

A CRIANÇA DE FAVELA EM SEU MUNDO DE CULTURA*

Maria Cristina Soares Gouvea

Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei — FUNREI

Doutoranda em Educação pela UFMG

RESUMO

Neste trabalho, buscou-se investigar, através de pesquisa etnográfica, o processo de socialização da criança de favela no interior do espaço familiar e dos grupos etários, analisando os valores, normas e padrões transmitidos nesses espaços, especialmente a visão sobre a escola e o trabalho.

ETNOGRAFIA — CRIANÇA DE FAVELA

ABSTRACT

In this work we have tried to investigate, through an ethnographic research, the socialization process of children living in slums, within the family space and the age groups, analysing values, rules and patterns handed down in these spaces, focusing on schooling and labor.

* Este texto baseia-se na dissertação de mestrado defendida pela autora na Faculdade de Educação da UFMG.

Ao abordar a problemática educacional brasileira, tem-se como ponto central de análise a chamada falência do sistema de ensino, corporificada no fenômeno do fracasso escolar. As estatísticas indicam que a escola pública se "afoga em números" de evasão e repetência alarmantes e persistentes, resistentes às inúmeras, embora assistemáticas intervenções, e às diferentes propostas políticas.

Tais índices recaem sobre a população básica que freqüenta a escola pública brasileira, ou seja, as crianças oriundas das camadas populares.

Assim, a questão do fracasso escolar apresenta dois pólos de análise: o pólo da escola e, de outro lado, as tão faladas (ou malfaladas) e pouco investigadas crianças das camadas populares.

É desse ponto de vista que o sistema escolar tem sido insistentemente problematizado, debatido, questionado. Construiu-se uma detalhada e bem fundamentada radiografia do sistema de ensino: sua organização, seus mecanismos de controle, de exclusão e negação de sua clientela.

Já as análises das crianças das camadas populares em seu universo cultural têm tido geralmente como fundamento a teoria da privação cultural¹. O ponto de partida nesse caso, sua concepção subjacente, tem como referencial um padrão médio de desenvolvimento infantil.

Avaliadas de acordo com tal padrão médio e desconsiderados critérios outros de avaliação, as crianças oriundas das camadas populares apresentariam defasagens ou deficiências nos mais diversos aspectos: nutricional, cognitivo, cultural, afetivo etc. Dentro dessa perspectiva, toda tentativa de concretizar uma referência acerca dessas crianças é realizada pela desqualificação, pela negação.

Tal concepção discriminatória das crianças das camadas populares é completada e fundamentada por descrições de sua vida cotidiana. Nestas, identifica-se seu ambiente familiar como desestruturado e desestruturante, marcado pela falta de higiene, limitação das atividades lúdicas em função da inserção precoce no mercado de trabalho, onde as relações intersubjetivas se caracterizariam pela agressividade, violência etc.

Essa perspectiva de análise é a forma típica de perceber a diferença enquanto desvio ou atraso, a partir de uma concepção sociocêntrica, referenciada nos padrões culturais que informam as condutas e comportamentos dos setores dominantes, e que nega às camadas populares uma especificidade cultural.

Se a limitação, o preconceito e o comprometimento ideológico dessa análise vêm sendo apontados, urge superá-los através de uma investigação que busque desvendar o universo das crianças de tais segmentos sociais, reconhecendo-o em sua alteridade e buscando captar o significado de suas práticas culturais. Falta aos profissionais da educação um conhecimento de quem são essas crianças para além dos muros da escola, qual a realidade por elas vivida, qual o universo cultural em que estão inseridas e a partir

do qual constroem e representam sua visão de mundo. Enfim, falta conhecer melhor a rede de relações sociais e de ações concretas do cotidiano em que esses sujeitos se constituem: sua identidade, seu sistema de regras e normas de conduta, seus modos de conhecer e sua visão do mundo.

É com essa ótica, fundada no olhar antropológico, que busco aqui retratar as crianças das chamadas camadas populares. Ou seja, a partir da visão de que os hábitos, comportamentos e padrões de conduta manifestados por elas na escola não podem ser descritos remetendo-se à ausência ou desvio em relação a padrões de comportamentos referidos às camadas dominantes. Ao contrário, os *habitus*² por aquelas apresentados possuem uma significação intrínseca, fruto da especificidade de seu lugar social.

Parto do pressuposto de que é no interjogo entre as práticas culturais construídas historicamente pelas classes subalternas e os padrões socioculturais da sociedade mais ampla, que se forjam, no cotidiano dos sujeitos desses segmentos, normas, valores, padrões de conduta.

A lógica do universo que investiga só é possível de ser captada se o pesquisador se despojar de suas referências e valores, procurando desvendar a partir de quais deles o outro ordena e atribui significado ao mundo social. Para isso é fundamental um mergulho radical no universo pesquisado, uma permanência contínua e prolongada nele, de forma a captar a dinâmica de sua vida social.

Com tal pressuposto, esta pesquisa teve como *locus* uma favela situada na região central de Belo Horizonte, por constituir um espaço não apenas geográfico como também simbólico de expressão da cultura dessas camadas. Ao mesmo tempo, significa socialmente um lugar marginal e marginalizado, se confrontado com os moradores dos estratos superiores, habitantes da "cidade" e vizinhos na ocupação do bairro. Confronto que me pareceu interessante de ser pesquisado, na medida em que tem reflexos no processo de socialização da criança de favela.

Para investigar os valores que informavam o processo de socialização dessas crianças, permaneci cotidianamente na favela durante um ano e meio, buscando efetuar o que Gilberto Velho (Velho, 1978) define como movimento de estranhamento e familiaridade. Ou seja, por um lado, interrogar-me sobre o significado subjacente de hábitos, condutas e normas já mapeados pelo conhecimento via senso comum, enquanto manifestações de um grupo "culturalmente privado", que estranha tal conhecimento. Por outro, familiarizar-me com o que o conhecimento comum define como estranho, captando-lhe a lógica interna e

1 A respeito da teoria da privação cultural e seus desdobramentos no campo educativo ver Patto (1991).

2 Tomo o conceito de *habitus* segundo Bourdieu (Ortiz, 1987), ou seja, o de "estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes".

procurando desvendar como os sujeitos investigados se situavam na cena social.

É claro que a permanência na favela não significava um despojar de minhas próprias referências culturais, o desligamento de meu lugar social. Durante toda a pesquisa de campo foi enquanto sujeito de outra classe social, ocupante de um espaço geográfico e simbólico diferenciado dos sujeitos investigados, que fui vista e representada.

No decorrer deste trabalho irei me ater a alguns aspectos que se mostraram centrais na vivência das crianças pesquisadas e fundamenatis no diálogo com a escola. Ou seja, o significado, para elas, da identidade de favelados, o valor simbólico atribuído ao trabalho e à escolarização e, como tais categorias, ordenadoras do processo socializatório, eram representadas pelas crianças e seus familiares.

É importante considerar que falar de camadas populares urbanas, setores dominados, significa fazer referência não a uma população homogênea, cuja definição remeta apenas, em nível macrossociológico, à sua condição de vendedora da força de trabalho desqualificada como forma de inserção na estrutura social. Mas, ao contrário, significa remeter-se a uma população altamente heterogênea, complexa, com práticas culturais diferenciadas, construídas a partir de experiências específicas³, para as quais contribuem o tipo de inserção profissional, formação religiosa, local de moradia, constituição familiar etc., fatores que não derivam de uma posição de classe, nem a esta são passíveis de redução.

Na favela, histórias e tradições culturais se encontram e se confrontam no cotidiano de seus moradores. Assim, se reconstrói uma identidade grupal, fruto da vivência comum. Este espaço é definido pela exclusão dos bens materiais e simbólicos da sociedade de consumo e também pela estigmatização como população marginal: as chamadas "classes perigosas", nas quais a cidadania se afigura tênue e marcada pela fragilidade.

FAVELA X CIDADE/FAVELADO X CIDADÃO

O significante, ser favelado, apresenta-se como elemento central no processo de socialização da criança de favela, espaço com o qual ela dialoga na constituição de sua identidade. É enquanto favelada que a criança se situa na cena social, em oposição ao morador de prédio, representante do espaço da cidade. Ao estabelecer tal oposição a criança não se reconhece como parte, como moradora da cidade, mas se vê como ocupante de um espaço que lhe é antagônico. No dizer de uma criança:

"Olha só mãe... favela dentro da cidade. Favela é favela, cidade é cidade. Favela é lugar de casa arregaçada e cidade é lugar de prédio".

É interessante notar que, segundo o dicionário *Aurélio*, o termo cidadão vem a significar tanto "o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um

Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este" quanto "habitante da cidade". Nesse sentido, ao não se reconhecerem como parte da cidade, os moradores da favela expressam, ao mesmo tempo, a inacessibilidade a uma infra-estrutura básica característica da vida urbana, corporificada na imagem dos prédios, e sua exclusão aos direitos que a plena cidadania deveria lhes assegurar.

Tal significante — favelado — desdobra-se num eixo de significações análogas, tomadas como sinônimas, como se expressava na fala das crianças:

"Gente que nem nós pobre, favelado e preto".

"Adianta estudar não. Uma porque é pobre, outra porque é preto, favelado e feio. Acaba mesmo é na beira do fogão".

Ou seja, no processo de socialização, a criança introjeta uma auto-imagem socialmente desqualificada, que, ao ser traduzida em sinais físicos, dificultam a sua superação.

É claro que essa representação não é unívoca. A identidade de favelado é ora associada a uma negatividade, ora a ela se atribui uma positividade.

"Menino rico não sabe construir brinquedo. Favelado não, favelado faz carrinho, pipa, boneca."

"Se você fosse parar na FEBEM, não ia conseguir sair não, tava lá até hoje. Rico, morador de prédio, não sabe se virar feito a gente não, fica cagando de medo se não tem pai e mãe por perto."

As crianças e jovens da favela atribuem a si próprios autonomia, esperteza e independência, traduzidos no "saber se virar", em oposição à infantilização da criança e dos jovens da classe média.

Ao longo do processo socializatório, inserem-se numa multiplicidade de espaços e universos de significação, veiculadores de éticas diferenciadas, muitas vezes díspares. Assim é que o cotidiano desses atores é perpassado por redes de relações familiares, de vizinhança, de grupos etários, religiosos, de escola e trabalho, que informam a construção de sua identidade social. Tal multiplicidade, o trânsito entre diferentes universos simbólicos, marca a coexistência de valores mutuamente contraditórios, uma identidade construída a partir da fragmentação.

Dentre esses espaços, afloram como os mais significativos na construção da identidade da criança favelada o familiar e o dos grupos etários. Embora se interpenetrem, significam, no imaginário grupal, espaços díspares e antagônicos.

Enquanto a família remete ao pólo da casa, que metaforicamente representa a norma, o controle e a segurança, os grupos etários remetem ao pólo da rua, que simboliza o espaço do desvio, do perigo, da marginalidade e da aventura. Casa e rua, pólos aglutinadores da tensão entre a norma e o desvio, básicos

³ Sobre a análise sociológica acerca das camadas populares no Brasil ver Sader, Paoli (1986).

no cotidiano do habitante da favela⁴, aparecem como referentes semânticos da trama com que se desenvolve o processo de socialização.

É importante assinalar que tal tensão assume diferentes contornos ao longo da construção biográfica da criança. Ou seja, a criança menor é mais afeita ao pólo da casa, ao controle familiar; já a criança maior, o adolescente, tem seu cotidiano marcado de maneira mais acentuada pelo convívio com os grupos etários da rua.

É a partir do diálogo com tais instâncias que o indivíduo organiza sua visão de mundo e sua subjetividade, como um caleidoscópio, que, partindo dos mesmos elementos fragmentados, organiza uma *gestalt*, uma disposição particular.

Sabemos que a família constitui a referência fundamental no processo socializador, o elemento básico ordenador da construção biográfica. Falar de família significa fazer referência a uma ordenação particular característica dessas camadas centrada na figura materna — a chamada família matrifocal⁵.

No cotidiano doméstico, a mãe é o agente socializador privilegiado, encarregado da formação (notadamente moral) da criança. No discurso das mães entrevistadas, a preocupação central em seu processo educativo refere-se a valores como honestidade, trabalho e respeito à propriedade privada (no caso do menino), e a sexualidade referida a um único parceiro (no caso da menina).

É notadamente a mãe quem busca garantir a inserção da criança no mundo do trabalho, sendo que o valor dado à honestidade, ao “dinheiro ganho com o suor do próprio corpo”, a não “ser vagabundo, respeitar o que é dos outros” são fundantes no caso do menino, e não “se perder”, “não virar mulher de rua”, no caso da menina.

Para garantir seu lugar de autoridade, as mães lançam mão de estratégias diversas, centradas, no entanto, na punição física como forma privilegiada de controle do comportamento dos filhos e inculcação de normas e valores sociais:

“Eu bato até tirar sangue, só assim que aprende”.

“Não dá pra dar moleza não, tem que surrar com força”.

“Menino aprende é no couro”.

A punição física dos filhos assume um caráter público, demonstrativo da autoridade materna, dirigindo-se não só ao infrator (a criança) mas também ao espectador (os vizinhos) que, dessa forma, atesta o correto desempenho da mãe como agente socializador e autoridade moral.

“Eu bato é de chinelo, que quase não dói e assusta. Agora, na rua eu bato é com pau, com bastante folha que é pra não machucar, mas aí todo mundo vê que eu tô batendo.”

Tal estratégia é apontada e vista como natural pelas crianças:

“Pra mim eu apanhando eu aprendo mais. A gente apanhando na bunda, a gente fica mais safada,

agora a mãe dando na gente pra valer, pra cortar a gente, a gente vai aprendendo aos poucos”.

A intensidade dos termos utilizados — “cortar, tirar sangue, surrar” — demonstra como a violência tão visível aos olhos do pesquisador é, no entanto, natural para os entrevistados e entendida como característica intrínseca às relações humanas.

TRABALHADOR X “CHURRADOR”

Se a formação moral para o trabalho (no caso do menino) e as relações sexuais estáveis (no caso da menina) constituem a preocupação maior, não há por parte das mães e das crianças uma preocupação com a preparação propriamente profissional. Ao contrário, o campo de possibilidade que a mãe vislumbra para as crianças se limita a ocupações como pedreiro, faxineiro, lixeiro, vigia de prédio, doméstica, colocações que não exigem maior especialização.

Há, tanto por parte dos pais quanto das crianças pesquisadas, a consciência de que é enquanto trabalhador manual, desqualificado, que eles vão se inserir no mundo do trabalho.

Nesse sentido, cabe analisar a especificidade do universo investigado. Morando na região central de Belo Horizonte, as crianças e jovens se vêem distantes geográfica e simbolicamente do universo fabril, capaz de garantir uma certa “ascensão profissional”. No caso da favela pesquisada, as colocações tinham como horizonte a prestação de serviços à classe média, vizinha na ocupação do bairro, em tarefas que não demandavam maior conhecimento e nem ofereciam possibilidade de ascensão.

Com isso, entre os jovens principalmente, o trabalho aparece apenas como estratégia de garantia de sobrevivência, sem perspectiva de construção de uma alternativa menos desqualificante.

“(Entrevistadora) — Acabando a escola, vocês querem fazer o quê?”

— *Sei não... ficar à toa... mentira... trabalhar né?*

— *(risos)... Também trabalhar pra ganhar mixaria dá vontade não. Você tem que trabalhar, arrumar profissão.*

— *(risos)... de lixeiro?*

— **Quando você fala em profissão, pensa o quê?**

— *O que der na reta... cê sabe que eu não sei?*

— *É ruim demais trabalhar na casa dos outros, mas o que a gente pode fazer?*

— **Você tinha vontade de trabalhar em outra coisa?**

— *Tinha.*

4 A oposição entre casa e rua tomadas como referentes simbólicos da tensão entre a norma e o desvio na sociedade brasileira é analisada por DaMatta (1983).

5 Família matrifocal refere-se ao modelo familiar no qual a mãe constitui a referência central, sendo o homem o parceiro eventual. Vide Zaluar (1986).

— *De quê?*

— *Lixeiro (risos), não consigo pensar em nada.*"

O termo *lixeiro*, utilizado por ambos os jovens, expressa o lugar que fatalmente ocupariam no mercado de trabalho como mão-de-obra desqualificada e socialmente desvalorizada. Porém, se entre os pais o trabalho é considerado um valor moral, entre os jovens forja-se uma ética que contrapõe o valor *esper-teza* ao valor *trabalho*. As crianças, na questão do trabalho, convivem com duas matrizes simbólicas: a família e os grupos etários, veiculadoras de éticas díspares.

Essa questão aponta para um fenômeno sociológico que cabe ser melhor analisado. Os pais desses jovens experimentaram uma certa "estabilidade" e mesmo "ascensão social", marcadas pela construção, ainda que precária, do espaço de moradia e aquisição dos bens de consumo e serviço anteriormente inatingíveis (eletrodomésticos, acesso à energia elétrica, rede de água e esgoto etc.), conseguidos através do trabalho do núcleo familiar. Tal processo, no entanto, vem sofrendo uma estagnação e mesmo um refluxo nos últimos anos. A crise econômica e seus corolários, a recessão e o desemprego, determinam que o trabalho possível a esses sujeitos não mais garanta as mínimas condições de sobrevivência e, muito menos, o acesso a bens materiais e simbólicos de uma sociedade calcada no consumo. O trabalhador desqualificado tem que aumentar o tempo destinado ao trabalho, sem que isso repercuta em sua qualidade de vida⁶.

Tal fato tem reflexos próprios entre os jovens e crianças dessas camadas, que passam a relativizar e a questionar o significado e o valor do trabalho transmitido pela família como estratégia de inserção social. Nos grupos etários, forja-se uma matriz simbólica diferenciada que aponta outras estratégias de sobrevivência, como o trabalho informal (lavar carros, carregar compras) e mesmo a criminalidade⁷.

Os sujeitos vivem assim uma tensão entre as normas e valores familiares e a ruptura de tais valores nos grupos etários. Objetos inacessíveis como bicicletas, tênis *All Star*, *skate*, são adquiridos através do roubo, legitimado pelos grupos etários e condenado e temido pelas famílias.

A tensão se agudiza quando a criança sai da escola, aos onze, doze anos, ou quando consegue completar a quarta série primária. Nessa faixa, o sujeito adquire um novo lugar no imaginário simbólico da favela, não estando mais tão sujeito à norma e ao controle familiares. Ele ganha as ruas da favela e da cidade, onde transita durante todo o dia. O trabalho é apenas ocasional, associado a pequenos furtos que os adolescentes chamam de "arrochar".

O roubo assume o caráter de um fenômeno expressivo, através do qual os jovens afirmam a transgressão, e vem carregado de um conteúdo lúdico. É com orgulho que partilham as diferentes aventuras reafirmando a coragem de tais atos:

— *Conta lá o dia que você arrochou a carteira do cara no dia da eleição.*

— *Se roubar sua carteira, seus documentos a gente te devolve.*

— *Esse aqui vai lá embaixo, vê os menino rico, mete a mão na carteira dos menino e sai correndo... é o maior churrador.*

— *Qual a diferença entre churrador e ladrão?*

— *A gente arrocha mas não é ladrão não, a gente arrocha carteira, mas não se mete em casa, não passa os negócio pros malandros. A gente gosta só de arrochar."*

Os adolescentes definem sua *performance* social a partir de ambos os valores, o do trabalho e o da marginalidade. O trânsito entre esses dois universos está expresso no termo "churrador", que define o roubo como atividade passageira, característica desse período etário, anterior à inserção no mundo do trabalho.

"Os churrador arrocha as coisa de palhaçada enquanto ainda não tão trabalhando."

Se entre os jovens as fronteiras entre o churrador e o ladrão se mostram semanticamente definidas e delimitadas, perante o olhar vigilante e ameaçador do morador da cidade e, em especial, da polícia, revelam-se indiferenciadas. Potencialmente criminosos e marginais, os adolescentes da favela são representados pelos moradores do bairro como associados à criminalidade e à delinquência. A aparência física, os hábitos comportamentais, a existência do "bando" os denunciam, distinguem e definem. Dessa forma, a descrição de prisões, internações e passagens pela FEBEM e delegacias tornam-se corriqueiras, transformando-se em aventuras que atestam a coragem daquele que "apanhou sem chorar, saiu fora, foi esperto". Enquanto atores sociais, esses jovens lidam permanentemente com o estigma de favelados e lançam mão de estratégias capazes de livrá-los de tal estigma, buscando camuflar a identidade de favelado.

"Eu fui parar na FEBEM que eu tava de short. Agora eu não dou mais bobeira. Só desço pra cidade de calça, blusa e tênis."

A questão da aparência e da procedência vem dificultar ainda mais a negociação no campo do trabalho, para a qual a escola, por sua vez, oferece pouca contribuição.

ESCOLA PARA QUÊ?

Tradicionalmente, quando se discute o significado da escola para as camadas populares, tem-se como pressuposto que tais camadas exigem e demandam o acesso à escola pública. Associa-se a demanda a

6 Sobre o significado cultural da queda do poder aquisitivo das camadas populares ver Durham (1988).

7 A respeito do questionamento do trabalho por parte de jovens das camadas populares ver Zaluar (1983).

uma valorização da escola por parte dessas camadas, a um reconhecimento de seu papel como espaço promotor de preparação profissional para inserção no universo adulto.

De fato, são correntes as falas dos pais e de crianças dessas camadas que colocam e enfatizam a importância da escolaridade. No entanto, sem querer negar o significado da democratização do acesso à escola, conquista histórica desses segmentos sociais, cabe matizar tais discursos. Ou seja, compreender que as falas não são unívocas nem remetem a um significado e a papéis universais atribuídos à escola e que atravessariam todos os segmentos sociais. Trata-se de tentar ler o sentido, a representação da escola construída por sujeitos com uma inserção social diferenciada. Dessa forma, cabe perguntar, ao se abordar a relação escola-camadas populares: o que é considerado escolaridade por essas camadas? por que se valoriza o acesso à escola? como, em seu cotidiano, tais sujeitos se relacionam com a instituição escolar?

Atenta a essas questões, procurei ter acesso à representação da escola construída pelos sujeitos investigados. Representação aqui compreendida não como transcrição do discurso, mas investigação de como se articulam a fala e a prática cotidiana, aspectos diferenciados e pistas fundamentais de acesso ao real⁸.

A escolaridade é compreendida seja pelos pais, seja pelas crianças, como período de quatro, cinco anos de duração, o que se encerra, via de regra, com a conclusão da chamada quarta série, ou quando, após sucessivas reprovações, a criança se evade da escola aos dez, onze anos.

Assim é que, ao discorrer sobre o período de escolarização, colocam:

“— **Você estuda?**

— Não, já terminei o quarto ano.

— Não, já acabei. Já tirei o quarto ano.

— **Você freqüentou a escola?**

— Eu estudei, fiz o quarto ano.

— Não vejo a hora de acabar o quarto ano e começar a trabalhar.”

O período de escolarização é associado à vivência infantil, compreendido como período de vida dotado de menor responsabilidade e caracterizado pela dependência e submissão à autoridade do adulto. Ser adulto, para os sujeitos investigados, significa gozar de um lugar social dotado de maior legitimidade perante o grupo, tornar-se independente e responsável pelos próprios atos na medida em que o indivíduo se mostra capaz de garantir a própria sobrevivência e contribui para a manutenção do núcleo familiar.

A escolarização é compreendida como aprendizagem da leitura, da escrita e de operações matemáticas, conhecimentos que seriam básicos para a *performance* social de tais sujeitos:

“Eu queria que meus filhos estudassem e eu sei que eles não vão estudar não. Mal, mal o que eles

vão fazer é o quarto ano. Moça começou a crescer, quer trabalhar para vestir e calçar. A gente não pode ficar vestindo ou calçando.”

“Querer que eles estudassem eu queria, né? Mas o P. é que vai saber. Eu sei que ele não vai ficar muito tempo mais na escola. Daqui a pouco vai ter que começar a trabalhar, ajudar em casa, ganhar dinheiro pra ele e vai ter que sair da escola mesmo.”

Há, assim, um reconhecimento por parte dos pais do fosso existente entre a escola e as necessidades familiares que inviabilizam um investimento na escolarização de seus filhos, após o término da quarta série. O próprio mercado de trabalho a que têm acesso não requer maior qualificação.

Os poucos jovens que se propõem a continuar os estudos, geralmente desistem diante das dificuldades impostas por tal projeto. A inexistência de escolas noturnas próximas à favela, o investimento financeiro exigido, o cansaço decorrente da carga horária excessiva e a pouca repercussão da escolaridade no campo de trabalho obrigam a maior parte a desistir.

A escola aparece, seja no discurso das crianças e jovens, seja no dos pais, como desconectada do trabalho, não guardando com este quase nenhuma relação. Ela se afigura não como campo de preparação e qualificação para o desempenho profissional, mas como espaço de aprendizagem de um *habitus* cultural. A escola é referida como espaço de transmissão de valores alheios à vivência na favela, valores que são fundamentais ao trânsito na cidade.

Para os pais, a escola aparece como espaço de aprendizado da norma e da disciplina, que manteria as crianças distantes do mundo da rua. Eles a valorizam não tanto por causa da aquisição de conhecimentos da cultura dominante (embora a considerem importante), mas, principalmente, por seu papel disciplinador.

“A gente só não dá conta de controlar eles mesmo não. Quanto mais tempo eles tiverem na escola melhor. Por isso, eu achei bom quando o R. pegou recuperação. Assim ele fica na escola o dia todo e não fica na rua aprendendo coisa errada e andando com quem não deve.”

“Na escola é bom que aprende a ficar disciplinado. Fica só aqui tá acabado, aprende o que não presta.”

Embora as crianças permaneçam grande parte de seu tempo na escola, esta não constitui tema de suas conversas. Os rituais propriamente escolares (como o chamado “dever de casa”) são inexistentes entre elas. Além disso, assim como os pais, não manifestam preocupação com a freqüência escolar. É comum ficarem em casa “porque estava frio”, “acordei com preguiça” etc. Tal postura diante da escola reflete uma desvalorização do seu papel.

8 O conceito de representação social é analisado por Magnani (1986).

Segundo Duarte (1986), o estudo para as camadas populares tem um valor nitidamente instrumental, ou seja, seu significado relaciona-se às melhores condições de inserção no mercado de trabalho, propiciando maior qualificação. Na medida em que, na visão do observado, a escola não constitui um espaço de real profissionalização, não preparando a criança para o exercício do trabalho, passa a ser desqualificada no discurso dos entrevistados, revelando-se a perda de seu valor simbólico.

Para as crianças, a escola reafirma, além disso, a desqualificação que experimentam em sua relação com a sociedade mais ampla. A vivência do fracasso escolar, concretizado nas contínuas reprovações, determina que o processo de escolarização se transforme na introjeção da incapacidade, na confirmação de seu lugar social desqualificado e desqualificante.

A desvalorização da escola como espaço alheio às necessidades de tais indivíduos transparece no discurso dos jovens entrevistados:

"Escola... escola serve é pra aprender a enxergar sapato de diretor."

"Escola... a gente estuda, estuda e quando consegue tirar diploma, não consegue emprego do mesmo jeito, acaba mesmo é na beira do fogão."

"Adianta estudar não, pra gente que é preto, pobre, favelado e feio a escola não resolve nada."

Ou seja, a escola não é representada enquanto espaço de promoção de ascensão social, como espaço de democratização, como faz supor um discurso liberal. Para o morador da favela, a escola aparece como espaço alheio às suas vivências e necessidades, destinada ao morador da cidade, esse sim em condições de se beneficiar do processo de escolarização, para sua inserção no mundo do trabalho.

A "adulteração" da criança e do jovem da favela, em virtude de sua precoce inserção no mercado de

trabalho aos onze, doze anos de idade, determina que o projeto de permanência na escola se mostre inviável após essa idade. Assim, tal "adulteração" significa a formação de um trabalhador desqualificado, com um campo de possibilidades de inserção profissional extremamente restrito. A perspectiva de futuro para esses jovens aparece apenas como reprodução das condições existentes, não se afigurando a possibilidade de alteração de seu lugar social.

CONCLUSÃO

A investigação acerca da realidade vivida pela criança de favela vem demonstrar a importância de a escola conhecer como se efetua o processo de construção da identidade social da criança, para além do que é vivido no interior do sistema escolar. Tal investigação permite compreender que, onde a escola tradicionalmente percebe a ausência de valores culturais e de um projeto educativo por parte das famílias desses segmentos, existe na verdade um projeto educativo calcado na transmissão de valores e de conhecimentos construídos no diálogo com o lugar social que ocupam. Ou seja, o processo de socialização da criança de favela tem como referência outros valores que não os transmitidos pela escola, característicos de uma cultura dotada de lógica e racionalidade próprias, habitualmente desconhecidas e desconsideradas pelos profissionais da educação.

O diálogo da educação com a antropologia mostra-se, portanto, fundamental para a superação do hiato existente entre a escola pública e sua clientela, permitindo a construção de um retrato da criança das camadas populares, de sua visão de mundo, que possa embasar um projeto de escola identificado com seus interesses e necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- DUARTE, Luís Fernando Dias. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- DURHAM, Eunice. A sociedade vista da periferia. In: KOWARICK, Lucio (org.). *As lutas sociais e a cidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- MAGNANI, José Guilherme C. Discurso e representação ou de como os *baloma* de kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth (org.) *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- ORTIZ, Renato (org.). *Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1987.
- PATTO, M.H. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SADER, Eder, PAOLI, Maria Celia. Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro. In: CARDOSO, Ruth (org.). *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ZALUAR, Alba. Condomínio do diabo: as classes populares urbanas e a lógica do ferro e fumo. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio (org.). *Crise, violência e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1986.