camadas mais vulneráveis do tecido social; no centro de todas essas mudanças, a escola mantém algumas regularidades: a pressão seletiva sobre os mais vulneráveis dentro de seu universo de intervenção, e a segregação “positiva” daqueles que acumulam as mais valorizadas “qualidades”, segundo os critérios do julgamento escolar.

5) A década de 90

A década de 90 marca, neste levantamento, a inversão da proporção encontrada entre favelados e não favelados em relação à década de 70. Se em 1973 havia 1 aluno morador de favela para cada 3 alunos moradores do asfalto, os dados encontrados em

¹⁰² Aqui usamos a noção Bourdiana de Campo: como espaço -simbólico e concreto- de embates envolvendo estratégias de produção e de interpretação de determinada dimensão do espaço social .

1995 apontam 28% de alunos moradores do asfalto para 72% de alunos moradores das favelas, numa proporção bastante próxima daquela encontrada na década de 70.

Não devemos nos esquecer, porém, que essa inversão deve levar em conta, que:

- Como já foi apontado neste trabalho, houve manutenção da diluição da fronteira entre asfalto e favela constatados na década de 80, em comparação com os padrões claros de diferenciação encontrados na década de 70. Se levarmos em conta alguns elementos tais como: a desaceleração econômica do Estado do Rio de Janeiro e seus reflexos sobre a capital; a intensificação do tráfico internacional de drogas a partir da década de 80 e seu particular efeito sobre a degradação das relações sociais no Rio de Janeiro e em especial nas favelas e regiões próximas a estas; as mudanças no processo de valorização/desvalorização do solo urbano que marcam as décadas recentes, “reorganizando” a distribuição dos equipamentos públicos na cidade, levando à concentração de tais equipamentos em determinadas localidades e promovendo o “esvaziamento” de outros (caso do bairro onde fica situada a escola em questão); entenderemos que a dita “diluição das fronteiras entre favela e asfalto” refere-se menos a uma otimista integração entre as regiões limite (asfalto e favela) do espaço social desta cidade e mais à degradação geral das formas de vida, particularmente graves em determinadas localidades da cidade.
- Assim, na década de 90, como já era de se esperar, constatamos a mesma tendência à indistinção na natureza das ocupações profissionais dos pais dos alunos da escola, qualquer que seja seu local de moradia, assim como, da mesma forma que na década anterior, percebemos que a distinção entre moradores e não moradores das favelas, neste quesito, refere-se à frequência com que as profissões de inserção mais precária aparecem para moradores em favela ou asfalto.
- Outra particularidade da década anterior, presente novamente nos 90, é o grande número de alunos moradores do asfalto, filhos de pais com ocupações ligadas aos serviços domésticos, em especial diaristas, domésticas e porteiros.

- Por outro lado, o acirramento da violência urbana, a já apontada degradação geral das condições de vida na cidade do Rio de Janeiro e a particular degradação do bairro em questão; o fato do bairro específico de que tratamos ser cercado por 13 favelas, algumas das quais ocupando posições centrais no tráfego e na venda de drogas, e, aliada a isso, a já histórica posição subalterna ocupada pelos moradores destas localidades no espaço social da cidade do Rio de Janeiro, fazem com que a “indistinção” econômica entre favelados e não favelados (no universo estudado por este levantamento) manifeste-se, contraditoriamente, numa profunda e radical necessidade de distinção simbólica entre estes, transformando a proximidade geográfica entre favela e asfalto em distância social cada vez maior .

- Se na sociedade em geral a dita necessidade de distinção entre os desiguais cria, de forma geral, a debandada da classe média do bairro (em especial dos setores mais dinâmicos desta) para as localidades em expansão na cidade (e, para as fatias médias que ainda manterão residência no bairro, das escolas públicas para as escolas privadas locais), no microcosmo da escola estudada, essa reorganização da relação desigual entre classes com a mediação da instituição escolar, ganha, aparentemente, novos contornos, dos quais citaremos dois que nos chamaram a atenção durante o levantamento dos dados:
 - Primeiramente, uma forma especial de “estar” na escola pública por parte da classe média: ainda que os alunos moradores do asfalto, estudantes da escola, configurem os estratos mais vulneráveis deste grupo social, eles perfazem 28% dos estudantes desta escola, configurando 31,6% dos formandos da 8a. série em 1998. Os 72% dos moradores das favelas contribuem com 68,3% dos formandos no mesmo ano. Se levarmos em conta, porém, o número desigual de alunos originários das localidades demarcadas, veremos que para o universo de alunos do asfalto que entram no ginásio, 38,5% completaram a 8a. série nesta escola. Em compensação, para o número de alunos das favelas que iniciam o ginásio, 28,8%

completaram o ensino fundamental nesta escola. Assim, embora mais discreta do que em tempos de escola mais seletiva, como na década de 70, a moradia em asfalto ainda aponta para uma “vantagem” em termos de escolarização na década de 90.

- Por outro lado, percebe-se um **uso** diferenciado da escola pública por parte da classe média nos casos aqui tratados . É que é significativo o número de alunos desta faixa social que entram na escola nas séries finais do ensino fundamental (principalmente sétimas séries), vindos de escolas privadas da região, com ou sem histórico de repetência. Assim, para esses grupos , a escola pode estar se configurando, por um lado, em espaço que garante a aquisição do certificado do ensino fundamental num quadro mais ou menos grave de fracasso na escola privada. Mas ela pode estar funcionando também como “entreposto” para a escolarização dos filhos da classe média, nos momentos de dificuldades financeiras. O que pode estar apontando, ao mesmo tempo, degradação da instituição pública e precarização dos estratos médios da sociedade.

De toda forma, o que acontece em 20 anos é mais do que uma simples inversão das proporções. Acreditamos que aquilo que “nossa escola” testemunha durante a década de 90, guarda tanto continuidades quanto descontinuidades, se tomarmos as décadas anteriores como referência.

Continuidade no que toca à dimensão propriamente institucional, como transformação da escola pública numa escola “de pobres”, como uma escola ocupada fundamentalmente pelos estratos mais vulneráveis da dinâmica social local . Enfim, como instituição circunscrita aos pobres da cidade.

É muito importante registrar, porém, que o processo de aumento da permeabilidade da escola aos pobres, iniciado ainda na vigência da ditadura militar e radicalizado durante a redemocratização do país, guarda profundas diferenças em relação ao que se estabelece a partir da década de 90. Pois aquilo que “aparece” como continuidade, na escola, em relação às três últimas décadas, guarda agudas diferenças

quanto à natureza e ao sentido do fenômeno observado.

Nunca é demais lembrar, que nos anos 80, os debates (nacionais) em torno da escola, passavam pelo entendimento de que a dimensão fundamental dos problemas escolares referia-se menos ao campo pedagógico e muito mais à estrutura da distribuição dos “bens sociais” no Brasil, mediada pelo **conhecimento** que a escola era capaz de disseminar.

Colocando a questão desta forma, politizava-se o debate em torno desta instituição, apontando para a necessidade de se afirmar que ao Estado cabia a responsabilidade de assumir o problema estrutural da escolarização das classes, empenhando esforços políticos e materiais na construção da escola pública de qualidade para **todos**.

As propostas contidas nas políticas da época incorporavam ações de caráter estrutural, norteadas por determinados princípios que tratavam a pedagogia como o acessório técnico de uma disputa fundamentalmente política. Disputa essa que envolvia a construção, ampliação e criação de institucionalidades (materiais, além de simbólicas) no que se refere à educação escolar. A década de 80 é uma época de disputas entre projetos (nos setores mais avançados da sociedade) pela **democratização** da escola e da educação.

A década de 90 marca a “transição” dos projetos de democratização da educação para a perspectiva (agora aparentemente dominante) da **massificação** da educação, esvaziada que está a escola, a partir deste momento, de projetos coletivos que lhe dê sustentação. O que se vê são iniciativas de caráter pontual e compensatório, cuja tônica centra-se na “**inclusão**” dos **pobres** à escola. Portanto, mesmo que em todos os índices e características, a escola da década de 90 assemelhe-se à escola dos 80 (em alguns casos, inclusive houve melhoria aparente dos índices), houve uma mudança fundamental: o SENTIDO da escolarização.

E se a década de 90 não se caracteriza pela afirmação de projetos claros há, porém, discursos que, tomando as palavras e expressões que davam sentido aos projetos coletivos engendrados em tempos passados, tais como democratização, autonomia, etc..., esvaziam-se agora de sentido político, e instauram uma espécie de “ditadura da técnica”. Agora, o discurso pedagógico deixa de ser acessório técnico de demandas fundamentalmente políticas (como nos debates da década de 80), e transforma-se no sentido mesmo das ações no interior do aparelho escolar. Assim, a escola passa de instituição em disputa pela

distribuição menos desigual (ou mais igualitária, dependendo da posição política de cada um) de “bens” sociais, e transforma-se em instituição destinada à “inclusão” de crianças e jovens pobres.

Mas uma outra característica importante, que parece inaugurar-se na década de 90, é o caráter aparentemente “virtual” das iniciativas que, declarando buscar “salvar” a instituição escolar (ela mesma uma das instituições destinadas a “salvar” os pobres da “exclusão social”), realizam-se **sem criar institucionalidade**.

São projetos de alfabetização de adultos, de “inclusão” de jovens, de diminuição da violência escolar, de aceleração da aprendizagem, de progressão em série, que atuam em problemas pontuais (a maioria dos quais de diagnóstico questionável), realizados dentro ou fora do aparelho estatal, com a participação direta do poder público ou pela intermediação de ongs, que “passam” sem deixar marcas de efeitos concretos ou de efetivação das metas desejadas, configurando o que parece ser uma novidade em termos de processo educativo: **“escolarização sem escola”**, voltada para os pobres da sociedade.

No contexto da década de 90, o que percebemos é um movimento geral de redução dos investimentos do Estado na reprodução da força de trabalho; no caso particular da educação, nosso quadro de intensa precariedade e florescente desigualdade apontados nos indicadores internacionais, que aliados às pressões internas, ainda que difusas, tornam impossível para o Estado a simples recusa de investimentos na área. Configuram-se então novas estratégias que denigrem a educação pública (na verdade, denigrem tudo o que é público), carreiam o pouco investimento para a educação privada, e, ao mesmo tempo, buscam a subsunção do educativo à lógica mercantil.

É nesse contexto que se dá a universalização do ensino fundamental, assim como a melhoria do acesso ao ensino médio, numa fórmula que tenta melhorar os índices, sem contudo mudar, em essência, o caráter discriminatório e desigual da educação no país.

5.1) Duas características da escola que vai surgindo

Mas se alguns dados podem-nos levar ao risco de uma aproximação equivocada entre a escola da década de 80 e a da década de 90, há, contudo, outros que apontam algumas diferenças entre as amostras colhidas na duas décadas. É que há uma diminuição significativa da repetência e evasão escolares.

O levantamento da década de 80 nos mostrava dados assustadores e impressionantes, em que, dos 285 alunos que entraram para a 5a. série em 1984 apenas 26 terminaram a 8a. série em 1987¹⁰³. Portanto, do universo de alunos que entraram para a escola no início do ginásio, apenas 9% terminou este ciclo de estudos sem repetência ou evasão nesta escola. Mas os dados alarmantes não param por aqui.

Do total de alunos que entraram no ginásio no ano de 1984, apenas 166, portanto 58% dos alunos, cursaram a 6a. série no ano seguinte. Para a 7a. série a situação era ainda mais assustadora, com um total de 66 alunos distribuídos em 3 turmas no ano de 1986. Cursaram a 7a. série, portanto, apenas 22% dos matriculados na 5a. série dois anos antes. A 8a. série fecha o assustador ciclo com 36 alunos em 1987, portanto 12% do número de alunos que entraram no início daquela etapa de estudos.

Com esses números, as taxas de retenção/evasão para os 4 anos pesquisados foram de 42% da quinta para a sexta série, 62% da sexta para a sétima série e de 43% da sétima para a oitava série.

A amostra colhida na década de 90 mostra um cenário menos dramático em termos de evasão e repetência. Dos 191 alunos que entraram na 5a. série no ano de 1995, 124 cursaram a 6a. série. 65% daqueles, portanto. Cursaram, a sétima série, em 1997, 116 alunos. 61% daqueles que iniciaram a 5a. série. Por fim, daqueles que entraram para o ginásio em 1995, 79, portanto 41%, completaram a 8a. série do ensino fundamental.

Para o corte realizado por nós na década de 90, as taxas de evasão/repetência foram, na escola pesquisada, de 35% da quinta para a sexta série, de 6,5% , da sexta para a sétima série e de 31% da sétima para a oitava série. Estariam esses dados apontando

¹⁰³ Na verdade as 2 turmas de 8ª. série formadas em 1987 tinham, juntas, 36 alunos; destes, porém, apenas os 26 alunos citados entraram na escola na 5ª. Série em 1984.

para a redução da seletividade da escola pública na década de 90? Vejamos.

A partir do ano de 1996 entra em vigor, através de determinação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, um novo padrão de avaliação que iria determinar não só uma redução dos índices de aproveitamento para a aprovação em cada uma das séries¹⁰⁴, como também passa a vigorar, por determinação da mesma secretaria, um patamar **máximo** de até 15% de conceitos EP, por disciplina, por bimestre. Certamente, tais medidas tiveram efeitos diretos nas taxas de aprovação, ainda no ano em que tal resolução entrou em vigor, estendendo-se tais efeitos pelos anos seguintes. O que, provavelmente, explica de maneira geral, a expressiva melhora dos índices de aprovação apontados em nossa pesquisa.

Na verdade essa medida marca, de maneira mais clara, a forma com que a administração central da educação no Rio de Janeiro buscará controlar, a partir de então, a seletividade da escola pública. Com a redução dos índices de aproveitamento para a aprovação em cada série, e com o estabelecimento arbitrário de um índice “aceitável” de baixos aproveitamentos, a secretaria buscava controlar os alarmantes índices de evasão e repetência presentes no sistema desde a década de 80.

Foi organizada uma verdadeira máquina de pressão sobre os professores. Cada professor que superasse os índices “aceitáveis” de baixo aproveitamento, era “convidado” a produzir um relatório detalhado de seu “fracasso” e, em caso de reincidência, era chamado aos órgãos centrais da administração educacional para “justificar-se”. Nenhuma justificativa era reivindicada, porém, mesmo nos casos mais gritantes de aprovação automática da totalidade dos alunos em disciplinas que, em tempos anteriores, eram as responsáveis por um número massivo de reprovações.

O uso da avaliação como mecanismo de controle do fluxo escolar pelas séries vem surtindo efeitos. No ano de 2005 a escola conta com uma proporção muito mais equilibrada de turmas por série, como veremos mais adiante. Mas a pergunta que nos devemos fazer é: quais os efeitos, em termos de processo de escolarização, do aumento da permeabilidade da escola pelo aligeiramento dos processos de avaliação? Quais os efeitos

¹⁰⁴ Com os conceitos EP – Em Processo – para até 40% de aproveitamento para cada disciplina; S – Satisfatório – para índices entre 40% e 70% de aproveitamento em cada disciplina; e PS – Plenamente Satisfatório – para índices de aproveitamento superiores a 70%

da busca de regularização do fluxo escolar baseados em critérios arbitrários de avaliação, lançando nas margens do debate escolar a discussão sobre o caráter político dos mecanismos de ensino/aprendizagem? E, mais importante, quais os efeitos dessas ações sobre os processos de escolarização de uma escola agora circunscrita aos pobres?

5.2) Seleção e Segregação na década de 90

Tabela 19 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/5a. s/ década de 1990

Ano/nasc	Classificação	501/2t	502/1t	503/2t	504/1t	505/2t	506/2t
1978	Extremos				2	2	3
1978	N/extremos				1	1	1
1979	Extremos			3	4	4	1
1979	N/extremos			2	2		1
1980	Extremos	2			5	7	1
1980	N/extremos		1	2	2	4	
1981	Extremos			4	5	11	
1981	N/extremos	1	2	4	8	5	
1982	Extremos	1	14	16	4	1	1
1982	N/extremos	1	4	6	2		
1983	Extremos	15	2	1			
1983	N/extremos	9	7	4	1		
1984	Extremos	3					
1984	N/extremos	1	7				

Fonte: Arquivos da escola.

Tabela 20 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/6a. s/ década de 1990

Ano/nasc	classificação	601/2t	602/1t	603/2t	604/1t
1977	Extremos				1
1978	Extremos			2	
1978	N/extremos				1
1979	Extremos			2	2
1979	N/extremos	1			3
1980	Extremos			3	4
1980	N/extremos			5	2
1981	Extremos	2		7	5
1981	N/extremos	1		8	4
1982	Extremos	7	9	4	3
1982	N/extremos	1	4	1	3
1983	Extremos	10	4		
1983	N/extremos	6	7		
1984	Extremos	2			
1984	N/extremos	1	7		

Fonte: Arquivos da escola.

Tabela 21 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/7a. s década de 1990

Ano/nasc	Classificação	701/2t	702/1t	703/2t
1978	N/extremos	1	1	
1979	Extremos	2		1
1979	N/extremos	1	1	1
1980	Extremos		1	2
1980	N/extremos		2	5
1981	Extremos	3	4	8
1981	N/extremos	2	4	8
1982	Extremos	6	10	6
1982	N/extremos	2	6	4
1983	Extremos	8	2	
1983	N/extremos	7	6	
1984	Extremos	2		
1984	N/extremos	2	6	

Fonte: Arquivos da escola

Tabela 22 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/8a. s década de 1990

Ano/nasc	Classificação	801/2t	802/1t
1979	N/extremos		1
1980	Extremos	2	1
1980	N/extremos	3	2
1981	Extremos	5	5
1981	N/extremos	5	3
1982	Extremos	6	7
1982	N/extremos	2	6
1983	Extremos	5	2
1983	N/extremos	6	7
1984	Extremos	2	
1984	N/extremos	2	6

Fonte: Arquivos da escola

Não repetiremos aqui as considerações, já realizadas na análise das décadas anteriores, acerca dos mecanismos de agregação de “extremos” e de “não-extremos” e de alunos dentro, acima ou muito acima da faixa etária, na organização das turmas.

O que percebemos, na década de 90, quando pensamos nas análises de décadas anteriores, é que a configuração da população escolar nas turmas do ginásio, expressa a

diminuição da pressão seletiva sobre a população escolar, em comparação com o que testemunhamos na década de 80¹⁰⁵. Por outro lado, a intensidade da ocupação do ginásio da escola por alunos de condições “extremas”, especialmente nas primeiras séries, com as peculiaridades trazidas por essa população para a escola (como o alargamento das “faixas de idade” nas séries do ginásio), permite-nos novamente aproximar o período agora analisado daquele que lhe é anterior.

O fato é que a observação dos quadros de distribuição dos alunos na década de 90, faz-nos pensar numa escola agora predominantemente ocupada pelos pobres locais, só que submetidos a uma seletividade muito mais controlada do que na década anterior.

Como nas décadas anteriores, a pressão da seleção aqui novamente dá-se sobre os “extremos”, “beneficiando” os “não-extremos”. Os primeiros vêm sua participação relativa no ginásio da escola, nos quatro anos cobertos pelo levantamento, sofrer um decréscimo de 12%, em cada um dos turnos, aumentando, em contrapartida, a “participação” de “não-extremos”.

Nos quatro anos de ginásio, há 45% de “não-extremos” contra 55% de “extremos”. Essa é, porém, uma proporção geral. Se tomarmos a “evolução” desta proporção no decorrer das séries do ginásio, notaremos que, se no primeiro ano há 60% de “extremos” contra 40% de “não-extremos”, quatro anos depois veremos que a pressão dos mecanismos de seleção escolar age de tal forma sobre os alunos de posição econômica e social mais frágil, que a proporção entre os grupos se inverte, apresentando os “não-extremos”, nesta série, 55% de representação, contra apenas 45% de “extremos”.

A tabela abaixo mostra a ação da seleção escolar, sobre “extremos” e “não-extremos”, em cada uma das séries, e em cada um dos **turnos**.

¹⁰⁵ Ainda que não chegue a atingir os patamares da escola da década de 70, quando os mecanismos internos de seletividade pareciam muito menos atuantes. É, porém, necessário levarmos em conta que a população atendida pela escola naquela época era em tudo diferente daquela que passa a ocupá-la a partir da década seguinte. Não é possível comparar mecanismos seletivos sem levar em consideração as diferenças significativas que separam as populações selecionadas.

Tabela 23: evolução da distribuição de extremos e não-extremos por séries e turnos

Década de 1990

Turnos	Classificação		5a. Série	6a. Série	7a. Série	8a. Série
1o. Turno	Extremo	freq.	36	28	17	15
		percent.	49%	47%	39%	37%
	n/extremo	freq.	37	31	26	25
		percent.	51%	53%	61%	63%
2o. Turno	Extremo	freq.	76	39	38	20
		percent.	64%	61%	54%	52%
	n/extremo	freq.	42	24	33	18
		percent.	36%	39%	46%	48%

Fonte: Arquivos da escola.

Como já afirmamos, se tomarmos a proporção geral entre grupos no ginásio para os quatro anos de levantamento, veremos que, para 45% de “não-extremos”, temos 55% de “extremos”. Tomando esse dado como referência, seremos capazes de entender porque, à proporção que se dá a aproximação entre os grupos na 5a. série do turno da manhã (49% “extremos” e 51% “não-extremos”), corresponda um afastamento significativo entre os mesmos na quinta série no turno da tarde (64% “extremos”/46% “não-extremos”). Desta forma perceberemos com clareza (e também com alguma estranheza), logo no primeiro ano do ginásio (quando os mecanismos “internos” de seleção deste segmento do ensino fundamental ainda não entraram em ação), a significativa desproporção na representação dos grupos sociais nos turnos .

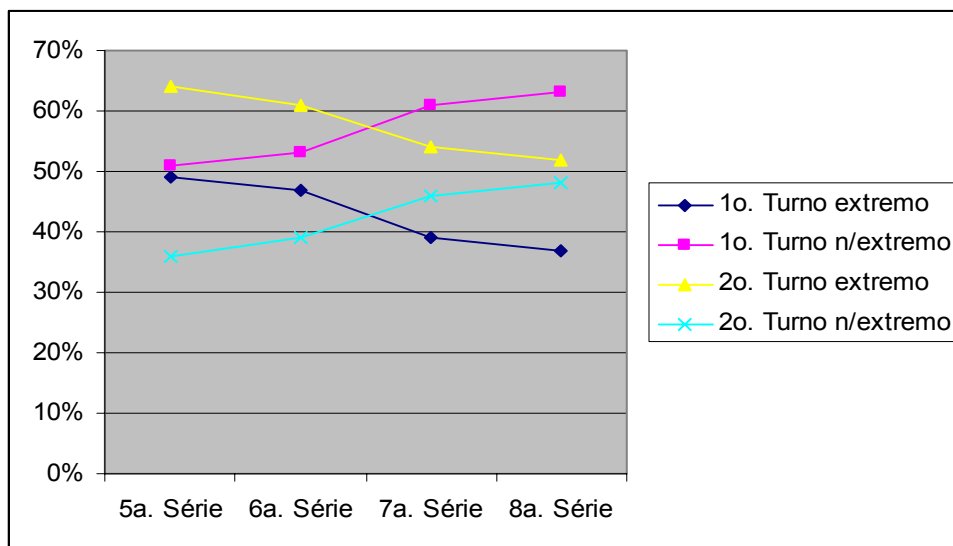
Entenderemos ainda que a pressão seletiva exercida especificamente sobre o grupo dos “extremos”, alterará estas proporções iniciais, fazendo com que, no último dos anos do ginásio, esse grupo, antes predominante, fique restrito ao percentual de 44% do total de alunos, e os “não-extremos”, à proporção de 56%.

Mas essa proporção geral, para ambos os turnos, também esconde nuances importantes. É que a desproporção inicial na distribuição dos grupos sociais nos turnos da escola, combinado com a pressão seletiva sobre os “extremos” em ambos os turnos, produziu efeitos importantes nos “conjuntos” que formavam os turnos neste período. O gráfico abaixo, nos ajudará a entender os efeitos da seleção escolar sobre os turnos da escola.

Gráfico 6

Evolução da distribuição de extremos e não-extremos por série e turno

Década de 1990



Fonte: Arquivos da escola

As curvas verde e amarela mostram a “evolução” da população de “extremos” e de “não-extremos” no turno da tarde. As curvas azul marinho e rosa, mostram a “evolução” da mesma população no turno da manhã. O conjunto do primeiro turno mostra como, com a pressão da seleção sobre apenas um dos grupos, transformou-se esta configuração, a princípio equilibrada, em significativo distanciamento entre grupos sociais, com grande predominância do grupo dos “não-extremos”. É quase como se a pressão da seleção transformasse o turno da manhã num turno de “não-extremos”, num “nicho” de “não-extremos”, numa escola que, não devemos nos esquecer, opera num universo onde os “extremos” são maioria.

O oposto exato acontece no turno da tarde. Partindo de um grande distanciamento entre “extremos” e “não-extremos” no início da escolarização ginásial (distanciamento esse de proporções maiores do que aquele que separa esses dois grupos nas proporções

gerais da escola neste período¹⁰⁶, com ampla vantagem para o grupo dos “extremos”), o segundo turno chega ao final do ginásio operando com proporções quase idênticas, quanto aos grupos representados. Ao contrário do que acontece no turno da manhã, no turno da tarde é como se a escola deixasse de ser um “nicho” de “extremos” no decorrer do processo de escolarização.

Mas se levarmos em consideração não as curvas que delineiam os turnos, mas aquelas que mostram a “evolução” dos grupos sociais, também poderemos tirar conclusões interessantes. A primeira coisa a ser observada é a absoluta sincronização das curvas para ambas as categorias sociais por nós trabalhadas.

As curvas dos “extremos” (azul marinho e amarelo) descrevem, para cada um dos turnos, movimento descendente, iniciando o movimento em franca “vantagem” sobre os “não-extremos”. As curvas dos “não-extremos” (verde e rosa) descrevem movimento ascendente (também absolutamente sincrônico), iniciando o movimento em situação de “desvantagem” em relação às curvas que expressam a categoria que lhe é oposta, mas termina o movimento exatamente na posição oposta àquela que tinha a princípio. As curvas de extremos e de não extremos mostram que não há incremento da seletividade sobre os extremos em um dos turnos mais que em outro.

As curvas, descendentes para extremos, ascendentes para não extremos, mostram que se a ação da seleção é idêntica em ambos os turnos, ela é desigual apenas naquilo que diz respeito ao grupo social envolvido. Mas ela nos mostra mais. É que se não há diferença na intensidade da seleção sobre os “extremos” nos turnos da escola, então a sua transformação de um “nicho” de “extremos”, no segundo turno, num “nicho” de “não-extremos”, no primeiro turno, no decorrer do processo de escolarização, se dá, fundamentalmente, pela configuração desproporcional dos grupos, em cada um dos turnos, no início do processo de escolarização ginásial. **Isso quer dizer que aqui a segregação dos desiguais precedeu a seleção.**

A segregação também precedeu a seleção na década de 70, com a formação de

¹⁰⁶ A distância entre “extremos” e “não-extremos” na escola como um todo é, para todas as séries, nos 4 anos de levantamento, de 10%, com vantagem para os “extremos”. No primeiro ano ginásial, no turno da tarde, essa diferença é de 21%, com vantagem para os “extremos”.

uma única turma de “extremos” (80%) no terceiro turno da escola. O mesmo pode-se dizer da década de 80, quando se formaram duas turmas de 5ª. série com um percentual de “não-extremos” muito acima da média geral da escola. Mas a ação dos mecanismos de segregação sobre um turno inteiro é uma “novidade” da década de 90. É ainda interessante notar, que tal exacerbação dos mecanismos de segregação dos desiguais aconteça numa época em que os órgãos de administração central buscam controlar a seletividade escolar, estabelecendo patamares máximos de “baixos conceitos” e diminuindo as exigências mínimas para a aprovação no ginásio. Ou seja: quando instada a ser menos seletiva a escola recrudescer seus mecanismos de segregação.

Mas essas não são as únicas conclusões que nos permitem a análise dos turnos. Quando cruzamos as categorias “turnos” e “classificação” (que nos permite a divisão em “extremos” e “não-extremos”, mantendo as turmas como referência de agregação) enxergamos dados muito interessantes. Vejamos a tabela abaixo.

Tabela 24
Distribuição de extremos e não-extremos em turmas por turno/
Década de 1990

Turmas	1o. Turno		2o. Turno		
	extremos	n/extremos	Turmas	Extremos	n/extremos
502	16	21	501	21	12
504	20	16	503	24	18
602	13	18	505	25	10
604	15	13	601	21	10
702	17	26	603	18	14
802	15	25	701	21	15
			703	18	17
			801	20	18

Fonte: Arquivos da escola.

Ela nos mostra as frequências de “extremos” e de “não-extremos” para cada uma das turmas, agregadas em relação aos turnos aos quais pertencem. Com esse quadro notamos, que o segundo turno opera com percentual massivo de alunos “extremos”, por sua vez agregados em turmas onde o percentual predominante é também formado, exclusivamente, de alunos “extremos”.

O turno da manhã, ao contrário, além de ser formado, predominantemente de

alunos “não-extremos”, possui turmas, que, com exceção de duas, são também formados por percentuais predominantes de alunos “não-extremos”.

Mas, pelo quadro, podemos perceber também outros elementos. É que no turno da manhã há também uma espécie de gradação entre as turmas, na distribuição diferencial de grupos sociais diversos. As turmas “02” são aquelas que, neste turno, agregam as maiores proporções de alunos “não-extremos”.

O que nos faz pensar que a peculiaridade da década de 90, no que se refere aos mecanismos de “segregação positiva”, está justamente em sua capacidade de atualizar as formas de “separação dos melhores” das duas décadas anteriores: separando turnos como na década de 70, e recuperando a experiência acumulada na de 80, inserindo os “seletos” nas “primeiras turmas”.

6) Em síntese...

Na década de 70 inicia-se o processo de expansão do ensino ginásial, introduzindo, neste patamar de ensino, contingentes das classes populares. Inicia-se o processo que Cunha (1991) descreveu como “liberação” do ensino de primeiro grau, acompanhado do contingenciamento dos níveis subseqüentes. Concomitantemente, inicia-se a “gestação” da entrada das políticas de “assistência” no interior da instituição escolar.

Os ginásios públicos passam a ver passar através de suas portas os primeiros grandes contingentes de jovens pobres, que passarão então a freqüentar as “beiradas” da escola, através da conjunção de dois fatores, a saber: o atestado de pobreza, que circunscreve sua posição subalterna na instituição e, por mecanismos que articulam processos de seleção e de segregação, ao terceiro turno da escola.

Começa então a anunciar-se uma proposta de “massificação” da escola, que articula a ampliação do espectro de escolarização dos pobres, ao custo da degradação da estrutura institucional.

Com a redemocratização do país o debate acerca da escola toma outros rumos, incorporando-se ao âmbito dos direitos sociais e civis, passando estes a demarcar o debate a respeito da instituição.

Contradições e embates marcam, na época, o sentido das políticas públicas que envolvem a instituição. No município do Rio de Janeiro, as escolas municipais regulares experimentam essas contradições, em meio a debates apaixonados sobre os fins e sentidos para a instituição, num quadro de esvaziamento das condições de escolarização.

Contraditoriamente, esse é o período em que a seletividade escolar é mais intensa. É também o período em que se dá a mudança mais drástica no perfil do aluno que a frequenta. Esse período demarca o início da circunscrição desta instituição, em sua dimensão pública e municipal, aos pobres da cidade.

Repetência e evasão são as marcas da escola nesta época. A classe média a abandona em busca de destinos mais “seletos”. As classes populares também a abandonam: por repetência ou pela transferência a circuitos mais degradados, no que se refere aos processos de escolarização.

Os mecanismos de “segregação positiva” (isolando turnos mais seletos na década de 70) se mantêm nesta década. Em contingentes reduzidos, os adolescentes e jovens de melhor condição social e econômica ocupam, principalmente, as “primeiras” turmas de cada uma das séries, realizando verdadeiras sagas pelos turnos da escola. Novamente, segregação e seleção se combinam em condições peculiares.

A década de 90 inicia-se com mudanças importantes no cenário político nacional e internacional. Em relação à escola, o projeto de universalização do ensino fundamental, no marco da massificação da instituição escolar, sai vencedor no país. Com isso, iniciam-se uma série de modificações que culminarão, ao final da década, com políticas articuladas de utilização da escola para finalidades assistenciais, com prejuízo da já precária instituição escolar e dos processos de escolarização.

Mecanismos diversos começam a agir sobre a escola neste período. Com a estrutura frágil e asoberbada pela incorporação de sua “nova” função assistencial, a escola passa a ver-se premida por uma espécie de “ideologia racional produtiva”, que encontra nos mecanismos de aceleração da aprendizagem, de progressão automática e de outros mecanismos compensatórios de correção da relação idade/série, suas mais frequentes expressões.

Com os mecanismos de seleção contingenciados pelas novas políticas, a escola, menos seletiva do que na década de 80, adensa outra de suas práticas: nesta década, como

em nenhuma outra, os mecanismos de separação dos desiguais, segregando-os agora em turnos diversos, toma força na instituição, “compensando” o arrefecimento “por decreto” dos mecanismos seletivos.

Notamos, portanto, que a pressão pela universalização do ensino fundamental, especialmente do segundo segmento deste, vem aprofundando o caráter de massificação da instituição. Fragiliza-se a estrutura e também a legitimidade da escola por dois mecanismos combinados: pela expansão de suas funções em âmbitos não escolares e pela degradação de suas funções de socialização e de aprendizagem (funções específicas das instituições escolares).

Nossos estudos mostram ainda que a esses movimentos em âmbitos mais gerais, correspondem outros, locais e particulares. São movimentos específicos, intra-escolares, de manutenção sistemática e persistente (acontecendo em todas as décadas de nosso levantamento), mutante (aconteceu, em todas as décadas, operando em contextos históricos diversos e em configurações institucionais variadas) de manutenção do caráter **seletivo** da instituição, realizando, por todas as décadas, pressão diferencial sobre os segmentos mais vulneráveis social e economicamente no universo da população escolar.

Manteve ainda, por todas as décadas, mecanismos também diversos, mutantes e persistentes, adotando estratégias variadas, de separação dos desiguais da escola, “**segregando-os**” em turnos, em turmas ou em combinações sutis de ambos.

Aqui, portanto, a desigualdade se multiplica: primeiramente, pelo aumento das distâncias entre os sistemas de ensino, estabelecendo circuitos específicos para as classes sociais. Em segundo lugar, pela diversificação e complexificação das desigualdades no interior dos sistemas públicos de ensino, estabelecendo, na mesma escola, desigualdades entre turnos e turmas, apontando algumas vezes para a existência, num mesmo espaço, de mais de um perfil institucional. Esse é objeto de nosso próximo capítulo.

Capítulo 4

Uma Escola em 2005.

("Uma" escola em 2005?)

O levantamento de 2005.

O Objetivo deste capítulo é construir um quadro das desigualdades que se multiplicam na escola, segmentando e complexificando o que vemos como um “todo indistinto”; desvendar as nuances escondidas nos diferentes (na verdade desiguais) processos de escolarização que se realizam na escola HOJE; entender o impacto que as mudanças sofridas pela escola, especialmente nos últimos 10 anos, realiza na instituição; flagrar, a partir das trajetórias dos alunos nas turmas e turnos, as possibilidades e impossibilidades “incorporativas” que essa instituição expandida vem oferecendo a seus usuários.

Para isso realizamos:

Um levantamento concernente à totalidade dos 647 alunos matriculados no segundo segmento do ensino fundamental na escola, no ano de 2005, contendo:

- 1) local de moradia, com o objetivo de distinguir as freqüências distintas de alunos moradores das diferentes favelas locais, assim como dos endereços localizados no “asfalto”;
- 2) idade, para a configuração de faixas etárias;
- 3) dados sobre o processo de escolarização primária de cada um dos alunos, onde listamos:
 - 3.1) número de anos envolvidos na realização do primeiro segmento do ensino fundamental;
 - 3.2) repetências (quando houve) e o número delas;
 - 3.3) freqüência a algum dos projetos de correção da relação idade/série (aqui foram tratados os projetos de aceleração, progressão e Projeto 18 – todos implementados pela Secretaria Municipal de Educação com professores da rede, nos anos concernentes ao levantamento);

3.4) as migrações, quando ocorridas, durante o curso primário, dentro do estado do Rio de Janeiro e no país;

3.5) as mudanças de escola durante o curso, assim como a escola de onde veio o aluno, no caso de ter havido mudança;

4) dados sobre o processo de escolarização no segundo segmento do ensino fundamental.

Em relação a este segmento, em especial, levantamos:

4.1) presença de agravos à escolarização, tais como:

4.1.1) abandono;

4.1.2) migração durante o ginásio (dentro do estado e no país);

4.1.3) mudança de escola durante o ginásio;

4.1.4) repetências;

4.1.5) duração do ginásio, até a data do levantamento.

5) dados sobre a trajetória de cada um dos alunos no período de freqüência ao segundo segmento do ensino fundamental, contendo:

5.1) seqüência das turmas freqüentadas por cada um dos alunos desde sua entrada no “ginásio”, inclusive os casos de repetência, para a construção de dois índices:

5.1.2) enraizamento em turma – indicado pelo número de anos, consecutivos ou não, de ocupação do mesmo tipo de turma;

5.1.2) enraizamento na escola – com dois níveis: II para alunos que cursaram todo o ensino fundamental na escola ou I para alunos que cursaram apenas os dois anos finais de escolarização primária na escola.

Os dados de números 1 e 2 permitiram-nos demarcar, do conjunto dos alunos, aqueles sobre os quais recaem as maiores pressões em relação ao processo de escolarização. Em primeiro lugar, faixa etária, por ser um indicador de precariedade na vida escolar. Entrada tardia na escola, retenções, migrações e demais percalços, que, se não têm referência direta com o processo de escolarização, acidentam-no indiretamente.

A seguir, local de moradia, onde buscamos, não apenas a distinção mais óbvia entre alunos moradores no asfalto ou nas favelas da região, mas também a distinção entre as favelas locais.

O terceiro conjunto de dados referem-se ao acompanhamento do processo de educação primária de cada um dos alunos levantados. Neste ponto, tentamos apreender as regularidades e irregularidades nos processos de escolarização neste segmento, assim como fazer um levantamento dos principais agravos envolvidos na escolarização neste período.

A princípio pretendíamos trabalhar apenas com o número de anos em que se realizava o primário, de maneira que nos fosse possível relacionar este fator a outros, tais como migrações e mudanças de escola. O problema foi que a maneira com que se organiza hoje o processo de escolarização neste município, faz com que o número de anos na escola primária seja um indicador de pouca confiança. É que os inúmeros projetos que têm como objetivo a regularização do fluxo escolar, implementados nos últimos anos mascaram, sob a “impessoalidade” das quantidades, qualidades distintas de escolarização.¹⁰⁷

Os dados organizados no quesito 4 propõem-se a realizar, para o segundo segmento, o mesmo objetivo descrito para o primeiro. Com a diferença de que no ginásio, não há ainda estratégias de aceleração do fluxo escolar como no primeiro dos segmentos. Mas nosso intuito é ainda o de descobrir em que medida abandono, migração e mudança de escola afetam a trajetória escolar dos alunos. De que forma, enfim, o confronto com agravos internos e externos à escola determinam a distribuição dos alunos pelas turmas, criando, dentro da escola, lugares desiguais, que, determinados pela precariedade da vida desses alunos, acabam por produzir novas precariedades (estas referidas aos processos desiguais de escolarização, que, defendemos, acontecem dentro da própria escola).

¹⁰⁷ Desta forma, sentimos necessidade de incluir no levantamento, nos dados sobre os agravos ao processo de escolarização primária, a frequência ou não aos projetos: aceleração da aprendizagem, progressão e o chamado Projeto 18, implementados pela secretaria municipal de educação durante o período estudado. Para se ter uma idéia do tamanho do problema, é só levarmos em conta que os 5 anos regulares de escolarização primária neste município, tanto podem ter como significado o CA acrescido das 4 séries, organizados ou não nos ciclos, como a “esdrúxula” trajetória “colhida em nosso levantamento: 1ª.série/2ª.série/2ª.série/2ª.série/aceleração (daí para a 5ª.série).

Por fim, o quinto conjunto de dados. Sua coleta foi decidida a partir da constatação de que as turmas mais “bem” consideradas pela escola (as turmas 01 no ginásio) eram turmas em que parte significativa dos ocupantes freqüentava a escola desde o primário e, portanto, possuíam, por assim dizer, uma certa “intimidade” para com a instituição (tiveram oportunidades de relacionar-se por mais tempo com a instituição, sendo capazes de buscar freqüentar o melhor turno, criar expectativas em relação aos professores, conhecer os “rituais” institucionais, saber os conflitos que vale a pena enfrentar, quais se deve evitar, etc...); em segundo lugar, essas eram turmas que vinham agrupadas há muitos anos, o que permitia que se reconhecessem como um grupo, um “corpo” dentro da instituição.

Por esse motivo criamos um índice, o de “enraizamento”, que nos possibilitasse a percepção da configuração dessas “vantagens” institucionais pelas demais turmas da escola. Foram dois os índices criados: o de enraizamento na escola e o de enraizamento na turma.

Por fim, é necessário que expliquemos porque, para o levantamento de 2005, não utilizamos as categorias “extremos” e “não-extremos”, trabalhadas na construção do quadro das desigualdades escolares nas décadas que precederam a atual análise. A questão é que o único dado contido nas fichas dos alunos de alguns anos para cá, e que nos dão idéia de sua condição social, é o local de moradia. Não se faz mais qualquer referência sobre a profissão dos pais¹⁰⁸.

Ora, com base no levantamento das décadas sabemos que a moradia, fora ou dentro da favela, já não é indicador confiável da condição social dos alunos posto que, como já apontamos, em primeiro lugar, o universo dos endereços dos alunos da escola que não moram nas favelas encontram-se nas imediações desta; por outro lado, uma das peculiaridades dos tempos atuais, é que a forma de vida “da favela”, especialmente naquilo que toca à tirania do tráfico de drogas, vem ampliando seus domínios, estendendo-se também para as imediações das favelas, fazendo das ruas “do asfalto” próximas sua “periferia”.

¹⁰⁸ Durante um curto período, na década de 90, uma das informações constantes nas fichas era a faixa de renda dos pais. Mas este era um dado tão pouco preenchido, ou preenchido de forma tão precária, fazendo referência à moedas já “extintas”, ou usando como parâmetro o salário mínimo num período em que a inflação tornava muito difícil rastrear seu valor, que acabamos por desistir de sua utilização como dado no levantamento. Uma outra informação que chegou a constar das fichas, por um curto período de tempo foi o grau de escolaridade dos pais. Novamente a falta de preenchimento, aliado à liberdade absoluta nas poucas respostas preenchidas fizeram-nos desistir da informação.

Por todos esses motivos, o local de moradia não é, sozinho, um indicador confiável para a demarcação dos desiguais” dentro da escola. Essa “fragilidade” dos dados fez-nos mergulhar nos dados internos à escola. E desta forma, se o levantamento das décadas procurou, a partir dos dados sobre desigualdade “externos” à escola, compreender a maneira com que esta se efetivava no interior da instituição escolar, com mediação das categorias institucionais (“seleção” e “segregação”), se este era nosso objetivo naquele momento, no levantamento de 2005, nosso objetivo sofre uma inflexão.

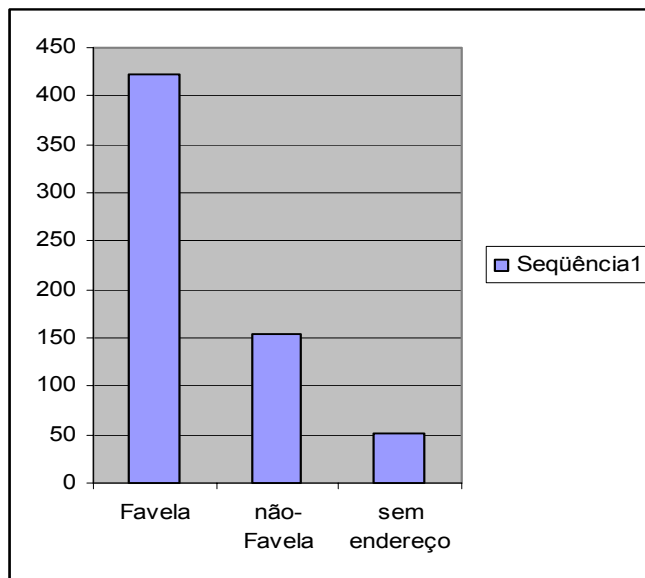
É que neste momento, propomos um mergulho na dinâmica institucional, com o objetivo de compreendermos os diferentes contornos que marcam os processos de escolarização em suas nuances de diferenças. Buscamos entender neste momento as formas (múltiplas, diversas) com que as desigualdades se manifestam no interior da escola.

A análise

1) Distinguindo os pobres: locais de moradia e faixas etárias.

A primeira distinção que devemos realizar refere-se aos tipos de moradia: dos 627 alunos do segundo segmento da escola, 422 vivem nas favelas da região, somando 67,3% dos alunos da escola (com particular importância de três delas), e 153 vivem em endereços declarados no asfalto, perfazendo 24,4% dos alunos com predominância do bairro onde se localiza a escola; e 52, ou 8,3%, não declararam endereço no ato da matrícula. O gráfico abaixo nos ajuda a visualizar a distribuição.

Gráfico 7
Distribuição dos alunos por tipo de moradia
2005

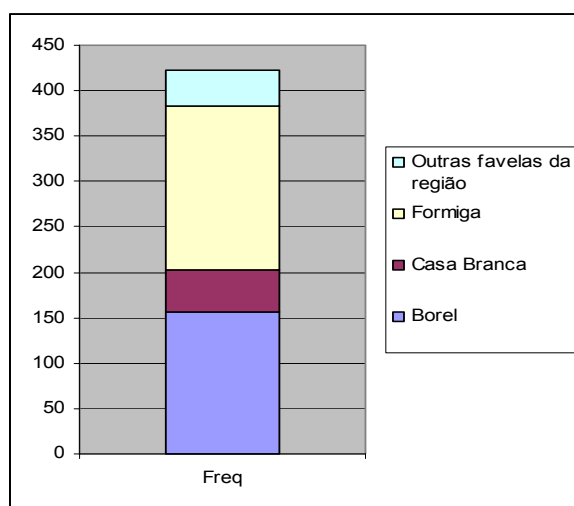


Fonte: Arquivos da escola

Quanto à distribuição de cada um dos tipos, temos, dentre os moradores de favelas, uma ocupação maciça dos moradores dos morros do Borel e da Formiga, perfazendo, os

dois juntos, 79% dos endereços dos alunos da escola, com ligeira predominância da Formiga (42% de alunos desta, contra 37% dos moradores do Borel). Temos ainda um percentual mais discreto, porém permanente (ainda que decrescente,¹⁰⁹ se levarmos em consideração os anos anteriores) de alunos moradores do Morro da Casa Branca. São 10,2% de alunos moradores do morro mais próximo da escola. Os 10,8% restantes residem em favelas próximas, de ocupação recente, e ainda em favelas do mesmo bairro, mas de localização mais distante¹¹⁰. O gráfico 9 nos ajuda a “visualizar” a distribuição proporcional dos endereços de favela na escola.

Gráfico 8
Distribuição dos alunos moradores de favela
por local de moradia/2005



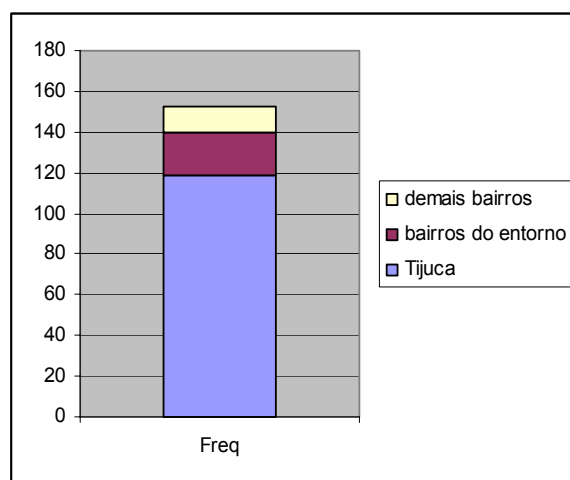
Fonte: Arquivos da escola

¹⁰⁹ O “decrécimo” dos moradores do morro da Casa Branca implica num dado importante como veremos adiante. Durante o levantamento das décadas observamos tendência contrária àquela constatada no ano corrente. É que o percentual de moradores da Casa Branca veio aumentando paulatinamente da década de 70 para cá, atingindo 16% do número geral de endereços da escola na década de 90. A diminuição de sua participação na escola, assim como a desigualdade que marca essa participação nos turnos, no ano de 2005, é dado de fundamental importância para nossa análise.

¹¹⁰ As demais favelas, são: França Júnior, Buraco Quente, Indiana, Bananal, favelas bastante próximas e de ocupação mais recente, Chácara do Céu (parte “oficial” do Complexo do Borel, mas de forma geral ocupada por moradores em condições extremamente precárias e considerada quase que como uma comunidade à parte do morro onde se situa), Catrambi, Salgueiro, Chacrinha, mais distantes da escola.

Os alunos que não moram nas favelas da região, distribuem-se da seguinte maneira: 77,3% dos alunos moradores do “asfalto” residem na Tijuca, bairro onde fica situada a escola; 13,7% vivem nos bairros do entorno (Vila Isabel, Maracanã e Andaraí); 8,5% moram em bairros mais distantes, situados nas zonas Norte e Oeste do município.

Gráfico 9
Distribuição dos alunos moradores no “asfalto”
Por bairro/2005



Fonte: Arquivos da escola

Novamente aqui, uma análise mais detida dos dados nos permite escapar das simplificações que opõem, de maneira geral, favelas e asfalto. Porque apesar de tudo o que o senso comum alimentado (hoje mais do que nunca) pela mídia local nos fazem pensar, a fronteira entre esses espaços é não só ampla, como sobretudo dinâmica, assim como, por outro lado, os locais destacados escondem nuances que uma abordagem dicotômica não nos permitiria perceber.

As favelas de ocupação mais antiga (e, sobretudo, aquelas, dentre estas, mais bem servidas de serviços públicos como também de equipamentos de consumo coletivo, como por exemplo Borel, Formiga e Casa Branca¹¹¹) permitem condições de vida distintas

¹¹¹ Urbanizadas recentemente, completamente ou parcialmente (Morro da Formiga) pelo projeto Favela-Bairro, da prefeitura do Rio de Janeiro.

daquelas de ocupação mais recente, sobretudo aquelas desprovidas de serviços e equipamentos. Mas mesmo as bem providas guardam diferenças internas quanto ao acesso a tais bens.

A existência de escolas municipais, mesmo restritas quanto à oferta de vagas e ao nível de escolarização¹¹², em favelas da região, como Borel e Formiga, alteram as possibilidades de acesso aos processos de escolarização mais amplos, marcando distinções entre as oportunidades para os alunos das favelas diversas.¹¹³

Por outro lado, o tráfico e a venda de drogas nas favelas da região e, especialmente, a divisão do tráfico em comandos concorrentes, vem imprimindo uma dinâmica perversa às relações sociais locais, sobretudo para os moradores de favelas com comandos opostos. As contradições desta dinâmica vem penetrando no espaço da escola de uma década para cá, com especial vigor nos últimos cinco anos.

Tal dinâmica provavelmente explica a predominância absoluta de alunos originários dos morros do Borel e da Formiga (desde 1996 “pertencentes” ao mesmo comando no tráfico da região), como explica também a diminuição significativa do número de alunos moradores do Morro da Casa Branca (desde o mesmo período, ocupada por um comando “em guerra” com aquele que ocupa as duas outras favelas), de acordo com depoimentos dos funcionários da escola, sendo este o único morro na localidade ocupado pelo comando concorrente aos dois outros citados.

Quanto aos alunos originários de endereços localizados fora das favelas, é de se registrar que, em primeiro lugar estejam esses endereços, em sua grande maioria, localizados nas proximidades das favelas, nas ruas que dão acesso a estas. Como já apontamos aqui, por vários motivos já contemplados neste trabalho, no município do Rio

¹¹² O morro do Borel é provido de um CIEP, abarcando todo o primeiro segmento do ensino fundamental. O Morro da Formiga abriga uma escola municipal que atinge até a terceira série do primeiro segmento do ensino fundamental. O morro da Casa Branca não abriga nenhuma escola pública.

¹¹³ Talvez esteja aí a explicação para uma peculiaridade da ocupação desta escola pelos alunos das favelas locais, fazendo com que os alunos da Casa Branca, apesar de ocuparem uma faixa estreita do percentual geral de alunos moradores das favelas (10%) considerada como uma participação discreta se levarmos em conta ser esse o morro mais próximo da escola, seja também aquele, por paradoxal que pareça, fornece os alunos que ocupam a escola por mais tempo. A imensa maioria dos alunos da Casa Branca entra na escola nos primeiros anos do primário.

de Janeiro, e em especial em alguns bairros deste¹¹⁴, a vigência da “lógica” e da forma de vida na favela amplia seus limites, incorporando trechos do que em tempos anteriores designávamos como “asfalto”. A “incorporação” vai se dando a partir das fronteiras entre favela e asfalto, nas ruas que se encontram em suas proximidades, e em especial naquelas ruas que dão acesso às mesmas. É dessa fronteira dinâmica de onde saem os endereços mais freqüentes dos moradores do “asfalto” na escola.

Por outro lado, é grande a freqüência de endereços no “asfalto” que traz rua e número do logradouro complementados pela referência “portaria”, indicando serem os moradores destes endereços filhos de trabalhadores dos prédios dos lugares mais “distintos” na hierarquia local.

Assim, mesmo que a simplificação crescente dos registros escolares, apontada aqui desde a década de 80, tenha, no ano corrente, acabado por suprimir qualquer referência à ocupação dos pais dos alunos, defendemos que vem sendo mantida na escola estudada a tendência à circunscrição da escola às faixas mais vulneráveis da população local, mesmo que esta faixa de vulnerabilidade comporte desigualdades quanto ao acesso aos serviços e bens de consumo coletivos, que marcarão, como veremos mais adiante, distinções importantes nos processos de escolarização em curso na instituição.

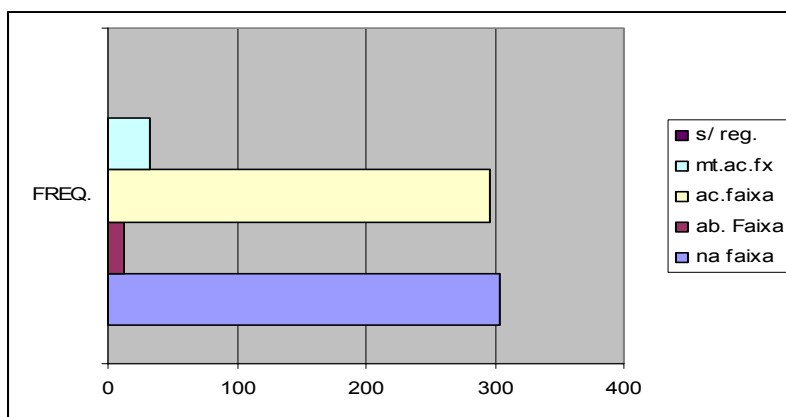
Antes de iniciarmos a análise concernente às faixas etárias é importante declararmos que, para a realização da mesma, agrupamos as idades em 4 categorias, para cada uma das séries do segundo segmento do ensino fundamental. Tomamos como base a entrada na 5ª série aos 11 anos, estendendo a regularidade desta faixa por mais 1 ano. Aplicamos o mesmo raciocínio para as séries seguintes, e obtivemos as seguintes referências de idade para a faixa etária regular (incluímos os alunos deste perfil à categoria, por nós denominada como “na faixa”):

- 5ª. Série - 11 e 12 anos completos
- 6ª. Série - 12 e 13 anos completos
- 7ª. Série – 13 e 14 anos completos
- 8ª. Série – 14 e 15 anos completos

¹¹⁴ É importante destacar que o bairro em questão nem configura um exemplo limite do fenômeno que estamos descrevendo. Há regiões como os bairros da Leopoldina em que o processo de favelização se espalhou de tal maneira que pode-se dizer que essa região é hoje um imenso complexo de favelas entrecortado por “ilhas” de asfalto.

Aqueles de idades acima das “faixas” descritas para cada uma das séries levantadas eram inseridos na categoria “acima da faixa”. No decorrer do levantamento, porém, sentimos necessidade de acrescentar a estas mais duas categorias referentes às idades, por entendermos que estes dois grupos não davam conta de expressar o grau de diversidade que encontramos neste quesito. Assim, incorporamos à nossa análise as categorias “abaixo da faixa” para aqueles que cursavam as séries em idades abaixo daquela estipulada para a faixa etária esperada, e ainda a categoria “muito acima da faixa”, para alunos cuja idade declarada situava-se mais de 50% acima da idade mínima da faixa etária regular. Tais foram as frequências encontradas para cada uma das faixas etárias em toda a escola:

Gráfico 10
Distribuição dos alunos da escola por registro de faixa etária
2005



Fonte: Arquivos da escola.

Os 304 alunos dentro da faixa etária esperada para a série, portanto 47% dos alunos da escola, ocupam um percentual equivalente aos dos 296 alunos acima da faixa, 46% dos alunos da escola. Os 13 alunos abaixo da faixa e os 32 muito acima da faixa ocupam respectivamente 2% e 5% do total de alunos da escola.

Destacamos as duas últimas faixas etárias (abaixo e muito acima da faixa), porém, não por sua especial frequência na distribuição geral da escola, já que elas apresentam percentuais irrisórios, mas por sua distribuição específica. Os alunos “abaixo da faixa” distribuem-se nas turmas 501, 502, 701 (maior frequência), 802 e 803, algumas dentre as

consideradas como as “melhores” turmas da escola. A exceção (que não faz mais do que confirmar a regra), é a existência de 1 único aluno nesta faixa etária na turma 605, turma que, de resto, frequenta junto com as turmas 505, 506, 604 e 704 os maiores “depósitos” dos alunos “muito acima da faixa etária”.

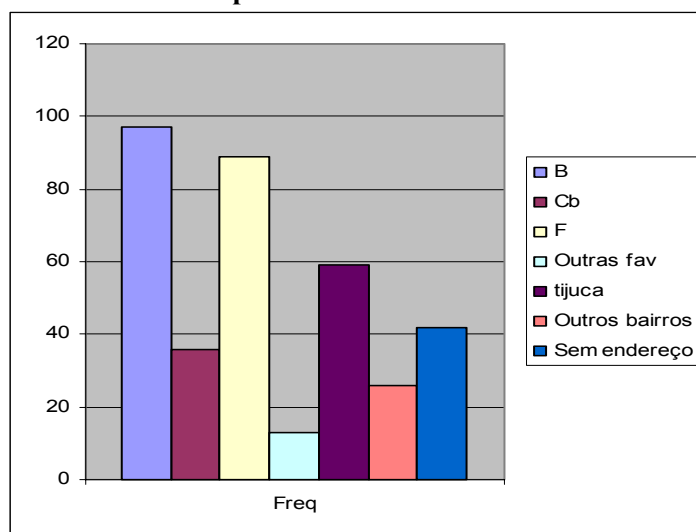
Esta distribuição diferencial começa a criar duas zonas extremas na distribuição das idades, que nos ajudarão, mais adiante, a demarcar nuances nas áreas de desigualdade que os percentuais quase idênticos das faixas predominantes (“na faixa” e “acima da faixa”) não nos permitiriam distinguir numa primeira observação.

1.1) Moradias e faixas etárias por turno

Moradias

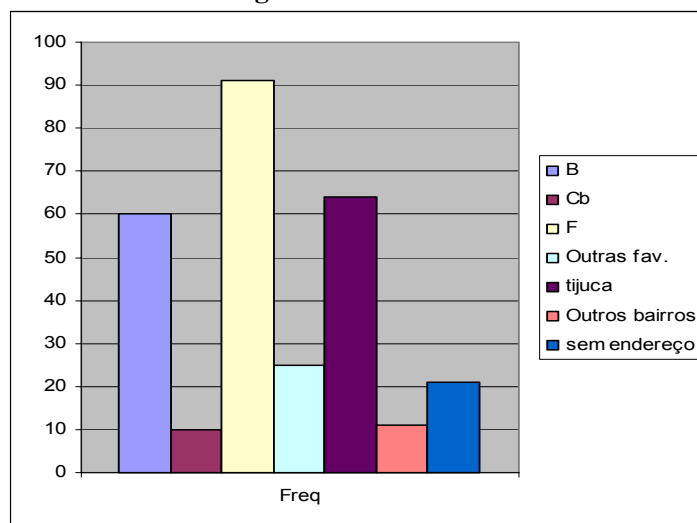
Se tomarmos faixa etária e moradia em relação a cada um dos turnos da escola, perceberemos diferenças nas freqüências que nos permitirão deduções interessantes. Começaremos pela análise dos tipos e dos locais de moradia:

Gráfico 11
Distribuição dos alunos por lugar de moradia
primeiro turno/2005



Fonte : Arquivos da escola.

Gráfico 12
Distribuição dos alunos por lugar de moradia
segundo turno / 2005



Fonte: Arquivos da escola.

Com base no estudo dos gráficos de distribuição dos alunos agrupados a partir do tipo e do local de moradia para cada um dos turnos, podemos observar que, se não há diferença significativa entre os turnos naquilo que toca à divisão mais ampla entre moradores do asfalto e moradores das favelas (permanecendo os alunos moradores de favelas numa proporção semelhante em ambos os turnos – 65% de manhã e 64% à tarde – assim como a de não favelados – 23% no turno da manhã contra 26% à tarde) há mudanças interessantes na distribuição das moradias em cada turno, quando tomamos como base as diferenças entre cada um dos subgrupos de moradia.

A distribuição dos alunos entre as 3 principais favelas locais tem as seguintes características no turno da manhã: um equilíbrio significativo entre o número de alunos dos morros do Borel e da Formiga (26% e 24% respectivamente), assim como um número de alunos da Casa Branca, neste turno (10% do turno da manhã), significativamente maior do que na escola como um todo (7% do total geral).

No turno da tarde, entretanto, percebe-se uma ligeira redução do percentual de alunos originários do Morro do Borel. O que mais chama a atenção, porém é o significativo aumento da participação dos alunos moradores do morro da Formiga neste turno, seguido de significativa queda da participação dos alunos originários do morro da Casa Branca.

Quando tomamos as outras favelas da região como referência, constatamos também haver diferenças entre os turnos da escola. No turno da manhã, apenas 3,5% dos alunos estabelecem moradia nestas regiões, ao contrário do turno da tarde, onde 9% dos alunos residem.

Entre os alunos moradores de localidades fora das favelas, as diferenças internas permanecem, quando tomamos os turnos em separado. No turno da manhã estão 16% dos que declaram morar na Tijuca, contra os 22,8% dos moradores do bairro no turno da tarde. Por outro lado, no turno da manhã encontram-se 7% dos alunos moradores de outros bairros, contra 4% dos alunos do turno da tarde.

Mas para uma compreensão mais profunda das diferenças entre os turnos estudados, devemos considerar:

- que a desproporção entre os turnos é, ela mesma um dado. O turno da manhã é o mais pedido dos turnos no momento da matrícula. Sabemos que, por motivos que transpõem os muros escolares, para os jovens pobres e suas famílias a possibilidade de estudar pela manhã amplia a flexibilidade no uso do tempo restante, permitindo a participação do estudante deste turno nas atividades da casa, desde aquelas ligadas ao trabalho doméstico, até a aquisição de ocupações precárias que permitam a complementação da renda da família. Por esse motivo, certamente, o turno da tarde é o mais “abandonado” durante todo o ano letivo, sendo também o mais “vazio”, desde o início do ano letivo¹¹⁵.

- que o equilíbrio entre os moradores das duas maiores favelas do local se dá exclusivamente no turno da manhã, evoluindo para uma situação de significativo desequilíbrio no turno da tarde, com franca predominância dos moradores do morro da Formiga, acompanhado de uma drástica diminuição da participação dos alunos originários da Casa Branca no turno da tarde¹¹⁶.

¹¹⁵ Veremos também durante este trabalho, que mais do que um ou dois motivos isolados, há um verdadeiro conjunto de motivos que determinam o maior abandono do turno da tarde.

¹¹⁶ Esse dado é ainda mais significativo se pensarmos que a distribuição dos alunos, especialmente no que se refere aos moradores do Morro da Casa Branca, vai de encontro à tendência dos outros dois morros (Borel e Formiga) que aumentaram ou mantiveram estável sua participação percentual nos quadros de alunos da escola. Por outro lado, é de se estranhar que num mesmo turno, o segundo, essa desproporção alcance níveis muito mais drásticos do que no outro.

- que as moradias em “outras favelas” fazem referência, no caso aqui estudado, a locais de ocupação muito mais recente do que as 3 favelas principais citadas neste estudo. Essas favelas de ocupação recente, situadas na fronteiras entre os bairros da Tijuca e do Andaraí, são, além do mais, desprovidas de acesso a serviços e bens de consumo coletivo, fazendo da vida nestes locais uma experiência de precariedade maior do que nas localidades mais providas pelo poder público.

- que o percentual de moradores nas favelas mais precárias é três vezes maior no turno da tarde do que no da manhã.

- que as moradias **fora** da favela, como já afirmamos aqui, são também moradias **próximas** das favelas, nas zonas fronteiriças ou ruas de acesso às mesmas. Assim, o fato de que há uma diferença de sete pontos percentuais nas proporções entre os turnos, com vantagem para o turno da tarde, em relação às moradias “fora” das favelas, não nos permite conclusões definitivas, a não ser aquela que aponta para uma maior dispersão dos estudantes do turno da tarde, no que toca à moradia .

- o “quesito” “outros bairros” também apresenta interessantes características distintivas, quando nos propomos a comparar os turnos. O turno da manhã apresenta-se em maior proporção, neste dado em particular. Tem 7,2% de seus alunos residindo em bairros fora da Tijuca, contra apenas 4% do turno da tarde. Porém, a metade dos residentes em “outro bairro” do turno da manhã moram no bairro do Andaraí¹¹⁷. A outra metade mora, em sua maioria, em bairros também próximos, como Grajaú, Maracanã, e Vila Isabel, considerados parte da “Grande Tijuca”. Por outro lado, os exíguos 4% de moradores de outros bairros no turno da tarde, espalham-se por bairros mais distantes como Benfica, Engenho Novo, Inhaúma, Santo Cristo, São João de Meriti (município) .

¹¹⁷ O bairro do Andaraí é um bairro de origem operária, que faz fronteira com a região da Tijuca onde fica a escola. Este bairro é muito mais próximo da escola do que as regiões mais afastadas do bairro da Tijuca.

- por fim, devemos considerar que 7,5% dos alunos do turno da manhã, e 11% dos alunos do turno da tarde não declararam endereço.

Desta forma, podemos concluir que, se a proporção entre alunos moradores em favelas e no asfalto é semelhante para cada um dos turnos, o turno da tarde tem um número significativamente maior de alunos moradores de uma diversidade de favelas de ocupação mais recente na região. É também o responsável por um número significativo de alunos moradores do bairro da Tijuca, nas fronteiras com as quase 13 favelas que ocupam a região.

É, por fim, um turno onde a participação de alunos moradores de outros bairros se faz notar não pela proporção, pequena em relação à outras declarações de moradia, mas surpreendente quanto às distâncias que evoca. Em contraponto a toda essa, digamos, “diversidade espacial”, existe a presença absoluta dos alunos moradores do morro da Formiga, configurando (em contraste com a dispersão que marca a distribuição das moradias do turno da tarde) a maior concentração proporcional de uma só favela em toda a escola, em qualquer dos seus turnos.

No turno da manhã, ao contrário, encontramos maior equilíbrio na representação entre as duas maiores favelas: presença quase três vezes maior de alunos originários do morro da Casa Branca, presença pequena de alunos originários das favelas mais precárias da região e concentração de alunos moradores do bairro do Andaraí e de bairros pertencentes à grande Tijuca, mesmo na mais dispersa das categorias de moradia – aquela que indica moradia em “outros bairros”.

Para finalizarmos este item, se o estudo dos locais e tipos de moradia dos alunos que utilizam a escola apontam, no turno da manhã, uma tendência maior para o equilíbrio das participações entre as principais comunidades locais, ele aponta também que esse equilíbrio relaciona-se com uma tendência à não dispersão das moradias.

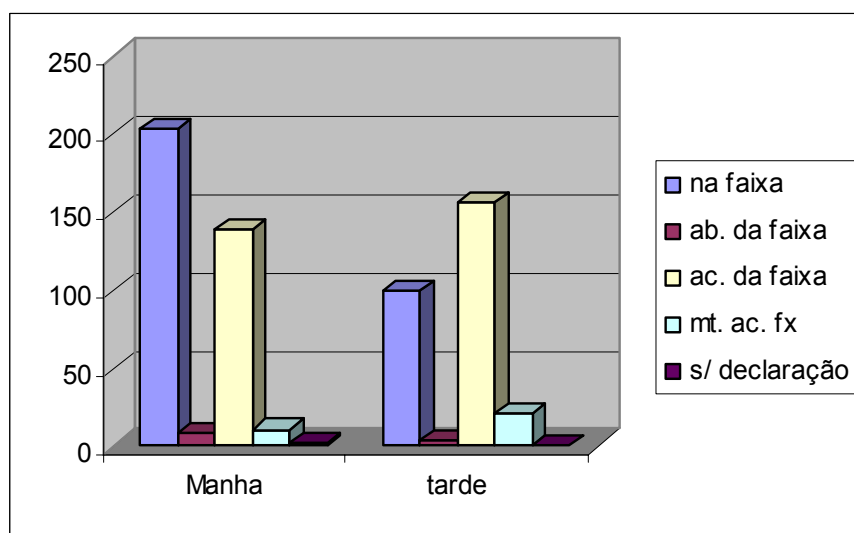
Ao contrário, no turno da tarde, ao lado de uma grande dispersão dos logradouros (para moradias em favelas ou não), e uma tendência a se fazer representar pelos estudantes de origem mais precária (quanto à moradia), apresenta, este turno, significativa predominância na representação de uma das favelas locais.

As faixas etárias

Mas nossa reflexão sobre os turnos está longe de ser esgotada. Vejamos o que indicam os dados sobre faixa etária, quando tomamos como referência as distinções entre os turnos.

Gráfico 13

Distribuição das faixas etárias /comparação por turno/2005



Fonte: Arquivos da escola.

Quando observamos o gráfico temos uma idéia mais clara da desproporção existente entre as duas principais categorias de faixas etárias para cada um dos turnos da escola. No turno da manhã, 56% dos alunos estão dentro da faixa etária esperada para uma escolarização regular e sem grandes acidentes de percurso. 38% dos alunos deste turno encontram-se acima da faixa etária desejada. A proporção de alunos muito acima da faixa etária (indicando a possibilidade de um histórico contendo sérios agravos durante o percurso de escolarização) e abaixo da faixa etária regular é semelhante, perfazendo respectivamente 2,5% e 3% do total de alunos do turno.

Para o turno da tarde, os percentuais são os seguintes: 35% dos alunos dentro da faixa etária regular, 56% dos alunos acima da faixa, 7,5% muito acima da faixa e a proporção residual de 1,5% dos alunos abaixo da faixa etária.

O próximo gráfico nos permite visualizar de maneira ainda mais clara esta separação, na medida em que nele podemos distinguir a **inversão** das proporções nos turnos entre as duas faixas etárias principais. Como devemos nos lembrar, a escola possui, no total, 304 alunos dentro da faixa etária esperada para a escolarização em cada série e 296 alunos acima da faixa. 47% e 46% , da totalidade dos alunos do ginásio, respectivamente.

Quando organizamos essas faixas etárias nos dois turnos da escola, constatamos uma proporção inversa entre as faixas etárias fundamentais para cada um dos turnos. À predominância no percentual de alunos dentro da faixa etária no ginásio da manhã, corresponde o mesmo percentual de alunos acima da faixa etária no turno da tarde (56% para ambos). O contrário também é verdadeiro e, portanto, à um percentual de 38% de alunos dentro da faixa etária esperada para cada série no turno da manhã, corresponde um percentual de 35% de alunos dentro da faixa etária no turno da tarde. É como se a escola da manhã fosse a imagem invertida da escola no turno da tarde, na distribuição das faixas etárias.

Gráfico 14: distribuição comparativa das freqüências de faixas etárias por turno/ 2005



Fonte: Arquivos da escola

Se levarmos em consideração, como já afirmamos anteriormente neste trabalho, que o atraso na faixa etária faz-se acompanhar, entre outros fatores, de atraso na entrada na escola (indicando dificuldades de acesso à instituição escolar), de repetências múltiplas e descontinuidades nos processos de escolarização e também de migrações e mudanças,

perceberemos que a desproporção entre as categorias de faixas etárias encontradas entre os turnos nesta escola apontam para a existência, entre os estratos desprovidos dos usuários dela, de novas clivagens sociais marcando ainda desigualdades outras no processo de escolarização dentro da escola dos pobres.

A tabela abaixo, mostrando a distribuição das faixas etárias para cada uma das turmas da escola, nos ajuda a compreender a maneira com que essa nova forma de desigualdade se apresenta na instituição.

Tabela 25: Distribuição das categorias de faixa etária por turma /2005

Turmas	Abaixo da faixa(freq.)	Dentro da faixa (freq.)	Acima da faixa(freq.)	mt. ac. da faixa (freq.)
501	0	28	4	0
502	0	22	13	0
503	0	23	14	0
504	0	3	21	2
505	0	5	29	5
506	0	0	20	8
601	0	36	2	0
602	0	23	11	0
603	0	15	16	0
604	0	0	27	2
605	1	1	23	3
701	3	34	4	0
702	0	16	15	2
703	0	15	21	1
704	0	1	16	7
801	1	35	4	1
802	3	27	10	0
803	4	12	22	1
804	1	8	24	0
Total	13	304	296	32

Fonte : Arquivos da escola

Percebemos claramente que as maiores freqüências de alunos dentro da faixa etária esperada para cada série se dão nas turmas de melhor rendimento (501, 601, 701, 801). É exatamente nestas turmas que se encontram as menores freqüências de alunos acima da faixa etária.

Da mesma forma, se buscarmos as maiores freqüências de alunos acima da faixa etária, encontraremos, para esta, as turmas de menor rendimento: 505, 506, 604, 605, 703, 704, 803 e 804. É também dentre estas turmas que encontraremos distribuídos os alunos categorizados como muito acima da faixa etária esperada para cada série no ginásio da escola.

Entre os extremos descritos para as faixas etárias na distribuição por turmas, encontramos um número significativo de distribuições intermediárias. Criam-se, portanto, “nichos” escolares agregando nos extremos “produtividade” e “desposseção” e, entre eles, um número significativo de posições intermediárias.

Mas se agregando os dados por turma percebemos “lugares” desiguais e, portanto, desiguais processos de escolarização na mesma instituição, a agregação dos dados referentes a essa categoria, agora tomando as séries como referência, nos apontam novas reflexões.

Tabela 26: Distribuição diferencial das faixas etárias por série/ 2005

Séries/faixas etárias	Abaixo da faixa	Na faixa	Acima da faixa	Mt ac da faixa	Totais
5ª. Série	—	81	101	15	199
Percentuais/5ª. Série	—	41%	51%	8%	100%
6ª. Série	1	75	79	5	160
Percentuais/6ª. Série	—	47%	50%	3%	100%
7ª. Série	3	66	56	10	135
Percentuais/7ª. Série	2%	49%	42%	7%	100%
8ª. Série	9	82	60	2	153
Percentuais 8ª. Série	6%	54%	39%	2%	100%

Fonte: arquivos da escola.

Os percentuais observados mostram a predominância inicial das faixas etárias acima daquela esperada nas 5as. séries. A proporção é de 59% de alunos acima da faixa para 41% dentro da faixa. Na sexta série percebemos uma tendência ao equilíbrio, com 47% dentro da faixa, contra 53% acima dela. Na sétima série há discreta predominância dos alunos dentro ou abaixo da faixa. Eles somam 51% do total de alunos da série, contra 49% dos mais velhos. Na oitava série a proporção se inverte, expressando exatamente o contrário da proporção encontrada naqueles que entram na quinta série do ensino fundamental. Nas oitavas séries contam em 60% os alunos dentro ou abaixo da faixa etária esperada. Os 41% restantes estão acima dela.

Se tomarmos os dados de faixa etária como referência, percebemos, em primeiro lugar, que a escola ainda se configura num espaço seletivo; que a pressão dessa seletividade se dá predominantemente sobre aqueles alunos acima das faixas etárias consideradas para cada série no ginásio; que, ao atingir o grupo dos alunos acima da faixa etária, essa pressão seletiva atinge exatamente aqueles alunos que têm as trajetórias escolares marcadas pelos maiores “acidentes”; que, ao agrupar os alunos, a escola reproduz a ordem das vulnerabilidades e das hierarquias sociais, configurando os grupos distintos onde as pressões seletivas agirão de maneira desigual; que a forma de organização das turmas vem permitindo, como nos demonstra a análise das faixas etárias por turmas e séries, uma ação diversa da seletividade sobre cada um dos grupos, sendo essa pressão muito mais fortemente sentida nas turmas de menor rendimento, nas séries iniciais do ginásio e no segundo turno da escola.

A análise das idades, assim como a análise dos tipos e locais de moradia, nos mostram que, na escola precária dos pobres da cidade, às gradações nos diversos e múltiplos níveis de despossessão a que estão submetidos os alunos, correspondem espaços diversos dentro da escola, marcando, na divisão dos turnos, das turmas e das séries, as grandes linhas que “separam” os desiguais nesta instituição.

Há apenas um ponto que não podemos perder de vista: ao contrário da seleção natural, que os termos da presente análise podem evocar, não há nada de natural na seleção que a escola realiza. A configuração dos turnos, séries e turmas não é uma produção da natureza, nem fruto de encontros ao acaso. Ela é trabalho da escola, realizado de acordo com critérios “escolares”.

2) **Escolarização primária**

Os dados sobre escolarização primária, colhidos no ano de 2005, referem-se à forma com que o primeiro segmento do ensino fundamental foi realizado pelos alunos matriculados em todas as séries do ginásio (segundo segmento do ensino fundamental desta escola).

Como já afirmamos, os dados colhidos pretendem mostrar a maneira com que aquilo que estamos chamando aqui de “agravos à escolarização”¹¹⁸ (entendidos aqui como o conjunto de problemas que, possuindo origem intra ou extra escolar, impõem obstáculos à realização regular dos processos de escolarização no período demarcado) agem sobre a população de alunos estudada.

Com o objetivo de traçarmos um panorama mais geral da escola, no que se refere ao tipo de primário cursado, agrupamos as formas de escolarização em três grandes tipos. Ao primeiro deles demos o nome de escolarização **regular** – quando o primário é realizado em 5 anos¹¹⁹, sem repetências ou freqüência à projetos de aceleração da aprendizagem com o objetivo de regularização da relação idade/série. Ao segundo, chamamos de escolarização “**acidentada**”. Nesta forma incluímos todos os alunos com histórico de repetência e/ou que tenham sido incluídos, durante sua escolarização, em algum dos projetos de aceleração da aprendizagem¹²⁰. Ao terceiro chamamos de escolarização primária “de **registro precário**”. Neste tipo agrupamos todos os alunos que possuíam ausência parcial ou completa no registro de escolarização (o conhecido histórico escolar) no primeiro segmento do ensino fundamental. Pela freqüência com que se apresentou o último tipo de registro na escola, decidimos tomar a precariedade de registro como um dado dos processos de escolarização que envolvem a mesma.

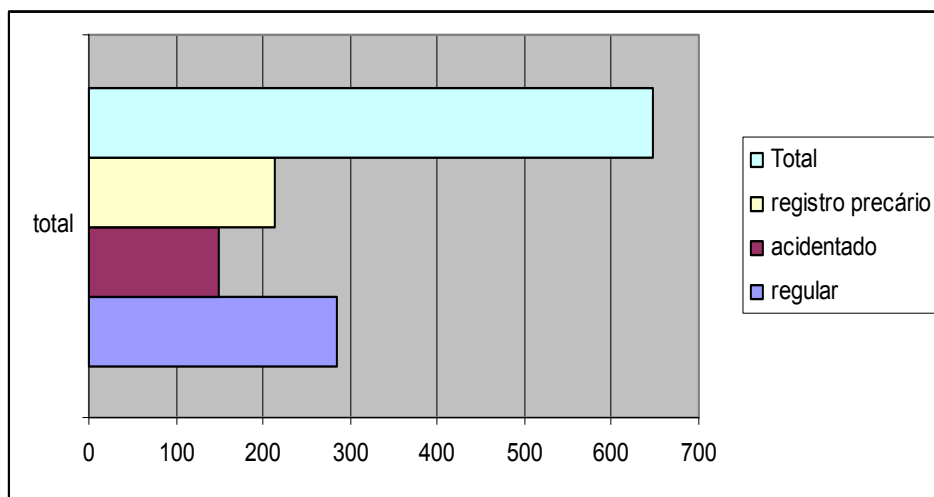
¹¹⁸ A noção de agravo foi “importada” do campo da saúde pública, referindo-se a um determinado conjunto de fatores que, tomados em conjunto ou em separado, são capazes de tornar mais ou menos precárias as condições de saúde para determinados grupos. Tomamos de empréstimo a noção por entendermos que ela expressa bem o conjunto de problemas específicos que tornam precários os processos de escolarização.

¹¹⁹ Em alguns estados brasileiros a freqüência ao CA não é declarada no histórico do ensino primário. Neste caso consideramos como regular a escolarização primária de 4 anos.

¹²⁰ Os já citados projeto 18, aceleração e progressão, dinamizados, TODOS na escola, por professores da escola, com a coordenação da SME.

Gráfico 15

Distribuição geral dos tipos de registro de escolarização primária



Fonte: Arquivos da escola

O gráfico nos aponta a frequência dos tipos de primário em relação ao total de alunos cursando o ginásio. Nele verificamos que para o universo apontado (647 alunos), 44% cursaram um primário regular, sem repetências ou inserções em projetos. Pelos dados que colhemos, apenas 23% dos alunos cursaram um primário de tipo acidentado. Por fim, 33% dos alunos pertencem à categoria dos precariamente registrados.

2.1) Os registros precários de escolarização primária

A primeira coisa que nos chama a atenção é o alto percentual de alunos de registro precário na escola. Um terço da mesma! Quando observamos a distribuição dos registros precários para a escolarização primária nas turmas da escola, notamos que a frequência desses tipos é alta em todas as turmas de 5ª. série. Na sexta série, a frequência desta característica aumenta nas “últimas” turmas (aquelas de menor rendimento escolar). Nas sétimas e oitavas séries há um padrão semelhante, ligeiramente diferente das séries anteriores. É que nas sétimas e oitavas séries a frequência de alunos de registro precário é alta nas turmas 02,03 e 04, mantendo-se baixa nas turmas 01.

Com exceção das 5as. séries, onde o percentual de registros precários manteve-se numa faixa próxima dos 50%, nas séries restantes houve clara diferenciação dos percentuais, de acordo com o tipo de turma de que tratávamos. As turmas de mais destacado rendimento em cada série (as turmas 01) tiveram baixo percentual de precariedade, no que se refere ao registro do ensino primário, em todas as séries do ginásio, com exceção da 5ª. Série.

A discussão é importante porque, entendemos, a precariedade dos registros de escolarização dos alunos, implica em precariedade da **história de escolarização** dos alunos sem registro.

Pensamos que, em relação a isso, duas ordens de fenômenos são aqui contemplados. Em primeiro lugar, a ausência de históricos (registro de escolarização) de primário em praticamente 50% dos jovens que entram para a 5ª. série. Se levarmos em consideração que nesta escola, metade do contingente de alunos desta série vêm do primário da própria escola (com presença de histórico) e a outra metade constitui o grupo dos que vêm de outras escolas, chegaremos à conclusão que a precariedade de registros de históricos escolares na 5ª. série, refere-se à não emissão do documento em tempo hábil para a matrícula, por parte da escola de origem do aluno que entra na escola.

Nesta escola em particular, a totalidade dos alunos que entravam para a escola na quinta série entravam sem registro. Se levarmos em consideração que os alunos que entram nesta escola vêm predominantemente de outras escolas públicas municipais, podemos concluir que, neste caso, a precariedade do registro tem origem na precariedade do próprio sistema educacional municipal.

Por outro lado, nas séries seguintes, vemos que o percentual que acompanha a frequência de registros precários aumenta na razão inversa da “excelência” da turma analisada. Os percentuais de precariedade de registro de escolarização primária encontrados para as turmas de cada uma das séries do ginásio da escola foram: na sexta série - 21% na 601, 23% na 602, 29% na 603, 52% na 604 e 50% na 605; na sétima série – 17% na 701, 33% na 702, 35% na 703 e 33% na 704; na oitava série – 12% na 801, 27% na 802, 20% na 803 e 21% na 804.

Assim, se na sexta série a precariedade na documentação escolar acompanha “perfeitamente” a hierarquia das turmas, nas sétima e oitava séries, o que percebemos é a

manutenção dos documentados nas turmas que ocupam o “topo” da hierarquia escolar, seguidas de percentuais equivalentes (e relativamente altos em relação àquele encontrado nas turmas do “topo) nas turmas seguintes.

O que estamos afirmando aqui é que a ausência de documentação é uma espécie de “indicador de precariedade”, não só da escola (como no caso de ausência de registros na 5ª série) mas também dos processos de escolarização (como nos casos das turmas de rendimento mais precário) .

Por outro lado, se tomarmos uma outra referência importante na análise de processos de escolarização, tal como a faixa etária, veremos que a ausência de registro (de histórico, de história) também é fator importante no mascaramento da relação entre as duas outras categorias de escolarização que usamos neste trabalho: os processos regulares e acidentados na escolarização primária.

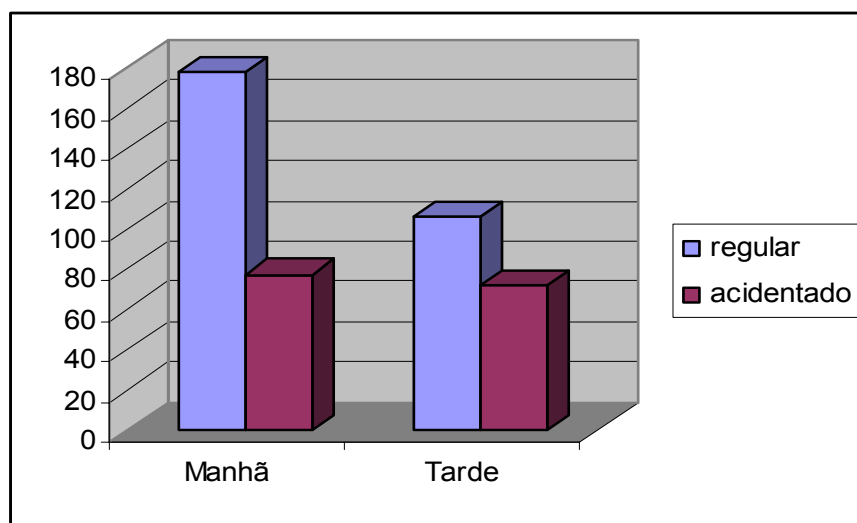
Recapitulemos: do total de alunos do ginásio da escola, 47% destes estavam dentro da faixa etária esperada, 2% estavam abaixo da faixa, 46% encontravam-se com idades acima da faixa etária esperada e 5% encontravam-se com idades muito acima da faixa etária esperada. Ora, as faixas etárias esperadas para cada série são estreitas, com extensão de um ano para cada faixa. Se levarmos em consideração que cada ano de repetência causa alterações na relação idade/série e se pensarmos, ainda, que os percentuais de precariedade de registro encontram-se manifestos nas porções mais afetadas pela seleção escolar (as turmas de pior rendimento), poderemos concluir com absoluta certeza que parte significativa da precariedade dos registros mascara um outro tipo de precariedade: a de escolarização. Ou, por outra, a alta incidência de registros precários de escolarização primária mascara, na verdade, processos acidentados de escolarização neste segmento do ensino fundamental.

Não é possível que uma escola que conta com 51% de alunos de ginásio, acima ou muito acima da faixa etária (indicando repetência), conte apenas com um total de 23% de percursos acidentados (que indicam uma escolarização constituída de acidentes de percurso, principalmente repetência). Mais sedutora ainda é a proximidade encontrada entre os dois índices “opostos”. Para 44% de alunos de percurso regular (portanto sem repetência), há na escola, 46% de alunos dentro da faixa etária esperada (provavelmente sem repetência).

2.2) Os percursos acidentados e os percursos regulares na escolarização primária

Fazer uma comparação geral entre os turnos pode ser uma boa maneira de iniciarmos a análise. O percentual de registros precários é ligeiramente mais alto no turno da tarde (37%) do que no turno da manhã (31%). A proporção entre registros de escolarização regular sofre uma alteração ainda mais significativa se levamos em conta as diferenças entre turnos. 48% no turno da manhã, contra 37% no turno da tarde. Quanto à proporção entre primários de percurso “acidentado”, teremos 21% no turno da manhã e 25% no turno da tarde. O gráfico abaixo nos dá a imagem das proporções explicitadas.

Gráfico 16
Distribuição dos tipos de escolarização regular e acidentada /comparação por turno/2005



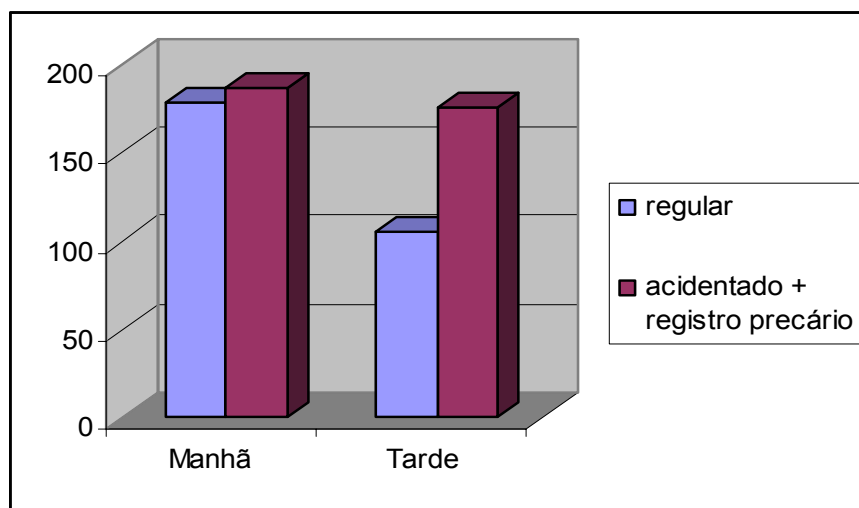
Fonte: arquivos da escola

O gráfico nos ajuda a perceber que a marca da diferença entre os turnos não se encontra no número absoluto de alunos de percurso acidentado no primário. Ela está demarcada pelo número absoluto de alunos de percurso regular, muito mais presentes no turno da manhã do que no turno da tarde.

Mas se quisermos ser radicais na análise dos turnos quanto ao tipo de escolarização primária, devemos agregar aos dados sobre escolarização acidentada os dados coletados para cada turno sobre a precariedade dos registros de escolarização. Pois, como já vimos, a

precariedade da escolarização, está marcada, não só pelos “acidentes” da escolarização primária, mas também pelo apagamento de sua “história”, encarnada aqui na ausência de registros.

Gráfico 17
Distribuição dos tipos de escolarização regular e acidentada+registro precário
comparação por turno/2005



Fonte: arquivos da escola.

Com a agregação das categorias que indicam a precariedade do primário cursado, verificamos que houve significativo aumento nos indicadores de precariedade escolar para ambos os turnos. Verificamos ainda que, se precariedade e regularidade se equiparam no primeiro turno, a primeira supera em muito a última no segundo turno da escola, sendo predominante neste.

2.3) Repetência, frequência a projetos e modos de escolarização primária

Aqui propomos uma pausa para uma reflexão de tipo ligeiramente diferente daquela que vínhamos desenvolvendo até aqui. É que faz-se necessário uma inflexão na análise das categorias de escolarização primária aqui tratadas.

Acreditamos já terem ficado claras as características específicas de cada um dos tipos de escolarização (regular, acidentada e de registro precário), como também da

necessidade de sua análise relacional. Queremos com isso afirmar que é impossível tirarmos todas as conseqüências escondidas por trás da freqüência absoluta de registros precários da escola, sem aproximarmos este tipo àquele referente às freqüências relativas aos percursos acidentados.

Por outro lado, é improvável que tiremos todas as conclusões possíveis da aproximação anteriormente descrita, sem recuperarmos um outro conjunto de categorias: as de faixa etária. Por fim, qualquer discussão sobre percursos regulares só pode ser razoavelmente compreendida se feita à luz de comparações com os outros dois tipos de percursos já citados.

Mas a discussão das presentes categorias não pode se esgotar na comparação relacional entre as freqüências descritas para cada um dos tipos de escolarização. Porque existe uma dimensão fundamentalmente qualitativa nestes tipos. Para entendermos esta dimensão é necessário que nos reportemos aos critérios usados para a classificação dos alunos em cada um dos tipos por nós trabalhados¹²¹. Esses critérios permitiram a classificação dos alunos em dois tipos de escolarização: acidentado e regular.

Como já sabemos, os percursos acidentados são marcados por repetência e/ou freqüência a projetos escolares, cujo objetivo, também já sabemos, é reduzir a defasagem idade/série. As escolarizações por nós chamadas de regulares são aquelas em que o curso primário se deu sem nenhum dos “percalços” já apontados.

É verdade que fizemos um levantamento dos tais percalços. A tabela abaixo nos mostra a distribuição e a freqüência com que repetência¹²² e freqüência a projetos¹²³ se apresentaram durante o curso primário dos alunos, agrupados por turma (do ginásio).

¹²¹ Não trataremos aqui da categoria “registro precário”. Esta é uma categoria “negativa”, que encontra espaço neste estudo muito mais por aquilo que recusa do que por aquilo que contém. Ela revela sua importância exatamente por aquilo que se recusa a revelar. É fundamental na análise relacional de freqüências, mas não se presta para a tarefa que pretendemos desenvolver daqui por diante.

¹²² Usamos aqui o número absoluto de repetências. No caso de alunos multirrepetentes, tomamos cada ano de repetência como uma unidade. A seguir, somamos o número de repetências durante o curso primário para cada aluno de cada uma das turmas, encontrando o total referente a cada turma.

Tabela 27
Distribuição do número de repetências e freqüência a projetos
por turma/2005

Turmas	No. De repetências No primário	Freqüência a projetos (no primário)	Número total de alunos
501	2	8	34
502	6	7	35
503	9	10	37
504	12	13	26
505	30	31	39
506	27	11	28
601	3	0	38
602	6	3	34
603	3	4	31
604	7	3	29
605	15	13	28
701	3	0	41
702	2	2	33
703	7	7	37
704	13	6	24
801	0	1	41
802	6	4	41
803	21	10	39
804	12	8	33
Totais	184	141	647

Fonte: Arquivos da escola

A simples observação da tabela nos mostra apenas aquilo que já sabemos: que a distribuição das freqüências a projetos e das repetências é desigual nas turmas do ginásio da escola, sendo estes indicadores de uma história difícil na relação para com a escola, muito mais freqüentes nas turmas de menor rendimento do que nas turmas mais “seletas”.

Tal distribuição reafirma ainda nossa convicção de que se algumas turmas configuram verdadeiras concentrações de rendimentos extremos durante o curso primário, concentrando todas as categorias “negativas” em relação à escolarização (rendimento,

¹²³ Os dados para a freqüência aos projetos também estão agregados, não sendo aqui separada a freqüência aos projetos distintos neste momento da análise.

idade), outras, ao contrário, concentram, no universo de alunos do ginásio da escola, as categorias “positivas” em relação aos outros quesitos .

É pouco. Porque por um lado, sabemos que os dados sobre repetência e freqüência a projetos estão subestimados por causa da alta freqüência dos registros precários, que, como já demonstramos, mascaram exatamente os dados referentes aos problemas acima descritos.

Mas é pouco também porque uma análise que vá além do levantamento da freqüência destes “tipos” de escolarização, uma análise que busque entender a trajetória e os efeitos das repetências e projetos na escola sobre a escolarização dos jovens que hoje cursam o ginásio, pode nos mostrar que por trás daquilo que os dados numéricos apontavam como **tipos** diferentes de escolarização, estão, na verdade, **modos** desiguais de passagem pelo ensino primário para esses sujeitos.

Recuperar a história da implementação de tais projetos na escola pode fornecer-nos algumas pistas que certamente nos ajudarão a balizar nossa compreensão sobre os tais “modos” de escolarização diversos para os jovens alunos da escola.

2.3.1) Breve história dos Projetos¹²⁴

Foram três os projetos que se apresentaram durante o levantamento dos processos de escolarização dos alunos da escola. O projeto 18, os projetos de aceleração 1 e 2 e os projetos de progressão 1 e 2. Eles têm início no final da década de 90 , a partir da aquisição do projeto de aceleração da aprendizagem, comprado de uma instituição privada, a Fundação Airton Senna, com sede em Brasília. O projeto tinha como objetivo a redução da defasagem idade /série. Mas houve “problemas” durante o processo de sua implementação.

“Então é assim: primeiro foi a aceleração, depois foi o projeto 18, pra dar conta desses alunos que chegavam analfabetos na aceleração, e a professora da aceleração falava assim : “pera aí , eu

¹²⁴ A discussão que se segue foi feita com base em entrevistas realizadas com a diretora adjunta da escola (que na gestão anterior exerceu o cargo de coordenadora pedagógica) e com a coordenadora pedagógica da instituição (que acumula hoje essa função com a de professora de uma turma de progressão), tendo sido desde o ano 2000 professora dos projetos aqui analisados nesta mesma instituição. O relato é também feito com base em minha própria experiência. Fui professora de ciências do ginásio desta escola no período que vai de 1996 até o ano de 2002, quando pedi exoneração do município do Rio de Janeiro. Durante todo esse período fui professora das turmas de pior rendimento na escola, no turno da tarde.

não posso fazer trabalho nenhum, porque o cara ainda é analfabeto!” Então a secretaria começou a pensar: antes de ficar preocupado com aquele aluno que está fora da idade, a gente precisa tratar desses analfabetos. E aí fizeram o projeto 18.”

O analfabetismo dos alunos “defasados” impede a realização do projeto (e do investimento) de aceleração da aprendizagem. Cria-se então , na Secretaria de Educação, posteriormente, o Projeto 18.

“O projeto 18 foi criado para atender os alunos que estavam fora da idade e que ainda não sabiam ler e escrever. Crianças que nunca tinham estudado. Às vezes vinham com dez anos e tudo...então ficavam naquele projeto 18.”(diretora adjunta)

“Isso era pra sanar a alta repetência na primeira série. Porque na primeira série era alta a repetência. Então eles fizeram o projeto 18 pra pegar esses alunos que já vinham reprovados na 1ª. série, alfabetizar, porque eles já estavam fora (do fluxo provavelmente) e inclui-los na segunda série.”(coordenadora pedagógica)

De acordo com os depoimentos colhidos, o Projeto 18 foi o menos estruturado dos projetos implementados pela Secretaria de Educação de 1998 para cá. Teve também duração curta . Durou apenas um ano e foi criado a partir das necessidades urgentes, abertas com a implementação do primeiro dos projetos de aceleração. Por fim, sua história breve não foi feita apenas de sucessos.

“Olha, 98/99, já no final da década de 90. Nós tínhamos uma turma, não completamente cheia. O projeto não acontecia em todas as escolas do município. Aqui nós tínhamos, não é? Crianças mais velhas, que os pais procuravam, fora da faixa etária. Com três anos fora da faixa, ia pro projeto(18). Os que conseguiam se alfabetizar eram encaixados... E alguns não conseguiam...”

Com o objetivo de corrigir as distorções nas faixas etárias, o município do Rio de Janeiro depara-se com um impedimento para a realização dos objetivos que levaram à compra do projeto de Brasília: o analfabetismo dos alunos da rede. Cria-se, então, precariamente, e por tempo limitado, o projeto 18, na tentativa de viabilizar a aceleração.

E o que a aceleração fazia? Aqueles alunos que já estavam alfabetizados (saíam do projeto 18) estavam fora da idade ainda. Então eles iam pra essas turmas, pra encaminhar ou para uma 5ª. série, ou para uma 4ª. Série. E tivemos sucessos. Alguns alunos que foram pra 5ª. série tiveram sucesso, de anos seguintes os professores falarem, “ó ta vendo, ele era de uma aceleração!”

(...)

É... O objetivo era avançar de acordo com a idade, porque eram alunos muito defasados pra idade. Uns foram pra 4ª. série, outros foram pra terceira, alguns foram pra 5ª...o máximo ia pra 5ª. série.

Nem tudo eram flores na reintegração dos egressos destes projetos nas turmas “regulares”. Tal integração era especialmente difícil nas turmas do ginásio. Porque sem nenhum critério de organização das turmas que não o da faixa etária, e ainda sem nenhuma estratégia pedagógica que fizesse a transição desses alunos dos projetos para as turmas regulares, os alunos que saíam da aceleração contavam tão somente com a “boa vontade” e a “compreensão” dos professores do segundo segmento do ensino fundamental para sua “reinserção”.

No ano de 1999 duas turmas do turno da tarde foram formadas exclusivamente por alunos egressos do projeto de aceleração da aprendizagem. Eram as turmas 508 e 507. Até a metade do ano, quase 50% dos alunos da turma 508 já tinha abandonado a escola. A turma foi dissolvida, tendo havido então a adoção de uma nova estratégia: reagrupar os remanescentes da 508 com alguns alunos da turma 507, redistribuindo os “melhores” desta última entre as quintas séries restantes. Parte significativa da turma resultante foi abandonando a escola. Os que ficaram não foram reprovados na totalidade por pressões e questões levantadas por parte dos professores da turma, premidos entre a falta de

responsabilidade da Secretaria de Educação para com os alunos egressos dos projetos e o descompromisso de parte dos professores para com os mesmos.¹²⁵

Mas havia ainda outros problemas relativos às formas e critérios de implementação dos projetos.

“Na verdade eu acho que todas as vezes que se vai implantar um projeto no município, na verdade você fica na mão dos profissionais que vão estar fazendo isso. Tem profissionais que vão se dedicar, procurar saber, implementar critérios... Infelizmente eu me sinto muito constrangida, porque é antiético, mas você tem profissionais que às vezes chegam por último numa escola, e aí a escola diz assim: “olha, a turma que tem aí é a de aceleração”. Aí vai e pega uma aceleração, e aí não vai às capacitações, porque nessa época as capacitações aconteciam fora do horário de trabalho, eram remuneradas, mas mesmo sendo remuneradas, o cara não tinha interesse em sair de casa aqui e ir pra Lagoa, numa capacitação que acontecia às 6 horas da tarde até 9 horas da noite”.

As capacitações eram remuneradas. Mas mesmo aos professores que não compareciam às capacitações era permitido trabalhar com as turmas. Às direções das escolas, por sua vez, ficava facultado o direito de escolher o profissional que viria a trabalhar com o projeto. Pelo depoimento da professora percebemos que essa escolha nem sempre se fundamentava em critérios, digamos, técnicos.

Aí depois o que aconteceu? Esse projeto de aceleração acabou. Esse que vinha tudo de Brasília, bonitinho, com o material, tudo certinho, acabou. Aí surgiu a aceleração 1. Paralelamente, o município já tinha comprado os direitos de trabalhar com essa aceleração de alunos alfabetizados. E aí o município acabou

¹²⁵ Na verdade, na avaliação de alguns dos professores, a apropriação precária da leitura e da escrita por parte dos egressos do projeto de aceleração não permitia a apropriação e muito menos o aprofundamento dos conceitos trabalhados nas disciplinas do ginásio. Alguns dos professores destas turmas tentavam, em vão, realizar a integração “pedagógica” dos alunos (integração essa que o projeto implementado pelo município do Rio furtou-se a realizar), através de projetos compensatórios de aprofundamento de processos de leitura e escrita na forma de oficinas. Na época, os projetos foram apresentados à SME, que recusou qualquer tipo de apoio.

(também) com o projeto 18 e comprou o aceleração 1, que é um projeto de São Paulo. E aí vieram pessoas capacitar.

(...)

Ele era mais estruturado do que o projeto 18. Porque foi comprado de um projeto que já acontecia com sucesso em São Paulo. Muita gente criticou, porque eles traziam muita coisa referente à realidade de São Paulo, então a gente tinha que adaptar esse material pro Rio de Janeiro, os livros, eles tinham referências de São Paulo! Aí houve uma reedição e quando chegou aqui, e aí eu vou falar por mim, eu tive muita dificuldade de trabalhar com esse material. Era um material muito bom! Mas as crianças não tinham autonomia pra trabalhar com aquilo! Como é que eu vou te explicar? As crianças precisavam quase que de um atendimento individual, pra usar aquilo! Era pras crianças se alfabetizarem usando. E eu tinha muita dificuldade em função dos alunos que eu tinha. Eu tentava trabalhar com o material, um projeto ou outro eu trabalhei, mas não consegui aproveitar ao máximo.

(...)

Então nós fizemos essa aceleração 1 .Então você tinha em 2000 a aceleração 1 (comprado de São Paulo) e a aceleração 2 (comprado de Brasília) . O que aconteceu no final daquele ano? O aluno que estava bem alfabetizado, a professora pedia pra encaminhar ele pra uma terceira série. Aquele aluno que estava alfabetizado, mas ainda tinha dificuldade na interpretação ia para uma aceleração 2, e aquele que não conseguiu nada na aceleração, repetiu a aceleração 1.

É, a “coisa” é mesmo confusa. Recapitular pode nos ajudar a entender. Vamos lá: de 1997/98 até 2000, temos projeto de aceleração da aprendizagem, produzido por uma fundação privada de Brasília com o objetivo de “ajustar” o sistema no que se refere à regularização da relação entre idade e série, enviando para as quintas séries, sem transições, preparações ou às vezes nem mesmo avisos, contingentes significativos de alunos com histórias pregressas de repetência ou entrada tardia para a escola.

Nessa corrida, o analfabetismo “atropela” a aceleração, impondo-se aos técnicos da prefeitura como um problema mais premente. Cria-se então o Projeto 18, precário e temporário projeto de alfabetização que será, um ano depois de sua implementação, substituído por outro projeto.

Chamado de aceleração 1, o projeto substituto, comprado da prefeitura de São Paulo, desenvolvido, produzido e adaptado às condições daquele município e, segundo avaliação de nossa informante, ousado, estruturado e de boa qualidade, perde-se na implementação nas escolas do Rio de Janeiro, sendo sub-utilizado.

Mas engana-se quem acha que as mudanças haviam acabado...

“No ano seguinte, acabou o nome de aceleração. Começou progressão, porque a preocupação era que a criança não se sentisse com a nomenclatura de que foi reprovada. Então eles acabaram, em 2000, com a aceleração 1 e 2 e virou, em 2001, Progressão 1 e progressão 2. É tudo a mesma idéia. Progressão 1 pra analfabeto, progressão 2 pra quem já é iniciado na alfabetização.”

(...)

“Aí a gente ficou trabalhando com a reciclagem daquele material, já que muita gente não usou aquele material da aceleração 1, de São Paulo, e do material da aceleração 2 também. E aí a gente foi trabalhando com capacitações. Sempre aconteceram capacitações em função disso também. Eu lembro que em 2001, a capacitação remunerada, passou a ter uma capacitação no período de aula, suspendia a aula e o professora...”

Mudança de nome de projeto para evitar a “sensação” de repetência, “reciclagem” e “reutilização” de material sub-aproveitado dos dois projetos de aceleração anteriores, capacitação “remunerada” através da suspensão das aulas... as mudanças aqui tiveram o significado de degradação dos projetos (já problemáticos em sua relação e negligentes na implementação).

Por fim os projetos de Progressão 1 e 2 institucionalizaram-se, na rede de escolas municipais do Rio de Janeiro, como forma compensatória de educação durante o curso primário.

“Então, esse processo vem mudando os nomes. Depois essa progressão mudou e ano passado eles resolveram fazer só progressão. Não tem mais progressão 1 e 2. Então você só tem uma turma de alfabetização, pra esses alunos que estão fora da idade, com 9 anos ou mais.

Em alguns casos a progressão pode também transformar-se numa condição quase que permanente.

“Em alguns casos eles entram direto na progressão e ficam durante muitos anos na progressão. Tem aluno que chegou na aceleração em 2000 e está na 4ª. série agora. Pra você ver quanto tempo ele ficou na progressão... Ele ficou 3 anos na progressão, pra depois poder ir pra terceira e depois ir para a 4ª!”

Com a implantação dos ciclos de aprendizagem em 2001,¹²⁶ a progressão entrou “oficialmente” para a escola, constituindo-se numa espécie de “gargalo” para aqueles que não lograram atingir os objetivos mínimos esperados nos 3 anos de ciclo que dá agora início ao primeiro segmento do ensino fundamental.

“Quando o ciclo entrou, ele entrou casado com a progressão. Porque a idéia do ciclo, ela tem que ter uma classe de progressão. Porque o cara entra e fica 3 anos , e aí está sendo implantado um sistema que não tem reprovação, você tem que ter uma válvula de escape, porque aquele aluno que passa 3 anos no ciclo e não consegue de jeito nenhum, então ele precisa ir pra progressão”.

¹²⁶ Implantados primeiramente em projetos progressistas de outros municípios do Brasil, os ciclos propõem, em sua proposta original , uma outra forma de organizar a distribuição dos conteúdos no “tempo” da escola. A seriação deixa de ser anual em determinados períodos do primário (e, em alguns casos, no primário como um todo), permitindo a articulação de campos do conhecimento. Em nenhuma hipótese a proposta dos ciclos traz como objetivo o aligeiramento dos conteúdos ou a aprovação automática dos alunos. Mas a forma como estes são implementados no Rio parece nos mostrar que há outras formas de apropriação da proposta...

Assim, na implantação dos ciclos na rede de escolas municipais no Rio de Janeiro, já se contava, de antemão, com a possibilidade de fracasso de grandes contingentes de alunos. A implantação dos ciclos “casada” com turmas de progressão, mostra que esse sistema conta, de antemão, com a possibilidade de analfabetismo de contingentes significativos de alunos da rede, mesmo depois de 3 anos de frequência às suas escolas.

Note-se que os impasses não são poucos e nem pequenos nesse campo. Segundo o depoimento da professora, para cada duas turmas em cada um dos anos do ciclo¹²⁷, há três turmas de progressão¹²⁸. Para cada três turmas de progressão, outras três turmas de 3ª. série (série que sucede o terceiro ano do ciclo, quando não há entrada na progressão).

Infelizmente o que acontece é assustador. Porque o que acontece? Ele (o aluno) não está dando conta desse conteúdo, aí ele desiste, o professor desiste, e aí ele (o aluno) é reprovado, e você fica diante de um resultado assim: 60%, 70% da turma vai ser reprovada (da progressão). Isso está acontecendo, mas a gente tá tentando resolver isso, né?

O leitor atento (se ainda não se perdeu no labirinto de mudanças, alterações semânticas e reciclagens que marcam essa breve história dos projetos na escola, como já estive eu mesma a ponto de fazer algumas vezes), deverá estar se perguntando neste momento: o que aconteceu com a defasagem idade série, objeto do primeiro dos projetos comprados pela Secretaria de Educação deste município? Terá a administração municipal desistido de “corrigir” a defasagem? Ou terá sido esta já devidamente corrigida? O depoimento abaixo é bastante esclarecedor a este respeito.

¹²⁷ duas para o primeiro ano do ciclo, duas para o segundo ano do ciclo, duas para o terceiro ano do ciclo.

¹²⁸ Esse é um dado aterrador, se pensarmos, primeiramente, que é no terceiro ano do ciclo que a “vida” escolar se decide no primário: daí, ou se vai para a 3ª. série primária ou se ingressa numa turma de progressão. Se para cada duas turmas no final do ciclo, há três turmas de progressão, então, por um lado, as turmas de progressão são mesmo fundamentais no modelo de ensino primário que se montou neste município; por outro lado, mesmo essa forma de ensino compensatória e degradada, a progressão, pode configurar-se, ela mesma, numa forma permanente de escolarização primária para alguns (se há um número maior de turmas de progressão do que de turmas que terminam o ciclo, há repetência na progressão).

“E tem essa coisa da idade também. Olha só. O aluno chega na escola com 8 anos. Ele está entrando na escola pela primeira vez. Aí ele vai pro ciclo. Aí ele faz nove anos. O aluno com 9 anos, tem que ir pra progressão. Quer dizer, ele nem passou pelos 3 anos do ciclo, mas, uma vez que ele tenha 9 anos e ainda não saiba ler e escrever, ele vai pra progressão. Porque com 9 anos ou ele vai pra 3ª. série ou ele vai pra progressão. E aí o professor é obrigado a falar tudo pra direção, pra parte administrativa, o seguinte: sabe ler/não sabe ler. E a direção só direciona ele: terceira série ou progressão. Às vezes isso é cruel, porque nem o professor quer que ele vá pra uma progressão, o professor quer que ele passe pelo terceiro ano do ciclo. Ele só precisa de mais um tempo. Mas ele só pode ser enturmado ou numa progressão ou no terceiro ano do ciclo.”

Sem contar a denúncia da ausência completa de autonomia de professores e direção da escola na rede de escolas do município do Rio, o depoimento da professora (que, não podemos nos esquecer, é também a coordenadora pedagógica da escola) permite-nos flagrar as reais intenções dos projetos compensatórios de alfabetização e de redução da renitente defasagem entre idade e série: a garantia de um fluxo constante de alunos por séries, ainda que aquilo que se produz durante o percurso, apresente qualidade questionável.

Os que “sobram” nesta equação estão submetidos a uma desqualificação ainda maior: amontoados nas turmas de progressão, eles são o novo “nó” da escola. A forma como são vistos os “novos fracassados” da escola precária e aligeirada não é nova.

Dentre nós, ela evoca velhos fantasmas que, acreditávamos, haviam sido definitivamente exorcizados com o fim das turmas “especiais”, as turmas de RM,¹²⁹ na década de 80 (não por coincidência, durante o processo de democratização do país). Infelizmente, ao que tudo indica, essa interpretação vem ganhando força novamente neste município.

¹²⁹ Retardados Mentais

Porque uma turma de progressão é quase uma classe especial, só que 25, 26 (alunos).

(...)

Mas as pessoas não querem enxergar isso. Quando o professor encara essas turmas ele precisa de uma atenção especial. Precisa de uma atenção diferenciada. Não! Uma classe de progressão é uma classe regular! Tá entendendo o que eu quero dizer? Ele precisa de um acolhimento diferenciado, precisa de uma atenção diferenciada...Porque você fazer isso numa turma com 26, é diferente de fazer isso numa turma com 8. A turma especial tem no máximo 8 alunos.

(...)

Inclusive o pessoal da própria CRE,¹³⁰ já tá fazendo esse olhar de tanto que coloca pra outras escolas (?). Agora , esse ano, as pessoas estão começando a perceber isso. Se de repente isso é uma coisa natural e se, daqui pra frente, as pessoas vão começar a tomar outras atitudes...

2.3.2) A mesma história contada por um outro ponto de vista: as trajetórias dos alunos no curso primário .

Se a heterogeneidade quanto à natureza (pública ou privada), origem geográfica (Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro) e, ainda, quanto aos objetivos dos projetos (alfabetização ou aceleração da aprendizagem), fazem com que a história da implementação destes projetos na rede de escolas do município do Rio seja confusa e truncada, essas mudanças, implementadas no curto período de 4 anos e “sedimentadas” desde então (no reciclado projeto de progressão), são ainda mais impressionantes se contadas do ponto de vista das trajetórias dos alunos escolarizados sob a égide destas mudanças¹³¹.

As trajetórias falam por si....

¹³⁰ CRE: Coordenadoria Regional de Educação. As Coordenadorias são instâncias intermediárias entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação.

¹³¹ para fins de ilustração, tornaremos explícitos aqui apenas os percursos acidentados registrados na turma 505. A seguir colocaremos os dados expostos em perspectiva para a própria turma e para o restante das turmas da escola.

- O aluno D. G., 15 anos, primário: CA/ 1^a./1^a./Aceleração 1/3^a./ Progressão 2 /3^a./4^a./ oito anos de primário, aluno da turma 505.
- O aluno D. M., 15 anos, primário: CA/ 1^a./ Projeto 18/ Aceleração 1/3^a./ Progressão 2 /3^a./4^a./oito anos de primário, aluno da turma 505.
- A aluna E.D.P., 14 anos, primário: CA / 1^a./3^o. Ano do ciclo/3^a./4^a./4^a./4^a./oito anos de primário, aluna da turma 505.
- A aluna E. M. A., 15 anos, primário: CA /1^a./2^a./Aceleração 1/ Progressão 2/ 3^a./4^a./ sete anos de primário, aluna da turma 505.
- O aluno E. T. A., 17 anos , primário: CA /1^a./1^a./1^a./2^a./Aceleração/ ano sem registro/ Progressão 2/3^a./4^a./ dez anos de primário, aluno da turma 505.
- O aluno G. A. R., 16 anos, primário: CA /1^a./1^a./2^a./Aceleração 1/ 3^a./Progressão 2/ 3^a./4^a./ nove anos de primário, aluno da turma 505.
- A aluna G. R. L., 16 anos, primário: CA/ 1^a./1^a./1^a./ Projeto 18/ Aceleração 2/ 3^a./3^a./4^a./4^a./ dez anos de primário, aluna da turma 505.
- O aluno I. S. O., 16 anos, primário: CA /1^a./1^a./Projeto 18/ Aceleração 2 /4^a./4^a./4^a./ oito anos de primário, aluno da turma 505.
- O aluno J. S. P., 13 anos, primário: CA /1^a./ 3^o. Ano do ciclo/ 3^a./Progressão 1/ 3^a./4^a./ sete anos de primário, aluno da turma 505.
- A aluna L. S. B., 13 anos, primário: CA / 1^a./ 3^o. Ano do ciclo/ Progressão/ Progressão 2/ 3^a./4^a./ sete anos de escolarização, aluna da turma 505.
- O aluno M. G. A., 18 anos, primário: CA / ano sem registro/ 1^a./2^a./3^a./3^a./3^a./Progressão 2 /Progressão 2 / 4^a./nove anos de primário, aluno da turma 505.
- O aluno R. D. C., 16 anos, primário: CA / 1^a./ 1^a./ Aceleração 1/ Aceleração/ Progressão 2/ 3^a./ 4^a./ oito anos de primário, aluno da turma 505.
- O aluno R. C. S., 15 anos, primário: 1^a./1^a./Aceleração 1/ 3^a./4^a./4^a./4^a./ sete anos de primário, aluno da turma 505 .

Na turma 505 há 20 alunos de percurso acidentado, 13 dos quais expostos aqui. Dos 19 que restam (a turma tinha 39 até a metade do ano), 14 possuem registro precário. Destes, 10 não possuem qualquer registro. Portanto, no caso destes , é impossível qualquer tentativa de recuperar tais processos de escolarização. Apenas 5 alunos da turma possuem

registro regular, sem repetências ou entradas em projetos durante o processo de escolarização primária. É o mesmo número de alunos que se encontra dentro da faixa etária esperada para a série, nesta turma.

Das outras 5as. séries, 501 e 502 apresentam baixíssimos índices de repetência e/ ou freqüência a projetos, com ampla predominância de percursos regulares. 503 e 504 diferem quanto às proporções nos tipos de percurso, sendo na última delas, muito mais significativa a freqüência de percursos acidentados. Em compensação, as turmas aproximam-se quando levamos em consideração o número de anos gastos nos percursos acidentados: entre 6 e 7 anos em média.

Finalmente, a turma 506, com 28 alunos, 15 dos quais sem qualquer registro de escolarização primária, possui 11 alunos de percursos acidentados, de perfil semelhante àqueles já descritos para a turma 505, levando 7, 8, 9 ou mesmo 10 anos para percorrer o primeiro segmento do ensino fundamental.

Quanto às outras séries, quando analisamos os tipos de percurso realizados durante o primário, notamos que se as turmas 601, 602 e 603 apresentam percursos semelhante àqueles encontrados nas turmas 501 e 502 (muitos percursos regulares para poucos percursos acidentados e pouquíssimos alunos não registrados). As turmas 604 e 605 assemelham-se às “últimas” turmas da 5ª. série. 703, 803 e 804, assemelham-se, na distribuição dos percursos, àquela encontrada nas turmas 503 e 504 (equilíbrio entre percursos acidentados e regulares e extensão de 6 ou 7 anos para os percursos acidentados). 701, 702, 801 e 802, apresentam perfis semelhantes ao das “primeiras” turmas de 5ª. e 6ª. séries .

A turma 704 junta-se à 605, 505 e 506, quanto à distribuição de acidentados e não registrados. Mas ela possui suas peculiaridades: é a turma recordista em número de entradas tardias no primário, possuindo alunos que entraram aos 8, 9 e alguns aos 10 anos no primeiro segmento do ensino fundamental. Talvez por esse motivo essa tenha sido a turma onde apareceram os percursos marcados não apenas pelo número de repetências, mas pela supressão de séries¹³².

¹³² Há nesta turma o caso de uma aluna que entrou tardiamente para o primário, aos 10 anos, e cursou-o em 3 anos, com a seguinte trajetória: 1ª. Série/ Aceleração/ 4ª. Série.

2.3.3) Um modo precário de escolarização

Voltemos às desconcertantes trajetórias primárias dos alunos que ocupam aquelas que já estamos começando a enxergar como as turmas de mais precária escolarização na pesquisa realizada. Elas configuram trajetórias complexas, dominantes nos registros acidentados das turmas de rendimento mais precário, constituindo-se em conjuntos de combinações variadas de seriação, repetências múltiplas, e freqüência a uma variedade de até três projetos.

A variabilidade e a fragmentação das trajetórias, que apontam infinitas combinações, podem evocar-nos, num primeiro momento, uma nova “flexibilidade” para a realização do curso primário. Porém, quando nos detemos sobre os percursos e, principalmente, quando nos damos conta de que por trás destes caminhos inusitados existem projetos com objetivos, naturezas e origens diversas; quando nos damos conta, ainda, da maneira como tais projetos foram adquiridos e implementados nas escolas da rede, entendemos que a “flexibilidade” deste primário é eufemismo usado como máscara para esconder a extrema precariedade que marca essas trajetórias.

E mais: se considerarmos a freqüência com que essas trajetórias se repetem e as turmas onde se agrupam, chegaremos à conclusão que esse tipo de escolarização primária, ao mesmo tempo flexível e precária, é um **modo de escolarização** para faixa significativa dos alunos desta escola.

Na outra ponta encontramos um outro **modo de escolarização**, aquele ao qual demos o nome de regular. Feitos de registros precisos, esses percursos marcados pelo “deslizamento” dos alunos pelas séries sucessivas, sem acidentes, mudanças ou rupturas, configuram as trajetórias dos alunos das turmas mais “seletas” do ginásio.

E se afinal nos dermos ao trabalho de retornar aos dados, veremos que as turmas que possuem os maiores índices de percursos acidentados são também aquelas onde a precariedade e a ausência de registros se fazem presentes. Concluímos, então, que esse **modo** degradado de escolarização primária não se mostra com facilidade, ficando completamente ou parcialmente escondido sob a sonegação dos registros.

Fragmentação, descontinuidade, ausência de histórico de escolarização (ausência, portanto, da história da escolarização), repetências renitentes, analfabetismo mesmo com

anos de escolarização, primários que duram 8, 9, às vezes 10 anos, fracasso e desqualificação: esse é o **modo** com que se escolarizaram, no curso primário, contingentes massivos das turmas 505, 506, 604, 605 e 704 da escola . Todas, com exceção unicamente das turmas 605 e 505, com freqüência ao turno da tarde.

Fluxo intermitente por séries sem interrupções, alta freqüência de registros (para os já apontados padrões precários do município), necessidade de adesão às vezes acrítica aos valores escolares, disciplina, obediência, distinção numa instituição precária: esse, um outro **modo** de escolarização na mesma instituição. Neles encontramos grande parte dos alunos das turmas 501, 502, 601, 602, 701, 702, 801, 802.

Entre os extremos, um sem número de formas intermediárias de escolarização, mostrando o quão viva e dinâmica é a fronteira que separa as duas formas extremas. Mostra-nos ainda o quão intensa pode ser a busca de adesão ou as tentativa de resistência a formas limite de escolarização apontadas neste texto.

3) As trajetórias no ginásio

Acompanhar a maneira com que as formas de escolarização primária “evoluem” no ginásio, podem nos ajudar a entender a maneira com que a escola “dos pobres” reproduz e multiplica desigualdades nos dias que correm.

É importante afirmar que, para a análise da escolarização no ginásio, não foi significativo o problema da ausência de registros, já discutida no processo de escolarização primária. Porque os alunos presentes neste levantamento são, todos, alunos matriculados no ginásio da escola no ano corrente.

Apesar disto, ainda assim há ausências e “buracos” marcando os registros de escolarização neste segmento do ensino fundamental. Mas a natureza dessas ausências diferem daquelas já apontadas para o primeiro segmento. É que aqui elas fazem referência a outros fenômenos envolvidos nos processos de escolarização dos jovens pobres: as migrações entre estados da federação e municípios do Rio de Janeiro e os abandonos da escola por parte da população de alunos.

Mas antes de passarmos à análise das freqüências para estas categorias, é importante afirmarmos que a coleta de dados relativa à freqüência de abandonos¹³³ restringiu-se ao período do ginásio, posto que não foi constatado, nos registros do primário, qualquer menção a esta ocorrência.

Ao contrário, os registros de migração foram freqüentes também no decorrer do ensino primário, tendo sido tais registros, durante o primário ou durante o ginásio, coletados em separado.

Decidimos tratar os dados sobre migração em conjunto, sem fazermos segregação entre as migrações ocorridas durante o curso primário e aquelas ocorridas durante o curso ginásial. Assim fizemos por entendermos que migração (configurando uma ruptura para com formas de sociabilidade familiares à experiência do migrante, com subsequente busca de novos enraizamentos) significa uma experiência que só arbitrariamente poderia ser seccionada pela “régua” dos segmentos do ensino fundamental.

O que as freqüências de migração buscam explicitar, portanto, é a presença de alunos carregados dessa experiência nas turmas do ginásio, assim como o impacto deste fenômeno para os processos de escolarização de maneira mais geral.

¹³³ Sobre aquilo que estamos contando como “abandono” nunca é demais lembrar que a presente pesquisa foi feita a partir dos dados presentes nos históricos dos alunos. Assim, o que estamos analisando neste momento não é o índice de abandonos **da turma**. O que os dados vão nos mostrar é o número de alunos, em cada turma, com história pregressa de abandono escolar durante o curso ginásial.

3.1) Migrações e abandonos

Tabela 28

Distribuição absoluta e percentual dos tipos de migrantes por turma /2005

Turmas	Número de alunos	Migração Estadual	Migração municipal	Total de migrações	Percentual de migrações	Abandonos freq.	Abandonos percentuais
T.501	34	2	1	3	9%	0	0
T.502	35	5	5	10	29%	0	0
T.503	37	4	1	6	16%	0	0
T.504	26	2	2	4	15%	0	0
T.505	39	0	0	0	0%	2	5%
T.506	28	2	2	4	14%	3	11%
T.601	38	4	2	6	16%	1	2,60%
T.602	34	8	4	12	35%	1	2,90%
T.603	31	1	2	3	9%	1	3,20%
T.604	29	1	2	3	10%	7	24%
T.605	28	4	4	8	28%	0	0
T.701	41	3	3	6	14%	0	0
T.702	33	7	2	9	27%	3	9%
T.703	37	2	0	2	5%	1	2,70%
T.704	24	4	2	6	25%	7	29%
T.801	41	5	3	8	19%	1	2,40%
T.802	40	9	2	11	28%	3	7,30%
T.803	39	1	1	2	5%	1	2,50%
T.804	33	7	1	8	24%	3	9%
Totais	647	71	39	111	17%	34	5%

Fonte: arquivos da escola.

A tabela nos dá um quadro das freqüências e percentuais envolvendo abandono e repetência por turma. As freqüências de abandono não são especialmente altas no conjunto das turmas, perfazendo um total de 5% quando tomamos como referência todos os alunos do ginásio da escola. Porém, elas são assustadoramente altas para duas turmas: 604 e 704, respectivamente com 24% e 29% de alunos com históricos envolvendo abandonos anteriores da escola.

Notamos ainda que as 5as. séries mais jovens não apresentam qualquer traço de abandono da escola. Esse só começa a se apresentar com o avanço do curso. Ele é mais freqüente na sexta do que na quinta série. Mais na sétima do que na sexta. A oitava série apresenta índice baixo de alunos com histórico de abandono. Seu percentual só é maior do que aquele apresentado na 5ª. série.

O abandono é mais freqüente no histórico das turmas acima da faixa etária, com histórias de repetência no ginásio e primário. Mas ele é assustadoramente freqüente nas turmas compostas por alunos com históricos de multirrepetência, primário de modo acidentado e acima ou muito acima da faixa etária.

Nesta perspectiva, o abandono é parte de um modo absolutamente precário de escolarização que agrega este fenômeno a outras experiências, tais como: um primário longo, fragmentado e descontínuo, e repetências múltiplas no ginásio. O abandono configura também parte de um modo de escolarização em processo de institucionalização nesta escola.

Mas há ainda uma outra questão a ser considerada: o abandono é muito mais freqüente entre os alunos do turno da tarde do que dentre os do turno da manhã, qualquer que seja o tipo de turma que se analise. Na 8ª. série, o percentual total de históricos de abandono não chega a somar 5% no turno da manhã. No turno da tarde ultrapassa 16%. A presença de históricos de abandono na turma 506 é mais do que o dobro daquela apresentada na turma 505. O percentual de alunos com histórico de abandono, que no turno da manhã é de apenas 2% , atinge, no turno da tarde, 10% dos alunos.

Quanto às migrações, não há relações claras entre estas e os abandonos. Também não há relação direta entre a freqüência das migrações e a “hierarquia das turmas”. A única regularidade encontra-se na maior freqüência de migrantes no turno da tarde. São 12% de migrantes no turno da manhã e 24% no turno da tarde. A quarta parte da escola neste turno!

São muito mais freqüentes os migrantes de fora do estado do que aqueles de dentro, entre municípios, com percentuais de 65% e 35% de migrantes respectivamente. Dentre os migrantes de fora do estado, a predominância maciça é de migrantes nordestinos, especialmente originários da Paraíba e de Pernambuco.

Os dados colhidos sobre migração não nos permite conclusões definitivas envolvendo os processos de escolarização, fazendo-nos crer que o impacto da migração na escola manifeste-se através de muitas mediações, dificultando sua percepção imediata na instituição. Mas é possível percebermos nuances nos dados sobre migração que nos permitem matizar as interpretações sobre os “tipos” de turma.

Sua distribuição é grande entre as turmas mais “seletas” do turno da manhã, mas ela é ainda mais freqüente nas turmas mais “seletas” do turno da tarde. Isso nos faz pensar que

se a migração não se coloca como sentença em termos de escolarização, ela certamente circunscreve essas possibilidades, na medida que os lugares mais seletos que atingem os migrantes estão sempre uma “tonalidade” abaixo daqueles entre os mais “distintos” da escola. De resto, sua distribuição também aponta freqüências altas nas turmas que acumulam os “piores” indicadores da escola, agregando-se este agravo, a migração, a todos os outros que viemos demonstrando até aqui.

3.2) Repetência

Para darmos continuidade a nossa análise, trataremos agora do maior dos problemas encontrados em nossa pesquisa, naquilo que toca os processos de escolarização de jovens pobres no segundo segmento do ensino fundamental: a repetência.

A tabela 28 ajuda-nos a visualizar o que acontece neste segmento.

Tabela 29

Anos de repetência e média de anos de ginásio/ 2005

TURMAS	No. de alunos	1 ANO de repetência	2 ANOS de repetência	3 ANOS de repetência	TOTAL de anos de repetência¹³⁴	média de anos cursados no ginásio
TURMA 501	34	0	0	0	0	1
TURMA 502	35	3	0	0	3	1,1
TURMA 503	37	1	1	0	3	1,1
TURMA 504	26	6	1	0	8	1,3
TURMA 505	39	7	5	0	17	1,5
TURMA 506	28	5	5	4	27	2,1
TURMA 601	38	2	0	0	2	2
TURMA 602	34	8	0	0	8	2,2
TURMA 603	31	7	2	0	11	2,3
TURMA 604	29	7	10	3	36	3,3
TURMA 605	28	8	3	1	17	2,7
TURMA 701	41	2	0	0	2	3
TURMA 702	33	10	3	0	16	3,5
TURMA 703	37	6	3	0	12	3,3
TURMA 704	24	12	4	3	29	4,5
TURMA 801	41	3	0	0	3	4
TURMA 802	40	5	0	0	5	4,2
TURMA 803	39	6	8	0	22	4,6
TURMA 804	33	13	4	0	21	4,6

¹³⁴ Calculamos o “total de anos de repetência”, somando o número absoluto de anos repetidos por cada um dos alunos da turma.

Se tomarmos o número total de repetências encontraremos um alto índice nas turmas de rendimento mais precário da escola: as turmas 505, 506, 604, 605, 704, 803 e 804. As mesmas turmas que apresentaram grande precariedade no modo de escolarização primária, com freqüência massiva de alunos acima ou muito acima da faixa etária esperada para a série.

Na outra “ponta” as turmas de melhor desempenho, são também as de menor índice de repetência, sendo, por conseguinte, aquelas com um número médio de anos de ginásio correspondente ao número de anos cursados sem repetência.

Mas alguns dados ainda nos chamam a atenção:

- o número total de repetências nas turmas 506, 604 e 704 se iguala ou supera o número de alunos de cada uma destas turmas;¹³⁵

- o número total de repetências nas turmas 605, 702, 803 e 804, que não chegam aos extremos demarcados nas turmas apontadas no tópico anterior, mas atingem 50% do número total de alunos;

- a repetência é um problema que se manifesta não apenas na freqüência com que acontece nas turmas de pior rendimento da escola, mas também pelo grau de reincidência em sua manifestação, de tal forma que as turmas de indicadores mais precários são também aquelas de maior freqüência para os repetentes múltiplos. Desta forma, este critério nos permite distinguir os mais precários dentre aqueles indicadores, já de si precários (novamente as maiores freqüências são encontradas nas turmas 506, 604 e 704);

- o número médio de anos de escolarização nas turmas de pior desempenho escolar é igual (e em alguns casos superior) ao número médio de anos de escolarização das turmas de melhor rendimento na série seguinte, em todas as séries;¹³⁶

¹³⁵É importante destacar que todas essas turmas pertencem ao turno da tarde

¹³⁶ O caso da turma 704 é o mais grave, pois a turma acumula uma média de 4,5 anos de ginásio, índice semelhante às turmas de “pior” desempenho na 8ª. Série.

- as turmas que acumulam as características consideradas “negativas” de acordo com os padrões escolares, são também aquelas mais vazias da escola. 506, 604 e 704 lideram o “ranking”;

- a tabela também pode nos auxiliar na identificação daquelas turmas de características consideradas positivas, de acordo com os padrões escolares: são turmas de baixa frequência de repetência e esta, quando se dá, fica restrita a apenas um ano para cada aluno repetente. Nestas turmas a média de anos de ginásio corresponde exatamente à série cursada. Não são necessariamente as turmas mais cheias, mas são aquelas onde se dá a menor evasão de alunos.

Fazer a análise da frequência das repetências do ginásio, agregando os dados por turnos, dá-nos uma nova perspectiva.

Tabela 30

Distribuição absoluta e percentual dos anos de repetência por turno/ 2005

Repetências no ginásio / turnos	1 ano de repetência	2 anos de repetência	3anos de repetência	Total de repetências	Total de alunos
Manhã	42	44	3	89	365
Percentuais	11,50%	12%	0,80%	24,40%	100%
Tarde	69	54	30	153	282
Percentuais	24,50%	20%	10,50%	55%	100%

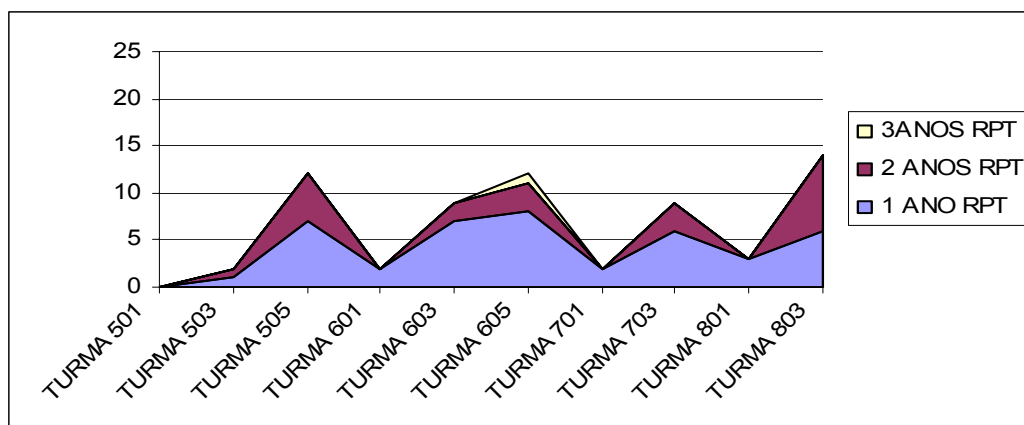
Fonte : Arquivos da escola.

Como já vem se tornando recorrente neste trabalho, o turno da tarde também aqui agrega a maior frequência de todas as características que indicam desvantagens no desempenho escolar. Seus índices de repetência chegam ao dobro daqueles identificados no primeiro turno. O percentual de repetência “tripla” no segundo turno chega a ser dez vezes superior àquele encontrado no turno da manhã.

Os gráficos abaixo mostram-nos a distribuição dos tipos de repetência, agora novamente agregados por turma, mas agrupados por turnos. Eles nos permitem a observação de nuances nos conjuntos maiores.

Gráfico 18

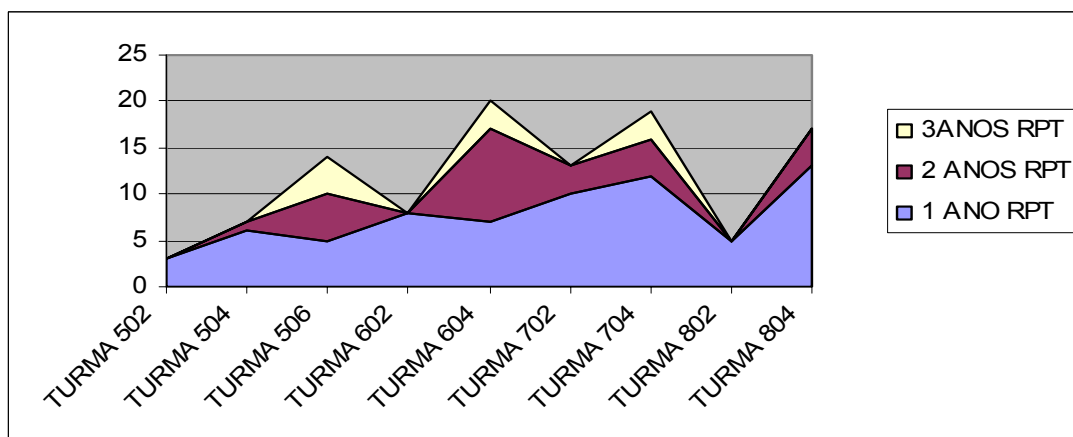
Distribuição da frequência de repetências por turma no conjunto do turno da manhã/2005



Fonte: Arquivo da escola

Gráfico 19

Distribuição da frequência de repetências por turma no conjunto do turno da tarde/2005



Fonte: Arquivo da escola

Eles nos permitem visualizar aquilo que fica apenas indicado na tabela comparativa dos turnos. Eles nos mostram um “mapa” das repetências nos turnos em relação às turmas freqüentadas, assim como às séries cursadas.

O primeiro dos gráficos nos permite perceber uma demarcação clara entre as turmas, em relação à distribuição dos repetentes, no turno da manhã. Nele a repetência simples (uma vez) acompanha a demarcação entre séries e categorias de turmas.

Neste turno a repetência simples é predominante em relação às demais. A repetência “dupla” (duas vezes) acompanha a distribuição da repetência simples nas turmas como uma sombra bem desenhada, mostrando que, nas turmas, às mais altas frequências de repetências simples correspondem altas frequências de repetências duplas. A repetência “tripla” apresenta frequência restrita à turma 605, mas sua manifestação é bastante discreta (0,8% do total de repetentes do ginásio no turno da manhã).

No turno da manhã, os “picos” marcam bem a incidência significativa de repetência nas “últimas” turmas de cada série.¹³⁷ As “fossas” também nos permitem distinguir as “primeiras” turmas, apresentando as menores frequências para a categoria analisada.

Neste turno também podemos perceber a formação de uma espécie de “base”, que indica um número mínimo geral de reprovados por turma. Este número mínimo chega a indicar 2 ou 3¹³⁸ nas turmas de melhor desempenho. Nas turmas mais atingidas pela seleção escolar neste mesmo turno, e que, por conseguinte, acumulam os mais intensos índices de reprovação, o número máximo de reprovações chega a 12 ou 14, com a menor frequência na 7ª. série:8.

No turno da tarde já não é possível perceber com tanta clareza as demarcações e desigualdades de desempenho entre as turmas tomando por base a repetência. No gráfico deste turno, a frequência de repetentes simples evolui com variações pouco demarcadas, da 5ª. para a 7ª. série. Só as turmas de 8ª. série apresentam demarcação clara das frequências de repetências, permitindo-nos distinguir aí turmas desigualmente posicionadas para este critério.

A distribuição bastante freqüente e de pouca variação para a repetência simples, forma, no gráfico do segundo turno, uma espécie de “colchão” de repetências atingindo todas as turmas, apontando variações que vão de um número mínimo de 5 a 10 repetências simples, por turma, para todo o turno. Portanto, um número mínimo de repetências, neste turno – significativamente maior do que aquele colhido no primeiro.

¹³⁷ 505,605,703,803.

¹³⁸ Número absoluto de repetências.

Ainda quando tomamos as repetências únicas neste turno, notamos que esta não acompanha nem de longe a regularidade encontrada no primeiro turno. Neste turno, algumas das turmas que condensam os melhores indicadores acumulam freqüências de repetências simples maiores do que outras de indicadores gerais notáveis, pelo que têm de “negativo”.¹³⁹

São as repetências duplas e triplas que nos permitem distinguir as turmas de desempenho mais precário. Esses índices, no turno da tarde, apresentam-se como o espelhamento daquele representativo das repetências únicas para todas as turmas do turno. O índice de repetências triplas acompanha como uma “sombra” aquele referente às repetências duplas.

Neste turno, portanto, o que diferencia as “melhores” turmas (além do mais alto índice de repetências simples que as caracteriza neste quesito em particular) é o número reduzido de repetências múltiplas. Ao contrário, o que caracterizará as “piores” turmas do turno da tarde é o índice elevado de repetências múltiplas.

Assim, no turno da tarde não ficam bem demarcados os critérios que, relativos aos desempenhos individuais (medindo a freqüência de repetentes), separam e hierarquizam as turmas em posições desiguais dentro da escola. Neste turno, o que separa as “melhores” das “piores” turmas é o número de repetentes múltiplos, ficando as repetências simples como que disseminadas por todo o turno, de maneira aparentemente desconcertante.

As diferentes definições na distribuição dos índices de repetentes pelos gráficos para os turnos da escola, levam-nos a concluir que as posições bem demarcadas pelo gráfico do turno da manhã, em relação à categoria estudada (permitindo-nos reconhecer os “tipos” diferentes de turmas, com clara definição das hierarquias entre elas), aponta, a nosso ver, que as “leis” da seleção escolar agem, neste turno, de forma determinante, “moldando” as turmas pela seleção dos desiguais e agregação dos semelhantes.

O mesmo não pode ser dito, porém, para o turno da tarde. A confusão na distribuição e freqüência nos índices de reprovação do ginásio (efeito direto e limítrofe da seleção praticada pela escola), não nos permite perceber, tão claramente quanto no primeiro turno, a intervenção das “leis” da seleção escolar sobre esse conjunto. A questão que nos devemos perguntar é: por que isso acontece? Por que as “leis da seleção”, que demarcam

¹³⁹ A turma 602, por exemplo, tem mais repetência única do que as turmas 604 e 506.

tão bem as turmas (quanto à incidência de repetências) no turno da manhã, expressa-se de forma tão mais confusa e tão menos delineada no gráfico que nos permite analisar o turno da tarde?

De qualquer forma, mesmo que neste momento ainda não enfrentemos as questões propostas acima, podemos desde já concluir que (dada a forma peculiar com que a repetência – essa forma peremptória de julgamento escolar – se distribui pelos turnos), assim como ocorre com os modos de escolarização primários, os turnos da manhã e da tarde “separam” modos de escolarização diversos também no ginásio.

3.3) As turmas do ginásio e os modos de escolarização

Tabela 31

Frequência de repetências e abandonos para cada uma das turmas/2005

anos de escolarização (média)		Repetência /primário	Repetência /ginásio	Abandono
T.501	6	2	0	0
T.502	6,3	8	3	0
T.503	6,7	11	3	0
T.504	7,9	12	8	0
T.505	7	30	17	2
T.506	8,6	16	27	3
T.601	7	3	2	1
T.602	7,2	6	8	1
T.603	7,4	3	11	1
T.604	9	7	36	7
T.605	9	16	17	0
T.701	8	3	2	0
T.702	8,5	2	16	3
T.703	8,7	7	12	1
T.704	10	13	29	7
T.801	9	0	3	1
T.802	9,2	6	5	3
T.803	10	21	22	1
T.804	10	15	21	3

Fonte: arquivo da escola

A tabela relaciona a média de anos de escolarização (agregando primário e ginásio), o número absoluto de repetências para cada um dos segmentos e o número de abandonos,

para cada uma das turmas. Esses dados nos mostram que aquilo que apontamos anteriormente como **modos de escolarização para o primário**, pode ser estendido ao ginásio, se tomarmos repetência e abandono como categorias analíticas desse segmento do ensino fundamental. Os **diferentes modos de escolarização** podem agregar, em suas formas extremas:

- média de anos de escolarização compatível com o número de séries cursadas, fluxo contínuo pelas séries do curso primário, sem freqüência importante aos projetos compensatórios de alfabetização ou de aceleração da aprendizagem, com um número residual de repetências e abandonos escolares durante um curso ginásial feito em trajetória contínua;

- média de anos de escolarização muito acima do número de séries cursadas, descontinuidade e fragmentação como marcas de um curso primário entrecortado por repetências, rupturas, ingresso em projetos inorgânicos entre si e em suas relações com a tradição das séries, configurando trajetórias que se destacam pela multiplicidade das formas e pela concatenação inusitada de seriação, ingresso em projetos e repetências. Trajetórias essas que encontram continuidade num curso ginásial feito de repetências múltiplas, coroadas por abandonos.

Processos de escolarização desta forma realizados, implicam:

- 1) trajetórias diferentes e desiguais no interior da instituição;
- 2) não apenas possibilidades desiguais de apropriação dos conhecimentos que a escola devia, por princípio, disseminar – conhecimento este que, mesmo nas turmas de trajetórias mais “plenas”, é fruto de uma oferta precária e aligeirada – mas também o uso desigual desta instituição, enquanto espaço de experimentação de formas de sociabilidade.
- 3) dizer que tais processos de escolarização impõem possibilidades desiguais de experimentação de formas de sociabilidade, implica dizer que a alguns ficam vedadas as

possibilidades de experimentar essa instituição e suas “leis”, mesmo que para contestá-las, mesmo que para “inventar” outras formas de **uso** desta instituição, através de um duplo processo: **por um lado**, pela própria forma fragmentária, descontínua e carente de sentido com que alguns dos modos de escolarização mais precários se realizam (esse impedimento implica na impossibilidade de experimentar a própria estrutura da instituição, assim como a apropriação de suas regras e leis – tanto aquelas relativas ao seu funcionamento e regulação, quanto aquelas relativas à própria seleção que esta instituição realiza, mediada por um conjunto de conhecimentos pretensamente neutros). **Por outro lado**, pela desqualificação que os modos degradados de escolarização imputam àqueles que submetem, tornando-os interlocutores ilegítimos no interior da escola.

4) que o acúmulo de alunos em condições desfavoráveis em um dos turnos, agregando turmas com indicadores “negativos” em relação aos critérios de julgamento escolar, vem provocando, neste turno em particular, o esgarçamento das “leis de seleção” e da regulação institucional, produzindo uma espécie de “reverso” da escola dentro da própria escola.

4) Enraizamento

Vimos até aqui, produzindo em todo este texto, um conjunto de dados e categorias que nos permitiram compreender, a partir dos critérios de seleção “escolares”, a configuração de novas desigualdades no interior da escola. Vimos tentando pensar a forma com que a dinâmica escolar vem realizando, no interior do espaço escolar, a “seleção” dos pobres numa instituição já de si empobrecida.

Usamos para isso alguns “indicadores” que nos permitiram captar as desigualdades na distribuição das preciedades, nos atuais processo de escolarização. Os dados coletados sobre local de moradia, faixas etárias, migrações, repetências, abandonos, frequência a projetos, permitiram-nos perceber a maneira com que esses “fenômenos” se aglutinam na escola nos tempos que correm.

Todas as categorias utilizadas até aqui eram, de maneira mais ou menos intensa, conjunções de “negatividades”, acumulando-se ou não em algumas dimensões da

instituição. Ocorre, porém, que o acúmulo de negatividades não forma um lugar. Forma um “não-lugar” ou um “deslugar”.

Esses não-lugares são lugares de desagregação. As turmas e o turno mais atingidos pelos indicadores que, reunidos, produzem os modos mais precários de escolarização são também as turmas que se esvaziam.¹⁴⁰ Ao contrário, aqueles lugares (turmas e turnos) menos atingidos pelos critérios de “seleção” da escola (as turmas mais “seletas”), mantêm um desconcertante índice de agregação. E esta agregação não está só referida à agregação das pessoas em torno das turmas e turnos, mas elas agregam um “valor” à escolarização, completamente ausente nas turmas de escolarização de “modo precário”¹⁴¹.

A despossessão nas turmas de escolarização precária é despossessão de “valor” que, em seus casos mais extremos, abarca a totalidade do processo de escolarização. A “porta” da sala e da escola é o destino mais freqüente desses alunos.

Foi com o intuito de entendermos melhor esse fenômeno (de agregação de valor ao lugar ocupado e aos ocupantes do lugar) que, no decorrer desta pesquisa, formulamos um “índice”, cujo objetivo era o de descortinarmos as relações entre o “valor” do lugar ocupado (encarnado na turma) e o tempo de ocupação do mesmo. A esse “índice” demos o nome de “enraizamento”. Ele foi configurado a partir do traçado das trajetórias escolares, tomando o ano de 2005 como referência. Ele expressa, por um lado, o número de vezes que

¹⁴⁰ “Coroando” o esvaziamento das turmas mais afetadas pelos critérios de seleção escolar, a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro opera com uma determinação que permite o fechamento das turmas com menos de 30 alunos. Antes do fim do primeiro semestre do ano de 2005, as turmas 605, 604 e 704 já estavam ameaçadas. O fechamento das turmas determina a pulverização de seus alunos por outras turmas da mesma série, sendo necessário, em algumas condições, que alguns alunos mudem de turno e, em casos especiais, até mesmo de escola. Este não-lugar ocupado por essas turmas é, portanto, não só desqualificado, mas também descontínuo, podendo ser desfeito, de acordo com os critérios da “racionalidade administrativa”.

¹⁴¹ É como se as turmas que conseguem manter-se juntas por muito tempo (as “melhores” turmas, aquelas onde os índices de repetência, abandonos ocasionais, freqüência a projetos, etc são quase nulos), conseguissem também alçar o “direito” a um perfil, uma “personalidade” (necessariamente não composta apenas de qualidades “positivas” em relação ao julgamento escolar). É como se essas turmas conquistassem, pelo tempo de permanência e de interação, o direito à visibilidade institucional. Ao contrário, as turmas que permanecem menos tempo agregadas (por todos os percalços já delineados neste trabalho), a estas não é outorgado o “direito” a um perfil próprio. Para estas, o que se prepara, é um conjunto de qualidades pré-estabelecidas. Qualidades estas que lhes são imputadas de acordo com o “lugar institucional” que ocupam. Desta forma, essas turmas são “invisíveis” em suas qualidades “intrínsecas”, por um lado por não relacionarem-se por tempo suficiente para que tais qualidades apareçam; por outro lado por lhes ser, de antemão, imputados um conjunto de atributos pelos quais responderão, enquanto ocuparem os lugares mais desqualificados da instituição. Esse é o mesmo tipo de invisibilidade “marginal” à qual faz referência Luís Eduardo Soares (2005), quando se refere aos jovens moradores dos lugares mais pobres do Rio de Janeiro, em sua relação com a cidade.

cada um dos alunos do ginásio frequentou o mesmo “tipo de turma”. Por outro lado, ele também expressa a extensão da ocupação do aluno na escola.

Por isso sentimos necessidade de dar ao “índice” duas dimensões: a uma delas demos o nome de “enraizamento na turma”,¹⁴² e contava o número de vezes que cada um dos alunos havia ocupado turma da mesma “categoria” daquela ocupada por ele no ano de 2005, de maneira contínua. A outra delas leva aqui o nome de “enraizamento na escola” e busca demarcar a extensão¹⁴³ da ocupação da instituição em relação a cada um dos alunos, para cada turma do ginásio.

A tabela abaixo aponta os índices de enraizamento, por turma e na escola, tomando como referência as turmas do ginásio. Mas antes de iniciarmos a análise referente a cada uma das turmas, seria interessante darmos pistas que nos permitam compreender o significado dos números que expressam os índices abaixo.

O número 1 indica o índice mínimo para o enraizamento por turma. Ele indica que a média de “encontro” dos ocupantes de determinada turma reduz-se ao ano do levantamento. Ao contrário, quanto maior for o número expresso pelo índice, quanto mais afastado de 1, maior terá sido o número de vezes que os ocupantes da turma em questão terão se encontrado em anos anteriores, durante o processo de escolarização. Assim, quanto maior o índice, maior a possibilidade de “agregação” do conjunto expresso pela turma.

Para facilitar a visualização dos índices, destacamos aqueles superiores a 2, de forma a podermos perceber as turmas com os maiores índices de enraizamento.

¹⁴² Para calcularmos o enraizamento por turma, contamos retrospectivamente (para trás), tomando o ano de 2005 como base, o número de vezes que cada um dos componentes da turma havia frequentado uma turma de numeração semelhante àquela onde este se encontrava. Desta maneira, conseguimos perceber o quanto determinados tipos de turmas mantinham-se “juntas” por tempo prolongado e o quanto, em contraste, outras turmas estavam marcadas pela desagregação de seus elementos. Por fim, contamos o número de recorrências na frequência a cada uma das turmas, e dividimos ao final, pelo número total de alunos de cada uma das turmas. Com isso criamos um “índice” ao qual demos o nome de “enraizamento por turma”.

¹⁴³ Para “medirmos” essa extensão formulamos dois patamares de valor cumulativo: I para aqueles alunos que entraram na escola nas séries finais do primário (3ª. ou 4ª. séries) e II para aqueles que realizaram todo o seu processo de escolarização na escola, tendo ingressado nesta nas primeiras séries do ensino fundamental (CA ou 1ª. Série).

Tabela 32

Enraizamento (institucional/turma) por turma/2005

Turmas	Enraizamento na turma	Enraizamento na escola
T.501	2,2	0,9
T.502	1,7	0,6
T.503	1,5	0,8
T.504	1	0,5
T.505	1	0,8
T.506	1	0,3
T.601	2,5	0,6
T.602	1,9	0,3
T.603	1,3	0,6
T.604	1,2	0,2
T.605	1,3	0,7
T.701	3,4	0,7
T.702	1,9	0,2
T.703	1,9	0,6
T.704	1,4	0,2
T.801	4,1	0,8
T.802	2,6	0,2
T.803	1,9	1,1
T.804	2,3	0,4

Fonte: Arquivo da escola.

Os maiores índices de enraizamento são encontrados nas turmas “01”. 501, 601, 701, 801, apresentam índices não só altos como também “progressivos”¹⁴⁴ de enraizamento, permitindo-nos concluir que o processo de escolarização destas turmas é capaz de “agregar valor” aos conjuntos (neste caso, as turmas). Vemos, ainda, que as únicas turmas do turno da tarde que conseguem atingir um índice de enraizamento maior do que o dobro do enraizamento mínimo são as duas turmas de oitava série. Mesmo assim, o índice de ambas aproxima-se apenas daquele apresentado na turma de sexta série do primeiro turno.

¹⁴⁴ É muito importante deixar claro que, como todo índice, os números que expressam o “enraizamento” representam, na verdade, a média de anos de frequência a turmas semelhantes pelo conjunto de alunos de cada uma das turmas. Desta forma, na turma 501, de enraizamento 2,2, há alunos que freqüentam a turma pela primeira vez, e alunos que freqüentam a escola, desde o primário, em turmas “01”. Sabemos portanto, que um dos problemas dos índices está exatamente no fato de que este “esconde” diferenças individuais (como por exemplo, aquelas referentes aos alunos de uma mesma turma). Mas ele permite, em contrapartida, comparações entre coletivos (as turmas, por exemplo), impossíveis sem alguns critérios de homogeneização.

No outro extremo encontramos as turmas com índices de enraizamento entre 1 e 1,5. São as turmas 504, 505, 506, 603, 604, 605, e 704. À exceção das turmas de 5ª. série,¹⁴⁵ que por suas características configuram exceção, é interessante verificar que nas turmas menos enraizadas o “índice” não apresenta caráter progressivo, mantendo-se praticamente o mesmo em turmas e em séries diversas.

Ao contrário das turmas com alto índice de enraizamento, portanto, o baixo índice de enraizamento nas “últimas” turmas do ginásio da escola e, em especial, o fato deste índice não se mostrar “progressivo” com o avanço do processo de escolarização, pode estar indicando a ausência de “valor agregado”, no decorrer do processo de escolarização, para estas turmas. Traduzindo, as turmas de enraizamento “baixo” são turmas que, em qualquer das séries, reúnem-se sempre pela primeira vez.

Entre os dois extremos há um conjunto de turmas “intermediárias”: 502, 602, 702, 703 e 803, cujo índice de enraizamento é idêntico, alcançando 1,9 pontos. Duas peculiaridades singularizam essas turmas: elas articulam as “primeiras” turmas do turno da tarde (as turmas “02”) e, assim como as turmas de enraizamento “mínimo”, essas não agregam “valor” à categoria no decorrer do processo de escolarização.

Mas há também um segundo índice cunhado por nós: o de enraizamento na escola. Para a análise desta categoria, devemos voltar à tabela com os dados originais. Veremos nesta, em destaque, os índices de enraizamento superiores a 0,5. Tal índice de enraizamento nos indica que mais da metade da turma cursou (antes do ingresso no curso ginásial) no mínimo metade do curso primário nesta mesma escola.

Em destaque, com índice de enraizamento institucional superior a 0,5, temos as turmas: 501, 502, 503, 505, 601, 603, 605, 701, 703, 801, 803. Como podemos ver, o conjunto das turmas de maior enraizamento institucional abarca **todas** as turmas do **primeiro turno**, acrescidas da única “representante” do segundo turno: a turma 502. Por outro lado, **nenhuma** das turmas do segundo turno possui enraizamento superior a 0,5, encontrando-se todas as turmas deste turno abaixo deste índice.

¹⁴⁵ Onde a falta de “raízes” é perfeitamente justificável, posto que a entrada para o ginásio marca a entrada de muitos alunos novos para a escola, portanto alunos que estarão freqüentando as 5ªs. séries pela primeira vez.

Interessante ainda é percebermos um outro detalhe: ao contrário do enraizamento em turma, o enraizamento institucional não mantém relação de qualquer espécie com o conjunto de qualidades atribuídas (ou, como já vimos, imputadas) às turmas. Ou seja, as “melhores” turmas não corresponde, necessariamente, um maior índice de enraizamento institucional, ou vice-versa.

O índice também não é “progressivo”, ou seja, não acontece com ele o que ocorreu com o “enraizamento” das turmas mais seletas, onde o índice aparentemente “agregava valor” a cada ano que passava.¹⁴⁶ No caso deste tipo de enraizamento podemos nos deparar com a situação da turma 701 (a melhor turma da escola, de acordo com os professores da instituição), cujo índice de enraizamento institucional é idêntico ao da turma 605 (novamente de acordo com os professores da escola, a “pior” do turno da manhã).

Desta forma, percebemos, o enraizamento escolar não agrega valor de imediato ao processo de escolarização, como faz o enraizamento em turma, especificamente no caso das “melhores” turmas. Ele o faz de forma mediatizada, ao permitir a fixação institucional do aluno: seu enraizamento na escola.

A única regularidade encontrada em relação à lógica de distribuição desigual do enraizamento institucional envolve não qualquer hierarquia entre turmas, mas entre turnos. A tabela abaixo, contendo a média dos índices de enraizamento institucional, para cada um dos turnos, nos dá uma boa dimensão das desigualdades que marcam os dois turnos da escola em relação a esta questão.

Tabela 33

Média do índice de enraizamento institucional por turno/2005

Enraizamento na escola/ turnos	Médias
média/turno da manhã	0,8
média/turno da tarde	0,3

Fonte : Arquivo da escola

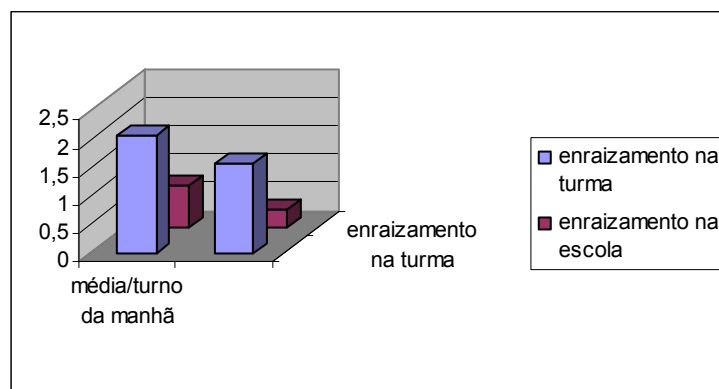
¹⁴⁶ Indicando que uma turma seleta não é apenas um agregado fortuito de “bons alunos”. Mas um agregado estável e “permanente” de “bons alunos”.

Ela nos mostra com absoluta clareza, que o enraizamento na escola é quase três vezes maior no primeiro turno do que no segundo. E que, portanto, a possibilidade de “fixação” do aluno do primeiro turno à escola é três vezes maior do que no segundo turno.

Por fim, se recuperarmos os dados sobre os enraizamentos em turmas e na instituição (tomando, ao mesmo tempo, os turnos como referência) seremos capazes de concluir, com a ajuda do gráfico abaixo, que o turno da manhã, de grande enraizamento institucional, é formado predominantemente por turmas bastante agregadas, por tempo prolongado, acumulando, com a freqüência a esses espaços, “valor” aos processos de escolarização.

Gráfico 20

Média dos índices de enraizamento(institucional/ turma)/ comparação entre turnos/2005



Fonte: Arquivo da escola

Veremos que , ao contrário, o turno da tarde, configura-se quase que como um turno de “forasteiros”, por seu baixo enraizamento institucional, limitando-se a experiência de escolarização dos seus ocupantes na escola, a parte (em curso) do segundo segmento do ensino fundamental. O segundo turno é ainda aquele predominantemente formado por turmas de enraizamento intermediário ou baixo, e mesmo as poucas turmas de enraizamento mais denso, incluídas em seu universo, aparentemente não incorporam (mesmo com freqüência relativamente prolongada a uma mesma turma “seleta”) “valor” ao processo de escolarização, em decorrência de tal freqüência.

4.1) **Enraizamento, desenraizamento, turnos.**

Vimos neste trabalho, tratando o tempo das turmas e turnos como objetos de análise. Buscamos construí-los como agregados não só institucionais, mas também sociais. Relacionamos esses grupos a características como moradia e faixa de idade. A partir daí, buscamos reconstruir na análise suas trajetórias no interior da instituição, usando para isso aquilo a que demos o nome de “modos de escolarização”.

Com isso buscamos configurar, de forma geral, as desigualdades presentes nos processos de escolarização, no “chão” de uma escola pública, nos dias que correm. Buscamos descortinar os movimentos de uma estrutura institucional que, mesmo em crise, continua a gerar e multiplicar desigualdades.

Nossa tentativa com a noção de “enraizamento”, porém, é outra. Com ela, buscamos aproximar nossa visão, nosso olhar, nosso “ponto de vista”, destas trajetórias. Tentar enxergar a estrutura institucional a partir deste “lugar” que são as turmas e turnos da escola.

Um primeiro movimento interessante para tentar construir a idéia de enraizamento como um ponto de vista, seria o de recuperarmos as suas relações com as ferramentas analíticas já utilizadas neste trabalho.

Começaremos com os locais de moradia. Neste caso, o turno mais “enraizado”, o turno da manhã, agrega os moradores das favelas mais próximas à escola e, em especial, aquelas mais bem providas de bens de consumo coletivo, e as de mais antiga organização comunitária. Os “enraizados” do “asfalto”, vêm das proximidades da escola e, mesmo aqueles que residem em outros bairros, vêm massivamente de algumas localidades mais próximas da escola do que determinadas regiões do próprio bairro em que a escola se situa. Assim, se alguma palavra é capaz de identificar o modo de moradia dos estudantes do turno mais “enraizado” da escola, essa palavra é **agregação**.

Por outro lado, o turno que conjuga os menos “enraizados”, para qualquer das categorias de enraizamento – o turno da tarde – caracteriza-se por endereços relativos às

favelas de ocupação mais recente, desprovidas de equipamentos de consumo coletivo, sem grande tradição nas lutas comunitárias.

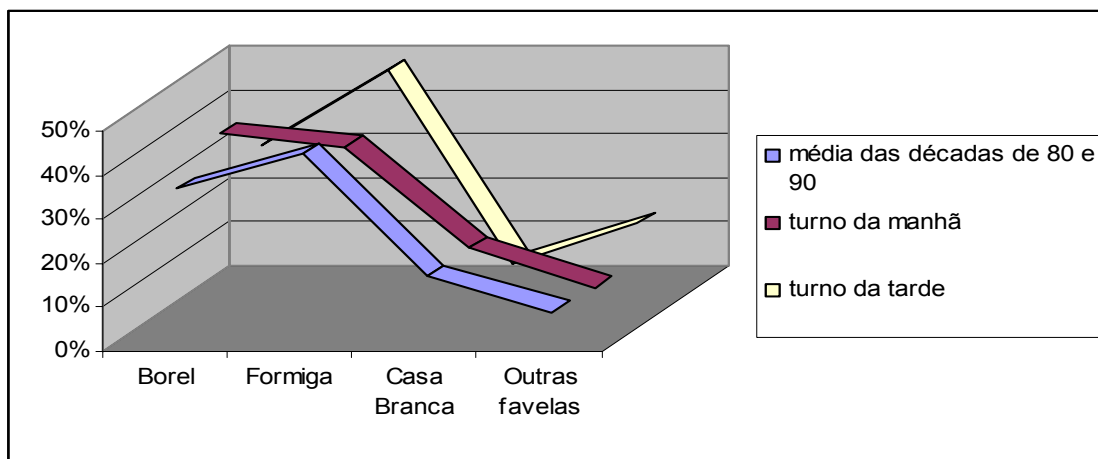
Os endereços do asfalto, neste turno, também referem-se a localidades dentro do bairro onde a escola se situa. Mas, ao contrário dos endereços do turno da manhã, os do turno da tarde não vêm de locais do bairro próximos da escola. Eles são provenientes de muitos locais mais afastados, mesmo que circunscritos ao mesmo bairro.

Quanto aos endereços do asfalto, fora do bairro, suas marcas são a disparidade nos logradouros, assim como a distância entre esses e a escola. Aqui, portanto, a palavra que melhor expressaria a “marca” do turno mais freqüente em termos de desenraizamento seria **dispersão**.

Mas há ainda uma outra característica dos turnos, em relação à “representatividade” das favelas mais próximas à escola, que entendemos ser de fundamental importância abordar na análise dos mecanismos de fixação dos alunos na escola. É que se o turno da manhã opera com uma proporção mais “equânime” entre alunos moradores dos morros mais próximos à escola (Borel, Formiga e Casa Branca), mais próxima daquela representada pela média das décadas anteriores (como nos mostra o gráfico abaixo), o turno da tarde, ao contrário, opera com uma proporção bem diversa daquela que marcou a ocupação da escola durante as décadas estudadas.

Gráfico 21

Distribuição dos moradores de favelas na escola para as décadas de 80 e 90 (média) e para os turnos da manhã e da tarde do ano de 2005.



Fonte: Arquivo da escola

Como vemos, no turno da manhã, a curva que acompanha a ocupação da escola pelos moradores das favelas circundantes é, em quase tudo, idêntica àquela que expressa a média das décadas de 80 e 90. A única diferença é uma representatividade ligeiramente maior dos moradores do Morro do Borel no turno da manhã, atualmente.

Já a curva representativa do turno da tarde mostra um acentuado aumento na representação dos moradores do morro da Formiga, totalizando a metade do contingente dos estudantes da escola que são moradores de favelas. O inesperado aumento faz-se acompanhar de uma significativa queda, neste turno, da proporção de alunos com residência no Morro da Casa Branca.

A pergunta que deve estar sendo feita neste momento é: como a desproporção entre a representação de duas das favelas que circundam a região, por mais significativa que seja, relaciona-se com a questão de que tratamos neste momento? Ou, por outra, como a desproporção entre as representações dos Morros da Formiga e da Casa Branca pode fazer referência à questão da fixação ou do “enraizamento” na escola?

Para respondermos esta pergunta vamos ter que realizar um breve desvio. Como já expusemos neste trabalho, desde meados da década de 90 uma disputa de complexa e de difícil compreensão (e portanto também de difícil análise) se realiza entre a facção do tráfico de drogas que ocupa o Morro da Formiga e aquela que ocupa o Morro da Casa Branca. Desde essa época a escola vem sofrendo, de maneira crescente, os efeitos da disputa que se desdobra¹⁴⁷.

Na escola isso se materializa na perda de alunos, por períodos indeterminados.¹⁴⁸ Ao longo dos tempos, o grupo de alunos mais afetados pela dita disputa têm sido os que

¹⁴⁷ Na verdade, o Complexo de favelas do Borel é ocupado pelo mesmo “comando” que, desde a década de 90, ocupa o Morro da Formiga. Mesmo assim, a escola nunca registrou nenhum tipo de problema que envolvesse Borel e Casa Branca (ocupada por comando rival). Entendemos que o segredo da “neutralidade” do Borel refere-se ao fato de que este morro ocupa posição estratégica na dinâmica do tráfico e da venda de drogas na cidade. Ao contrário, Casa Branca e Formiga ocupam posições semelhantes na mesma dinâmica. Assim, se a “rixa” entre comandos não atinge o Morro do Borel, ele atinge em cheio as duas favelas que ocupam posições semelhantes na hierarquia das decisões e na dinâmica dos negócios envolvendo o tráfico e a venda de drogas.

¹⁴⁸ Essas podem realizar-se como perdas ocasionais, acrescentando descontinuidade a processos de escolarização já de si marcados pela fragmentação ou, nos casos de conflitos mais duradouros, abandono da escola

vivem no Morro da Casa Branca¹⁴⁹. E é exatamente aqui que a questão nos chama a atenção: exatamente no menos enraizado dos turnos, observa-se uma significativa desproporção entre moradores dos “morros em disputa”, com grande vantagem para um deles (exatamente aquele que, no âmbito da disputa envolvendo a venda ilícita de drogas, encontra-se em posição menos vulnerável, pela presença, nas proximidades, de um aliado “de peso”: o tráfico do Borel).

Se o desenraizamento do segundo turno expressa exatamente a incapacidade da instituição para “fixar”, para incorporar o aluno; se esse desenraizamento significa, como pensamos, baixa “capacidade institucional” para permitir aos alunos a adesão ou mesmo a incorporação crítica das normas e valores institucionais (portanto, desenraizados são aqueles aos quais são negados os direitos de exercício – e também, portanto, de uso ou de contestação – do conjunto de regras, de leis e de normas que regulam a escola) então, num turno onde essa verdadeira “gramática escolar” não se expressa, ficam abertas as possibilidades de produção de outras formas de regulação do espaço. Inclusive aquelas determinadas por um conjunto de preocupações muito distante do universo de questões abarcadas pela escola. Neste caso em particular, no conjunto de questões que envolvem o domínio de uma área urbana para tráfico e venda de produtos ilícitos.

Quando tomamos a faixa etária como referência, percebemos relações semelhantes. Os mais “enraizados” são também aqueles que conseguem permanecer “dentro” da faixa etária específica para a série que cursa. Sabemos serem esses os alunos que não sofreram repetências, não freqüentaram projetos de “aceleração de aprendizagem”, não abandonaram a escola. Enfim, sabemos que os “jovens” enraizados são aqueles submetidos àquilo o que viemos chamando de “modo pleno”¹⁵⁰ de escolarização, no âmbito do ensino fundamental.

¹⁴⁹ O interessante é que aqui esconde-se outro paradoxo: são os moradores da Casa Branca, aqueles que mais “saem” da escola, nos momentos de maior tensão. Mas inegavelmente, a maior pressão “psicológica” é feita sobre os alunos moradores do Morro da Formiga. A escola já foi invadida inúmeras vezes, por rapazes que se dizem ligados ao tráfico de drogas na Casa Branca, sempre em busca de outros rapazes, moradores do Morro da Formiga.

¹⁵⁰ Na verdade, poderíamos também usar, para designar esse “modo de escolarização” sem grandes percalços e de “fruição” contínua, a expressão “modo reto” de escolarização, por entendermos que tal modo de escolarização, apesar de selecionar “os melhores”, de acordo com os critérios do “julgamento escolar”, não é pleno no sentido de que não permite a mobilização das múltiplas potencialidades humanas, certamente contidas no universo de usuários desta escola. Esse modo assemelharia-se mais a um caminho reto e rígido, realizado não sem esforço.

Eles freqüentam as “melhores turmas” (as de numeração baixa, em especial as turmas “01”) e encontram-se muito mais freqüentemente no turno da manhã do que no turno da tarde.

Quanto aos “desenraizados”, como já estamos prevendo, são os que se encontram acima da faixa etária em relação à série em curso. Esses são os que, percorrendo o modo de escolarização ao qual denominamos de “precário” ou “acidentado” quando registrados (ou seja, quando possuidores de uma “história de escolarização”¹⁵¹), apresentam formas fragmentadas e descontínuas de escolarização, que combinam, de maneiras infinitamente variadas, repetências, abandonos, participação em projetos compensatórios, numa trajetória escolar estendida no tempo (e aparentemente esvaziada de sentido).

Eles freqüentam as “piores turmas” (as de numeração alta, especialmente aquelas que terminam em “04”, “05”, e “06”), e encontram-se muito mais freqüentemente no turno da tarde do que no turno da manhã.

Desta forma, “enraizamento/desenraizamento” expressam as formas desiguais com que os sujeitos experimentam suas relações para com os modos, também desiguais, de escolarização “oferecidas” pela instituição.

Por fim, abordaremos aquele que, no nosso entender, constitui-se num dos maiores problemas enfrentados no segundo segmento do ensino fundamental: a repetência. Se tomarmos de início o enraizamento em turma, não teremos nenhuma dificuldade em concluir que as turmas que apresentam maiores índices de enraizamento são também aquelas onde o percentual de repetências é quase nulo.¹⁵² Ao contrário, aquelas que apresentam os menores índices de enraizamento são aquelas onde verificamos as maiores percentagens de repetências simples, dupla ou tripla.

Ainda tomando o enraizamento na turma como referência, percebemos que as turmas do primeiro turno são significativamente mais enraizadas do que as do segundo, tanto se compararmos o número de turmas “enraizadas”, quanto se compararmos o “grau” de enraizamento delas.

¹⁵¹ Histórico escolar.

¹⁵² Aqui a única exceção seria a turma 804 que, apesar de apresentar índice de enraizamento em turma maior do que 2,0, apresenta, em seu contingente de alunos, 50% de repetentes. Nas outras turmas de alto índice de enraizamento, o percentual de alunos não repetentes variava entre 90% e 100% do contingente geral da turma.

Quando utilizamos o índice de enraizamento na escola, já sabemos o que acontece. O primeiro turno apresenta índice de enraizamento quase três vezes superior ao do primeiro turno.

Essas considerações nos revelam o quanto a maneira com que se agrupam os turnos constitui elemento fundamental para compreendermos as possibilidades de enraizamento/desenraizamento dos alunos na escola. Ao mesmo tempo, à luz da noção de enraizamento, podemos aprofundar nossa compreensão a respeito das diversas e desiguais condições de escolarização que marcam as trajetórias dos alunos na escola hoje. Recuperaremos, portanto, a análise das repetências no segundo segmento do ensino fundamental, captando dela as conclusões a que chegamos.

Quando tomamos os diversos índices de repetência, agrupando-os nos turnos, percebemos que a uma distribuição bem demarcada de repetentes no turno da manhã, (permitindo-nos reconhecer nela os “tipos” diferentes de turma assim como a “hierarquia” entre elas) correspondia, no turno da tarde, uma distribuição desconcertante das repetências pelas turmas, com inversões de frequências esperadas,¹⁵³ não nos permitindo perceber como foi possível no primeiro turno a intervenção das “leis da seleção escolar” neste grupo.

Novamente, como no caso da distribuição das moradias nas favelas da região, onde a representação das comunidades na escola sofria interferência de pressões estranhas à instituição escolar, percebemos aqui a fragilidade institucional, só que agora expressa numa das estratégias mais “caras” à sua dinâmica: a seletividade¹⁵⁴.

Tanto quando fazemos referência a condições extra-escolares implicadas nos processos de escolarização, como é o caso das moradias, quanto quando fazemos referência a mecanismos e estratégias intra-escolares, constatamos que os turnos manifestam mecanismos díspares de ação, expressando, por sua vez, graus desiguais de fragilidade institucional.

Começamos a elaborar a idéia de enraizamento como possível categoria de análise de processos de escolarização quando, durante o levantamento, percebemos que nas turmas de melhores desempenhos da escola, especialmente naquelas que funcionavam no turno da

¹⁵³ Especialmente, nas “melhores” turmas, no que se refere à repetência simples.

¹⁵⁴ O que é de se estranhar numa escola em que, como nos mostra a análise das décadas anteriores, em capítulo que precede este, a seletividade foi sempre um dos mecanismos mais caros e atuantes.

manhã, havia uma alta frequência de alunos que se encontravam agrupados nas turmas mais “seletas”, durante toda a sua trajetória escolar (alguns desde o início do curso primário). Começou então a ficar claro para nós que os atuais critérios de seleção escolar vêm criando uma situação que aponta quase que para a segregação (espacial, posicional) das turmas mais “seletas”, em turnos específicos, criando verdadeiras “dinastias” escolares.¹⁵⁵

No avesso dos agregados “históricos” das turmas mais seletas, encontram-se aqueles para quem é impossível a construção de qualquer espécie de raiz. Com histórias de primários recheados de repetências e entradas em projetos, de ginásios também plenos de repetências, às vezes múltiplas, os jovens portadores das trajetórias que descrevemos são agregados em turmas que sintetizam e ao mesmo tempo multiplicam essas características, condensando as “sobras” da seletividade escolar nos tempos que correm. Com uma diferença em relação aos tempos passados: agora os “sobrantes” são mantidos, a todo o custo, dentro da escola. A pergunta que deveríamos estar nos fazendo, é: estariam eles sendo escolarizados?

Diz-nos Martins: a marca dos tempos que vivemos está no fato de que o período entre o desenraizamento e o re-enraizamento estendeu-se¹⁵⁶ no tempo. Neste quadro são possíveis, desde a transformação desta condição transitória em condição permanente, como também a criação de um sem número de condições provisórias, de graus e intensidades distintas de precariedade, nesse estado liminar entre enraizamento e desenraizamento, entre inclusão e exclusão. Esse é, acreditamos, o “espaço” onde estão inseridas as desigualdades que se multiplicam na escola que se modifica.

Acreditamos ser este o caso da escola em análise neste trabalho. Dentro de uma mesma instituição, que vem circunscrevendo seu raio de ação às camadas mais vulneráveis

¹⁵⁵ Na escola, a seleção tem muito pouco de casual. As regras e normas que “determinam” os critérios de seleção estão pouco sujeitas à negociações e embates. Porém, as regras escolares não são menos contestáveis e negociáveis por serem mais ou menos rígidas, mas por estarem escondidas pela aparente neutralidade de suas intenções e pelas “evidências” de sua validade.

¹⁵⁶ Martins (Ref. “A exclusão e a nova desigualdade”) refere-se aqui a todas as formas de deslocamento, de “exclusão”, intrínsecas às formas capitalistas de produção. Para ele, o capitalismo **sempre** provocou exclusão. Sempre produziu formas múltiplas de desenraizamento (especialmente naquilo que toca às formas de sociabilidade menos orgânica à forma capital) . Para ele, porém, as novas formas de acumulação do capital, aliadas a políticas por alguns chamadas de neoliberais, vêm produzindo um fenômeno de qualidade nova: a extensão, às vezes infinita, permanente, entre o momento do desenraizamento e o do “re-enraizamento”. A isso o autor dá o nome de “nova desigualdade”.

de determinada localidade, estabelecem-se mecanismos variados que combinam seleção e segregação, que aliados a mecanismos diversos de desqualificação e fragilização institucionais produzem não só “lugares” diversos no interior das instituições, mas principalmente “institucionalidades” desiguais dentro de uma mesma escola.

Capítulo 5

No Corredor

1) A fragilidade institucional e os mecanismos de controle

Começamos este trabalho buscando aproximar os processos de expansão da escola aos pobres no Brasil, àquela que se apresenta como sua “questão social”. Recusar a escolarização das faixas mais vulneráveis da população pelo “método” da inserção numa escola precária, que a cada dia toma “ares” de espaço de gestão da pobreza, parece ser o movimento que rege esta “abertura”. A manutenção de renitentes índices de pobreza, apontando a incorporação precária das majorias brasileiras num quadro de “aumento” dos patamares de escolarização, parece ser a encarnação mais incontestável do “fenômeno”.

“Expandimos” a escola, circunscrevendo-a aos pobres e modificando o seu perfil. As políticas implementadas a partir de meados da década de 90, até o ano de 2002, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (algumas delas determinadas por órgãos internacionais de financiamento) vem produzindo alguns efeitos, sentidos, em especial, nas escolas de ensino fundamental: aligeiramento dos conteúdos escolares, assim como da formação dos educadores; fragilização da estrutura física institucional; diminuição do investimento per capitã – tudo isso coroado por uma política articulada aos órgãos assistenciais, fazendo da escola um “braço” da gestão dos pobres.

No âmbito das unidades escolares experimenta-se uma crise de significativas proporções. O resultado? “Desescolarização da escola” com crise de sua função social. Em cheque, a legitimidade da instituição e seus agentes, assim como dos sentidos que fundamentam a estadia de seus usuários.

A fragilização estrutural e social desta instituição, agora circunscrita aos pobres, (aliada à perda gradativa das funções “clássicas” que davam sentido e legitimidade à sua existência) tem feito da escola muito menos um lugar de instrução dos sujeitos que a habitam e muito mais o “lugar” de sua **contenção**.

A escola como espaço de tensão entre instrução e contenção, acaba por render-se aos imperativos do segundo, mobilizando parte significativa de sua precária estrutura na regulação de seus usuários.

Na escola que estudamos, os sinais do “imperativo do controle” já podiam ser vistos mesmo antes de nossa entrada em campo, na observação direta da instituição. Em nosso capítulo anterior a dificuldade sentida pela escola na utilização de suas próprias “leis e normas” na busca da regulação e da normatização de seu espaço, já podia “sentir-se” na estranheza dos números relativos à representação proporcional das populações referentes às favelas e morros da região. Na disputa local entre correntes adversárias do tráfico de drogas, interpretamos tal desproporção como um sinal de que outros valores e interesses, além daqueles propugnados pela escola, começam a afetar seriamente a distribuição proporcional da população local pelas instituições educativas.

Por outro lado, nas entrevistas e observações que realizamos no local, não foi só o “espectro” do tráfico aquele com o qual nos deparamos. A polícia também se apresenta no intuito de fornecer “ajuda” nos difíceis e complexos mecanismos de regulação escolar. Em 2004, depois de um incidente envolvendo alunos da escola, o delegado da DP local, em entrevista com a direção da escola, indicou a proibição do uso de bonés assim como o descoloramento dos cabelos para os meninos da escola, afirmando serem esses perigosos “sinais de marginalidade”.

Em quase todas as reuniões de professores, os assunto das proibições veio à baila. A questão dentro da escola transformou-se em norma de conduta (e, claro, no mais executado mecanismo de transgressão, especialmente pelos alunos mais velhos), atribuindo-se diretamente ao delegado de polícia, a proibição do uso do cobiçado adereço pelos meninos da escola. Ou seja: a escola que perde seus instrumentos (próprios, institucionais) de controle, não só admite como também evoca a autoridade policial como forma de fornecer “autoridade” às suas “leis”.

De maneira mais direta, o tráfico de drogas também estabelece normas de conduta no interior da escola: através de bilhetes, recados e telefonemas indica horários de término das aulas quando da iminência de um tiroteio nos morros e proíbe músicas (geralmente funks ironizando morros e favelas¹⁵⁷).

¹⁵⁷ É bastante complexa a relação entre os jovens moradores dos morros em disputa e o tráfico de drogas no local. Primeiramente, porque o tráfico não configura um fenômeno homogêneo, estabelecendo inúmeros padrões de relação com as populações dos locais que “tomam” como ponto de venda e distribuição de drogas. Em segundo lugar, porque a inserção social das famílias moradoras das favelas “tomadas” também varia infinitamente. Mesmo assim, assistimos na escola a um fenômeno interessante: é que os jovens moradores das favelas onde há disputa entre facções do tráfico acabam assumindo a disputa. Mas o fazem à maneira das

Mas se estes são sinais da “desinstitucionalização” da regulação escolar, mostrando que as instituições de gestão dos pobres (os órgãos de assistência, a polícia e, de tempos para cá, o tráfico de drogas) vêm tomando espaço na escola, no cotidiano da instituição deparamo-nos com outra das faces da perda de sua capacidade reguladora: sua desestruturação.

A escola em que realizamos nossa pesquisa, iniciou o ano letivo de 2005 com 1400 alunos, divididos em turmas de Jardim de Infância, primeiro segmento e segundo segmento do ensino fundamental e turmas de educação para portadores de necessidades especiais.

Ela conta com 73 professores efetivos, mas com uma necessidade de professores 20% acima daquela que possui,¹⁵⁸ contando, para a complementação de seus quadros, com professores (os próprios professores efetivos da escola) em regime de contratação precária. Há ainda um diretor, um vice-diretor, um coordenador pedagógico,¹⁵⁹ seis merendeiras, um inspetor, uma agente de secretaria, um servente.

Como já descrevemos neste trabalho, o ginásio funciona num prédio de três andares. No primeiro há algumas salas destinadas ao primário (as séries mais adiantadas) e uma parte desativada que hoje funciona como “depósito”.¹⁶⁰ No terceiro andar, praticamente desativado, funcionam a biblioteca, o laboratório de química e ciências naturais, duas salas contendo máquinas que foram anos atrás usadas nas aulas de “artes industriais” e um auditório. Todos os equipamentos (com exceção do auditório) encontram-se sem uso por falta de manutenção, reposição e atualização, e por falta de funcionários ou de dinamizadores para os mesmos.

torcidas de futebol ou dos simpatizantes de escolas de samba. A disputa entre eles configura muito mais uma espécie de emulação que fertiliza brincadeiras e “zoadões”, do que a guerra fratricida que se vê nos domínios efetivos do tráfico de drogas na cidade. Daí a apreciação pelos funks que brincam com as favelas em disputa. Daí também a proibição “exógena”.

¹⁵⁸ Essa é a tônica no município do Rio de Janeiro, e por sua localização essa escola constitui exemplo dos menos graves. Na verdade, o município “supre” a falta de professores efetivos com um regime precário de contratação – a chamada dupla regência – por hora aula trabalhada e sem os direitos assegurados nos regimes regulares de contratação municipal. O mais impressionante é que tais regimes de contratação precária são efetuados exclusivamente entre professores efetivos, mostrando que a contratação precária é uma das mais perversas faces da precariedade do trabalho efetivo no conjunto de escolas da rede.

¹⁵⁹ Que no ano de realização deste trabalho fazia “dupla regência” numa turma de Progressão.

¹⁶⁰ É importante esclarecer que, por um complicado sistema de isolamento por grades, o andar do ginásio e o andar do primário não se comunicam. Eles têm, para garantir a eficácia do isolamento entre os segmentos, escadas, entradas diferentes, assim como meios independentes de comunicação com o pátio. Mesmo o “depósito” (que funcionou em tempos pregressos como sala de uma das turmas com “necessidades especiais”) separa-se do andar da escada que leva ao andar do ginásio por grades que garantem o isolamento do local.

O único recurso em uso na escola (com exceção das salas de aulas, do refeitório e dos dois pátios utilizados para a prática de esportes) é uma sala de leitura, direcionada ao curso primário.

Com essa estrutura, ao mesmo tempo “básica” e precária, não é de se estranhar que os mecanismos e normas de controle da escola freqüentem a pauta de dez entre dez encontros e reuniões de professores na instituição. Neste contexto, na verdade, as reuniões “pedagógicas”, conselhos de classe e centros de estudos, envolvendo direção, supervisão, coordenação e professores, viram verdadeiras “máquinas” de produção de leis e de normas para o controle escolar¹⁶¹.

Faltas e atrasos de professores; circulação de alunos pelos corredores, pátio e banheiros da escola; problemas relativos às entradas e saídas de alunos pelos portões da mesma, são alguns dos objetos “preferidos” das reclamações e queixas da administração escolar.

Um trecho do diário que mantive como registro de seis meses de observação do corredor do ginásio da escola, ilustra bem o problema criado pelas faltas freqüentes de professores:

“Um professor desdobra-se entre duas turmas , no turno da manhã. A falta de professores, porém, é muito mais comum no turno da tarde. A direção tenta coibir a prática, alegando haver reclamações dos pais de que os jovens andam chegando muito cedo em suas casas. Os professores, porém, defendem a prática, não só porque desta forma “otimizam” seu tempo na escola, mas também porque alegam ser impossível trabalhar no andar do ginásio quando há turmas em tempo vago. ”

As pressões para que se restrinja ao máximo a circulação de alunos no espaço da escola, dá vazão à elaboração de uma verdadeira “tecnologia institucional” de controle dos espaços . Elas incluem um complexo mecanismo de fechamento de grades estrategicamente posicionadas, de maneira a isolar o corredor do ginásio, interrompendo a comunicação

¹⁶¹ Digo controle escolar e não controle dos alunos, porque as normas e resoluções, às vezes tomadas nas reuniões, mas na maioria das vezes **comunicadas** através delas, envolvem, não só os usuários da instituição, mas também seus agentes.

deste com os outros andares do prédio e com o pátio da escola. Dentro do andar onde o ginásio funciona, o fechamento do bebedor e do único banheiro (mesmo nos dias de calor escaldante) objetivam “desanimar” qualquer saída de sala (se o aluno encontrar as grades de comunicação do ginásio com o pátio e com o andar acima fechadas e o bebedor e o banheiro desativados, é **obrigado** a voltar para a sala).

Por outro lado, o posicionamento estratégico da secretaria e da sala da direção, abrindo-se para a frente do pátio da escola, permitem a visibilidade daqueles que, contra todas as possibilidades, conseguem escapar do corredor do ginásio. Um sistema de microfones ligados a alto-falantes, conectando a direção aos andares onde as salas ficam situadas, permitem a denúncia e admoestação pública dos “fujões” em “tempo real”.

A ausência de agentes de portaria fez com que se aparelhasse o portão de entrada e de saída com uma câmera que, ligada a um pequeno aparelho de tv, permite o “controle” dos fluxos para dentro e para fora da escola, com o auxílio da automação da porta principal.

1.1) “Esqueceram de combinar com os russos”

O problema é que as precariedades: da população que frequenta a escola, do tipo de trabalho ao qual está sendo submetido o professor e da estrutura administrativa, burocrática e física da escola, “boicotaram” a complicada arquitetura montada para a manutenção do controle escolar. Como conta a anedota futebolística, armaram a jogada, mas esqueceram de “combinar com os russos”. A escola “extravasa” o tempo todo os mecanismos de controle sistematicamente montados por ela mesma.

As pressões sobre o trabalho dos professores, sua perda de prestígio (não só fora, mas especialmente dentro da instituição), a precariedade de seu trabalho, aliados às perdas salariais sucessivas (fazendo com que a categoria tenha que trabalhar mais para ganhar cada vez menos) são, ao nosso ver, algumas das justificativas para suas faltas e atrasos.

Mas o conjunto de argumentos tomado de forma geral não explica a particular incidência do fenômeno no turno da tarde. E aqui retornaremos ao argumento construído no capítulo anterior: é que a precariedade e a fragilidade institucionais, manifesta de maneira muito mais marcante no turno da tarde (fragilidade esta que manifesta-se aqui muito menos

em referência às condições de funcionamento da escola e mais ao tipo de “agregação institucional” que a escola proporciona, “integrando” os conjuntos que acumulam as mais precárias formas de inserção), este **desenraizamento** do turno da tarde é, ao nosso ver, o argumento mais interessante para justificar a particular incidência de faltas no turno da tarde.

Os professores deste turno são os mais novos na escola e, portanto, são aqueles que construíram uma relação menos duradoura para com a instituição, tendo menores possibilidades de “conhecer” suas características. O turno da tarde é ainda aquele onde concentra-se o maior número de contratos temporários. É importante entender que esse tipo de contrato (calculado com base na hora de aula trabalhada, sem garantia de continuidade e excluído das conquistas obtidas pelos trabalhadores efetivos) determina uma forma de relação para com a instituição.

Ele não cobre reuniões pedagógicas e conselhos de classe; não permite a realização de cursos. Enfim, o contrato de trabalho temporário determina uma relação fragmentada e descontínua para com a instituição. A maior frequência de “descontínuos” e a alta incidência de professores “novatos” no turno da tarde da escola indicam o frágil “enraizamento” deste turno, também para os seus professores¹⁶².

Não é de se estranhar, portanto, que o problema das faltas de professores, em especial os do turno da tarde, aconteça também nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe nesta escola.

Portanto, também não é de se estranhar que nestas reuniões, tenhamos presenciado uma dinâmica singular na tomada de decisões. É que se nas reuniões com o grupo de professores do turno da manhã os problemas relativos ao controle da escola são postos como **questões** a serem debatidas coletivamente, ao contrário, nas reuniões envolvendo o segundo turno, os problemas da regulação da escola são colocados como justificativas para a produção de novas “normas de conduta” (para professores).

E mais: tais “normas” são elaboradas com base nas discussões envolvendo o conjunto de professores do turno da manhã. Aqui, o “desenraizamento” do turno da tarde

¹⁶² No capítulo anterior tratamos do desenraizamento/enraizamento das turmas e dos turnos.

implica não só na impossibilidade de configuração de um “coletivo” de professores, mas também em perda de força política dentro da escola¹⁶³.

Por outro lado, as tentativas de controle dos “fluxos” escolares não agem apenas sobre os alunos. Os professores também são objetos de sua ação. Desta forma, para além de possíveis compromissos determinados por enraizamentos diversos, há ainda uma outra dimensão nas “transgressões” perpetradas por professores em suas faltas e atrasos: o controle do tempo de seu trabalho.

Um trecho do diário realizado na observação direta da escola pode nos dar uma idéia mais clara a respeito da questão a qual nos referimos:

A gestão do espaço e do tempo nesta escola é uma tarefa impossível. Porque não são apenas os alunos que burlam e subvertem os espaços e tempos da escola. Os professores também o fazem, atrasando-se na subida para as aulas, terminando suas aulas muito antes do aviso do sinal, adiantando aulas de colegas faltosos, às vezes em três turmas ao mesmo tempo. Na verdade os professores também se “ajustam” à desestruturação da instituição, usando o que lhes resta de autonomia, de forma a gerir, quando possível, o tempo e o espaço de seu ofício.”

Mas como já apontamos, não é só a precariedade da posição dos professores que determina obstáculos ao controle escolar. Vimos que existe uma rede física de contenção dos fluxos escolares, envolvendo grades, portas automáticas, sistemas de câmeras em circuito fechado, “sons” e auto-falantes.

Essa “rede” determina uma rigidez à estrutura física. É exatamente essa rigidez que, espera-se, garanta o controle. Mas não o faz. Alguns trechos do diário nos dão uma expressão mais “viva” do problema.

¹⁶³ Norbert Elias (Os Estabelecidos e os Outsiders) faz uma interessante discussão sobre a relação entre o tempo de ocupação de um lugar e a apropriação de posições de poder, em populações em posições sociais semelhantes. A discussão é muito interessante para pensarmos a relação entre o tempo de trabalho efetivo na escola (enraizamento) e as posições de poder para professores nesta escola.

A circulação no corredor é um “hábito” para alguns dos alunos. Aparentemente, há muito pouco controle da circulação dos alunos pelos corredores, especialmente por parte de alguns dos professores. O inspetor coloca os alunos (literalmente) para dentro das salas de aulas. Em determinado momento, findos os argumentos que justifiquem as saídas de sala, forma-se um imenso grupo à volta do bebedor. Ali os alunos se amontoam, batem-se, empurram-se, e, de vez em quando, bebem água. Passados alguns minutos, o inspetor usa o recurso supremo, no intuito de mandá-los em massa para dentro de sala: fechar o bebedor. Mas ainda assim, ficam de fora alguns renitentes que têm que ser postos para dentro de sala, quase que arrastados.

O inspetor volta (havia descido por alguns momentos para resolver alguns problemas junto à direção). A dificuldade é dispersar os grupos de alunos já sem aulas das turmas 603, 701 e 703, tarefa quase impossível. Há namoros e paqueras em andamento. Há também conversas entre amigos e há “zoação”. Os grupos “sob controle” não parecem incomodar muito o inspetor.

O inspetor teve que descer e agora uns 12/15 alunos continuam circulando pelo corredor. A confusão é generalizada, mas em TODAS as turmas há professores. Três minutos depois da descida do inspetor, há mais ou menos 20 alunos no corredor. Um menino grita a plenos pulmões, o apelido de uma menina (Tininha!!!!!!!) no corredor, a esta altura entupido de alunos. A seguir, um menino mais velho roda, como se fosse um saco, um colega mais novo. Neste momento não agüento e intervenho (em meses de “corredor”, essa é a primeira vez que intervenho).

Acabou o tempo. Os alunos da turma 503 tentam fugir de uma das aulas. O inspetor consegue impedir, a tempo, a fuga em massa. Na passagem do tempo de aula, com a fila enorme, ele fecha o bebedor. Os alunos ficam revoltados, especialmente os menores

(realmente eles são os que mais sofrem). O professor finalmente sobe para a turma 503. Só então a turma entra em sala deixando o corredor livre.

Esses são alguns exemplos muito simples de como os alunos colocam em xeque, durante todo o tempo, as “tecnologias de contenção” que, mesmo combinando pressão institucional sobre os professores para que controlem as saídas de salas durante as aulas, mesmo para idas ao banheiro; interdição dos “espaços de lazer do corredor” - banheiro e bebedor – para uso dos alunos; ou o desenvolvimento de “pegadas” para a contenção física, não conseguem conter o “extravasamento” dos jovens. Há sempre alunos por toda a parte.

Na contramão da rigidez escolar, eles continuam afirmando a escola, o pátio dela, o corredor do ginásio, como espaços de sociabilidade, onde namoros, paqueras, amizades e “zoações” podem e devem acontecer. Para isso inventam espaços de “lazer” nos limites “áridos” do corredor do ginásio. Fazem do bebedor e do banheiro seus “pedaços”; das filas, lugares de encontros e das portas das salas, “points”.

Mas o fato de alunos “inverterem” a ordem da regulação escolar não configura nenhuma novidade. A novidade aqui, pensamos, é que no caso destas escolas de precária estrutura, são principalmente as próprias necessidades “escolares” que colocam em xeque a estrutura montada para o seu controle.

Hoje, realmente, os meninos do primário resolveram infernizar a vida do inspetor. O problema acontece porque, exatamente hoje, alguns fatores vêm concorrendo para que haja uma intensa movimentação de alunos entre o pátio e o terceiro andar da escola, deixando o caminho aberto para a “comunicação” com o corredor do ginásio da escola, no segundo andar.

A turma 605 está fazendo prova, e os alunos que forem terminando a avaliação descerão para o pátio da escola. Além disso um professor prepara, junto com uma das turmas de 5ª. série, uma exposição de maquetes, que para a apresentação deverão ser transportadas do térreo onde estão guardadas, para o quarto andar da escola.

As duas ocorrências criaram as condições para o estabelecimento do caos no corredor. As crianças do primário vinham ao corredor do ginásio (ver a iniciação ao jogo), gritar, brincar no bebedor, “freqüentar” o banheiro, implicar com o inspetor. Os alunos da turma 605, saindo da prova, brincavam e “zoavam” o inspetor, confraternizavam com colegas, atrapalhando as aulas em outras turmas.

Isso mostra o quanto a precariedade da estrutura, aliada ao enrigecimento de seus espaços, na tentativa de controlar os fluxos de alunos no interior da escola torna impossível qualquer quebra de rotina (isso se não estranharmos o fato de tomarmos provas e exposições de trabalhos como “quebras de rotina” em uma ESCOLA. Aliás, o que dizer de uma escola em que provas e exposições criam o caos?). Mostra ainda o quanto a tentativa de controlar o “incontrolável” passa pelas tentativas de restrição da circulação dos alunos dentro da escola.

As tentativas permanentes de controle dos alunos, através da restrição de seus “fluxos” dentro da escola, além de aparentemente inútil, acaba por produzir outros efeitos, que terminam por “piorar” a situação que buscava resolver.

“circulando” é a palavra de ordem no pátio da escola. A não ser nas horas de recreio, todos os esforços são realizados para que ninguém permaneça no pátio da escola. “Circulando” é também a palavra que mais se ouve na praça, em frente à escola. Pelo sistema de auto-falante, a diretora alerta os alunos: “Circulando, fulano! Circulando, cicrano”...Nos casos mais extremos, podemos ouvir: “Circulando, turma.....”. Até os professores são postos a “cicular”. O imperativo da circulação não faz da escola o lugar mais acolhedor do mundo. Presenciei as gestoras da instituição expulsando de seu interior alunos do turno da manhã que tentavam “fazer hora” dentro da escola para alguma atividade da tarde. A ordem é CIRCULAR. O pátio não é lugar para aluno, a não ser nos breves momentos de recreio.

As tentativas de controlar os alunos nesta instituição de precária estrutura, envolve também paradoxos. Porque se no corredor do ginásio as tentativas são sempre pela restrição

da circulação dos alunos, empurrando-os para dentro das salas, no pátio, ao contrário, a proposta é “circular”.

O fato é que com esta forma de organização, premida pelo “imperativo do controle”, que faz das salas de aula os pontos de chegada e do corredor e do pátio locais de esvaziamento e de circulação, os jovens alunos da instituição não têm “lugar” na escola.

Inventar espaços de sociabilidade mutantes (pois podem estabelecer-se em qualquer lugar da escola), móveis (pois podem ser “carregados” pelos grupos enquanto circulam pela escola), criativos (porque transformam o uso das coisas, banheiros e bebedouros em espaços de “lazer”), não é só um sinal da inventividade dos jovens que habitam a escola. É também uma necessidade, nessa instituição que enrijece seus controles diante da precariedade de sua estrutura.

2) Breve pausa para uma explicação necessária: por que o corredor?

Minha proposta aqui é perceber os embates que envolvem os mecanismos de regulação escolar, especialmente naquilo que envolve a relação entre seus jovens usuários e a instituição. A questão que se apresentou, desde os primeiros momentos da pesquisa, referia-se a qual dos espaços da escola seria o melhor “posto” de observação direta, que me permitiria ter uma visão ao mesmo tempo ampla e precisa dos conflitos que envolvem a regulação da escola.

As salas de aulas me pareciam espaços bastante estruturados. Nelas, uma relação particular acontecia: a relação professor-aluno. E entre estes, ainda uma outra mediação: aquela determinada pela produção do conhecimento escolar. Penso que as características deste espaço, com sujeitos bem definidos, e papéis específicos, com códigos e leis particulares, acabam fazendo deste um espaço por demais limitado, por demais rígido, para a realização do objetivo que me propunha com a observação direta.

Por outro lado, o pátio, por suas dimensões avantajadas (o que tornaria muito difícil a adoção de uma posição privilegiada para a observação), por sua função “múltipla”, servindo de lugar para uma sucessão de “recreios” dos vários “segmentos” (além do ginásio, primário, pré-escola e educação especial) e pelo tempo “curto” para a observação,

reduzindo-se este à duração do tempo de um recreio por turno, possibilitaria-me observações por demais fragmentárias e desconexas.

Optei pelo “corredor do ginásio” como ponto privilegiado de minhas observações.¹⁶⁴ Nele mantinha-se a “desestruturação” do pátio, matizada pela rigidez das salas de aulas. Nesse “meio do caminho”, entre a “estruturação” das salas e a dispersão do pátio, encontrei o “lugar” ideal para minhas observações.

O corredor não é apenas o “meio do caminho” simbólico entre postos extremos. Ele é também o meio do caminho “físico” nas trajetórias realizadas pelos jovens alunos do ginásio da escola. Por ser o “meio” da trajetória, ele configura, nesta escola de fluxos limitados e circulação restrita, o “lugar” de onde e para onde chegam alguns dos inúmeros problemas que envolvem o controle do espaço na instituição. Ele expressa estes problemas.

O corredor tem sua “autoridade”. O inspetor é o único da escola que dedica-se exclusivamente à regulação do lugar. Sua “autoridade” é também particular: nem “poderosa” e fundada em raízes “externas” como a da direção,¹⁶⁵ nem fragilizada, porém fundada em raízes, digamos, cognitivas, como a do professor. A autoridade do inspetor não tem mediações no corredor. Ele é o gestor do espaço neste lugar.

Seu trabalho é absolutamente fundamental, especificamente pela configuração espacial das salas e o tipo particular de conexão que elas estabelecem com o corredor. É que são nove amplas salas que comunicam-se com o corredor através de meias paredes. Além das salas o corredor “possui” uma sala de diminutas dimensões que “abriga” o inspetor e permite a realização de algumas de suas tarefas burocráticas, além de um banheiro misto, para alunos e alunas e um bebedouro (que servem também, como já sabemos, como espaços de “lazer” para os jovens do ginásio).

¹⁶⁴ O que não quer dizer que tenha freqüentado, na escola, exclusivamente este lugar. Entradas, saídas, recreios, festas, reuniões de professores e a sala dos professores, onde o trabalho com os documentos escolares era realizado, foram também espaços ocupados por mim nesta investigação. Mas o lugar mais sistematicamente freqüentado, de onde tiro as notas que compuseram meu diário de campo, essas foram feitas com base na observação do corredor do ginásio, no segundo andar do prédio “anexo” da escola.

¹⁶⁵ O município do Rio de Janeiro não faz eleição para direção das escolas. Ele realiza uma consulta à “comunidade escolar”. Nestes tempos de “despolitização” das questões escolares, o poder das direções está muito mais fundado em suas relações com a Secretaria de Educação do que naqueles “consultados” no processo de escolha de direção escolar. As direções funcionam hoje como gerentes das políticas municipais nas unidades escolares.

Minha posição no corredor, entre as salas e o pátio, “de frente” para os acontecimentos, num dos lugares menos estruturados do ginásio escola, me deu a visibilidade necessária para a reflexão sobre alguns dos elementos que regem a regulação da escola.

Mas a posição que produziram para mim no corredor foi tão fértil para a compreensão dos impasses que marcam a regulação deste lugar, quanto algumas das mais interessantes observações que realizei.

Há alguns dias me ausentei do corredor. O inspetor reclamou gentilmente de minha ausência. Disse-me que comigo aqui os alunos ficam mais calmos. Confessou-me que quando os alunos perguntam por mim, afirma que sou da CRE¹⁶⁶ e que estou aqui para observá-los. Penso que comigo no corredor o inspetor fica mais tranqüilo para realizar as múltiplas (e às vezes impossíveis) funções que seu trabalho reivindica. Acho que minha presença no corredor o tranqüiliza porque faz com que um adulto, ainda que formalmente, ocupe um espaço naquele corredor, permitindo-lhe ausentar-se quando necessário, sentindo-se menos premido. A afirmação de que sou da CRE “agrega valor” a minha presença apenas formal naquele espaço de controle tão difícil. Sou, portanto, uma espécie de espantalho no corredor do ginásio.

Quando chego à escola, uma professora que dá aulas no turno da tarde confessa para mim que alimentou na turma o boato de que sou uma enviada da CRE para observar o comportamento dos alunos (a mesma história que me contou Martinho). Ela me contou, muito animada, que os alunos morrem de medo de mim (engraçado, não é o que percebo. Desconfiança, curiosidade, sim. Medo, não). A professora me conta que o fato de escrever o tempo todo, alimenta nos alunos as desconfianças sobre minhas origens. Tento explicar a ela os problemas referentes a esta atribuição, para a pesquisa que desenvolvo. Falo sobre minhas inúmeras e sistemáticas tentativas

¹⁶⁶ CREs: Coordenadorias Regionais de Educação, são órgãos mediadores entre as unidades escolares e a Secretaria Municipal de Educação. A cada Coordenadoria corresponde um determinado número de escolas.

de explicar aos alunos minha posição na escola. A professora simplesmente, “dá de ombros”.

Deste momento em diante, passei a manter sempre em cima da mesa que ocupei no corredor, minha carteira de doutoranda da UFF . Tenho certeza de que chamei a atenção de alguns dos alunos. Mas não posso deixar de compreender a atitude do inspetor e da professora. Numa escola de tão precária estrutura, qualquer ajuda é bem vinda, e penso que a posição que os agentes escolares escolheram para justificar minha posição na escola naquele momento denuncia apenas o grau de precariedade da estrutura escolar e a perda de controle sobre os alunos que esta precariedade vem determinando. Posso não gostar da posição que escolheram para mim, posso tentar ocupar uma outra posição, mas compreendo perfeitamente que queiram me utilizar como um agente a mais para a regulação deste espaço.

O fato é que deste lugar fiz algumas observações. As mesmas que divido com vocês de agora em diante. Elas estão divididas em temas que se relacionam entre si, mas serão expostas em separado. Espero que a “tática” facilite não só a compreensão do texto, mas também minha análise. Vamos à ela.

3) Uniformes: distinção e transgressão

Há muito que a modificação do uniforme, subvertendo os modelos mais rígidos, interrogando os mais tolerantes, é prática de dez entre dez alunos. A prática é corrente nas escolas de classe média alta, onde a atitude diante da instituição deve sempre conter, da parte dos alunos, um “quê” de tédio, mostrando não ser a escola o lugar essencial, nem para a formação e nem para a ascensão social, daqueles que a instituição comporta.

Mas nas escolas que incorporavam as classes populares, especialmente entre os mais pobres, o uso incompleto do uniforme foi, por muito tempo, visto como um sinal de “carência” material. Desta forma, o uniforme configurou, nos primórdios da escolarização das classes populares, uma questão de honra para estes sujeitos. Como vemos no depoimento de Rosa, que estudou numa das escolas da região, na década de 50.

Eu me lembro , minha mãe.... não tinha uniforme pra todos . Seis filhos estudando, pra comprar uniforme era difícil. A escola nos dava uniforme: sapato, blusa, meia, saia e o casaco. “Isso aqui é pra você estudar até o final do ano. Tem que cuidar! Chegar no final do ano tu tem que me dar isso limpo, cuidado, pra eu botar no armário pra dar pra outro”. Então você tinha que ter um CUIDADO com aquilo, que é pra você passar pra outro!

Hoje mudaram a escola, as classes populares e o sentido tomado pelo uniforme nela. Porque o uniforme hoje, mesmo nas escolas circunscritas às classes populares, é a “base” a partir da qual se constrói sua re-invenção.

As meninas “melhoram” o uniforme com calças e shorts dos mais variados modelos e cores. São de jeans, na maioria dos casos. Eles podem ser vistos em todas as alturas, mas **todas as calças e shorts** são justos, modelando os corpos. Os brincos são grandes, na maioria argolas. Os cabelos podem ser vistos em cachos, soltos ou presos em tranças, rabos de cavalo, com ou sem cremes.

Os meninos também se enfeitam. Mas a regra para as calças deles é que elas sejam largas, e as bermudas idem. Há também alguns de calças jeans. Os mais ousados usam pulseiras, cordões, e brincos. Os bonés, proibidos por ordem da delegacia de polícia da região, são permanente motivo de conflito na escola. Não há piercings ou tatuagens aparentes, em meninos ou meninas.

Num dos primeiros Centros de Estudos¹⁶⁷ de que participei, durante uma discussão coletiva que envolvia as normas escolares para a “uniformização” dos alunos, uma professora afirmou:

¹⁶⁷ Os Centros de Estudos são reuniões que aglutinam os professores, a direção, a coordenação e a supervisão da escola. Inicialmente com a proposta de discutir as questões pedagógicas que envolviam a escola e suas turmas, essas reuniões são hoje importante espaço para garantir a elaboração e a transmissão das normas do controle escolar.

Quem vem com o uniforme são os mais pobrezinhos. Quem vem sem o uniforme geralmente quer exibir blusa “de marca”.

Não posso garantir que sejam apenas os mais “pobrezinhos” aqueles que mantêm-se “dentro” do uniforme. Mas se dermos um desconto à avaliação moral que a professora faz da maneira com que os alunos vêm vestidos para a escola, veremos que os jovens alunos da escola, tanto meninos quanto meninas, a partir da “base”: jeans, camiseta escolar e tênis, produzem, realmente, variações tão interessantes quanto impressionantes.

E observando atentamente não só as variações em si, mas também o uso que delas se faz no corredor, podemos perceber que existe efetivamente, uma “dinâmica” na “subversão” do uso do uniforme . Constataremos ainda que essas (inúmeras) formas de “subversão” obedecem a uma lógica na escola: a da diferenciação dos sujeitos “uniformizados”.

Como nos alerta a professora, porém, a diferenciação dos alunos pelas modificações na “forma” uniforme, permite realmente a distinção de pertencimentos e de posições sociais (nas tênues variações que o universo de alunos da escola comporta).

Hoje, com o uniforme muito menos rígido, reduzindo-se, em sua versão “oficial” a uma calça, tênis e a camiseta da escola, a “fuga” do uniforme, mesmo deste uniforme “mínimo”, aponta geralmente para a tentativa de chamar a atenção para algum artigo do vestiário que implique em diferenciação, em **distinção** daquele que usa. Desta forma, presenciei, em dias de calor escaldante, alunos da escola vestindo duas blusas: uma por baixo, “de marca”, ou indicativa de algum outro pertencimento, como uma escolinha de esportes ou de projetos sócio-culturais, e a da escola por cima .

Há, porém, na forma com que os alunos fazem uso desta transgressão, algo além da simples exposição do pertencimento pela segunda blusa escondida por baixo do “uniforme oficial”. É que o corredor é espaço da realização de um verdadeiro “ritual de exposição” do pertencimento que a camiseta “escondida” carrega. Neste sentido, ser “pego” pelo inspetor

com uma blusa “fora do uniforme”, no corredor do ginásio, é um meio de tornar público o pertencimento que a camiseta carrega.

As inúmeras tentativas de substituição da camiseta do uniforme por aquela que “diferencia” o usuário, são sempre fugazes e provisórias, porque aquele que “porta” tais sinais de distinção sabe que será chamado a atenção tão logo seja descoberto. Talvez o chamado faça parte do ritual de distinção (e deve ser mesmo, porque se fosse só pela exposição da “marca”, os tênis variados, permitidos sem maiores problemas pela escola, supriria sem maiores problemas essa “necessidade”. Porém, pelo jeito, não supre.) Alguns meninos parecem fazer absoluta questão de serem “pegos” no corredor do ginásio, usando camisetas fora do uniforme.

As transgressões do uniforme, que envolvem as afirmações de distinções e pertencimentos, e que encontram nas admoestações do corredor seu mecanismo de visibilidade garantida, configuram ações que envolvem meninos e não meninas. Mas a mais radical das formas de transgressão do uniforme, para os meninos, sobretudo os mais velhos, é o uso de um adereço tornado “maldito” pela carga simbólica que carrega: o boné.

O uso do boné é objeto de conflito e de intensa negociação no corredor. Seu uso, porém, não obedece ao mesmo ritual que pauta a exposição pública das camisetas indicando pertencimentos, para além da escola. O uso do boné não se insere no campo da distinção. Ele está inserido no âmbito da transgressão, na escola. O uso do boné é um campo de embates na escola, envolvendo, principalmente, os alunos mais velhos e as “autoridades escolares”.

Proibido pelo delegado da 19ª. DP (segundo ele por “indicar sinal de marginalidade”) o boné destacou-se do conjunto dos rituais comuns que envolvem as violações do uniforme, aceitas e consideradas até certo ponto “legítimas” pelas autoridades escolares. “Fetichizado”, em parte pela afirmação do Delegado, lançando sobre a peça de vestuário uma carga simbólica que lhe é, em verdade, exterior, o boné passou a encarnar, para as “leis” da escola, a própria marginalidade em si.

O inspetor pega o boné de um menino. O menino se agarra ao boné. Eles conversam e o menino acaba guardando o boné na mochila. O mesmo menino que está neste momento, expondo, no corredor, uma camiseta Bombril/Sendas (a camiseta estava em baixo da blusa da escola). Aparentemente, porém, a camiseta não é um problema (o inspetor já viu o menino usando a camiseta depois de ter-lhe advertido sobre o uso do boné). O boné, sim.

Como “delito” grave o uso do boné é também punido de maneira igualmente radical. Se a punição, pelas transgressões “leves” ao uniforme, é a admoestação pública (que, já vimos, fazem parte do reconhecimento que envolve o uso das “transgressões”), o uso do boné aponta dois tipos de punição na escola: o confisco do mesmo ou a convocação dos responsáveis do “transgressor” à escola.

O inspetor pára um menino que está usando um boné virado para trás. E explica a ele que se continuar usando o boné sua mãe será chamada à escola. O inspetor faz questão de deixar claro que não há nada contra o seu desempenho, mas que o uso do boné vai “queimar o seu filme”, e que aí “a sua chapa, em vez de esfriar, vai esquentar”!

Como já dissemos, as modificações e transgressões do uniforme, afirmando pertencimentos ou, em suas formas mais radicais, desafiando autoridades (não só as autoridades escolares, mas também a policial) pelo uso daqueles que são considerados como “sinais de marginalidade”, são práticas especificamente masculinas na escola. Mas as meninas não modificam apenas os uniformes. Elas também utilizam-nos para suas transgressões. Ocorre que entre as meninas, distinção e transgressão se confundem.

Em seu caso, pelo que pude observar, as tentativas de diferenciação destacam-se dos atos de transgressão pelo grau e intensidade de exposição do corpo que as modificações do uniforme possibilitam.

Marcos Alvito faz uma discussão sobre os valores subjacentes aos meios populares nas sociedades de honra e vergonha¹⁶⁸. Para esse autor, nas sociedades de honra e vergonha, os homens são os guardiões da honra, afirmando-a com os seus atos. Há, portanto, uma dimensão ativa e prospectiva na atribuição deste valor ao sexo masculino. O homem é honrado pelo que faz.

Das mulheres, ao contrário, espera-se a manutenção da honra (um atributo que lhe é externo). À mulher cabe a conservação da honra, não necessariamente através do que ela faz, mas principalmente pelo que ela deixa de fazer. Há, portanto, para o sexo feminino, uma dimensão passiva e perspectiva na atribuição destes valores. A mulher é honrada pelo que deixa de fazer.

Algo soa familiar nestes atributos, quando penso nas formas de transgressão identificadas para meninos e meninas nesta escola. É que os meninos transgridem quando afirmam pertencimentos, mais ou menos à margem dos valores estabelecidos, considerados legítimos ou ilegítimos pela escola. Eles afirmam seus pertencimentos na indumentária que elaboram e carregam. A exposição pública de suas escolhas faz parte do próprio ato de transgredir.

Nas meninas, ao contrário, em primeiro lugar, a ação de diferenciação não envolve qualquer ritual de reconhecimento público. Não envolve, tampouco, qualquer afirmação de pertencimento. Por outro lado, seus mecanismos de transgressão são também peculiares. Elas transgridem pela quantidade de corpo que a modificação do uniforme permite perceber. Elas transgridem porque expõem aquilo que possuem: seu corpo. Elas transgridem porque expõem aquilo que seu corpo guarda: sua honra.

4) O trabalho do Inspetor

Uma dimensão fundamental do corredor é pautada pelo trabalho do inspetor. Trabalhando na rede de escolas do município do Rio de Janeiro desde o início da década de 80, e na escola em que realizamos esta pesquisa desde o início da década de 90, este ex-operário e ex-sindicalista dá ao seu ofício um sentido claro: ele trabalha para que as aulas

¹⁶⁸ Alvito, Marcos. *A honra de Acari*. (in) Velho e Alvito. *Cidadania e Violência* (2000), RJ, Editora UFRJ, Editora FGV.

possam acontecer neste espaço de controle tão difícil e equilíbrio tão frágil quanto o “andar do ginásio” da escola.

Ele trabalha “para que professores e alunos possam trabalhar dentro das salas”, de acordo com suas próprias palavras. Mas também, segundo suas próprias palavras, seu trabalho tem também uma dimensão educativa (veremos mais adiante, especialmente quando tratarmos das diferenças percebidas na posição ocupada pelo inspetor em cada um dos turnos, as implicações desta dimensão educativa): “procuro conversar com os alunos, dar conselhos, alertar” . Seu trabalho, portanto, não é o de “brigar” com o aluno quando este comete um erro, mas sim, o de “convencê-lo” a não cometer mais a mesma falta.

Desta forma, os “passeios”, conversas baixas, paqueras discretas, enfim, as atividades que ganham vida no corredor, mas que não chegam a impedir o andamento das aulas são toleradas no andar do ginásio. Os gritos, conversas, ou mesmo brincadeiras que possam “evoluir” para ações que fujam ao controle, essas são objeto da ação enérgica do inspetor.

Ocorre que a precariedade estrutural da escola faz com que este único inspetor, numa instituição de mais de 1400 alunos, acabe por ter que desempenhar funções que vão muito além daquelas previstas em sua função específica. E não é raro vê-lo descer e subir os andares que separam o ginásio do pátio e da sala da direção da escola inúmeras vezes a cada turno.

E não é raro vê-lo “emprestando” a autoridade que conquistou junto aos alunos a alguns dos professores, especialmente àqueles que por não conseguirem “segurar” a turma, colocam em risco o equilíbrio tão duramente alcançado neste lugar.

Neste trabalho de “gestão” de espaços, pessoas e posições, desenvolveu algumas “aptidões”: “medir” os exageros das afirmações dos alunos, emprestando às ações e decisões tomadas no corredor a energia apenas necessária; intervir na hora e com a energia apenas suficiente para atingir o objetivo desejado, sem provocar iras ou reações; “administrar” faltas, atrasos, “reduções” de horários de aulas, por parte dos professores, administrando-os como se fosse por eles administrado.

Há ainda uma habilidade muito interessante desenvolvida pelo inspetor, e que hoje coloca-se como condição para sua efetiva ação no corredor: uma “pegada” certa, com o objetivo de “devolver” os alunos à sala.

Antes de mais nada é necessário esclarecermos que é impressionante o quanto a linguagem dos alunos no corredor é basicamente corporal. É interessante observar o quanto o corpo “fala” neste espaço. Os alunos brincam de dar verdadeiros “olés” com o corpo (inclusive no inspetor). Há uma “gramática dos andares”, expressando desafio, sensualidade, “zoação”, dependendo da maneira e do ritmo com que se movem pernas, quadris e braços.. Há, por fim, uma “química dos olhares” entre os alunos, que interroga, combina, paquera, trama, vinga, avacalha. Professores, inspetores e, por que não dizer, pesquisadores são outsiders nesta “linguagem”.

O mais interessante é que o inspetor desenvolveu uma técnica para relacionar-se com eles em sua própria “língua”. Ele desenvolveu uma “pegada”, utilizada somente com os meninos, e que consiste na delicada, porém firme “captura” dos dois antebraços do “capturado” e sua “re-inserção” na sala de aulas, mediante um leve empurrão da porta para dentro da sala. Os meninos encaram a “pegada” com bom humor, assim como o inspetor.

Sua atividade no corredor permitiu-lhe a construção de um ponto de vista sobre a escola e alguns de seus atores. A partir do lugar que ocupa, avalia professores, classifica alunos e reflete sobre os problemas da escola: “esta é uma escola marcada pela guerra entre facções. A gente brinca, sabe que tem um monte de gente aqui, na meninada, que não se envolve nisso, mas essa é uma escola marcada”.

Desde as primeiras semanas de nossas observações, uma questão chamava a atenção na observação que realizávamos na escola. É que percebíamos que o inspetor ocupava papéis completamente diferentes no corredor, em cada um dos turnos.

Pela manhã seu papel era claro: ele era o inspetor da escola. Não se confundia e não era confundido, portanto, com nenhuma outra das autoridades escolares. Seu papel era o de controlar o corredor, contra as tentativas freqüentes e sistemáticas dos alunos do ginásio do turno. O papel de alguns dos alunos do turno, por sua vez, era também igualmente claro: mobilizar todos os meios possíveis para fazer do corredor um lugar “incontrolável”, além de “zoar”, desmobilizar e atormentar a autoridade do “pedaço”: o inspetor.

À tarde, parecia-me, a posição ocupada pelo inspetor era outra! Não havia as zoações, a gritaria às vezes histérica que presenciei no turno da manhã, mas não havia também sua “leveza”. Explico: realmente o turno da manhã é inacreditavelmente barulhento e alguns de seus alunos inacreditavelmente “zoneiros”, mas há uma sensação de

“farsa” no ar, uma impressão de que tudo aquilo faz parte de uma grande brincadeira e que toda aquela bagunça não deve ser levada a sério, que falta ao turno da tarde.

Pois bem, o fato é que à tarde não havia aquela energia avassaladora do turno da manhã! As zoações ao inspetor eram muito menos insistentes, muito mais “camaradas” e, de determinado momento em diante, comecei a me dar conta que, se pela manhã o inspetor era **objeto** da zoação, à tarde ele era **sujeito** de algumas das brincadeiras.

À tarde ele era também menos “autoridade” e mais companheiro. Mais parceiro. Havia no segundo turno, uma relação mais **pessoal** entre inspetor e alunos, passando a relação **funcional** para o segundo plano. Esse companheirismo abarca o conhecimento e o interesse pela vida pessoal dos alunos:

Dois alunos (de seus 15, 16 anos) vem comunicar ao inspetor que sairão da escola (turma 506) para estudar à noite.

Um aluno sai da sala com o joelho enfaixado. O inspetor puxa conversa, aconselha cuidado, e indica uma “chapa”.

Uma menina sai de sala (604) e conta ao inspetor detalhes da visita que fez com a escola à fábrica da coca-cola .

Três meninos saem de sala, vindo antes dar um “oi” para o inspetor. Um deles é o MC do Bonde do Garoto. Os três, e mais uma menina, mantém-se perambulando no corredor. Em determinado momento entram novamente na sala do inspetor para um outro “bate papo” com ele.

Com o tempo é possível perceber que essa proximidade, essa relação mais pessoal do que funcional, dá um outro sentido ao trabalho do inspetor no corredor do ginásio, no turno da tarde¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Talvez aqui seja perceptível, mais do que em qualquer outra circunstância de seu trabalho, o caráter educativo de sua ação no espaço que estudamos, dimensão à qual o próprio inspetor faz questão de fazer referência, sempre que é instado a discorrer sobre os eu ofício.

Um menino chama o inspetor para conversar. Mostra um papel emitido pela direção, convocando seu responsável para uma reunião na segunda-feira pela manhã. O assunto envolve a sua seleção para o projeto coca-cola¹⁷⁰. O aluno aponta a impossibilidade da presença da mãe no horário marcado. Está preocupado e pede explicações. O inspetor explica ao menino que na segunda-feira seguinte estariam marcadas duas reuniões com os pais dos “aspirantes” ao projeto: uma delas às 7:30 da manhã e outra às 16:30 da tarde. Explica ainda que os pais deverão comparecer à reunião, de acordo com o turno frequentado por seus filhos. O menino voltou para a sala de aulas, mas, penso, não estava nem menos tenso, e nem menos angustiado com a explicação dada pelo inspetor. Sua mãe continuaria sem poder comparecer à reunião de segunda-feira.

Nota-se que a ele cabe a mediação das relações entre a escola e os alunos do turno da tarde e suas famílias. Como ele mesmo gosta de afirmar, porém, o sentido dessa ação é a educação destes alunos e o conhecimento que apreendem a partir da mediação do inspetor, é a sua iniciação numa determinada “gramática” escolar.

Acabou a aula para o turno da tarde. Os alunos saem e a saída anima o corredor. Desta feita, ao contrário do turno da manhã, eles são mais carinhosos para com o inspetor. Pedem constantemente sua mediação na resolução de problemas escolares, contam episódios de suas vidas, dividem preocupações e alegrias para com o inspetor. No caos específico que presencio neste momento, ele aconselha: “neste caso, é a professora que manda! Pergunta pra ela, mas não fala palavrão!” Alguns alunos fazem questão de despedirem-se do inspetor. Desejam-lhe um bom final de semana.

¹⁷⁰ Projeto realizado pela empresa multinacional e que propõe a seleção, pela escola, de um número limitado de alunos do ginásio, que estejam em situação “de risco” (leia-se, com “risco” de entrar para o tráfico de drogas). Os alunos “selecionados” passam a frequentar a escola em parte do turno oposto ao que estudam, funcionando como monitores das turmas de progressão. Pelo trabalho, recebem uma módica quantia, sob a forma de tickets que podem ser acumulados para a compra de roupas e alimentos.

Uma menina pede uma caneta ao inspetor para escrever durante a aula. Ele diz que não tem e indica que vá pedir à coordenadora pedagógica. A menina vai descendo. Paulo a chama de volta e aconselha que a aluna avise à professora que vai sair, de modo a evitar que a professora impeça sua entrada em sala quando retornar com a caneta. Algumas turmas da escola estão em provas.

Na verdade, no turno da tarde o inspetor é o mediador do corredor. O “gestor da pobreza”, neste espaço. Recuperando as análises realizadas neste trabalho, reafirmamos que o turno da tarde é mais “velho”, mais “negro” e mais “repetente”. Mas ele também é mais disperso quanto às representações, naquilo que se refere às comunidades de origem dos alunos que dele fazem parte.

Ele também é aquele em que os alunos apresentam maior proporção de escolarização de “modo precário” e é, fundamentalmente, o turno onde os alunos apresentam os mais baixos índices de enraizamento institucional.

É, portanto, o turno que apresenta as histórias mais precárias de vida e de escolarização, acumulando experiências fragmentárias e descontínuas, não só em relação ao parco conhecimento escolar que lhes é oferecido, mas também em relação à experiência institucional que lhes é possibilitada.

Não é de se estranhar, portanto, o fato de que, no turno da tarde, o inspetor dê a si próprio a necessária tarefa (**educativa**, como ele mesmo gosta de afirmar) de “traduzir” a escola, seus códigos de civilidade, suas maneiras e suas regras ocultas, para seus alunos.

Se inspetor e professores são agentes da regulação nessa escola que busca tão desesperadamente o controle de seu espaço, que dizer de seus usuários? Ou melhor, de que maneiras os alunos do ginásio da escola relacionam-se com os mecanismos de controle mobilizados pela instituição?

Com o passar do tempo, a observação do espaço “limítrofe” configurado pelo corredor começou a mostrar que, tanto o “caos” do turno da manhã, quanto a “modorra” do turno da tarde, tinham lá suas regularidades...

5) No turno da manhã

5.1) Alguns elementos que marcam as ações dos alunos neste turno

É possível perceber no turno da manhã uma espécie de ação coletiva, mas não organizada, articulada de forma tácita, envolvendo os alunos deste turno. Na observação direta, foi possível identificar alguns de seus elementos.

Um batuque “emerge” da turma 605 (o terror da escola junto com a 505 e, à tarde, a 506). Os alunos saem das salas, aparentemente pelo simples prazer de “zoar” o inspetor. Uma menina sai da sala, grita o nome do inspetor e depois volta para a sala. Um grupo de alunos sai de uma das turmas e se agrupa na porta de outra. Acabam por estranhar-se com os alunos da turma que “visitam”. São retiradas pelo inspetor.

O uso de códigos culturais e de expressões musicais populares (o batuque neste caso específico), mas também o rap e, principalmente, o funk são alguns de seus elementos. A prática da “zoeira” ao inspetor, a “autoridade” do corredor, outra. A comunicação “horizontal”¹⁷¹ entre turmas de séries diferentes e as conversas nas portas das salas de aulas, outros ainda.

Mas esse conjunto de ações, tácitas, articuladas, obedecem a uma dimensão que só através da observação sistemática do “espaço” podemos flagrar. Novamente, nossa busca é pela exposição de seus elementos.

¹⁷¹ Chamei de “comunicação horizontal” aquela que se dá entre turmas de séries diferentes (às vezes de séries bastante diferentes, como entre alunos das quintas e das oitavas séries). Era fascinante ver aqueles rapazes, alunos das “últimas” 5as. e 6as. séries, abordando, conversando e até mesmo namorando, meninas das oitavas séries menos seletas. Penso que há aqui pelo menos duas questões que nos dariam pistas para compreender o “fenômeno”. Uma delas é que, ao contrário da maioria das escolas de classe média, em algumas escolas públicas a faixa etária das últimas quintas e sextas séries aproximam-se daquela encontrada nas sétimas e oitavas. Em segundo lugar, penso que a questão da “baixa” adesão dos alunos às hierarquias institucionais, explicaria também a horizontalidade das relações percebida nesta escola.

O trabalho do inspetor, em sua tentativa de manter a disciplina, é como “segurar água”. A “desordem” irrompe de todos os lados, em todos os momentos e em todos os sentidos. Em determinado tempo de aula, os alunos entram e saem ao seu bel prazer. Neste momento, há alunos nas portas de todas as salas.

O primeiro deles, a exposição ostensiva de “trânsito” no corredor: a permanente circulação de alunos pelo corredor da escola dá-nos uma impressão de descontrole, que as tentativas freqüentes de intervenção do inspetor não são capazes de estancar.

Em 15 minutos o inspetor teve que descer duas vezes. Uma delas para pegar um material e a outra por causa de um aluno que “invadiu” outra turma, provocando problemas.

Outro dos elementos das ações dos alunos no corredor é a prática da “invasão” de turmas. A invasão é sempre praticada por indivíduos ou por duplas, mas nunca por grupos mais extensos, mesmo que estes encontrem-se nas imediações das salas invadidas. É praticado por meninos (em especial por aqueles pertencentes às turmas “menos valorizadas” do ginásio) e nunca envolve componentes agressivos, simulando sempre algum tipo de história “farsesca” que justifique a invasão.

O inspetor desceu e o bebedor foi ligado. Os alunos começam a circular pelo corredor, especialmente os das turmas 605 e 505. Na ausência do inspetor, quatro ou cinco alunos agrupam-se em torno do bebedor para encher garrafas. Outros logo vão chegando, “zoando” a fila que se forma. Alguns entram e saem do banheiro. Começa a formar-se uma divertida comitiva em torno do bebedor.

Por outro lado, encontramos o uso dos “equipamentos do corredor”, como o banheiro misto, o bebedor e o patamar da escada que leva ao andar do ginásio, como espaços de “lazer”.

É importante afirmar que existe uma lógica que ordena o uso destes “equipamentos de lazer”. É que no intervalo das aulas, quando a saída de sala é, não permitida, mas

tolerada, bebedor e banheiro “se transformam” para os mais jovens. O uso destes “equipamentos” como lugares de diversão por parte dos alunos mais velhos, só se dá, porém, durante os tempos de aulas, quando provavelmente o “valor” da transgressão é maior.

Aparentemente, a “zoação” é o esporte nacional do turno da manhã. Os alunos saem de sala sem nenhum propósito aparente, que não seja o de simplesmente estar “fora de sala”. Falam alto **do lado de fora**. Gritam **do lado de fora**, comunicam-se horizontalmente, de uma turma para outra **do lado de fora**.

Por fim, há uma dimensão “pública” das ações e movimentações que acontecem no corredor do ginásio. Provavelmente porque as ações desenvolvidas no corredor (pela forma com que as salas separam-se deste espaço comum) podem efetivamente ser ouvidas de dentro das salas.

Por outro lado, esse espaço, “audível” de qualquer lugar do andar em que se esteja posicionado, dá ao corredor (esse lugar que a escola pretende definir como um lugar de passagem) um caráter “comunicacional”, coletivo, público e agregador, possivelmente muito sedutor para os alunos que o freqüentam. Portanto, há um elemento “expositivo” nas movimentações que se realizam no corredor do ginásio.

Os elementos apresentados nos permitem tirar algumas conclusões: em primeiro lugar, que a movimentação dos alunos no corredor desafiavam claramente as “autoridades” e as “leis” escolares, no espaço delimitado para a observação.

Em segundo lugar, parte fundamental destes “desafios” referiam-se à interrogação sobre as delimitações dos espaços instituídos pela escola e seus atores. Com suas ações, os alunos rompiam os limites das salas de aulas, não só pela “invasão” física das mesmas, mas também pela reconfiguração de espaços delimitados: instituindo novos “pedaços” de convivência nas portas das salas de aulas, ou “penetrando” nestes lugares pelos sons e barulhos que, pela configuração particular do espaço, impede o isolamento das salas, mesmo com as portas fechadas.

Em terceiro lugar, pela reelaboração do uso instituído para equipamentos como banheiros e bebedores, fazendo destes lugares de “lazer” no corredor (e, desta maneira,

“obrigando” a instituição a um cerceamento ainda maior destes, mesmo nos momentos em que seu uso poderia ser considerado “obrigatório”: os horários de intervalos entre as aulas)

Por fim, é interessante notar como o tempo todo há uma **sensação de gratuidade na movimentação** dos alunos . Aparentemente, estão **desempenhando um papel**. Há algo de performático na leveza com que se movimentam e se comunicam dentro e fora das salas, a despeito dos esforços institucionais para a sua contenção. Soa quase que como uma brincadeira a maneira com que esses alunos desafiam a instituição, suas “autoridades”, suas “leis” e suas delimitações.

5.2) “O Jogo”

E foi exatamente esse caráter, ao mesmo tempo coletivo, tácito e “performático”, que começou a chamar a atenção para o fato de que os jovens do turno da manhã executavam uma espécie de **jogo** para com a instituição e seus atores.

Uma menina sai da turma 605 num andar “feliz”. Ao ver o inspetor ela dá meia volta, como se fosse voltar para a sala de aula e desvia do inspetor, sem contudo entrar em sala. Ela literalmente dá no inspetor um “drible sem bola”, desvia-se dele e segue no mesmo andar lépido, tentando fazer “contatos” com a turma 505.

Essa dimensão performática é uma marca do comportamento dos alunos no corredor, no turno da manhã. Eles dão exatamente a impressão (especialmente os “piores entre os piores”) de que “jogam” na escola, um “jogo” com a instituição e seus agentes. É como se nada ali fosse mesmo para ser levado muito a sério. Essa, porém, não é uma disposição que percorre **todos** os alunos do ginásio, nos dois turnos. Essa disposição é predominante no turno da manhã, nas chamadas turmas “difíceis” e entre os alunos “difíceis” de turmas mais “enquadradas”. Mas ela não é geral. Está, aparentemente, menos presente entre os alunos mais jovens, nas “melhores” quintas séries e ausente nas “melhores” oitavas séries.

Como em todas as manifestações dos alunos desta escola, os papéis para meninos e meninas são bem demarcados. Com o “jogo” que realizam no corredor da escola não seria

diferente. Há formas particulares de manifestação “feminina” do jogo – mesmo que, de forma geral, meninos e meninas o pratiquem.

As meninas do turno da manhã também “zoam” o inspetor. Mas suas brincadeiras obedecem a outros mecanismos de ação. A palavra que me ocorre agora é que elas são mais “íntimas” em suas brincadeiras. As brincadeiras das meninas estabelecem contato físico com o inspetor, obedecendo ao princípio do “jogo” no corredor: a performance. Ainda agora, quando este se aproximou de um grupo de meninas, mandando-as para a sala, elas o “atacaram” concomitantemente. Uma delas repetia, divertida, sem parar: “nem vem!”. Outra fingia uma briga física com o inspetor. Uma terceira tampou-lhe os olhos usando as duas mãos. Por fim, “atacado” por todos os lados, o inspetor, bem humorado, desistiu de enviá-las de volta para a sala. O “guincho” no corredor é outra forma “feminina” de praticar o jogo.

A rigor entendemos que testar limites institucionais, assim como “autoridades” e “leis” locais, não seria exatamente uma novidade no interior das instituições escolares. É comum que nas escolas se “jogue” com as autoridades instituídas. Penso que a novidade deste “jogo” está na forma de configurar as suas regras, na maneira particular com que se interpela a instituição e seus agentes. Para nós, sua potência reside no fato de, através de sua observação e análise, podermos avançar na interpretação sobre a instituição, assim como os embates que envolvem as tentativas de regulação dela.

5.2.1) A iniciação no jogo

O jogo também tem seus iniciantes. As crianças do primário, especialmente as das quartas séries e os alunos das turmas de Progressão, em seus tempos de recreio (quando encontram uma “brecha” nos mecanismos de controle de circulação dos espaços) sobem as escadas que dão acesso ao corredor do ginásio. Como as “brechas” geralmente são muitas, aparecem insistentemente no corredor. Eles chegam, gritam, “zoam” o inspetor e descem correndo as escadas.

Os meninos do primário já se preparam para o esporte matutino de “zoar o inspetor”. O “esporte” é mais masculino do que feminino. Dos menores tanto quanto dos mais velhos, variando apenas a qualidade da brincadeira .

Crianças do primário continuam a subir para o corredor do ginásio. Procuram, excitados, enxergar o inspetor. Gritam e descem imediatamente quando o vêem.

Três crianças do primário “invadem” o corredor do ginásio na ausência do inspetor. Aparentemente, vieram “experimentar” os espaços de “lazer” do local. Estão excitadíssimos porque, no caso dos iniciantes, o “jogo” é exatamente o risco. Parte da brincadeira parece consistir em ocupar, o mais rápido e pelo maior número de vezes possíveis, os “equipamentos” do corredor, antes do retorno do inspetor.

Se a brincadeira dos mais velhos desafia a autoridade do inspetor, a dos mais novos tem um caráter quase que “iniciático”. Os pequenos “experimentam” o corredor, e os limites de suas ações neste espaço. Uma coisa, porém, é certa: o jogo, pelas condições enfrentadas pela escola e pela dinâmica das relações institucionais, garante as condições necessárias para sua reprodução no corredor do ginásio.

5.2.2) As “feras” do jogo no turno da manhã: a turma 605

Esse “jogo” também tem seus destaques, suas “feras”. Aqui eles são representados por duas turmas do ginásio. As turmas 605 e 505, em especial a primeira. Eles jogam a “modalidade” mais radical deste jogo. Um dos elementos desta “radicalidade” encontra-se na expansão do “jogo”, nesta modalidade, para dentro da sala de aulas. Mas para compreendermos bem as características da expansão dos domínios do “jogo” para dentro das turmas, seria interessante fazermos um pequeno desvio para tratarmos de um tema que vem chamando a atenção desde o início da observação de campo. A ele daremos o nome de...

Desde que se deu o início desta pesquisa, a observação de campo apontava um fenômeno intrigante. É que em inúmeras ocasiões presenciei alunos ou grupos de alunos, do primário ou do ginásio, durante os recreios, fazendo barulhos constantes e sincopados,¹⁷² atingindo equipamentos escolares e, em algumas ocasiões, a porta que separa a sala dos professores do pátio do recreio durante o intervalo destes, sem que ninguém da escola fizesse nenhum movimento no sentido de interromper a prática.

Observando o corredor pude notar, por inúmeras ocasiões, que as práticas dos gritos no corredor, do assédio às portas de algumas turmas (ou durante as aulas de alguns professores), que podem ou não incluir batidas, empurrões, encontrões nas mesmas, e em alguns casos mais “ousados” a invasão das próprias turmas, obedeciam à mesma “regra” já presenciada durante o recreio: as práticas eram realizadas sem que isso evocasse qualquer admoestação por parte dos professores em turma. O único que tentava, dentro dos inúmeros limites que suas condições de trabalho lhe impunha, enfrentar as situações que se apresentavam era o inspetor do ginásio.

Num primeiro momento, interpretei a questão em parte como omissão da instituição e seus agentes, em parte como um sinal do abandono ao qual a escola vem sendo submetida.

Com o avanço da observação e a percepção das regularidades que envolvem aquelas que aparentemente configuram apenas sinais de “vandalismo” por parte dos alunos da escola, foi possível elaborar uma interpretação mais complexa da questão. A articulação dos elementos das ações dos jovens alunos da escola no turno da manhã, apontando para a configuração de um “jogo performático”, lançou nova luz não só sobre as pequenas “incivildades” praticadas pelos alunos, mas também sobre a reação dos professores a elas.

Na Reprodução, Bourdieu e Passeron nos alertam que o que fornece “autoridade” à ação do professor (como de resto aos outros agentes escolares) é a instituição. Ou melhor, que as relações de autoridade na escola estão diretamente conectadas ao sentido que a

¹⁷² Lembro em especial de um , testemunhado na primeira observação que fiz de um recreio, em que dois meninos mais jovens, que deviam cursar a quarta ou a quinta série, batendo, com certa freqüência, em duas das latas de lixo no pátio.

instituição configura no espaço social onde está incluída, e ao prestígio que acumula neste espaço.

Passamos todo este trabalho buscando descrever o quanto a extensão da escolarização fundamental aos pobres vem se traduzindo, no Brasil, não só na identificação da escola pública no Brasil como uma escola **de** pobres, mas também na penetração, no seio desta instituição, dos mecanismos que, neste país, operaram, historicamente, a gestão dos pobres. E ao mostrarmos, finalmente, que essa “expansão” das funções escolares se deu com o prejuízo de suas funções “clássicas”, buscamos denunciar a outra face da “moeda” da expansão escolar: sua desinstitucionalização.

Como uma escola que “vai deixando” de ser escola, fundamenta a autoridade do professor? Não fundamenta! O “jogo” que confronta “autoridades” é um dos efeitos do processo acima descrito. Aquilo que chamaremos de “repactuação das legitimidades escolares”, outro.

Neste sentido, o que move o silêncio dos professores no enfrentamento das “indisciplinas” escolares é menos a omissão individual ou o desprezo de classe. O que move a aparente omissão dos professores é o medo da exposição da perda de sua autoridade institucional. É como se a autoridade do professor “encolhesse” dentro do espaço da escola, reduzindo-se, para alguns, aos limites estipulados pelas paredes da sala. Para outros, nem mesmo esses limites .

O “valor” da disciplina ministrada, o tipo de relação construída com os alunos, o tempo e a história da permanência do professor na instituição, são alguns dos elementos envolvidos no processo de pactuação de uma legitimidade a partir de agora instável e descontínua.

Fim da “pausa” e re-início da expansão do “jogo” para dentro das salas

As modalidades mais “radicais” do jogo são estendidas para dentro das salas, exatamente pelas turmas que apresentam os piores indicadores de escolarização. Esta “extensão” depende dos fatores que determinam os critérios da legitimidade re-pactuada.

Desta forma, dependendo da “posição” que o professor ocupe na escola e na turma, sua aula corre o risco de virar cenário “do jogo”, especialmente nas turmas já citadas.

Várias bolas de papel voam para fora da porta da turma 605. Um menino, parecendo divertir-se imensamente, vem na porta da sala buscar as bolas que caíram no corredor, e dali mesmo, na minha frente, na frente do inspetor, e de todos os que estão no corredor, atira-as de volta para dentro da sala. A professora mantém-se, calada, dentro de sala, observando a movimentação.

Uma menina sai da turma 605, vem até a porta da sala e grita alguma coisa para alguém da turma 505. A professora da 605 coloca-se na porta da sala. Por determinado tempo ela se mantém do lado de fora, como se sua única alternativa para suportar a passagem do tempo fosse a de isolar-se da turma, não importando o que quer que estivesse acontecendo lá dentro. O inspetor, solidário à professora, mas mantendo-se firme em seu princípio de nunca interferir na disciplina quando o professor encontrar-se dentro de sala, posta-se diante da turma, calado, por certo tempo.

Em determinado momento, a mesma professora que momentos antes havia saído da sala 605, onde acontecia uma guerra de bolinhas de papel, sai da sala, desta vez fechando a porta, isolando-se definitivamente dos alunos.

O mesmo professor que momentos antes havia pedido a intervenção do inspetor no interior de sua sala de aulas, “expulsa” de sala formalmente, quatro alunos que já estavam há tempos do lado de fora. Estes, ao invés de descerem para o pátio, ficam no corredor confraternizando-se com colegas, aparentemente, comemorando sua condição “oficial” de expulsos de sala.

O inspetor desceu. Neste momento, há um barulho de cadeiras sendo arrastadas e gritos dentro da sala da turma 605, sem aulas

desde o final do recreio. Na turma em frente, a 603, um professor berra. Parece muito zangado, mas seu grito tem um quê de desespero. Dois alunos, na porta da sala, parecem divertir-se com a situação. Dentro da sala ouvem-se gargalhadas.

A moça que **guincha** no corredor continua a praticar sua “arte”. Ela, que é da turma 605, neste momento brinca de luta com meninos e meninas na porta da turma 603. Esta última turma está com professor em sala (a turma 605 também). Neste momento ele está muito absorto em seu diário, provavelmente registrando os resultados de sua avaliação. Vez por outra, porém, o dito professor se estressa e grita **para dentro de sua turma, sem olhar para a porta da sala, onde a brincadeira de luta (assim como os guinchos) continua.**

O abandono e o descontrole são absolutos e livres na ausência de Paulo. Nenhum dos professores que estavam nas salas esboçou qualquer tentativa de intervir no pandemônio em que se converteu o corredor durante os cinco minutos que mantiveram o inspetor longe de seu posto. À chegada do inspetor o corredor se esvaziou. Não se passou sequer um minuto de sua chegada e o corredor já está completamente vazio novamente.

Em qualquer dos exemplos, nesta modalidade de “jogo” executada de maneira quase caricata o professor é peça fundamental. Legitimando posições e valorizando jogadores. Com sua mediação são construídos os mitos, os destaques, as “feras” do jogo na escola.

No corredor, essas turmas também radicalizam o “jogo”. Se na sala de aulas expandem-se os domínios, a complexidade, e as regras da “peleja”, no corredor, a ação destes alunos aprofunda o “jogo” pela exposição crua e sem mediações dos limites das regulações institucionais.

Paulo tenta em vão colocar a turma 605 para dentro de sala. Parece que a professora em sala no momento, entretida em entregar provas e em registrar notas, não está dando muita bola para o fluxo de alunos entrando e saindo de sala. Há agora dez alunos da turma no corredor. Dentre os alunos da escola, eles são os mais versados no “esporte” da exposição ostensiva da falta de controle institucional. Abrem as portas de outras turmas com os pés, gritam no corredor, chamam os colegas de outras turmas, sem que nenhum dos professores se manifeste. Só depois que a porta da turma 603 foi batida três vezes, a professora aparece, tentando dar um fim à situação. Ao sair da sala e vir pessoalmente buscar (quase que fisicamente) os alunos da turma 605 que aí estavam, a professora que “dava aulas” na turma coloca um ponto final às inúmeras demonstrações de descaso institucional perpetradas por alguns de seus alunos. Agora, reina o silêncio no corredor.

Mais do que para qualquer outra turma, o “jogo” dá sentido à escolarização de turmas como a 605 e, de maneira mais discreta, a 505. Ele é elemento fundamental para a constituição de um “lugar”, de uma posição para estes alunos diante da instituição.

Recuperando algumas das análises realizadas no último capítulo, percebemos que as turmas em questão são formadas por conjuntos de jovens que foram submetidos às mais precárias formas de escolarização que a escola oferece hoje, com cursos primário marcados por repetências e freqüências a projetos de aceleração de aprendizagem. Apresentam ainda os mais altos índices de repetência do ginásio, apresentando, no turno, índices inferiores apenas aos apresentados pela turma 803. Congregam ainda conjuntos de “baixo” enraizamento na turma, mas, como de resto todo o turno da manhã, “alto” enraizamento institucional.

Não é de se estranhar, portanto, que 605 e 505 encarnem as turmas mais difíceis do ginásio. Aglutinando “os piores entre os piores”, seus alunos são também aqueles que mais intensamente “expõem” a descrença para com os rituais disciplinares e as “leis” escolares. O caráter “performático” de sua atuação denuncia ainda uma outra dimensão das tensões que envolvem sua relação para com a instituição: é que eles levam a escola tão a sério quanto são levados a sério pela escola.

Desta forma mostram sua descrença e sua recusa (ou a recusa da escola em seu envolvimento?) em participar de um outro jogo: o “jogo institucional”, que determina, de antemão, papéis, obediências, hierarquias e posições no interior da escola.

Para finalizarmos trazemos novamente Bourdieu, chamando-nos a atenção para o caso dos sujeitos que, como os alunos destas turmas (que ocupam a mais desqualificada posição no ginásio do primeiro turno desta escola, mas que conseguiram deitar “raízes” na instituição, ocupando-a por tempo suficiente para perceber seus impasses), esses ocupantes de posições instáveis que segundo nosso autor, constituem-se em:

(...) extraordinários “dispositivos analisadores práticos”: situados em pontos onde as estruturas sociais “estão em ação” e, por este fato, movidos pelas contradições destas estruturas, eles são obrigados, para viver ou sobreviver, a praticar uma forma de auto-análise que, muitas vezes, dá acesso às contradições objetivas de que são vítimas e às estruturas objetivas que se exprimem através delas. (Bourdieu, 1999)

Como os sujeitos que, posicionados ali onde as estruturas estão em movimento, que para Bourdieu são observadores privilegiados, numa posição onde têm o mais amplo dos pontos de vista, e que por sua posição conseguem vislumbrar, mais rapidamente do que os outros, o “engodo do “jogo” escolar da seleção com as cartas marcadas da segregação¹⁷³.

5.2.3) A ritualização do jogo

Ao contrário do que acontece com a turma 605 (e também com a 505 em algumas ocasiões), onde o jogo é jogado quase que de forma caricata (dando em alguns momentos a impressão de configurar o próprio sentido da escolarização para alguns de seus jogadores),

¹⁷³ Espécie de “crítica em ação”, que não é expressa em palavras mas em atitudes, eles realizam aquilo a que Paul Willis (1991) chamou de “penetrações”: percepções críticas da “carapaça” ideológica que envolve a escola.

para alguns outros alunos, especialmente aqueles que fazem parte de turmas “intermediárias”¹⁷⁴ no corredor, o “jogo” é praticado de forma quase que ritualística:

Os alunos da turma 701 saem. Tiveram uma discussão com o professor de geografia, e este deixa a sala antes dos alunos. Paulo teve que descer novamente; e ao saírem, os alunos desta turma alteram um pouco o equilíbrio frágil do corredor no turno da manhã. Mesmo assim a bagunça que fazem é algo controlada. Como uma espécie de “marca” que devem deixar no corredor do ginásio. Eles gritam, brincam, dão trancos nas latas de lixo, mas fazem isso sem saírem do caminho quase reto que separa a porta da sala da escada que leva ao pátio.

Fazer bagunça no corredor é uma espécie de “obrigação moral” que percorre os alunos da maior parte das turmas. É uma espécie de marca deixada por alguns alunos na saída da escola. Vi alunos da 701 fazendo isso, e vi também alunos da 503. É como se dissessem que mesmo pertencendo a uma BOA turma, continuam sendo ALUNOS, que não abrem mão de seu papel.

Em determinado momento, pela manhã, ouvem-se guinchos nas escadas que trazem ao corredor. São os alunos da turma 603 que, em tempo vago, vêm buscar o material que deixaram na sala. Novamente aqui a sensação de que esses alunos experimentam a “obrigação moral” de deixar sua “marca” no corredor, bagunçando-o, mas só no estreito caminho que separa a porta de suas salas da escada que demarca a entrada no corredor.

Eles jogam o jogo que ocupa espaços, inventa “pedaços” e interroga autoridades. Mas o fazem de maneira muito mais controlada, de maneira muito mais contida, muito mais estereotipada, do que os outros. Eles não inventam o jogo. Eles o seguem.

¹⁷⁴ Nem selecionadíssimas e em situação de destaque como a 801, e nem tampouco os “reis da rebeldia” como os componentes da 605 e 505,

5.2.4) Outra face do “jogo performático”: a formalidade da instituição.

A **chamada**, pelo visto, na turma 605 (e em outras turmas de mesmo “estilo”), é um mecanismo de controle (um dos poucos que funcionam) usado pela escola. Na hora em que o inspetor entra em sala para fazer a chamada do dia, o boato espalha-se pelo corredor, e uma “multidão” de alunos, antes dispersa, adentra à sala.

A cena se repetiu em inúmeras ocasiões, durante a observação de campo. Por outro lado, havia uma grande preocupação do inspetor com os registros de chamada das turmas, guardados em sua sala. Segundo ele, o cuidado era necessário, porque do contrário os alunos tentavam “alterar” tais registros “transformando” faltas em presenças.

De certa forma, o “foco” na chamada não foi exatamente uma surpresa, pois, de acordo com minha própria experiência, os alunos originários das classes populares, e em especial aqueles ocupantes das turmas mais “difíceis”, sempre deram extrema importância aos elementos “formais” que cercam os processos educativos. Provas, chamadas, solenidades, formaturas, e até algumas instituições “em desuso”, como o pelotão da bandeira e a execução do hino escolar, eram não só encarados com seriedade, como também ansiosamente aguardados pela maioria dos alunos.

Sem pensar muito sobre o assunto, atribuí a esse “pendor” pelos rituais escolares, esse “fraco” pela formalidade, a algum tipo de “carece de classe”. Porém, se pensarmos no esforço coletivo, concentrado, sistemático, que tem representado para as classes populares sua entrada e permanência na escola; e se, por outro lado, levarmos em consideração que o esforço de entrada e permanência tem tido como contrapartida, no âmbito das políticas públicas, a “fragilização” das dimensões “educativas” da escola, veremos que há outras possíveis interpretações para a questão. É que as “formalidades” podem ser vistos como rituais de incorporação à instituição, e em especial à sua dimensão “educativa”.

Ocorre que o que presenciava nas situações da “chamada institucional”, feita pelo inspetor ao final do dia de aulas (para comprovar as presenças na escola), não me pareciam carregadas da carga simbólica que os “rituais de incorporação” manifestam. Ao contrário,

pareciam parte do “jogo performático” dinamizados, especialmente pelos alunos destas turmas no turno da manhã. Havia algo, ao mesmo tempo “leve” e acintoso, na disseminação da informação “da chamada” através dos alunos, no corredor . Havia ao mesmo tempo um toque de “celebração” nos “Presente!” respondidos em sala.

Neste caso, a valorização da resposta à chamada, espécie de resquício pragmático da valorização popular das formalidades escolares, aponta uma terceira face do “jogo performático”.

Porque se nesta escola é necessário denunciar a precariedade da instituição, se é preciso “rebaixar” as autoridades escolares, se a disputa por espaços e a configuração de “pedaços” é um imperativo, então fundamental é também exacerbar a única dimensão reconhecida, no processo de escolarização: sua formalidade.

Por fim, é necessário abordar aqui uma marca importante das políticas públicas realizada não pela escola, mas através dela, e que relaciona-se com as questões desenvolvidas anteriormente: a utilização da escola como espaço de repasse de bolsas de complementação de renda. E aqui, uma comparação com a forma com que a questão da “pobreza” era mediada pela escola na década de 70 é inevitável.

Se na década de 70 o atestado de pobreza serve como “contrato” que circunscreve o “lugar” do jovem pobre no interior da instituição escolar e, portanto, ele indica que o jovem estuda “apesar de ser pobre”, o Bolsa Escola, assim como o bolsa família, justificam o “auxílio” à pobreza pela permanência **na** escola. Se antes se freqüentava a escola **apesar** da pobreza (configurando o atestado uma condição diferencial para o **estudante**), hoje para a conquista do “direito” de auxílio à pobreza, é necessário que se cumpra o “dever” de permanecer na escola (configurando o auxílio uma condição diferencial do **pobre**).

Apesar de ser uma questão de grande importância, os problemas que envolvem essa questão encontram-se fora do escopo deste trabalho. Apesar disso, insistimos no levantamento de algumas outras inquietações: que relações guarda essa questão com o processo de “mutação” da instituição escolar?

Além do mais, há algo de “peculiar” na forma de concessão do auxílio às famílias através das bolsas, pois estas não são concedidas **pela** escola, mas **através** dela. Se na década de 70 o atestado era o “preço” a pagar pelo direito à escola e se, portanto, a escola

se configurava como o **fim** do processo, hoje, o atestado de frequência à escola é o **meio** a partir do qual se tem acesso ao “direito” ao auxílio.

Criam-se as condições necessárias para que a bolsa passe a ser a **finalidade da escolarização**. Qual seria o significado deste “descentramento” da escola? Por outro lado, esse “descentramento” não estaria contribuindo para a valorização exclusiva da dimensão formal da escolarização dos jovens pobres? E o mais grave de todos: será esse o “germe” de uma nova legitimidade escolar?

Em que medida a exacerbação dessa dimensão formal, aliada ao incremento dos mecanismos de contenção e à degradação das dimensões escolares “clássicas”, não estaria configurando uma nova forma de legitimar a instituição, em especial para os alunos de situação social mais vulnerável ?

6) No turno da tarde

A reunião num mesmo lugar de uma população homogênea na despossessão, tem como efeito redobrar a despossessão, principalmente em matéria de cultura e de prática cultural: as pressões exercidas, em escala da classe ou do estabelecimento escolar ou em escala do conjunto habitacional pelos mais carentes ou os mais afastados das exigências constitutivas da existência “normal” produzem um efeito de atração, para baixo, portanto de nivelamento, e não deixam outra saída que não a fuga (na maioria das vezes interdita pela falta de recursos) para outros lugares. (Bourdieu, 1998)

Esse parece ser o caso do turno da tarde no ginásio da escola. Hordas de alunos tentam furar a vigilância da instituição, “escapando” pelo portão automático. Os alunos, porém, não são os únicos que fogem. Há também “fuga” de professores. Eles faltam neste turno infinitamente mais do que no primeiro.

Já vimos, no capítulo anterior, que o turno da tarde é aquele que apresenta os indicadores escolares mais desqualificados pela instituição; é o turno que aglutina o maior contingente de alunos acima e muito acima da faixa etária em relação à série cursada. É também o turno onde estão concentrados os maiores percentuais de modos precários de escolarização, aglutinando altos índices de repetências e frequência a projetos de aceleração da escolarização durante o período de escolarização primária.

Mas isso não é tudo: esse turno concentra o maior número de repetentes e, dentre estes, o maior contingente de repetentes múltiplos durante o curso ginásial. Ele é ainda o turno que apresenta o maior percentual de turmas de “baixo” enraizamento, configurando, portanto, essas turmas, grupos em “eterno” processo de “renovação”. Quanto ao enraizamento institucional, seu índice é três vezes inferior àquele encontrado no primeiro turno.

Há uma coisa que salta aos olhos na comparação entre os turnos: o turno da manhã é muito mais “velho”, e muito mais “negro” do que

o turno da manhã. Ele é muito mais homogêneo do que o turno da manhã, mas de uma homogeneidade que é a condensação das “ausências de qualidade” da escola (ele é homogêneo na desposseção). Ao contrário, o turno da manhã é um turno mais “variado”. Nele estão os representantes da classe média entre os alunos da escola, assim como os imigrantes angolanos e chineses. O turno da tarde é também aparentemente mais calmo. Minha hipótese é de que essa calma é muito mais aparente do que efetiva. Se o turno da manhã pode ser definido como “histórico”, o turno da tarde possui, por sua vez, uma qualidade “tensa”, ao mesmo tempo sutil e subterrânea. O tédio que toma conta do corredor à tarde, é quase como aquele calor amolecedor que precede as tempestades.

É necessário dizer que há também fugas no turno da manhã. Mas elas são mais individuais ou relativas a pequenos grupos. E há ainda a prática de “matar aulas”. A diferença é que nas inúmeras formas de fuga, das aulas ou da escola, o fenômeno que se apresenta no turno da tarde tem “volume e frequência” infinitamente superiores àqueles apresentados no primeiro turno.

À tarde há “fugas em massa”. Turmas inteiras “desaparecem” da escola antes do final das aulas. Neste turno o “fenômeno” não acomete apenas os alunos mais velhos como no primeiro dos turnos. No segundo turno “a fuga” pode começar ainda na infância.

Volto para a escola depois do almoço. São 14:50 de uma tarde quente e úmida. Levo uns 10, 15 minutos parada na porta da escola. Junto comigo estão 4 meninos que tocam insistentemente a campainha da escola. Querem entrar. Não têm mais de 12 anos. Enquanto esperamos, chegam mais umas 6 meninas. Regulam em idade com os meninos. Talvez sejam um pouco mais novas. Vêm da rua e tomam sorvetes de casquinha. Puxam conversa comigo, e eu, mais que prontamente engato no “papo”:

- São alunas da escola?

-Somos

- Já acabaram as aulas de vocês?

- Não, fomos tomar sorvete.
- Por que?
- Ah! O gás acabou, e a merenda está uma MERDA!
- Ué! Pode sair pra merendar?
- Não, mas a gente foge!
- Como?
- Quando abrem a porta a gente passa correndo.

O portão finalmente é aberto, os alunos pequenos que estavam comigo na porta de entrada entram rapidamente, e eu, preocupada que algum deles se machucasse na entrada da escola, mantenho-me do lado de fora, segurando o pesado portão automático que se “abre para dentro” da escola. Nisso vejo um grupo de adolescentes, que vem do lado de dentro, aproximando-se da porta de saída. Eles forçam a saída da escola, me usando como “escudo”. Na verdade, eles também fogem, no “vácuo” deixado pelos menores que acabaram de entrar. Finalmente, consigo entrar, e, ao fazê-lo, deixo a pesada porta bater atrás de mim. Uma adolescente retardatária chega tarde para a “fuga”. Fica na porta, do lado de dentro, com uma expressão desolada.

Começa o último tempo de aulas no turno da tarde. A turma 506 terá apenas mais uma aula. Teria. Na verdade só restam dois alunos em sala. Os outros fugiram. Os dois que “restaram” estão muito contrariados, pois a professora afirmou que dará a aula para os dois únicos alunos na turma.

A “fuga”, seja das aulas, seja da escola é ainda uma das preocupações mais presentes para o inspetor neste turno.

O inspetor vai lá embaixo. Desconfia que há um enorme grupo de alunos matando aulas.

Surpreendo o seguinte diálogo no corredor, entre o inspetor e um aluno:

- Quem fugiu?

Um dos alunos responde: - Não vou dizer! Não sou X9.

-Por que não diz? – pergunta o inspetor

- Porque não quero! (é como se respondesse : essa é SUA função, não a minha!)

A calma no corredor é enganadora. Três turmas saíram mais cedo por causa da falta de professores. A 506 “fugiu”, restando apenas dois alunos. Segundo o inspetor, a falta de cadernetas até esse momento (estamos com mais de um mês de aulas começadas) facilita as “fugas”, principal problema no turno da tarde.

Desta maneira, não é de se estranhar que o turno da tarde apresente como seu problema mais grave, a mais radical das formas de “fuga”: o abandono. Este turno apresenta as turmas que acumulam alunos com histórias mais freqüentes de abandonos progressivos à escola. As turmas 506, 604 e 704, do ano de 2005 apresentavam, respectivamente, freqüências de 11%, 24%, e 29% para este índice.

Por outro lado, se a racionalidade administrativa (na prefeitura do Rio de Janeiro) preconiza que as turmas de 30 alunos devam ser fechadas e redistribuídos os remanescentes entre as outras turmas de mesma série da escola, já em maio de 2005, das nove turmas que compunham o ginásio no segundo turno, quatro já contavam com menos de 30 alunos, e uma delas já tinha tido a “execução” agendada pelo órgão fiscalizador da Secretaria de Educação.

Com essa configuração específica é desnecessário dizer que “o jogo” performático dos alunos não acontece no segundo turno, ainda que seja possível perceber performances individuais....

Paulatinamente, a movimentação recomeça. Primeiro saem dois alunos, depois mais cinco. Em determinado momento, um aluno sai da turma 506. Faz uns passos de dança, deslizando para trás. Emenda com uns passos que lembram os de uma dança russa. Depois dá uma estrela. Tudo isso no meio do corredor, olhando diretamente para mim e vindo em minha direção. Passa muito

próximo de onde estou, dá meia volta e entra novamente em sala. Pouco depois sai de sala novamente, não sem antes dar um pulo, batendo com a mão no portal de entrada da sala de aulas. Parece dizer: “olha como eu faço o que quero aqui!”

Demarcações de posições também são observadas, indicando que ainda que de forma tênue os alunos buscam configurar um “lugar” neste turno, ainda que de maneira discreta e muito menos carregada de antagonismo do que no primeiro dos turnos.

Um grupo de meninos (6, da 506) fica “gastando o tempo” no corredor. Eles brincam entre si bebendo água. Olham muito pro meu gravador, param em frente a outras salas, e, finalmente, entram em sala. Mas o fazem de forma a entrarem, estrategicamente, depois do professor da turma. O atraso na entrada não é acintoso e nem desafiador (apesar de calculado). Eles entram exatamente no momento em que o professor em sala fechava a porta.

Um menino é preso no banheiro por dois colegas . O inspetor vai em cima deles, mas nenhum assume o “trancamento”. O mais interessante é que até mesmo o aluno “trancado” entra na brincadeira “zoando” o inspetor.

À diferença do primeiro dos turnos, as brincadeiras quase que se “autorregulam”, dispensando a intervenção permanente do inspetor.

Novamente o intervalo. O corredor novamente se enche. A fila no bebedor torna-se imensa, mas o inspetor não desliga a água. A circulação no corredor é intensa, mas muito menos barulhenta, com muito menos gritos, do que pela manhã. A intervenção de Martinho é muito menos necessária para a entrada em sala. A “coisa” quase sempre se arranja sozinha. Ainda podem ser ouvidos alguns gritinhos lá e cá , mas nada que se compare à “histeria” presenciada em algumas ocasiões no turno da manhã. Só agora, passados alguns

minutos, o inspetor intervém, “devolvendo” para a sala um grupo de meninas que conversava no banheiro.

Durante a aula de determinado professor, alunos entram e saem da sala “livremente”. Entram e saem aos poucos, de poucos em poucos; vão, mas voltam

Por fim, à semelhança do turno da manhã, também transformam bebedor e banheiro em áreas de lazer. Mas essa atividade à tarde fica circunscrita aos mais novos, não se “dignando” os rapazes mais velhos a entrarem na “zona”.

Hora do intervalo. Forma-se um tumulto no corredor. Ele agora é tomado por jovens e adolescentes que de uma hora para outra surgem, para onde quer que se olhe. Forma-se uma fila no bebedor. E ela é formada pelos menores alunos do ginásio. Aparentemente, os mais velhos e mais “zoneiros”, não se “dignam” a usar o bebedor como espaço de lazer durante o intervalo, mas somente durante os tempos de aulas. Deste modo formam animadas brincadeiras entre os menores na fila da água. Cuspir, espargir, empurrar para baixo a cabeça dos que estão bebendo água, mexer na mochila dos que estão na fila, brincar de capturar o material, parecem ser alguns dos divertimentos prediletos.

6.1) O “jogo” do turno da tarde

Há, porém, uma espécie de “jogo” no turno da tarde. À diferença do turno da manhã, este não é um jogo coletivo. Ele envolve apenas pequenos grupos. Não faz interlocução com a instituição e seus atores, mas realiza um diálogo com alguns destes, em especial com o inspetor. Envolve exclusivamente meninos. E, a mais marcante de suas características, utiliza como fonte inspiradora, a cultura “marginal” das favelas, operando com uma simbologia cara ao tráfico de drogas.

Estou novamente sozinha no corredor. O inspetor desceu e não há alunos fora das salas. Sai de uma delas um grupo de alunos, todos meninos, que passam por mim cantando um funk que faz menção a mortes e assassinatos. “Olha o bonde, olha o bonde, olha o bonde passando...”, diz o refrão. Desconfio que cantavam pra mim.

O inspetor pergunta a um aluno de um grupo que circulava pelo corredor durante uma mudança de tempos:

_ Por que você estava faltando? Esteve doente?

_ Não, estava trocando uns tiros.

O inspetor faz uma cara divertida, e continua a conversa.

_ Trocando tiro com quem?

_ Com os “home”! O negócio tava ruim, polícia tava entrando direto, e eu tava ajudando uns amigos...Tinha até BESOURÃO lá.

O inspetor, divertido, conserta o menino.

_ Que BESOURÃO o que! É CAVEIRÃO!

O menino então esclarece que BESOURÃO é o apelido dado ao helicóptero da polícia, e afirma:

_ Tinha CAVEIRÃO e BESOURÃO também!

No “jogo” deste turno o inspetor tem uma posição de destaque. Mantendo aqui seu papel de mediador das relações entre os alunos e a escola, ele não só atua como “iniciador” dos alunos do turno da tarde no mundo dos códigos e valores escolares, mas também “se alfabetiza” no diálogo com eles, penetrando, sem medo, no âmbito das referências escolhidas por estes alunos para sua expressão. Ao fazê-lo, alcança a posição de sujeito no “jogo” do turno da tarde.

Mas ele o faz de uma maneira muito especial . É que ao entrar na “brincadeira” dos meninos, o inspetor “esvazia-a” da dimensão ameaçadora que ela certamente carregaria, pela evocação da cultura do tráfico , na escola.

O inspetor diverte-se às custas de um menino que se diz bandido.

_ Quer dizer que você é o tal lá em cima? AH! Ta bom! Agora vai pra sala.

E o menino vai, rindo tanto quanto o inspetor.

O inspetor brinca com um menino do turno da tarde.

_ Carlinhos, se você continuar matando aulas, vai pra escola no Morro dos Macacos! Vai ser Terceiro¹⁷⁵!

_ NÃO!

_ Vai sim, Carlinhos! Pára de matar aula, se não vai pra escola no Morro dos Macacos.

No rastro desta relação, o inspetor vai colecionando histórias que expressam, mais do que qualquer coisa, o fato de que esses meninos “ameaçadores” na visão de alguns dos agentes da instituição, não são mais perigosos do que o cotidiano que enfrentam.

Aqui vão três “**histórias do inspetor**”. A primeira delas, relatada quando de nossa primeira entrevista, antes ainda do início da observação de campo. O relato da história se deu em resposta à pergunta sobre a relação entre os meninos da escola e o tráfico de drogas. As outras duas foram colhidas durante nossa convivência no corredor da instituição.

Estava o inspetor um dia, organizando a disciplina no corredor, quando três rapazes, então na sexta série, o procuraram para dar-lhe uma notícia: estavam “dominando” o morro onde moravam. O inspetor, divertido, retrucou:

_ Ah, é? Tão dominando o morro é?

_ Tamos!

_ Vocês três, estão dominando o morro, né?

_ É!

_ Então, quem é que tá tomando conta do “negócio”, enquanto vocês estão todos aqui?

Diante da resposta, os três trocaram olhares divertidos, e saíram às gargalhadas, acompanhados pelo inspetor.

¹⁷⁵ Treceiro Comando . Grupo de traficantes “adversários” do Comando Vermelho, na região. O último, certamente, o comando que domina o tráfico na região onde mora “Carlinhos”.

Outra estória do inspetor no turno da tarde: “Houve aqui, no ano passado, um professor de matemática, negro, forte, que eles detestavam! Segundo a reclamação dos alunos, o professor não olhava para eles enquanto falava, falava muito ríspidamente, e nunca se dirigia diretamente a nenhum deles. Um dia, um aluno muito “envocado” mas muito gente boa, chegou bem perto de mim, com a cara de quem ia me contar o maior segredo do mundo, e disse:

_ Eu já estou seguindo esse professor.

_ Já tá?

_ Já sei onde ele bota o carro!¹⁷⁶

_ É?

_ Já sei também onde ele faz compras¹⁷⁷. Você acha que ele é polícia?

_ Polícia? Não sei.... O que você acha? Você acha que ele tem cara de polícia?”

O resultado da estória é que o professor com contrato temporário para suprir a falta de professores na escola, saiu porque a vaga foi coberta por um professor efetivo, pouco tempo depois. Nunca se soube de nenhuma ameaça que acaso lhe tenha sido dirigida. Em compensação, desde o diálogo travado entre o inspetor e o aluno “envocado”, sempre que o professor apontava no portão da escola, os alunos reclamavam: IHHHHHHHH!!!!Chegou “o polícia”!

Um dia estava o inspetor entrando na turma 804, durante a aula de uma professora. No momento em que o inspetor entra, Paulinho e seus amigos, que naquele momento conversavam no canto da sala,

¹⁷⁶ É importante ressaltar que todos os professores param seus carros na mesma rua lateral à escola.

¹⁷⁷ A escola em questão situa-se nas proximidades de uma das mais importantes ruas do bairro. Nesta rua passam os ônibus que levam os alunos às principais favelas da região. Exatamente em frente ao ponto onde os alunos pegam os ônibus que os levam de volta às suas casas fica situado um dos principais mercados da região.

levantam os braços, como se estes portassem armas, fingindo caras de susto. O inspetor, pega a “deixa” e pergunta:

_ O que houve? Estão assustados?

E Paulinho e seus amigos, respondem:

_ Quer morrer? A gente aqui enrolando maconha, e você entra desse jeito?

O inspetor conta essa história, divertindo-se muito com a “graça” de Paulinho. A professora, porém, não se divertiu tanto assim. Segundo o inspetor, ela ficou assustada com a história.

Alguns dias depois de escutar as estórias da boca do inspetor, estava eu na sala dos professores, durante um recreio do ginásio, e entrou uma professora contando, chocada, o relato que acabara de ouvir de dois alunos, sobre um assalto praticado por ambos. Performance ou verdade?

Esse é exatamente o efeito produzido pelo “jogo” da tarde sobre alguns dos professores do turno. Até onde pude perceber, o único agente institucional envolvido nesta “brincadeira”, que usando o conjunto de códigos da “cultura” do tráfico nas favelas, “desmistifica” o próprio tráfico, é o inspetor. Mas ao contrário deste, os professores, e em especial as professoras, têm uma reação bastante adversa à “performance” dos alunos. Medo e distância são algumas das reações mais comuns.

No âmbito destas relações, não é de se estranhar que no conjunto de referências construídas pelos professores do turno da tarde para expressar suas experiências, a turma 506¹⁷⁸ seja conhecida pela alcunha de “**pavilhão 506**”.

¹⁷⁸ Uma das turmas deste turno que reúnem os maiores conjuntos de “negatividades” para os critérios de julgamento, seleção e segregação escolares no turno em questão.

6.2) Quando o “jogo” deixa de ser jogo.

“Se eu não passar de ano vou ser bandido”

Como descrever aquilo que acabei de ouvir sem parecer piegas ou moralista? O menino, que não devia ter mais de 12 anos, fazia planos para quando fosse bandido: com um carro, um Corola, recheado de armas AK e AR, viria buscar o inspetor da escola, levava pro morro, onde ia abrir as portas do carro, dançar, “balançar”....

Pela primeira vez na escola, fiquei desconcertada. O inspetor também. De alguma forma, entendemos que aquilo era mesmo sonho, e não jogo. Ao mesmo tempo, o sonho me comoveu, não só pela idade do menino, não só pela precocidade. O que me comoveu foi a evocação de símbolos tão poderosos, o carro importado, as armas pesadas, “pra dançar no morro”, tendo o inspetor como testemunha. Que tipo de sociedade produz um sonho desses num menino tão jovem? Que tipo de escola produz esse tipo de testemunho?

Esse menino não seria o primeiro nem o último dos alunos do ginásio da escola a “transformar” performance, jogo, em realidade. O conjunto de histórias acumuladas pela escola ao longo dos anos está repleto de trajetórias que ligam a instituição, em especial seu turno da tarde, ao tráfico nos morros locais, e aos presídios de segurança máxima.

E daí a ambigüidade deste “jogo”, que acaba por distinguir os “jogadores” a partir da distância (ou da proximidade) que estes manifestam em relação ao referencial simbólico que lhe serve de fundamento, “desmistificando” a “cultura do tráfico” ou a ela aderindo completamente.

7) Para finalizar, uma breve comparação entre os Turnos

Por que os turnos são diferentes?

O turno da tarde é um turno muito mais difícil de apreender. Observá-lo chega às vezes a ser tedioso. NADA (ou quase nada) acontece no turno da tarde. Os alunos não são **coletivamente** performáticos como no turno da manhã. Podem sê-lo individualmente, mas isso não chega a configurar um comportamento coletivo tácito como no turno da manhã. No turno da tarde os papéis (nas divisões entre os alunos e cada um dos agentes escolares) não estão claramente demarcados como no turno da manhã.

O inspetor, por exemplo, que no primeiro turno é atormentado pelas brincadeiras dos alunos, no turno da tarde além de fazer um papel de mediador, de “tradutor” das demandas e dos comportamentos institucionais diante dos alunos, também é parte de um “jogo”, jogado por alguns grupos de meninos, e que brinca com as referências à marginalidade e ao tráfico de drogas, tão temidos pelos agentes institucionais de maneira geral.

No turno da tarde, portanto, o inspetor é muito mais um “agente” da “zoação” do que sua vítima (como acontece no turno da manhã). O turno da tarde é mais “negro”, mais “velho” e mais “repetente” do que o turno da manhã. Por fim, é no turno da tarde que os problemas das faltas sucessivas de professores e da fuga e da evasão de alunos acontecem de maneira mais grave.

Como já foi apontado aqui, no segundo turno é comum ouvir comentários abertamente jocosos (ou não) sobre os problemas que envolvem o tráfico nas redondezas. Imitações de tiros (com ou sem sonoplastia), referências a comandos, arroubos de valentia, meninos se dizendo “bandidos”, gestuais, gírias, são muito comuns em alguns jovens, no corredor do ginásio da escola.

Penso, que as particularidades do turno da tarde, que afinal de contas o distingue do “caos ruidoso” do turno da manhã, pode ser tratado a partir de duas linhas interpretativas.

A primeira refere-se aos alunos e suas condições de vida. O turno da tarde, do conjunto de alunos que frequenta a escola, aglutina as faixas mais vulneráveis das classes populares locais¹⁷⁹. Desta forma este seria o turno portador de um conjunto de referências, códigos e valores, daquilo que Bourdieu chama de “habitus”¹⁸⁰, menos alinhado com o conjunto de disposições necessárias à “fruição”, sem percalços, do processo de escolarização. Desta forma, este turno estaria mais “propenso” a utilizar como referência de poder, elementos externos aos processos de escolarização e à própria escola.

A esta interpretação agregaremos uma segunda, que buscaria as razões **institucionais** para a questão. Essas razões referem-se às diferentes condições de estadia na escola, que separa os turnos da tarde e da manhã.

O turno da manhã por suas características (maior enraizamento, tanto institucional, permitindo um período mais longo de experimentação institucional, quanto em turma, permitindo a configuração de processos de identificação referentes ao grupo, à turma; maior enraizamento dos professores; maior histórico familiar de escolarização, indicando maior proximidade com o conjunto de valores e normas que a escola representa, com apresentação de melhores indicadores escolares - apresentando formas mais coletivas, mais “orgânicas” de se relacionar com a escola) encontra, em si mesmo, no conjunto de suas experiências coletivas, elementos para realizar, coletivamente, os enfrentamentos para com as regulações institucionais.

O turno da tarde, talvez por não possuir o conjunto de características “listadas” para o turno da manhã, apresentando históricos de escolarizações precárias, fragmentárias e dispersas, com baixo enraizamento, tanto na instituição quanto na turma, acaba por produzir formas de enfrentamento muito mais localizadas e fragmentadas, muito mais referidas a indivíduos do que a coletivos, nos confrontos com os mecanismos de regulação escolar. É exatamente aí que se encontra a possibilidade explicativa para as constantes

¹⁷⁹ Pelo levantamento dos dados das décadas anteriores, percebemos que essa “fragilidade” de um dos turnos e, desde a década de noventa, especificamente do turno da tarde, já faz parte das “tradições” da escola, e está inscrita no mecanismo de segregação dos desiguais nesta instituição, como descrevemos nos capítulos anteriores.

¹⁸⁰ Na concepção de Bourdieu, “habitus” configura o conjunto de disposições incorporadas pelos sujeitos nas suas relações com a sociedade (mais especificamente com a “fatia” da sociedade em que vive). Assim o habitus exclui qualquer possibilidade de essência ou imanência. Como afirma o próprio Bourdieu, “*o habitus, como indica a própria palavra, é um conhecimento adquirido, e também um haver, um capital, o habitus, a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural*” (Bourdieu, 2000, p. 61)

referências ao tráfico e seus códigos neste turno: se os sujeitos não encontram nas referências locais (os grupos de pares da escola em diálogo com os agentes escolares e as “leis” institucionais) o “poder” de onde emana e se legitima sua capacidade de resistência, talvez encontre-o **fora** das relações institucionais. Talvez daí as recorrentes referências a tiros, armas, comando, policiais, que criariam, se não uma possibilidade de resistência concreta às pressões constantes da regulação institucional, ao menos uma “atitude resistente”, sendo esta “atitude resistente” ela mesma, performática. E em algumas ocasiões, ambígua.

A “gramática” dos “jogos” e seus efeitos.

Mas há ainda outras diferenças entre o “jogo” do turno da tarde e o “jogo” do turno da manhã. No turno da manhã o “jogo” é coletivo, de ocupação dos espaços institucionais, utilizando símbolos da cultura dos jovens da favela (funk, dança, gírias). Com ele começa a se configurar uma espécie de cultura contra-escolar,¹⁸¹ que se realiza no diálogo com as referências escolares, com as funções que se estabelecem na instituição.

Este “jogo” tem interlocutores claros: interrogam a autoridade do inspetor, professores e direção; subvertem espaços, criando outros usos para eles; criam novas referências e símbolos no interior de espaços escolares (transformando bebedouro e banheiro nos “pedaços” do ginásio); “mudam” seu foco de ação e de atenção, tornando difícil o controle por parte da instituição (hora o “pedaço” é o corredor do ginásio, hora é o pátio da escola, hora as salas vazias, sem professores, nas festas é sempre o pátio, centro geográfico da escola...).

É como se os alunos formassem, aqui, um “corpo”, que interroga outro “corpo”, o dos agentes institucionais, mas o faz dentro das regras (mesmo interrogando-as, tomam-nas como referência) do “campo”: a escola. O que significa que no “jogo” dos alunos do turno da manhã, são reconhecidas as diversas posições e funções dos agentes institucionais (inspetor, professores, direção, etc.).

¹⁸¹ No sentido dado a este por Paul Willis, de cultura produzida no confronto com a institucionalidade escolar, e que deita seus fundamentos no modo de vida que é fruto de experiências de “fora” da escola. No estudo de Paul Willis, a cultura operária da localidade pesquisada. Em nosso caso, a cultura fundada nas experiências de vida nas favelas locais.

Por outro lado, o “jogo” dos alunos realiza uma espécie de crítica, feita não necessariamente de palavras, mas de gestos, movimentos e ações. O “jogo” é, basicamente, performático: os alunos SABEM que jogam um jogo com a instituição. Divertem-se com o jogo (e isso é o que mostra sua distância crítica aos valores institucionais).

Ao contrário, professores, inspetor e direção levam, aparentemente, as performances à sério. É como se os agentes escolares acreditassem num outro jogo: o “jogo” institucional. Desta forma percebem as performances dos alunos como ameaça.

O “jogo” no turno da manhã é jogado de formas diferentes, de acordo com a posição que os jogadores ocupam no âmbito das “hierarquias institucionais”. Os alunos das turmas que agregam (aquelas consideradas pela escola) as mais “negativas” qualidades, são os seus melhores, mais intensos e mais ousados “jogadores”.

Uma das turmas (801) não joga o jogo. Tem uma posição destacada, isolada no corredor do ginásio, relacionando-se fundamentalmente com ela mesma e com seus professores.

Outras turmas, que mesmo agregando qualidades “positivas” pelos critérios do julgamento escolar, não ocupam ainda a “seleta” posição da turma 801, jogam o jogo de forma quase que ritualística: utilizam-no como forma de expressão de sua posição de “alunos” no corredor do ginásio, mas o fazem de forma a “conter” os excessos que o “jogo” manifesta, dentro de limites tacitamente estipulados.

Por fim, há aqueles que formam os “iniciantes” do jogo. Estes materializam-se nos alunos das quartas séries da escola, que nas inúmeras oportunidades de “extravasamento” da regulação escolar, chegam ao corredor do ginásio, buscando experimentar o corredor, seus espaços de lazer, e a autoridade do “pedaço”.

Mas há ainda uma última característica do jogo do turno da manhã que precisa ser mencionada. É que o jogo, “performático”, dialoga com a formalidade e com a impessoalidade da instituição escolar, constituindo-se em sua outra face.

Contraditoriamente, porém, o “jogo” do turno da manhã, por mais dinâmico, criativo, e por que não dizer, por mais engraçado que às vezes pareça, não cria novas posições, e nem “inventa” novas relações institucionais. O fato de produzir-se no diálogo com as regras institucionais acaba por delimitar seu alcance inventivo. Ele faz a crítica das relações institucionais, sem contudo apontar novas relações em seu horizonte.

O “jogo” do turno da tarde tem, aparentemente, outra natureza (se é que podemos chamar aquilo que acontece no turno da tarde como um “jogo”). Ele é “jogado” muito mais individual do que coletivamente. Não se fundamenta na configuração de qualquer “corpo” institucional (não há “corpo de alunos” à tarde e, aparentemente, também não há “corpo de professores”).

O “jogo” do turno da tarde não elege interlocutores claros, e nem disputa os espaços institucionais. Ele usa como referência a cultura “marginal” do tráfico de drogas como referência. Os funks cantados são predominantemente aqueles que têm como tema os comandos do tráfico e ações correlatas. O jargão e a gíria apontam também na direção desta “cultura marginal”, com referências permanentes ao universo simbólico valorizado pelo tráfico de drogas.

Não há praticamente qualquer referência aos agentes institucionais. Ao contrário do “jogo” do turno da manhã, o da tarde busca, à margem da instituição (na verdade à margem de todas e não só da escola) as referências que dão sentido às suas movimentações dentro da escola.

Mas o círculo se fecha, porque ao buscar nas margens suas referências, os “jogadores” estabelecem as condições para serem mantidos, eles mesmos às margens da escola. Novamente, à diferença do primeiro turno, esse “jogo” quase que individual, que se manifesta fragmentário e difuso, é também ambíguo, podendo ou não ser performático.

Aqui, à diferença do “jogo” do turno da manhã, que tem as regras institucionais como referência, o “jogo” do turno da tarde tem como referência um universo no qual alguns dos jogadores efetivamente acreditam.

Talvez por isso o turno da tarde seja sempre calmo, porém tenso. A principal reação de discordância institucional provoca não o protesto bem humorado ou uma animada revolta, como no turno da manhã. A reação do turno da tarde é a fuga. Não há também antagonismos claros em relação aos agentes institucionais. A reação adversa aos agentes institucionais, no segundo turno, é, não o antagonismo de “posição”, mas a raiva.

No turno da tarde o “jogo” é também ambíguo, mas a ambigüidade aqui não se manifesta (como no turno da manhã) na **relação para com a instituição**. Aqui a ambigüidade se dá em relação ao grau e à intensidade da apropriação do conjunto de referências que dão sustentação à manifestação.

A ambigüidade aqui está na diferença entre a crença efetiva nas referências que o “jogo” mobiliza e a utilização destas mesmas referências de forma caricata e performática, por parte dos alunos envolvidos na “brincadeira”. Em determinados momentos temos a impressão de que os “jogadores” usam as referências “marginais” com o intuito de angariar respeito no interior da instituição. Outras vezes, percebemos, como no turno da manhã, uma dimensão performática na evocação do universo do tráfico de drogas, com o intuito de testar os agentes institucionais, em especial os professores.

No “jogo” do turno da manhã os agentes institucionais são SEMPRE objeto da ação dos alunos. No “jogo” do turno da tarde, os papéis variam e as relações também, podendo os jogadores alçar os agentes institucionais à categoria de mediadores (como no caso do inspetor e mesmo de alguns poucos professores).

Conclusão

Enraizamento como categoria analítica da trajetória dos pobres na escola

Nos diz Robert Castel¹⁸²: um dos problemas mais importantes referentes às sociedades de capitalismo “avançado”, relaciona-se às “pressões” pela desfiliação de amplos contingentes das populações, tanto pelas “mutações” sofridas pelo capitalismo avançado, quanto pelas formas configuradas pelos Estados nacionais para gerir a “miséria” das novas “realizações” do capital.

Por desfiliação entende-se a ruptura ou o esgarçamento das redes de seguridade, mediação fundamental entre indivíduo e Estado, nas sociedades de “bem estar social”. Encarnada esta “seguridade” nas redes de instituições que não só garantem a reprodução da força de trabalho, como expressavam conquistas significativas de movimentos coletivos no campo dos direitos sociais.

Se pensarmos em nosso caso, veremos que no Brasil, nossa renitente pobreza tem a ver com o fato de que, como nos ensina Oliveira (2003), acumulamos capital às custas da subalternidade de porção massiva da população; e, como nos ensina Telles (1999), neste país o acúmulo não se reverte em distribuição de “bens sociais”, mas em mais acúmulo e concentração dos mesmos. Quando falamos de direitos (sociais e políticos) neste país, as políticas de direitos repõem as desigualdades.

Neste contexto, não produzimos densas redes de seguridade social mediando as relações entre sociedade e Estado. Como já era de se esperar, parte significativa de nossa população opera com formas de sociabilidade às margens do Estado¹⁸³.

Começamos a constituirmo-nos numa sociedade de formas apartadas de sociabilidade, onde o oposto da ausência de direitos é o privilégio. Nossa questão refere-se exatamente a essa nossa “peculiaridade”. Sob este ponto de vista, podemos falar de

¹⁸² Castel, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.

¹⁸³ Como nos ensina Gilberto Velho (2000), passamos de sociedades agrárias onde imperavam as formas mais diretas de reciprocidade entre as classes, sem a mediação do Estado, para formas que não reproduzem a reciprocidade “clássica” de nossa sociedade agrária, e que também não construíram instituições que permitissem a mediação do Estado.

desfiliação (esse fenômeno identificado e analisado em formações sociais tão diferentes das nossas) apenas para uma faixa restrita da população Brasileira. Aquela que já se encontrou, anteriormente, em situação de “filiação”.

Porém, para amplos contingentes da população brasileira, que vive à margem das instituições e do Estado, a busca é ainda por inserção. Por filiação. É aqui que a noção de enraizamento, para a análise da expansão da instituição escolar, mostra seus melhores desdobramentos.

Ao final da primeira parte deste trabalho afirmamos que a educação republicana, essa “invenção da modernidade”, move-se sobre um paradoxo: promete educação como direito, como “bem social” a ser universalizado, mas trata-a como privilégio de fatias (às vezes mais amplas, às vezes mais restritas do todo social), porque nas sociedades capitalistas a lógica dos sistemas educacionais fundamenta-se na distribuição desigual do capital simbólico que a escola detém.

Modificar essa equação, no marco das sociedades capitalistas ocidentais, significa, sempre, transformar a instituição. A expansão da escola, degradada ou não, significa sempre, portanto, a transformação das relações em seu interior.

Defendemos aqui, que a expansão da escola no Brasil, trazendo para o interior da instituição parcelas crescentes das classes populares, têm implicado na modificação paulatina da dinâmica institucional, nas escolas que de décadas para cá vêm circunscrevendo seu âmbito de ação às fatias de inserção mais precária na dinâmica social.

Vimos que a escola expande-se “desinstitucionalizando-se”, perdendo as características propriamente “escolares”, e abarcando funções cada vez mais coladas às formas tradicionais de regulação dos pobres na sociedade brasileira.

Entendemos ser esta a maneira peculiar com que a escola, no Brasil, realiza aquilo que demarca a forma particular de relação entre os pobres e o Estado neste país: a recusa de sua incorporação plena à sociedade brasileira, através da “invenção” de formas (de grau e intensidade variados) de integração subalterna, mais ou menos à margem das instituições estatais.

Parece-nos que a “novidade” do fenômeno aqui relatado relaciona-se com o fato de que as “margens do Estado” são mantidas, hoje, no interior do aparelho estatal. A escola

que se expande também se desinstitucionaliza. Na incorporação dos jovens pobres à escola, a escola torna-se “menos escola”.

Dentro da instituição, percebemos que esse processo de “expansão controlada” realiza-se de maneira particular. A escola não se “expande”, somando às fatias já incorporadas das classes médias, o conjunto de pobres da região. Aqui a ampliação da escolarização dos pobres significou a circunscrição da escola pública fundamental a esses segmentos.

Por outro lado, a circunscrição da escola aos pobres não alterou a instituição de maneira homogênea. Nem todas as dimensões institucionais entraram de maneira idêntica, em processo de fragilização. A escola continuou sendo uma instituição seletiva e, em algumas circunstâncias, podemos dizer que radicalizou essa dimensão.

A seletividade escolar, em todas as décadas que percorrem nossa análise, manteve-se vigorosa, e direcionou sua ação, em todos os anos de levantamento realizados nesta pesquisa, para as camadas mais vulneráveis nos âmbitos econômico e social, dentro do universo de usuários da escola.

Combinados com a extrema seletividade encontram-se processos de segregação dos desiguais em turnos e em turmas, a partir da década de 70. O que mais nos chamou a atenção é que em determinadas circunstâncias, ficava claro para nós que a separação dos desiguais precedia a seleção.

A seleção é o mecanismo específico a partir do qual as leis do julgamento escolar legitimam as desigualdades entre as classes, transformando desigualdades sociais em desigualdades “escolares”. Quando a separação dos desiguais sociais precede a seleção, ou seja, quando a escola toma como ponto de partida (a desigualdade) aquilo que nos processos “clássicos” de escolarização constitui-se em ponto de chegada, devemos nos interrogar sobre os efetivos objetivos institucionais, no que se refere à incorporação do conjunto da população usuária.

Reproduz-se, com esse movimento, a idéia de escola como privilégio de poucos, mesmo na situação de circunscrição da instituição às parcelas mais vulneráveis da população local, como um dos princípios basilares desta instituição. A escola que segrega antes mesmo de selecionar, afirma não só o privilégio de alguns, mas também a

impropriedade dos outros. Reproduz-se ainda o princípio da “recusa da incorporação” plena de parcela massiva da população, pela mediação da instituição escolar.

Por outro lado, como também já afirmamos neste trabalho, a forma como se dá a “expansão” da escola delimita e circunscreve os elementos que passarão a fazer parte das lutas pela realização efetiva da escola como um direito. É aí que a noção de enraizamento pode contribuir para apreendermos outras dimensões do processo que aqui analisamos.

É que ela pode expressar uma tentativa de fixação institucional por parte daqueles que foram historicamente recusados pela escola. Ampliar essa noção pode nos dar maior clareza desse que é na verdade um processo de luta histórica por direitos.

É que a partir do levantamento das fichas feito para as três décadas que precederam aquela que vivemos, notamos que os grupos populares, a partir de sua “entrada” no ginásio, na década de 70, consolidaram um **percurso**, para dentro da escola “ginásial”. Que esse percurso é constituído por 4 a 5 escolas públicas locais, “combinando-se” de maneiras diversas, de acordo com o “morro” ou comunidade de origem.

As fatias com condições de vida mais próximas daquelas experimentadas pelas classes médias, ao contrário, vêm de uma miríade de instituições, de naturezas e características diversas, num conjunto que comporta um sem número de escolas públicas locais ou de bairros mais distantes, de escolas privadas locais, ou de combinações mais ou menos variadas de instituições de ambas as “naturezas”.

Por outro lado, tanto para o conjunto de alunos moradores de favelas quanto para o conjunto de moradores do “asfalto”, o enraizamento na escola onde realizamos este estudo, é significativo.

Tabela 34

Distribuição percentual das escolas de origem de alunos agrupados segundo o tipo de moradia/2005

	Décadas/classificação	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Outras escolas da região
Ano de referência-1973	Favela	31%	39%	0%	0%	0%	30%
	não-favela	42%	9%	9%	0%	0%	40%
Ano de referência-1984	Favela	51%	12%	0%	13%	15%	9%
	não-favela	53%	1,50%	1,50%	4%	13%	27%
Ano de referência-1995	Favela	37%	11%	1%	10%	22%	19%
	não-favela	29%	3%	1%	8%	8%	51%

Fonte: arquivo da escola

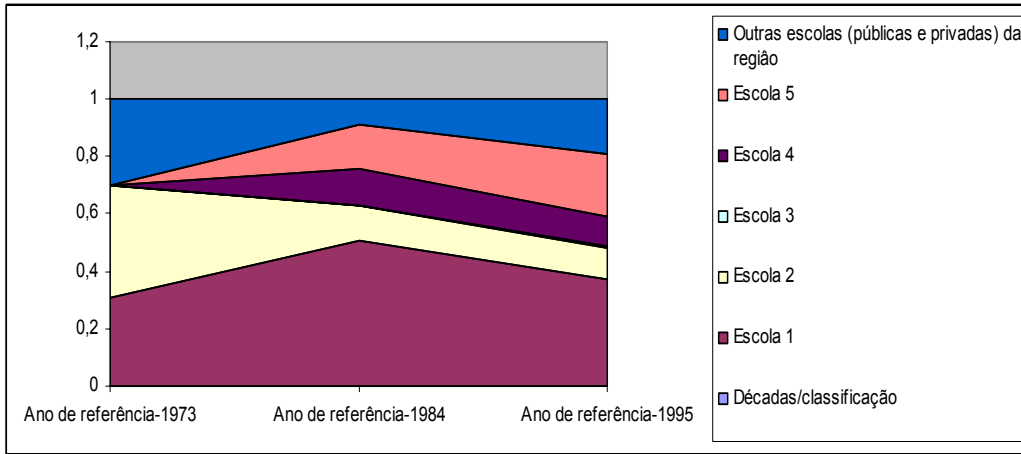
A tabela permite-nos transformar em números as afirmações da página anterior. Para o ano de 1973, 30% dos moradores de favelas vinham de uma diversidade de escolas públicas e privadas da região. 31%, por outro lado, provinham da escola 1 (aquela em que realizamos este estudo). Os 39% restantes vinham de uma das escolas públicas de ensino primário presente nas proximidades de “nossa” escola.

Para o ano de referência de 1984, com uma escola que inicia sua circunscrição às camadas mais vulneráveis da população, 51% dos alunos moradores em comunidades faveladas eram originários do curso primário da própria escola, e apenas 9% deles vinha de outras escolas públicas ou privadas da região. Contava-se em 40%, o percentual de alunos que eram provenientes do “circuito” das escolas públicas locais que então se iniciava.

A análise das origens dos alunos para o ano de 1995 demonstra a consolidação do “circuito” de escolas públicas da região. Sobe para 45% o percentual de alunos moradores das favelas locais que entra no ginásio da escola pela via do “circuito”. Cai, porém, o percentual destes alunos com origem no primário da escola em estudo, atingindo 37% do total de alunos. É de 19% o percentual de alunos que vêm do conjunto indeterminado de escolas públicas e primárias, relativamente mais distantes da região.

O gráfico abaixo permite-nos enxergar, em faixas e cores, aquilo que apontamos em números para os alunos moradores das favelas locais. A diminuição da faixa azul mostra a redução da origem “variada” para os alunos mais pobres da escola. A faixa roxa, indicando a origem do aluno na escola que estudamos, aponta a “estabilidade” deste meio de “entrada” no ginásio. As três faixas do meio apontam a consolidação do circuito “público” de entrada dos pobres no ginásio. Apontam o enraizamento dos pobres na escola, através deste circuito.

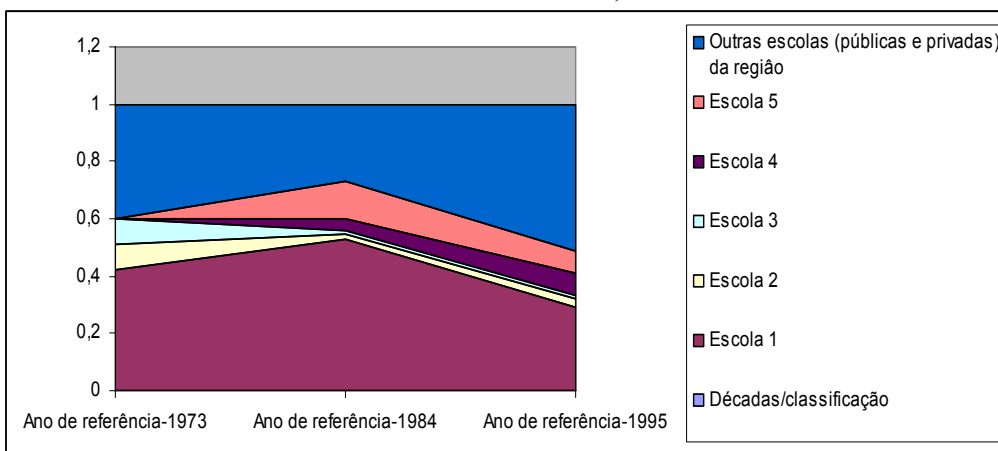
Gráfico 22
Evolução da distribuição das escolas de origem dos alunos moradores de favelas
décadas de 1970,1980 e 1990



Fonte : Arquivo da escola

Para os moradores do “asfalto”, a proporção de alunos provenientes do grupo de escolas que compõem o “circuito” por nós apontado mantém-se, por três décadas, numa faixa em torno dos 20%. Diminui consideravelmente o percentual de alunos do ginásio provenientes do primário da própria escola: de 42% para 29%. Em contrapartida, aumenta em proporção semelhante, o percentual de alunos no ginásio da escola provenientes de origens diversas. Eles passam de um percentual de 40% para outro, de 51%. Novamente, as cores e faixas do gráfico permitem-nos enxergar aquilo que os números apontavam

Gráfico 23
Evolução da distribuição das escolas de origem dos alunos moradores Do “asfalto”
décadas de 1970,1980 e 1990



Fonte: arquivos da escola

O levantamento realizado para o ano de 2005 confirma a posição já apontada pelo levantamento das “décadas”: os alunos moradores das favelas da região, entram na escola a partir de um circuito estreito, que condensa cinco escolas públicas da região, em combinações cuja variação é determinada pela favela que se habita.

Nesta combinação estão envolvidas, além da escola em estudo, um CIEP de 1^a. A 4^a. séries, localizado às margens da maior, mais estruturada e mais organizada favela da região; uma escola de CA, 1^a. e 2^a. séries, localizada dentro de outra das comunidades; duas escolas primárias tradicionais na região do “asfalto” mais próxima da escola e uma escola de 5^a. A 8^a. séries¹⁸⁴, um pouco mais distante da escola em estudo.

De acordo com a favela de moradia, o “circuito” de entrada na escola muda. Os alunos do Morro da Formiga matriculam-se inicialmente em uma escola municipal **dentro** da comunidade, que escolariza do CA à segunda série. Daí o aluno é enviado ou para uma das duas escolas públicas tradicionais que funcionam nas imediações de “nossa escola” (com o objetivo de terminar o curso primário, e encaminhadas para a realização do ginásio na escola que é nosso objeto de estudos) ou é enviado diretamente para a escola que estudamos, terminando o primário e entrando diretamente para o ginásio, na mesma instituição.

Os alunos do Borel matriculam-se, inicialmente, no CIEP situado na “beirada” da favela, em frente à uma das subidas para o morro. Daí são encaminhados para o ginásio de “nossa” escola.

Por fim, os alunos do Morro da Casa Branca, única das grandes favelas locais que não “possui” escola pública, nem em seu interior nem nas fronteiras de seus limites,¹⁸⁵

¹⁸⁴ Uma escola de estrutura muito mais precária do que a daquela que estudamos. Para ter-se uma idéia, durante todo o levantamento do ano de 2005, não encontramos o histórico escolar de nenhum dos alunos provenientes desta escola. Parece-nos ser esta uma escola de 5^a. a 8^a. séries que encontra-se, na “hierarquia das preferências e das valorizações locais”, um patamar “abaixo” da escola que estudamos, funcionando esta como “ponte” na busca de “melhores inserções”.

A utilização de uma determinada escola como “patamar” que permite inserções de maior “qualidade” dentro da hierarquia das escolas da rede municipal de ensino não é novidade, e a escola que estudamos tem sido objeto destas práticas, tanto na “posição” de ponto de chegada (aquela de que trata esta nota), como na de ponto de partida.

¹⁸⁵ Na verdade, os morros do Borel e da Casa Branca são contíguos, e as entradas de ambos se dão pela mesma rua de mão dupla. O CIEP que atende os alunos moradores do Borel, instalado, portanto, na mesma rua que dá acesso ao Morro da Casa Branca, não registra matrículas de alunos da última comunidade. O

buscam inserir-se na escola em estudo neste trabalho, ainda nas primeiras séries do ensino fundamental, sendo, dentre os alunos moradores de favelas do universo que pesquisamos, os de maior enraizamento institucional. Porém, sinal das dificuldades encontradas pelas mães para a realização da matrícula de seus filhos (quando não inseridas nas redes “sólidas” dos encaminhamentos institucionais, feitos pelas escolas da rede pública municipal no local, e agudizada pela “guerra” entre os traficantes locais, posicionando o Morro da Casa Branca na mais frágil posição na região) vem despencando, desde a década de 90, o percentual de alunos moradores desta comunidade em relação ao total de alunos da escola.

Se até a década de 90, o percentual de representação de alunos moradores da Casa Branca transitava em torno dos 16%, no ano de 2005 esse percentual alcançou os 7%, como maior proporção de alunos no turno da manhã.

Esses dados nos permitem algumas conclusões:

- Primeiro, constatamos a importância da ação e da mediação do Estado na garantia da incorporação das classes populares à escola: foi por meio da conquista e ocupação de um “circuito” de escolas **públicas** que os jovens pobres e suas famílias garantiram a permanência na escola ginásial, à revelia de resistências e de preconceitos locais, por vezes instalados no interior das próprias escolas públicas.

- Que a consolidação da ocupação da escola pelos grupos populares, vem tornando cada vez mais difícil o estabelecimento da relação episódica e circunstancial que as classes médias (especialmente de suas porções mais suscetíveis aos processos de desfiliação hoje em curso) estabeleceram para com a escola pública, em especial desde a década de 80.

- Que o estabelecimento e a consolidação de um circuito de escolas que, na localidade, garantem a realização de pelo menos o mais fundamental dos patamares de escolarização

motivo? O morro da Casa Branca é o único da região que está ocupado por traficantes ligados ao “terceiro comando” (em estado de “guerra” com os traficantes ligados ao “comando vermelho” na região, desde o ano de 1996). A desinstitucionalização da escola, assim como o avanço dos domínios do tráfico vêm, como já apontamos neste trabalho, alterando a lógica da distribuição da população local pelos equipamentos e instituições públicas da região. Vêm, portanto, alterando as possibilidades de acesso às conquistas coletivas realizadas pela população da região.

do país, é não só parte das lutas cotidianas por escola para esses grupos sociais, mas também parte da “luta” por sua “incorporação” à sociedade brasileira.

Na contramão destes processos, seleção e segregação são mecanismos históricos que permitem a resistência, institucional ou social, aos processos de enraizamento dos pobres na escola.

Por fim, a fragilidade institucional da escola (pela incorporação de táticas de gestão dos pobres ou pelo enfraquecimento da estrutura que permitiria a realização de suas funções “clássicas”, mesmo no âmbito estreito das sociedades capitalistas) vem apontando ainda outros impasses .

Este trabalho não tem a intenção de apontar “leis” gerais e nem afirmar verdades definitivas. Tampouco este trabalho trata de um caso “representativo”. Ele é um trabalho feito com base no estudo de uma escola escolhida exatamente pela condição potencialmente conflituosa que expressa e abordada de uma maneira peculiar.

Tentamos o tempo todo aqui fazer com que este estudo expusesse a escola em suas conexões “temporais” e “espaciais”, percebendo, no estudo das “décadas”, suas relações com a história recente, e buscando, no estudo do ano de 2005, incorporar à análise os problemas relacionados ao seu entorno.

Como “eixo” destas relações construímos algumas categorias que nos permitiram realizar a análise da escola: “seleção e segregação” nas quatro décadas que separam os anos 70 dos dias de hoje; “modos de escolarização e enraizamento” no ano de 2005 . Finalmente, os embates “culturais” ou simbólicos entre os jovens usuários da escola e a instituição, suas diferenças, possibilidades e limites, num quadro em que a precariedade de recursos, aliada aos imperativos da razão burocrática, fazem revigorar, na escola, sua “porção” controladora.

Abordando a escola sob esse peculiar ponto de vista, não conseguimos (e nem tencionávamos, como já afirmamos) apontar “leis gerais”, “verdades” ou “características universais”, válidas para toda e qualquer instituição escolar. Mas fomos capazes, com esse “método”, de apontar algumas tendências.

A primeira delas aquela que nos mostra que, se em décadas anteriores os mecanismos que impediam os jovens pobres de terem acesso à incorporação plena a esta sociedade passavam pela recusa de escolarização para esses sujeitos, mais tarde, com a

“expansão” do acesso destes ao ginásio, os mecanismos de “recusa de incorporação” tem sofrido algumas modificações.

Primeiramente pelas mudanças implementadas no próprio ginásio, em seu longo e lento processo de “extensão” e mais tarde de “circunscrição” aos jovens pobres, cujo impacto no perfil institucional tem sido marcado pela perda das características “clássicas” da instituição, e com a concomitante “penetração” nesta dos mecanismos, esses sim “clássicos”, de regulação dos pobres.

Durante todo o processo de modificação da escola, porém, dois mecanismos mantiveram impressionante regularidade em sua manifestação na instituição: a seleção dos “melhores” de acordo com as categorias do “juízo escolar” e a separação dos grupos (turmas e turnos) escolares, através da agregação das “homogeneidades” .

A questão é que durante todo o tempo notamos que os critérios “neutros” do juízo escolar estranhamente corroboravam os critérios (esses menos neutros e aparentemente muito mais “interessados”) das hierarquias sociais, fazendo com que a pressão exercida pela seleção escolar fosse sentida fundamentalmente pelos alunos posicionados nos mais baixos patamares da hierarquia social.

Por outro lado, havia ainda um outro movimento, denunciando de maneira muito mais clara a completa ausência de neutralidade nos critérios escolares: em todos os períodos analisados, nas quatro décadas que demarcam este estudo, houve a mobilização de recursos mais ou menos sofisticados, mais ou menos claros, de separação física (em turmas e turnos diferentes) dos desiguais sociais, numa espécie de “seleção à brasileira”, que busca garantir os resultados pela desconfiança nos meios.

O estudo do ano de 2005 é aquele mais fecundo no apontamento de algumas tendências, digamos, mais “atuais”. Ele nos mostra a consolidação dos mecanismos de seleção de desiguais e de segregação dos mesmos, num movimento que nos lembra o estudo das décadas. Ele nos mostra também a aparente atenuação dos mecanismos seletivos, numa espécie de consolidação de tendências apontadas já dez anos antes.

Mas as características do estudo nos permitem enxergar mais. Nos permitem, por exemplo, perceber que a consolidação das táticas escolares de seleção sem exclusão vem criando, dentro da escola, modos distintos de escolarização, cuja marca distintiva é a

variação, às vezes chocante, do grau de precariedade que os diferentes modos expressam e incorporam.

Sim, pois os modos de escolarização não demarcam apenas os variados graus de precariedade da vida, mas configuram também, dentro da escola, trajetórias precárias, numa espécie de mimetismo macabro que faz a escola (através de resoluções emanadas do poder público) repetir, nas trajetórias escolares, as “misérias” da vida.

Por outro lado, as trajetórias marcadas por fragmentação e descontinuidades (em contraponto àquelas onde o fluxo contínuo por séries sem interrupções era a tônica) implicaram possibilidades desiguais de enraizamento e, por conseguinte, de experimentação e apropriação das leis, regras e códigos institucionais, mostrando que as trajetórias desiguais demarcam a diferença entre “habitar” a escola e “escolarizar-se”.

Durante a pesquisa e, em especial, no capítulo que faz a análise de 2005, uma outra questão se apresenta. Ela é, na verdade, a face “institucional” dos problemas referentes aos modos de escolarização e ao “enraizamento”. É que a fragilidade institucional (seja pela “mutação” sofrida pela escola, transformando-a num híbrido de instituição educativa/assistencial/correcional, seja pelo desinvestimento) vem fazendo com que a instituição passe a tomar um aspecto também misto, operando, em seu interior, com “zonas” de “baixa institucionalidade”, onde as “leis escolares” (sejam as da seleção, sejam as do controle) não são capazes de regular a instituição.

Instalando, assim, na escola, uma “nova” forma de desigualdade, que busca inserir os extremos, as margens, as misérias; criando no interior dos espaços institucionais zonas variáveis e múltiplas de despossessão, marcadas por mecanismos que não apenas colocam a institucionalidade em crise, mas também interrogam sua legitimidade e colocam em xeque seus próprios critérios de regulação.

Bibliografia

- Algebaile, Eveline Bertino, (2004). Escola Pública e Pobreza: expansão da escola dos pobres no Brasil. Tese de Doutorado, Niterói, UFF.

- Althusser, L, (1983).Aparelhos Ideológicos de estado. RJ, Graal.

- Alvim e Gouveia (orgs)(2000). Juventude anos 90 : conceitos, imagens, contextos, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

- Alvito, Marcos (2000). A honra de Acari. (in) Velho, G. e Alvito, M. Cidadania e Violência. RJ: Editora UFRJ.

- _____(2001). As cores de Acari – uma favela carioca. RJ: Editora FGV.

- Áries, Philipe (1981). História social da criança e da família, R J: LTC

- Baudelot. C., Establet, R. (1971). L'école capitaliste en France. Paris, Maspero.

- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1975) , A Reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino, RJ: Francisco Alves.

- _____(1983). Questões de sociologia, Rio de Janeiro: Marco Zero.

- _____, (1989). O Poder Simbólico, RJ: Bertrand/ Difel.

- _____, (1996). Razões práticas – sobre a teoria da ação, Campinas: Papirus.

- _____, (1998). A Miséria do Mundo , Petrópolis: Vozes.

- _____, (1998). Contrafogos – Táticas para enfrentar a invasão neoliberal, RJ: Jorge Zahar Editor.

- _____, (2001). A Economia das trocas simbólicas, São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu e Wacquant, (1999). Sobre as artimanhas da razão imperialista (in) Nogueira e Catani, Escritos de educação, Petrópolis: Vozes.
- Bowles , S., Gintis, H.(1976). Schooling in Capitalist América. Nova York. Basic Books.
- Campos, Rogério Cunha, (1989). A luta dos trabalhadores pela escola, SP: Loyola.
- Cardoso, Ruth, (1988). A Aventura Antropológica, SP: Paz e Terra.
- Carrano, P. C. e Peregrino, M. (2005). La escuela em expansión: um desafio para los jóvenes. (in) Anales de la educación común. Publicación de la Dirección General de Cultura e Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, año 1.
- Castel, Robert, (1997). A desigualdade e a questão social, SP: Educ.
- _____ (1999). As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário, Petrópolis: Vozes.
- Cunha, Luís Antonio (1973). O “ Milagre brasileiro” e a Política educacional, RJ. Revista Argumento, 2: 45-56.
- _____ (1980). Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, RJ: Francisco Alves.
- _____ (2001) Educação, Estado e Democracia no Brasil, Petrópolis: Vozes.
- Cunha, Marize Bastos (2005). Nos desencontros e Fronteiras: os trabalhadores sociais nas favelas do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Niterói, UFF.

- Davies, Nicholas (1999). O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta, Campinas, SP: Autores associados.
- Derouet, Jean-Louis (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela Segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. Revista brasileira de educação. Campinas: Editora Autores Associados.
- Durham, Eunice (1997). A pesquisa antropológica com populações urbanas (in) Cardoso, Ruth. A Aventura Antropológica. Rj: Paz e Terra.
- Elias, Norbert.(1994). Os Estabelecidos e os Outsiders. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fanfani, Emilio Tenti (2000). Culturas jovens e cultura escolar. Documento apresentado no seminário “Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Ministério da Educação e cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de Junho.
- Fontes, Virgínia (1997).Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. Tempo – Dossiê identidade e exclusão. Vol. 2, Número 3,Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Foracchi, Marialice e Pereira, Luis (1973). Educação e sociedade, SP: Companhia Editora Nacional.
- Foracchi, Marialice (1977). O estudante e a transformação da sociedade brasileira. SP: Companhia Editora Nacional.
- Ginzburg, Carlo (1991). O Queijo e os Vermes : o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. SP: Companhia das Letras.

- Ginzburg, Carlo (2001). Olhos de madeira – nove reflexões sobre a distância. SP: Companhia das Letras.

- Herschmann, M., Pereira, C. A. M., Rondelli, E., Schollhammer, K.E. (orgs) (2000). Linguagens da violência, RJ: Rocco.

- Herschmann, Micael (2000). O Funk e o Hip Hop invadem a cena, RJ: Editora UFRJ.

- Lefebvre, Henri (1991). A vida cotidiana no mundo moderno. SP: Ática.

- Mannheim, Karl, (1968). O problema da Juventude na Sociedade Moderna (in) Brito, Sulamita de, Sociologia da Juventude I . RJ: Zahar.

- Margulis, M. e Urresti, M. (1996). Juventud es más que una palabra: ensaios sobre cultura e juventud, Buenos Aires : Biblos.

- Magnani, J. G. C. e Torres, L. (2000). Na Metrópole – textos de antropologia urbana. SP: Edusp.

- Martins, José de Souza (1986). Sobre o modo capitalista de pensar, SP: Hucitec.

- _____ (1989). Caminhadas no chão da noite : emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo, SP: Hucitec.

- _____ (Coordenador) (1993a). O Massacre dos inocentes- a criança sem infância no Brasil, Segunda edição, SP: Hucitec.

- _____ (1993). A chegada do estranho, SP: Hucitec.

- _____ (1996). Henri Lefébvre e o retorno da dialética, SP: Hucitec.

- _____(1997). Exclusão e a nova desigualdade, SP: Paulus.
- _____(2000). A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala, SP: Hucitec.
- Montes, Maria Lucia Aparecida (2000). Posfácio (in) Magnani, J. G. C. e Torres, L.(2000) Na Metrôpole- textos de antropologia urbana. SP: Edusp.
- Nogueira e Catani (org) (1998). Pierre Bourdieu: Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Francisco (1998). Os direitos do antivalor - a economia política da hegemonia imperfeita, Petrópolis: Vozes.
- _____ (2003). Crítica da razão dualista ,São Paulo: Boitempo.
- Peregrino, Almeida e Cunha (1999). As Armadilhas da Capacitação e as possibilidades de trabalho em redes: reflexões sobre a participação popular na escola (Trabalho apresentado na 22ª reunião anual da ANPED, inserido em sua coletânea), MG: Caxambu.
- Peregrino, Mônica e Cunha, Marize Bastos da (2001). O Imponderável nos tempos neoliberais: as possibilidades da análise dos atores populares nas estruturas em ação e os processos de exclusão (Trabalho apresentado na 24ª reunião anual da ANPED, inserido em sua coletânea). MG, Caxambu.
- Peregrino, Mônica (2002). As armadilhas da exclusão: um desafio para a análise (Trabalho apresentado na 25ª Reunião anual da ANPED, inserido em sua coletânea) MG, Caxambu.

- Peregrino, Mônica.(2003). E o Bonde abalou! Contenção, juventude e embate nas escolas do Rio (in) Fraga, Paulo César Pontes e Iulianelli, Jorge Atilio Silva (Orgs). Jovens em Tempo Real, RJ: DP&A.
- Romanelli, Otaíza de Oliveira (2001). História da Educação no Brasil, Petrópolis: Vozes.
- Rose, L. e Aguiar, Nelson (2004). Tijuca de rua em rua. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá/ Editora Rio.
- Sader, Eder (1995). Quando novos personagens entraram em cena. RJ: Paz e Terra.
- Santos, Wanderley Guilherme dos, Cidadania e Justiça. A política Social na Ordem Brasileira. RJ, Campus.
- Silva, T. T. (1992). O que Produz e o que Reproduz em Educação : ensaios sobre sociologia da educação., Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (1995). O Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos, Petrópolis: Vozes.
- _____ (1996) Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política, Petrópolis: Vozes.
- Soares, Luis Eduardo, MV Bill, Atháide, Celso (2005). Cabeça de Porco, RJ: Objetiva.
- Spósito, Marília (1993). A Ilusão fecunda: A luta por educação nos movimentos populares, SP: Hucitec.
- _____ (2000) Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. Revista da ANPED, número 13, pág. 73-94.

- _____ (2002) Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação (in) Spósito, M. (Coord.), Juventude e Escolarização (1980/1998), Brasília: MEC/INEP/ COMPED, 2002.
- Teixeira, Anísio (1973). A educação escolar no Brasil. (in) Foracchi, Marialice e Pereira, Luís . Educação e Sociedade, SP: Companhia Editora Nacional.
- Teixeira, Anísio. Educação não é privilégio.
- Telles, Vera da Silva (1999). Direitos Sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Valla, V. V., Stotz, E. N., Algebaile, E. B. (2005), Para compreender a Pobreza no Brasil, RJ: Contraponto.
- Velho, Gilberto e Alvito, Marcos (2000). Cidadania e Violência, RJ: Ed UFRJ.
- Velho, Gilberto e Kuschnir, Karina (Orgs)(2003). Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico, RJ: Zahar.
- Vêras, Maura Pardini Bicudo(1999). Por uma sociologia da exclusão social – o debate com Serge Paugam, SP: Educ.
- Wacquant, Louïc (1999). As prisões da Miséria, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- _____ (2001). Os condenados da cidade, RJ: Revan/Fase.
- Zago, N., Carvalho, M. P., Vilela, R. A. T. (2003). Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação, RJ: DP&A.
- Zaluar, Alba e Alvito, Marcos (1998). Um século de favela, RJ: Editora FGV.

- Zalar, Alba (2004). Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas. RJ: Editora FGV.

Anexos

Gráficos e tabelas

Tabela 1 - Proporção de moradias em favelas e asfalto na escola: décadas de 1970,1980 e 1990	118
Tabela 2 - Distribuição percentual das moradias em favelas na escola/décadas de 1970, 1980 e 1990.....	121
Tabela 3- Distribuição absoluta e percentual das categorias profissionais dos pais dos alunos /décadas de 1970, 1980 e 1990	125
Tabela 4 - Distribuição absoluta e percentual das categorias de trabalhadores manuais entre os pais dos alunos / Décadas de 1970, 1980 e 1990.....	127
Tabela 5 - Distribuição absoluta e percentual de extremos e não-extremos/ décadas de 1970,1980 e 1990.....	132
Tabela 6 - Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/ 5a.série década de 1970.....	142
Tabela 7 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/6a. série década de 1970.....	143
Tabela 8 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/7a.série década de 1970.....	144
Tabela 9 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno/8a. série década de 1970.....	145
Tabela 10: Evolução da distribuição de extremos e não-extremos por séries e turnos / década de 1970.....	146
Tabela 11: Distribuição de extremos e não-extremos nos turnos / década de 1970.....	148
Tabela 12: Distribuição absoluta e percentual de transferências, abandonos e eliminações na escola / década de 1980.....	157
Tabela 13 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social” por turma e turno5a.série década de 1980.....	158
Tabela 14 : Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social”por turma e turno/6a.série década de 1980.....	159
Tabela 15: Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social”por turma e turno/7a. série década de 1980	160
Tabela 16: Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social”por turma e turno/8a. série década de 1980.....	160
Tabela 17: Evolução da distribuição de extremos e não-extremos por série década de 1980.....	162

Tabela 18: Distribuição de extremos e não-extremos nas turmas / década de 1980.....	164
Tabela 19: Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social”por turma e turno/5a. série década de 1990.....	173
Tabela 20: Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social”por turma e turno/6a. série década de 1990.....	173
Tabela 21: Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social”por turma e turno/7a. série década de 1990.....	174
Tabela 22: Distribuição de alunos por faixa etária e “classificação social”por turma e turno/8a. série década de 1990.....	174
Tabela 23: evolução da distribuição extremos e não-extremos por séries e turnos / década de 1990.....	176
Tabela 24: distribuição de extremos e não-extremos em turmas por turno / década de 1990.....	179
Tabela 25: Distribuição das categorias de faixa etária por turma / 2005.....	202
Tabela 26: Distribuição diferencial das faixas etárias por série/ 2005.....	203
Tabela 27: distribuição do número de repetências e freqüência a projetos por turma / 2005.....	212
Tabela 28: distribuição absoluta e percentual dos tipos de migrantes por turma /2005.....	228
Tabela 29: anos de repetência e média de anos de ginásio / 2005.....	230
Tabela 30: distribuição absoluta e percentual dos anos de repetência por turno / 2005.....	232
Tabela 31: freqüência de repetências e abandonos para cada uma das turmas / 2005.....	236
Tabela 32: enraizamento (institucional/turma) por turma / 2005.....	241
Tabela 33: média do índice de enraizamento institucional por turno / 2005.....	243
Tabela 34: distribuição percentual das escolas de origem de alunos agrupados segundo o tipo de moradia / 2005.....	315
Gráfico 1: distribuição percentual dos alunos pelas favelas da região/ décadas de 1970, 1980 e 1990.....	122
Gráfico 2: distribuição das moradias/ década de 1970.....	123
Gráfico 3: distribuição das moradias/ década de 1980.....	123
Gráfico 4: distribuição das moradias/ década de 1990.....	123

Gráfico 5: evolução dos percentuais de extremos e não-extremos por série/ década de 1980.....	163
Gráfico 6: evolução da distribuição de extremos e não-extremos por série e turno / década de 1990.....	177
Gráfico 7: distribuição dos alunos por tipo de moradia/ 2005.....	189
Gráfico 8: distribuição dos alunos moradores de favela por local de moradia / 2005.....	190
Gráfico 9: distribuição dos alunos moradores no “asfalto” por bairro / 2005.....	191
Gráfico 10: distribuição dos alunos da escola por registro de faixa etária / 2005.....	194
Gráfico 11: distribuição dos alunos por lugar de moradia primeiro turno / 2005.....	195
Gráfico 12: distribuição dos alunos por lugar de moradia segundo turno / 2005.....	196
Gráfico 13: distribuição das faixas etárias /comparação por turno / 2005.....	200
Gráfico 14: distribuição comparativa das frequências de faixas etárias por turno/ 2005.....	201
Gráfico 15: distribuição geral dos tipos de registro de escolarização primária / 2005.....	206
Gráfico 16: distribuição dos tipos de escolarização regular e acidentada / comparação por turno / 2005.....	209
Gráfico 17: distribuição dos tipos de escolarização regular e acidentada+registro precário/ comparação por turno / 2005.....	210
Gráfico 18: distribuição da frequência de repetências por turma no conjunto do turno da manhã / 2005.....	233
Gráfico 19: distribuição da frequência de repetências por turma no conjunto do turno da tarde / 2005.....	233
Gráfico 20: média dos índices de enraizamento (institucional/ turma)/ comparação entre turnos / 2005.....	244
Gráfico 21: Distribuição dos moradores de favelas na escola para as décadas de 80 e 90 (média) e para os turnos da manhã e da tarde do ano de 2005.....	246
Gráfico 22: evolução da distribuição das escolas de origem dos alunos moradores de favelas / décadas de 1970, 1980 e 1990.....	317
Gráfico 23: evolução da distribuição das escolas de origem dos alunos moradores Do “asfalto” / décadas de 1970, 1980 e 1990.....	317