

REV
800
7650

"AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DA ROCINHA -
1968/1986: UM FATOR DE CONSERVAÇÃO OU
DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?"

Maria Inês Couto de Oliveira

AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DA ROCINHA - 1968/1986:

Um Fator de Conservação ou de Transformação Social?

Maria Inês Couto de Oliveira

. Dissertação submetida como requisito parcial
para a obtenção do grau de mestre em educação.

Orientador: Marcos Arruda

178

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
RIO DE JANEIRO
1987

DEDICO ESSA DISSERTAÇÃO

- A todos os agentes externos que compartilharam comigo os momentos altos e baixos desse trabalho: à comadre Lygia, aos meus irmãos José Guilherme e Gerson, à Néia, à Beth, ao Renato, à Denise, à Mabel, ao Zé do teatro, ao Miguel, ao Emílio, à Ana, ao Cristiano, ao Sérgio Henrique, ao Caiozinho, à Sheila, à Taís, à Carmem...
- Ao pessoal que eu conheci na Rocinha, hoje meus amigos: à Dylma, ao Fábio, à Tetéia, à Dayse, ao Paulo, ao Oliveira, à Gonçalina, à Rocilda, à Helena, ao Sérgio, à D.^a Maria, à Marlúcia, à Tânia...
- Ao meu primeiro orientador e amigo Valla, e ao meu atual orientador Marcos Arruda, cuja paz interior, convicção de ideais e afeto foram tão importantes para a realização dessa dissertação.
- Ao Celso querido, que além de meu companheiro de vida e de Rocinha, ainda virou companheiro de tese, lendo e discutindo essa obra interminável até durante as madrugadas.
- À minha filhinha Isaura e aos meus pais.

S U M Á R I O

	PÁGINAS
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	
- A FAVELA DA ROCINHA.....	25
CAPÍTULO 2	
- CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O MOVIMENTO COMUNITÁRIO DA ROCINHA.....	48
2.1 - <u>Movimentos Sociais Urbanos</u>	48
2.2 - <u>O Movimento Comunitário da Rocinha</u>	59
CAPÍTULO 3	
- A ORIGEM DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DA ROCINHA.....	81
3.1 - <u>Fatores que levaram ao surgimento das Escolas Comunitárias da Rocinha</u>	81
3.2 - <u>Breve histórico das Escolas Comunitárias da Rocinha</u>	89
CAPÍTULO 4	
- OS ATORES DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DA ROCINHA.....	117
4.1 - <u>As Crianças (alunos) e seus Pais</u>	117
4.1.1 - <u>As Crianças</u>	117
4.1.2 - <u>Os Pais das Crianças</u>	123
4.2 - <u>Os Alunos Adultos e Adolescentes</u>	127
4.2.1 - <u>Idade</u>	131

4.2.2 - <u>Local de Moradia</u>	132
4.2.3 - <u>Naturalidade</u>	132
4.2.4 - <u>Estado Civil</u>	134
4.2.5 - <u>Sexo</u>	134
4.2.6 - <u>Ocupação</u>	134
4.2.7 - <u>Lazer</u>	137
4.2.8 - <u>Vivência Escolar</u>	137
4.3 - <u>Os Educadores e as Lideranças</u>	140
4.3.1 - <u>Educadores de Crianças</u>	146
4.3.2 - <u>Educadores de Adolescentes e Adultos</u>	148
4.3.3 - <u>As Lideranças</u>	149
4.4 - <u>Outros Participantes</u>	153
4.4.1 - <u>As Merendeiras</u>	153
4.4.2 - <u>Os Agentes Externos</u>	154
4.4.3 - <u>Os Técnicos</u>	158

CAPÍTULO 5

- ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS E RE- LAÇÃO COM AS INSTITUIÇÕES.....	177
5.1 - <u>Organização Interna das Escolas Comunitárias</u>	177
5.2 - <u>Relação das Escolas Comunitárias com as Diver- sas Instituições</u>	190

5.2.1 - <u>Igreja Católica</u>	193
5.2.2 - <u>Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social/UNICEF</u>	208
5.2.3 - <u>Escola Pública</u>	225
5.2.4 - <u>MOBRAL</u>	230
5.2.5 - <u>MEC</u>	234
5.2.6 - <u>Outras</u>	236
CAPÍTULO 6	
- A PEDAGOGIA, OS CONTEÚDOS E OS MÉTODOS DE ENSINO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DA ROCINHA.....	252
6.1 - <u>Alfabetização de Crianças</u>	252
6.2 - <u>Pré-Escolar</u>	280
6.3 - <u>Ensino de Jovens e Adultos</u>	299
CONCLUSÕES.....	335
BIBLIOGRAFIA.....	346
A N E X O S	

R E S U M O

O presente trabalho apresenta a experiência das escolas comunitárias da favela da Rocinha, durante o período de 1968 a 1986, e a analisa a partir de duas vertentes:

- a questão urbana — a escola comunitária enquanto uma forma de organização popular, que aliada aos outros grupos comunitários da Rocinha, questiona a alocação desigual de recursos públicos e luta pela melhoria das condições de vida na favela.
- a questão educacional — a prática pedagógica dessas escolas junto às crianças, jovens e adultos; a busca de uma metodologia e de conteúdos que partam da realidade dos alunos e dos objetivos do trabalho comunitário.

O estudo de caso foi elaborado a partir de entrevistas (realizadas junto a lideranças, educadores, pais, alunos, agentes externos e técnicos), de fontes documentais e da participação da autora no trabalho comunitário da favela, iniciada em 1976.

Procurou-se apreender a origem dessa experiência junto à precariedade/ineficácia do sistema oficial de ensino e ao processo de reorganização das classes populares, e perceber também a relação entre as diferentes conjunturas e a configuração que as escolas comunitárias foram assumindo ao longo dessa trajetória.

A B S T R A C T

The present paper refers to the experience of the community schools developed in Favela da Rocinha (Rocinha Slum), during the period 1968 to 1986, and analyses it based on two different aspects:

- The urban issue — the community school as a form of popular organization which, together with other community groups of Rocinha, questions the unequal allocation of public resources, and struggles to improve life conditions in the "Favela".
- The educational issue — the pedagogical practice of such schools, concerning children, youngsters and adults; the search for methodology and contents originated from the student's reality and from the objectives of community work.

The case study was developed from interviews (with local leaders, educators, parents, students, outside agents and technicians), documented sources and the author's participation in the community work at the "Favela", started in 1976.

An attempt was made to apprehend the origin of this experience, compared to the precarious/inefficient conditions of the official schooling system and to the

process of reorganization of the lower classes and, also, to observe the relationship between such different conjunctures and the configuration that community schools have assumed throughout this process.

LISTA DE ABREVIATURAS

- . ABI — Associação Brasileira de Imprensa
- . ASPA — Ação Social Padre Anchieta
- . CEDAE — Companhia Estadual de Águas e Esgotos
- . CIEP — Centro Integrado de Educação Pública
- . CLT — Consolidação das Leis Trabalhistas
- . COMLURB — Companhia Municipal de Limpeza Urbana
- . DEC — Distrito de Educação e Cultura
- . EMBRAFILME — Empresa Brasileira de Filmes
- . FAFERJ — Federação das Associações de Favela do Estado do Rio de Janeiro
- . FAMERJ — Federações das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro
- . FASE — Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
- . FEEMA — Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente
- . FUBRAE — Fundação Brasileira de Educação
- . FUNABEM — Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
- . FUNARTE — Fundação Nacional da Arte

- . FUNDAJ — Fundação Joaquim Nabuco
- . IAB — Instituto de Arquitetos do Brasil
- . IBRADES — Instituto Brasileiro de Desenvolvimento
- . INACEN — Instituto Nacional de Artes Cênicas
- . INL — Instituto Nacional do Livro
- . MEC — Ministério de Educação e Cultura
- . MOBRAF — Movimento Brasileiro de Alfabetização
- . MORA — Movimento de Organização e Renovação da Associação
- . NOVA — Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação Popular
- . OAB — Ordem dos Advogados do Brasil
- . OMEP — Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
- . PAC — Programa de Atendimento à Criança (da SMD)
- . PDS — Partido Democrático Social
- . PDT — Partido Democrático Trabalhista
- . PMDB — Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- . PT — Partido dos Trabalhadores
- . PTB — Partido Trabalhista Brasileiro
- . PUC — Pontifícia Universidade Católica

- . SEC — Secretaria de Educação e Cultura
- . SEPS — Secretaria de Primeiro e Segundo Grau (do MEC)
- . SMD — Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
- . SME — Secretaria Municipal de Educação
- . SMO — Secretaria Municipal de Obras
- . UERJ — Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- . UFRJ — Universidade Federal do Rio de Janeiro
- . UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância
- . UPMMR — União Pró-Melhoramento dos Moradores da Rocinha

INTRODUÇÃO

Eu era pequena, morava na Rua São Ferreira, em Copacabana. Da portaria do meu prédio avistava a subida da ladeira Saint Romain. Minha mãe sempre me dizia para não subi-la, e as poucas vezes que o fiz, foi acompanhada dela para visitar uma amiga sua. Mas só íamos até esta altura, pois lá para cima ficava a favela, lugar perigoso.

Para mim a favela era algo misterioso e inalcançável. As crianças da favela eu via todo dia. Faziam coisas que eu jamais ousaria: desciam a beirada arredondada do Tunnel da Raul Pompéia igual escorrega, no maior alvoroço, jogavam bola no meio da minha rua. E andavam sozinhas, sem mãe do lado para vigiar e determinar o que elas podiam ou não fazer.

Eu me sentia presa no meu apartamento, cercada de paredes por todos os lados, olhando pela janela e vendo mais e mais prédios. Gostava de andar de bicicleta com o Luís Eurico, meu vizinho, e de vender revistinha na porta do prédio com o filho do porteiro. O pai dele fazia perna de pau com sobra de madeira e a gente se sentia lá no alto.

Mas minha maior vontade era subir aquela ladeira até o fim, sem olhar para trás. E descobrir aquele lugar proibido, tão cheio de coragem e liberdade. E ser como aquelas crianças, subir nos telhados para pegar as pipas ou serpentinhas caídas, me equilibrar pelos muros e pular lá de cima,

como se tivesse mola nas pernas...

De lá minha família mudou-se para a Tijuca e depois para Ipanema. Com 18 anos entrei para o TLC (Treinamento de Liderança Cristã), movimento que buscava engajar os jovens numa Igreja *"comprometida com a sociedade"*. Nossa ânsia de atuar foi correspondida pela oportunidade que surgiu de fazermos um trabalho junto aos *"meninos do calçadão"*. Éramos um grupo de cerca de 10 jovens e esses meninos, de idade entre 8 e 12 anos, engraxates do calçadão de Copacabana, moravam em sua grande maioria nos morros do Cantagalo, Pavão e Pavão zinho, justamente as favelas da ladeira Saint Romain!

Iniciamos um trabalho de grupalização dos meninos através do esporte, de jogos, desenvolvendo também as habilidades artesanais que já traziam da cultura do morro. Aos poucos fomos entrando em contato com suas casas, suas famílias, e também com a favela, seus caminhos, suas leis, seu samba. Havia um menino, Zé Inácio, de 11 anos, que sustentava a avô e os dois irmãos menores. Era de um lirismo de que jamais esquecerei. Acompanhamos o crescimento e a vida dessas crianças por cerca de três anos, quando foram se tornando adolescentes e precisando buscar outro meio de subsistência. A postura piedosa dos frequentadores do Calçadão frente às crianças do morro e a gorjeta dos turistas, transformara-se num *"chega prá lá"*, misto de temor e de preconceito diante dos adolescentes. À medida que cada garoto seguia um rumo diferente, o grupo se dissolveu. (Anos mais tarde encontrei alguns deles numa reunião da Pastoral de Favelas que ocorreu na

capela do Cantagalo - já rapagões, alguns bem parecidos, outros irreconhecíveis - e foram me atualizando, como que para recuperar o tempo que não nos víamos: "*o Samuel virou crente, o Adão tá fazendo poesia, o Xandoca morreu num tiroteio...*") Também o nosso grupo, de "*ex-telecistas*", se dissolveu.

Na Rocinha estava sendo estruturado um trabalho de base pela Igreja Católica, em torno da Capela do Largo do Boiadeiro, situada na parte baixa da favela. A equipe, constituída de dois padres jesuítas, uma freira e alguns universitários católicos, atuava na missa, na alfabetização de adultos à noite e na formação de um grupo de adultos (em geral moradores frequentadores da missa, que se reuniam semanalmente para refletir a realidade da favela).

Um amigo do meu irmão, Renato, que já era professor de adultos da Capela, convidou-nos a participar desse trabalho. Era meados de 1976, a escola estava se transferindo para o Centro Comunitário da ASPA (casarão comprado pela Igreja) e iam ser abertas novas turmas de educação de jovens e adultos.

Eu, como muitos da minha geração, que nos tornamos adolescentes em plena ditadura militar, iniciamos nossa militância política não através dos partidos políticos - reduzidos à dupla ARENA/MDB, nem pelo movimento estudantil - sufocado na época, mas pelas comunidades de base da Igreja.

Iniciei minha participação no trabalho comunitário organizado pela Igreja na favela da Rocinha, como professora

de portugueses de jovens e adultos de uma turma de 3a. série (do 1º grau) do "casarão". O objetivo desse trabalho era a organização dos moradores em torno dos problemas básicos da favela. A participação dos moradores se dava através de pequenos grupos que se aglutinavam em torno de propostas diversas, segundo a faixa de idade (grupo de jovens, grupo de adultos) e os interesses específicos (grupo de teatro, pessoal do mutirão de limpeza das valas, etc...). A articulação desses grupos inicialmente ocorria através da missa e dos ASPÕES (passeios/reunião de todos os membros do trabalho comunitário). Nessa fase, por incentivo da Igreja, foram realizadas eleições para a Associação de Moradores, porém a diretoria eleita (concorreu como chapa única) teve uma atuação inexpressiva, sendo sua Presidente manipulada pela "assessora de relações públicas".

À medida que o trabalho comunitário se desenvolvia, mais e mais grupos surgiam e a reflexão sobre a realidade da favela dava margem à pequenas lutas reivindicatórias (a primeira delas, pela construção de uma passarela sobre a autopista, iniciou-se em 1977). Com a complexificação do movimento, a equipe da Igreja passou a assumir uma posição mais basista (alguns chegando a mudar-se para a favela) e nós, universitários, tendemos a assumir nossa condição de "agentes externos". Como éramos na maioria da área de ciências exatas, ressentíamos-nos da falta de embasamento teórico que nos permitisse compreender melhor o movimento nascente e definir com mais clareza o nosso papel. Eu, como farmacêutica-sanitarista, compartilhava dessa preocupação. Começamos a ler textos

sobre a conjuntura de início de abertura política da época, sobre a estratificação social e os fatores determinantes da concepção de mundo de cada fração de classe, sobre o surgimento dos movimentos sociais urbanos, etc... Cada um de nós (do "grupo de apoio") assessorava um grupo determinado, mas também acompanhava o trabalho como um todo através das reuniões e da participação nas lutas gerais que mobilizavam o conjunto de seus membros.

Nossa perspectiva era que a condução desse trabalho, que nessa primeira fase estava sendo realizada primordialmente pela equipe externa, fosse sendo gradativamente assumida pelos moradores. Como a escola noturna era uma das atividades mais dependentes dos agentes externos (ao contrário da escolinha de crianças, cujos fundadores - seus educadores - sempre foram da Rocinha), em 1978 realizamos um "curso de professores da comunidade". Eu passei a acompanhar a reunião dos novos professores, assessorando-os no planejamento do programa e na administração da escola.

Nessa época (1978/1979) o trabalho comunitário vinha se expandindo por várias regiões da Rocinha e adquirindo um caráter mais autônomo, as diversas lideranças locais articulando-se através do MORA (Movimento de Organização e Renovação da Associação), que tomou a si o direcionamento do movimento. A figura do agente externo, vista anteriormente como missionária (identificada com a Igreja), passou a ser contestada e seus objetivos questionados. Nosso papel, que inicialmente era predominantemente político, foi assumindo tam-

bém uma conotação técnica (foi nessa fase meu ingresso para o mestrado em educação). Em julho de 1980 foram realizadas eleições para a União Pró-Melhoramento dos Moradores da Rocinha e assumiu uma diretoria que aglutinava as principais lideranças dos diversos grupos comunitários. A bandeira do movimento na época era a luta por água da CEDAE para toda a Rocinha e criaram-se comissões de representantes da UPMMR em várias áreas.

Em final de 1980, o Projeto da SMD/UNICEF (Propostas para Ação nas Favelas Cariocas), iniciado na Rocinha, trouxe a interferência direta do Estado na organização interna do trabalho comunitário, através do assalariamento de parte de seus membros e do apoio técnico e financeiro a algumas atividades (da área de educação, saúde e saneamento). Em geral os agentes externos que atuavam nessas áreas foram indicados pelos moradores para a função de técnicos ("*assessores de campo*") junto a esses grupos. Eu passei a assessora de campo de uma escola que estava sendo criada - a Escola Comunitária da Rua 2 - orientando pedagogicamente os educadores de adultos e de crianças, sendo mediadora entre a escola e a instituição e dando início ao processo de legalização da escola. Foi uma experiência rica na medida em que trabalhava pela primeira vez diretamente com educação de crianças, e o fazia institucionalmente, numa equipe da qual também faziam parte uma psicóloga (técnica da ASPA), uma antropóloga (técnica da Rua 1) e uma economista, gerente do sub-projeto das Escolas Comunitárias pela UNICEF. Porém os conflitos com a UNICEF/SMD durante esse ano foram inúmeros e quando houve a decisão (no

final de 1981) de exclusão da educação de adultos por esse Projeto, solicitei meu desligamento da Instituição.

Desde 1980 vinha participando da formação e fortalecimento de um núcleo do PT na Rocinha. Ao contrário das eleições de 1978, quando a Igreja se eximiu de qualquer participação, nessa época tanto a Igreja Católica do Boiadeiro quanto a da Estrada da Gávea promoviam essa discussão através de cartilhas e reuniões, apoiando também (veladamente) o Partido dos Trabalhadores. Em 1982 o Presidente da UPMMR, Antônio de Oliveira Lima, licenciou-se da Associação de Moradores para concorrer à vereador como candidato do PT. (Outras 16 lideranças faveladas do Rio também candidataram-se ao cargo por esse partido, sendo que Benedita da Silva, do Chapéu Mangueira, foi eleita e Oliveira ficou como 2º suplente). Esse processo eleitoral foi rico e contribuiu para a politização de movimento. A derrota de Oliveira foi amarga e difícil de ser digerida por todos nós.

Eu continuava trabalhando na Escola Comunitária da Rua 2. Com o término do apoio do Projeto ao curso noturno, seus professores passaram à condição de voluntários, o que representou um retorno à rotatividade da equipe docente. Com isso, voltei à condição de professora, prosseguindo na assessoria ao grupo de professores-moradores na construção de uma metodologia adequada à realidade de vida dos alunos.

Em 1982 participei também da criação de um Curso Supletivo para jovens e adultos na Escola Comunitária da Cachopa e do Projeto "Memória Social da Favela e Educação Básica"

(enviado pela UPMMR para o MEC) através do qual foi possível editar um livro que recuperasse a história da Rocinha ("*Varal de Lembranças: Histórias da Rocinha*"), escrito a partir de depoimentos de antigos moradores. Esta proposta vinha sendo desenvolvida há dois anos pelo "pessoal do livro", e passamos a trabalhá-la também com as crianças das escolas comunitárias, que criaram suas próprias histórias compiladas em dois livros: "*Piccolê, Piccolê, Água Pura Ninguém Quer*" e "*A Gata Vitória caiu na Lixeira e Acabou-se a Estória*". Esses meses de trabalho diário com as crianças: passeando, conversando, vendo seus desenhos, pinturas, colagens e dramatizações brotarem exprimindo suas próprias vidas, foram muito importantes para nós: agentes externos e educadores. Ao tomarmos intimidade com o seu universo, questionamos muitos aspectos da metodologia que vínhamos empregando e percebemos que o aprendizado só se dá quando é um processo de expressão e compreensão da criança na relação com seu mundo.

Nessa época, precisei definir o tema da minha dissertação de mestrado. Pensei em discutir o trabalho comunitário desenvolvido na Rocinha durante o período do início da abertura política até o momento atual, porém tratava-se de tema muito amplo. Poderia também abordar a UPMMR, mas na realidade essa entidade só teve uma atuação significativa, na articulação dos diversos setores, no direcionamento do movimento e na representação externa da favela, no período de 1980 a 1983.

O alicerce desse trabalho, que tem fornecido a sua

base social, rompendo a "passividade defensiva dos estratos mais baixos da favela" (de que nos fala L.A. Machado em seu texto "A Política na Favela"), possibilitando através do trabalho conjunto uma organização horizontal, são os diversos grupos comunitários, porta de entrada de moradores (que, em sua grande maioria, jamais haviam tido qualquer tipo de militância política anterior) para o movimento comunitário.

Optei então por focar um desses grupos de trabalho comunitário: as escolas comunitárias. Essa escolha se deu por diversas razões:

- por se tratar de um dos grupos comunitários mais antigos - a primeira escola da comunidade surgiu em 1968, quando a proposta da Igreja Católica ainda era basicamente religiosa e assistencialista - e constantes na sua atuação;
- pela expansão que esse trabalho apresentou, com a mesma proposta básica: a educação de crianças e quando possível, também a de adultos, por uma equipe de professores-moradores; mas com características próprias que variam conforme as condições históricas de criação da escola, o tipo de organização do grupo responsável e a área onde se situa. Atualmente há 7 escolas comunitárias na Rocinha:
 - . 1a. escola da comunidade, iniciada em 1968 na Capela do Boiadeiro, transferida em 1976 para o Centro Comunitário da ASPA e transformada em

1985/1986 no Centro Comunitário Alegria das Crianças, situado no Campo do Esperança.

- . Escola Comunitária da Rua 1, criada em 1980 e transformada no Centro Comunitário União Faz a Força em 1983.
 - . Escola Comunitária Sossego da Mamãe, criada na Cachopa em 1980.
 - . Escola Comunitária da Rua 2, criada em 1981, ampliada em 1982, passando a Centro Comunitário da Rua 2.
 - . Escola Comunitária do Laboriaux, criada a partir do Projeto SMD/UNICEF em 1983.
 - . Escola Comunitária da Rua 4, criada em meados de 1983.
 - . (Nova) Escola Comunitária da ASPA, criada a partir da Igreja em 1984 no espaço da antiga escola comunitária.
- pela riqueza de sua trajetória ao longo desses 18 anos de existência, inicialmente buscando garantir a própria sobrevivência da atividade (voltada para a alfabetização de crianças) e num segundo momento procurando criar uma metodologia de ensino a partir da realidade dos alunos (adultos e crianças, enfatizando-se então o ensino pré-escolar) e preservar a autonomia dessas escolas frente à profissionalização do trabalho comunitário

e à lógica institucional;

- e, finalmente, por se tratar do grupo comunitário ao qual minha atuação esteve mais ligada ao longo desses dez anos de compassos e descompassos na Rocinha, onde sou conhecida como "Xuxu".

Tem sido difícil conciliar meu trabalho profissional como sanitarista da Secretaria Estadual de Saúde, onde coordeno o Programa de Incentivo ao Aleitamento Materno, com minha atuação enquanto "agente externa" junto ao trabalho comunitário da Rocinha e com a realização da minha dissertação de mestrado.

Depois de concluído meu projeto de tese, em 1982 e escolhido meu orientador, professor Victor Vincent Valla, antigo companheiro de militância político-partidária e em favelas e teórico dessa área, passei um tempo sem conseguir escrever uma linha sequer.

Dissertar sobre uma prática requer um distanciamento do objeto de análise, uma ruptura com o objeto pré-concebido, um raciocínio predominantemente teórico.

Nessa época a UPMMR possuía duas diretorias, uma eleita, identificada com a luta pela melhoria das condições de moradia na favela, e outra paralela, identificada com a expansão da favela, presidida por "Zé do Queijo". Os moradores da área da Rua 4 próxima à sede do grupo de saúde vinham lutando (com o apoio do grupo de saneamento) para que fosse realizada uma obra de contenção de encosta, ameaçada de des-

moronamento pelas chuvas do verão de 1983. Finalmente obteve-se junto à Prefeitura a construção de um muro de arrimo, de uma escada de acesso ao Campo do Esperança e de uma rampa para a descida do lixo, tendo a encosta sido limpa e plantadas árvores para a fixação do solo. Eis que "*Zê do Queijo*" invade a área, derruba as mudas recém-plantadas e através de capangas garante a ocupação da encosta, alojando inclusive uma família dentro da sede do grupo de saúde. A UPMMR eleita promove uma assembléia dos moradores da área que não conseguem impedir a invasão, porém exigem a devolução da casa do grupo de saúde (que estava sendo pouco utilizada, pois o trabalho de saúde vinha se deslocando para os Centros Comunitários) e resolvem criar ali uma escola para os inúmeros adultos analfabetos da região. Uma jovem moradora da Rua 4 se oferece como professora.

Eu e mais dois agentes externos montamos um curso à noite para reciclagem dos professores de adultos da ASPA e Rua 2 e para fornecer uma formação mínima a essa nova professora da Rua 4. Carmem (agente externa que atuava na época junto à ASPA) e eu passamos então a assessorar essa nova escola comunitária (contando também com o apoio de um professor de adultos da Rua 2), onde foram criadas, mais tarde, turmas durante o dia para as crianças.

Como poderia eu, imersa nessa disputa entre a "*Associação do Zê do Queijo*" e a UPMMR eleita (fruto do trabalho comunitário ao qual eu também pertencia), e portanto, num alinhamento político explícito com essa facção determinada,

romper com meu raciocínio afetivo-político de agente externa e priorizar o raciocínio teórico? Raciocínio teórico este que não pressupunha uma neutralidade, mas uma "objetividade" científica: como adotá-la, eu, que sempre trabalhara apaixonadamente?

Outra dificuldade se me apresentava.

Minha inserção na Rocinha veio acompanhada da identificação do meu papel (como também o dos outros agentes externos da época) ao da Igreja: um papel missionário, de "se irmanar com a luta do povo", ficando assim justificada na concepção dos moradores a nossa presença na área.

Em geral a figura da "pessoa de fora" desperta uma série de suspeitas e desconfianças nos moradores quanto aos seus interesses e objetivos na favela:

"Não consigo entender como é que alguém que tem dinheiro, de classe, que mora bem, se enfia numa favela! Tã certo, pra ajudar a gente. Mas será sô isso? Tem que ganhar alguma coisa com isso. Eu moro sentada mas não entendo isso!"

(Depoimento de uma moradora prestada a Lygia Segala, documentado em seu texto "Trabalho de Campo", datilografado, 1983, p. 9).

O contato próximo e constante do agente externo, ampliando seu conhecimento da favela (sua segmentação social, suas leis) e dos moradores (as relações de trabalho aliam-se

às relações pessoais e formam-se laços de amizade) diminui o nível de suspeição atribuído às pessoas de fora, mas não a elimina (a não ser em raros casos). O conhecimento recíproco (os membros do trabalho comunitário mais próximos passam a frequentar nossas casas, conhecer nossas famílias, saber de nossas vidas) e principalmente o clareamento de nossos reais objetivos na área (políticos, sociais ou/e religiosos) vão fornecendo elementos para a construção de nossa identidade e de definindo melhor essa relação.

"A inserção prolongada do agente-externo implica em laços de lealdade interna que definem basicamente o seu papel. Algumas questões pelo que podemos observar (e vivenciar) são sistematicamente assinaladas pelos moradores como fundamentais para a aceitação e ajustamento do agente-externo nas redes de relação locais. Ve-jamos:

- Respeito à organização e ao universo simbólico dos moradores. São ácidas as críticas às pessoas de fora que aparecem para dirigir, para 'apresentar saídas para o movimento local'. É dada ênfase particular na questão do acompanhamento à caminhada do grupo.
- Relação igualitária de troca de conhecimento, colocando críticas à hierarquia de sâberes (...frequentemente o que se observa é uma busca em inverter a hierarquia... Cabe nesse sentido chamar a atenção para a grande influência do discurso da Igreja Católica local no sentido de mitificar o chamado saber popular).

- Respeito às leis do morro quando envolvem sigilo, controle de trânsito, situações tabu.
 - Identificação com uma facção política.
 - Prestação de serviços pessoais e comunitários que são requisitados".
- .(Segala, Lygia - "Trabalho de Campo", datilografado, RJ, 1983, p. 9).

A partir do final da década de 70, com o desenvolvimento do movimento comunitário, cada vez mais o trabalho dos agentes externos vinha se assemelhando ao das lideranças que emergiam em várias regiões da Rocinha. Nosso papel foi assumindo um cunho tanto político quanto técnico, distinção essa que muitas vezes também se diluía parcialmente à medida que o trabalho comunitário se profissionalizava. Com isso, o processo de disputa entre lideranças pela mesma base social (o que por vezes determina a saída de uma das lideranças daquele grupo comunitário para outra área de atuação) veio gerar tensões também na relação agente externo/liderança, e somente à medida que a função do agente externo ficava bem caracterizada enquanto de assessoria às demandas do grupo e não de concorrência na estrutura interna de poder, essas tensões eram amenizadas.

Em 1983 eu já passara por todos esses momentos:

- de sacralização do agente externo ("aquele pessoal legal que sai da sua boa vida pra vir pra favela trabalhar e se sacrificar com a gente").

- de suspeita quanto a nossos reais interesses ("ela deve *tar ganhando dinheiro com isso*") e quanto ao destino dado às informações colhidas durante o trabalho ("*Xuxu, porque você anota tudo nesse ca derninho, vai levar pra onde?*" - pergunta raras vezes explícita, mas constantemente "*no ar*").
- de controle permanente de nossos movimentos pela favela, fiscalizando se os circuitos percorridos eram os habituais, ou se penetrávamos em áreas de acesso restrito ("*Xuxu, o que você andou fazendo na Rua 1 ontem à noite?*").
- de fiscalização quanto à nossa observância às leis do morro e quanto à lealdade à facção política do grupo.
- de "*bode expiatório*" de falhas e conflitos porventura ocorridos durante o trabalho ("*o agente externo é frequentemente instrumentalizado como elemento neutralizador de conflitos... é responsabilizado pelos fracassos de iniciativas ou problemas de trabalho, abrindo portanto oportunidade para coescionamento de grupos políticos internos*" - Ibid, p. 11).
- de boicotes (velados ou não) à nossa inserção em determinadas áreas ou de "*fofocas*" quanto à nossa atuação em um grupo onde já estávamos instalados por temor da liderança quanto à perda da sua hegemonia sobre a base social de sua área de influência.

O papel do agente externo já ficara claro para boa parte dos membros do trabalho comunitário e meu relacionamento com as lideranças em geral era de um companheirismo afetoso ou de respeito mútuo.

Um novo papel estava sendo colocado diante de mim: o de pesquisadora, bem distinto do anterior.

O pesquisador em geral é visto como aquele que tudo quer saber, apropriando-se das informações (obtidas junto às várias facções políticas da favela, não apresentando qualquer tipo de lealdade a um grupo determinado) sem fornecer uma contrapartida, seja em termos do retorno do estudo realizado, quanto de favores pessoais ou serviços comunitários. Seu caráter provisório e a falta de compromisso, quer pessoal, quer com o trabalho desenvolvido, traz incertezas ao morador quanto ao grau de sigilo que será observado e à possibilidade de sanções futuras. Acresce a isso a longa tradição de pesquisas removedoras, ainda bem vivas na memória do favelado, realizadas pela COHAB, BNH, CHISAM e Fundação Leão XIII.

Meu receio em assumir esse novo papel não era infundado, no entanto logo percebi que vários fatores estavam a meu favor:

- as diversas pesquisas que foram realizadas recentemente na Rocinha contaram com a participação de moradores (ou foram realizadas quase exclusivamente por estes), algumas das quais surgidas da própria demanda do trabalho comunitário, fornecendo uma aproximação dos moradores e uma maior

credibilidade a essa atividade:

- . auto-censo (que deu margem à luta pela passarela - 1977/1978);
 - . pesquisa do mutirão (1978);
 - . censo do BNH para cadastramento e numeração dos becos e ruas da Rocinha (participação dos moradores através do Projeto Rondon);
 - . pesquisa do "*pessoal do livro*" sobre a história da Rocinha (1980/1982).
- outra agente externa (minha comadre Lygia) vinha realizando sua pesquisa na Rocinha (para o mestrado de antropologia do Museu Nacional) e ficava claro que sua nova função não rompia com a identidade de agente externa.

Nessa fase de certezas e incertezas quanto à forma de abordar meu novo papel na Rocinha, eu vinha iniciando a pesquisa bibliográfica e aprofundando minha formação teórica em vista do tema de minha dissertação, quando meu orientador, Victor Valla, foi afastado do IESAE. Somente quatro meses após, com a contratação de novos profissionais por esta Instituição, pude iniciar uma nova etapa de orientação com o Prof. Marcos Arruda, teórico com grande experiência na área de educação popular.

Delimitei melhor meu campo de investigação, não como uma análise das escolas comunitárias, mas sim como um estudo de caso sobre as escolas comunitárias da Rocinha, procu

rando perceber:

- como e por quê se originam;
- como se organizam internamente e qual o tipo de participação dos seus diversos atores sociais;
- que tipo de saber produzem e veiculam, qual a sua prática pedagógica;
- qual a sua relação com o trabalho comunitário e o movimento político geral;
- que papel social cumprem junto à sua clientela específica, à favela e à sociedade como um todo;
- como se comportam em cada conjuntura e para que direção apontam.

Parti então para a primeira abordagem junto aos membros do trabalho comunitário sobre a minha proposta de pesquisa. Elaborei um resumo do meu projeto de tese, explicitando que esta proposta partira tanto da necessidade de reflexão trazida pelo próprio movimento comunitário, quanto de atender ao meu curso de mestrado no IESAE, colocando os objetivos do meu trabalho, as hipóteses das quais partiria e os caminhos que percorreria para realizá-la.

Solicitei uma reunião em cada escola comunitária (e também junto a algumas lideranças de outros grupos comunitários), onde levava uma cópia do resumo, expondo-o e debatendo-o com os educadores. Observei que muitos aspectos colocados eram questionamentos meus e não do grupo, enquanto alguns

geraram uma discussão maior por constituírem uma preocupação comum. Apesar da minha perspectiva declarada de que essa pesquisa contribuísse para a reflexão conjunta, percebi claramente nesse primeiro contato que a realização da tese era uma tarefa minha, a partir dos meus pressupostos teóricos, dentro do tempo e da linguagem acadêmica determinadas pela Instituição a que estava ligada, e que a participação dos moradores se daria dentro do seu ritmo e na medida dos seus interesses e não dos meus. E que a etapa de construção da tese (dentro desses limites) poderia contribuir para o processo de reflexão interno, mas que o produto em si teria uma finalidade mais acadêmica e de discussão junto às experiências de educação popular.

Eu havia definido meus instrumentos de pesquisa de campo: entrevistas gravadas, observação direta e levantamento de dados junto às escolas comunitárias e à SMD/UNICEF.

Passei à realização das entrevistas, que ocorreram no período de agosto de 1983 a maio de 1984, num total de 27, junto aos seguintes atores sociais:

- . 1 liderança do trabalho comunitário;
- . 4 lideranças de escolas comunitárias;
- . 4 educadores de crianças;
- . 4 mães e 1 pai de alunos;
- . 5 alunos crianças (1 entrevista individual e 1 em grupo);
- . 1 merendeira;

- . 2 educadores de adultos;
- . 3 alunos jovens ou adultos;
- . 2 assessoras de campo (1 ex-agente externa e 1 mo
radora);
- . 2 gerentes de Projeto, representantes da SMD e da
UNICEF;
- . 1 representante da rede oficial de ensino (dire-
tora da Escola Municipal Paula Brito, situada na
Rocinha).

A maior parte das entrevistas foram individuais, al
gumas de acordo com um plano previamente estabelecido e ou-
tras livres. A escolha do local das entrevistas esteve a car-
go dos entrevistados: nas escolas ou centros comunitários, em
suas casas, na minha casa. Trechos dessas entrevistas foram
citados ao longo da dissertação, aparecem em letra "*script*"
com o nome do entrevistado ao final.

A observação direta se deu durante as aulas, em oca-
siões de lazer, em reuniões de educadores e de pais, na rua,
nos becos, nas casas, na sede da Associação de Moradores, na
Escola Paula Brito, etc...

Fiz também visitas a outras escolas públicas e co-
munitárias do Rio (do Vidigal, Borel e Novo Paraíso, em Inha-
ma), buscando observar suas diferenças e semelhanças com as
escolas da Rocinha.

Como a bibliografia específica sobre escolas comu-

nitárias é muito restrita, foram de muito valor minhas anotações de campo realizadas de 1976 a 1986, os folhetos e jornaizinhos produzidos pelo trabalho comunitário da Rocinha e as matérias da imprensa (artigos de jornais e revistas) publicadas a esse respeito.

O levantamento de dados quantitativos sobre as escolas comunitárias foi realizado nos anos de 1983 e 1986, a respeito de:

- alunos (crianças) e pais das 6 escolas comunitárias existentes na Rocinha em 1983;
- alunos (jovens e adultos) das 3 escolas comunitárias que possuíam cursos noturnos em 1983, sendo que numa dessas escolas comunitárias também foi feito um levantamento de dados dos alunos dos anos de 1981, 1982, 1985 e 1986;
- educadores comunitários de crianças e de adultos das 3 escolas comunitárias existentes em 1981 (dados colhidos junto à SMD/UNICEF);
- lideranças das escolas comunitárias (dados de 1983/1984);
- número de creches e escolas comunitárias do Rio e de crianças atendidas, através do Projeto SMD/UNICEF no período de 1981 a 1986 (dados colhidos junto à SMD/UNICEF);
- escolas comunitárias das zonas Centro-Sul, Norte e Oeste, número de crianças atendidas e de educa

dores ligados à SMD/UNICEF em 1986 (dados colhidos junto à SMD/UNICEF).

No primeiro mês de 1985 iniciei a fase de redação da dissertação. Como a realidade dessas escolas comunitárias é muito dinâmica, ao longo desses dois anos de redação precisei reformular várias análises e atualizar uma série de informações nos capítulos subsequentes.

A dissertação ficou estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo fornece algumas informações sobre as favelas do Rio, historia o processo de formação da favela da Rocinha e do trabalho comunitário iniciado na segunda metade da década de 70 nessa favela a partir da intervenção da Igreja Católica.

O segundo capítulo procura fundamentar teoricamente esse movimento comunitário, buscando suas origens junto às contradições do sistema capitalista frente à reprodução da força de trabalho (na esfera do consumo coletivo), dentro de uma conjuntura favorável de início da abertura política e de um modelo de organização horizontal dos moradores em torno dos problemas básicos da favela proposto pela Igreja. Procura analisar também seu desenvolvimento, de uma fase inicial de dependência à Igreja, passando por uma etapa de maior autonomia e reorganização da Associação de Moradores, até a etapa atual, de intervenção direta do Estado na organização interna, profissionalização e isolamento desse trabalho.

O terceiro capítulo tece considerações sobre o sistema escolar brasileiro e procura analisar os fatores que levaram ao surgimento da primeira escola da comunidade ainda durante a conjuntura autoritária (1968) e à expansão dessa experiência com o trabalho comunitário. Nesse capítulo é feito um breve histórico das escolas comunitárias da Rocinha.

O quarto capítulo trata dos diversos atores da escola comunitária: os alunos crianças e seus pais, os alunos adolescentes e adultos, os educadores e as lideranças, as merendeiras, os agentes externos e os técnicos.

O quinto capítulo discute a organização interna das escolas comunitárias e o papel cumprido por cada um de seus atores. Trata também da relação das escolas comunitárias com as diversas instituições: Igreja, SMD/UNICEF, rede oficial de ensino, MOBRAL/Fundação Educar, etc...

O sexto capítulo discorre sobre a prática pedagógica das escolas comunitárias, referentes à alfabetização de crianças, pré-escolar e educação de adolescentes/adultos.

A parte final desse trabalho é dedicada às conclusões.

CAPÍTULO 1

A FAVELA DA ROCINHA

No Rio de Janeiro existem cerca de 375 favelas. As favelas começaram a despontar na paisagem urbana do Rio no final do século passado. Hoje em dia, um em cada quatro habitantes do Rio são favelados.⁽¹⁾

A favela constitui-se de uma área cujo solo foi apropriado "*ilegalmente*". No Rio de Janeiro essa ocupação se deu de uma forma lenta e gradual através de diferentes formas:

- terras públicas desocupadas que foram sendo invadidas;
- terras ocupadas através de incentivo de cabos eleitorais ou políticos;
- antigos loteamentos particulares que faliram;
- terras ocupadas através de incentivo do próprio dono do terreno, que de início cobrava taxa dos moradores e aos poucos perdeu o controle sobre a área.

Dados de um levantamento realizado em 1964 sobre a propriedade dos terrenos onde se localizam as favelas do Rio revelam que 23% das áreas faveladas pertenciam ao Governo Federal, 27% ao Governo Estadual, 44% à propriedade privada e 6% eram terrenos de propriedade duvidosa ou desconhecida.⁽²⁾

A favela é vista por seus moradores como uma alternativa de subsistência frente aos baixos salários, à alta do custo de vida e à crise econômica:

- os gastos com transporte são reduzidos devido à sua localização próxima ao mercado de trabalho;
- não se paga pelo terreno, só pelas benfeitorias criadas;
- o custo de construção é baixo (em geral consegue-se doação de material em obras de construção civil próximas, é utilizada a mão-de-obra familiar, o mutirão de vizinhos ou a contratação de mão-de-obra local);
- a falta de saneamento básico faz com que alguns impostos urbanos não incidam sobre seus moradores.

Mesmo que a maior parte dos moradores de favelas constitua-se de migrantes - cerca de 80%⁽³⁾ - as favelas não costumam ser vistas pelos seus habitantes como um estágio do processo de migração, mas sim como seu local de moradia definitivo. Contribui para isso o fato de grande parte das favelas cariocas ser de ocupação antiga (20 anos, ou mais).

A favela da Rocinha localiza-se em São Conrado, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Fica situada entre a Auto-Estrada Lagoa-Barra e as vertentes dos morros Dois Irmãos e Laboriaux margeando os dois lados da Estrada da Gávea, limitada ao alto pela reserva florestal. É considerada a segunda maior favela do Rio, ocupando uma área de 453.440m², possuindo

do uma população estimada de 65.000 habitantes residindo em cerca de 13.000 moradias. (4)

Seu processo de ocupação remonta a 1927. A região onde hoje se localiza a Rocinha pertencia a uma grande fazenda, cheia de florestas e poucas plantações. A cidade ainda não crescera a ponto de alcançá-la, portanto a área apresentava pouco valor comercial. Nessa época a fazenda foi dividida em lotes de cerca de 270m², vendidos a longo prazo, pela Companhia Castro Guidon. Foi sendo ocupada por pequenos comerciantes e por operários de fábricas situadas nas proximidades. Sua única via de acesso era a Estrada da Gávea, de terra batida. (5)

A origem do nome dado à favela é polêmica:

"Na época do Estácio de Sá, morava aqui uma mocinha muito bonita, muito loura, que chamavam de Russinha. As caravelas atracavam aqui, na praia do Pepino, para ir na igreja de São Conrado e vir visitar a Russinha. Aí veio se passando a história e ficou o nome da Rocinha. Não tinha nenhuma roça aqui". (6)

"Foi batizado por Rocinha porque o pessoal plantava aquelesaipins que lá no Norte chama de macaxeira, plantavam verduras e iam vender pras madames lá do Leblon. Aí as madames diziam: - De onde o senhor traz essas verduras tão fresquinhas? Tão verdinhas? Ah! meu Deus, mas que gracinha! Esse inhame tão fresquinho! Essa batata doce! - É da minha rocinha, todo mundo dizia, é da minha rocinha". (7)

Até 1937 já haviam sido vendidos 80 lotes, mas o loteamento não contava com infra-estrutura urbana, sendo considerado ilegal pela Prefeitura. A companhia imobiliária então abre falência, seu dono se suicida e os herdeiros perdem o interesse pela área.⁽⁸⁾

A partir de 1930 no Brasil inicia-se um processo de incentivo à industrialização provocando um crescimento das cidades com o aumento das migrações internas. O Governo "*tapa os olhos*" para a formação das favelas, procurando garantir mão-de-obra para as indústrias nascentes.

Em 1938 é asfaltada a Estrada da Gávea e criada na Rocinha uma capela católica que associa funções religiosas a atividades recreativas e esportivas. Surge um pequeno centro comercial e de serviços na Estrada da Gávea.

Com a crise agro-exportadora do pós-guerra as migrações internas tornam-se mais intensas.

O processo de "*favelização*" da Rocinha se deu a partir do final da década de 40 e principalmente durante a década de 50. Cabos eleitorais interessados em conseguir votos alegavam que lá havia terras "*sem dono*" e incentivavam a invasão das áreas em torno da Estrada da Gávea. A favela foi se ramificando pelas ruas projetadas no loteamento original.⁽⁹⁾ Na década de 60, com a expansão da cidade em direção à Barra da Tijuca (é dessa época a construção do Tunel Dois Irmãos), a Rocinha passou a se desenvolver enquanto área de comércio e de moradia de mão-de-obra não especializada, lo

tada em geral no setor terciário. Em 1961 é fundada na Rocinha a associação de moradores (UPMMR - União Pró-Melhoramento dos Moradores da Rocinha), por um grupo de udenistas (a Rocinha até então era área sob influência do PTB).

As associações de favela foram na sua maioria criadas no Governo Lacerda, como consequência da "operação mutirão" desenvolvida pela SERPHA (Serviço Especial de Recuperação de Favelas e Habitações Anti-Higiênicas) nas favelas cariocas.⁽¹⁰⁾ Essa política lacerdista visava atrelar ao Estado as organizações de favela que funcionariam como porta-vozes das necessidades da favela e como mini-prefeituras (levando diretrizes do Estado para dentro das favelas).

Aos favelados interessava estabelecer um canal de acesso ao poder público, pois até então todos os serviços públicos (calçamento, bicas d'água) só eram alcançados através de "favores" de políticos. Interessava também, pois foi durante os anos 60 que se instalou a política mais repressiva de erradicação de favelas. Em doze anos (durante os governos de Lacerda, Negrão e Chagas) foram atingidas 80 favelas cariocas, sendo removidas 132.533 pessoas⁽¹¹⁾ para Conjuntos Habitacionais ou para Centros de Habitação Provisória.

A Comissão Estadual de Energia (CEE), criada em 1963, passa a controlar a instalação das Comissões de Luz (antes a energia era distribuída nas favelas pelas "cabines", redes de luz de particulares: os "donos de relógios"). A implantação dessas Comissões de Luz foi entendida por muitos

moradores de favelas como uma tentativa de enfraquecimento das Associações de Moradores existentes pela criação de facções de poder no interior das favelas. (12)

Frente à ameaça que representava a política de erradicação, os favelados se organizam e fundam, em 1964, a Federação das Associações de Favelas do Estado da Guanabara. Em 1967 a FAFEG promove o I Congresso de Favelas, com o slogam: "*Urbanização, sim, Remoção, nunca!*"

Pelo decreto 870, as Associações de Moradores passaram a ficar diretamente sob o controle da Secretaria de Serviços Sociais e das Administrações Regionais, que deveriam aprovar seus estatutos e relatórios financeiros. As diretorias das Associações poderiam ser dissovidas e substituídas por Juntas Governativas, integradas por membros indicados pela referida Secretaria, até que a situação fosse "normalizada". Em 1968 a nível nacional o clima repressivo se manifesta pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5) e pela intervenção nos sindicatos.

A FAFEG que já contava com a representação de pelo menos 100 favelas, realiza o II Congresso de Favelas, que conta com a participação de setores da Igreja. Realiza-se em Medellin a reunião do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), reafirmando o trabalho da Igreja como de promoção e libertação social.

Na Rocinha, em 1968, o trabalho assistencialista da da capela católica da Estrada da Gávea encontra-se esvazia-

do e surge uma outra capela católica no Largo do Boiadeiro (parte baixa da favela). São realizadas eleições para a Associação de Moradores, disputadas por três chapas. A nova diretoria, apoiada pelo grupo de Negrão de Lima, se propunha a levar adiante todo um projeto de urbanização. A UPMMR se filia à FAFEG e participa do seu II Congresso.

O Ministro do Interior cria a CHISAM⁽¹³⁾, ligada ao Governo Federal e ao BNH, que passa a comandar o programa de remoção de favelas, a despeito do Governo Estadual que tenta retardar o programa. O fracasso do projeto de urbanização e as remoções sucessivas, fazem com que Negrão perca grande parte de suas bases faveladas. Na Rocinha essas questões mais amplas repercutem internamente, gerando conflitos na Associação. A UPMMR, dividida em dois grupos (de udenistas e "comunistas"), com problemas administrativos e se tornando desacreditada, cai sob junta Governativa. Fica praticamente 5 anos fechada (até 1975). Nesse período há uma grande desmobilização, não se lançam novas chapas nem são promovidas eleições.⁽¹⁴⁾

Em 1969 são removidas as favelas da Praia do Pinto (iniciada através de um incêndio criminoso) e da Ilha das Dragas. A resistência à remoção leva à prisão de lideranças locais e lideranças ligadas a FAFEG, que é então fechada sob intervenção. Em 1970 é removida a favela da Catacumba. Muitos dos moradores dessas três favelas vão integrar a Rocinha.⁽¹⁵⁾ As Administrações Regionais passam a controlar as Associações de Moradores colocando nas favelas ele-

mentos de sua confiança. É a época do chamado "milagre econômico", fruto de uma política de concentração de renda e de repressão. Em 1972 a FAFEG é reaberta e sua diretoria, privada das maiores lideranças, é totalmente controlada pelo Governo Estadual.

A partir de 1974, com a crise do modelo econômico, o movimento popular recomeça a ocupar espaços de participação política, tendo muitas vezes à frente setores da Igreja (que passam de uma postura de denúncia para um trabalho de organização e mobilização).

Na Rocinha percebe-se uma mudança na conotação do trabalho desenvolvido pela Igreja. A Capela do Boiadeiro, de 1968 a 1974, apresentou uma atuação basicamente religiosa. A partir de 1975 a Igreja local passa a desenvolver um trabalho de conscientização da comunidade⁽¹⁶⁾ a partir da reflexão dos problemas específicos da favela. É criado um ambulatório, um grupo de senhoras, um grupo de jovens. Ressurge a necessidade de uma Associação de Moradores que possa representar a favela. Em 1976 forma-se uma junta governativa que se organiza para promover eleições.

Nesse mesmo ano a Pastoral de Favelas passa a funcionar na Zona Sul da cidade, reunindo mensalmente (a cada mês na Capela de uma favela) diversos membros dessas comunidades faveladas.

Também em 1976 na Rocinha é comprado pela Igreja um casarão onde passa a funcionar o Centro Comunitário da

ASPA (Ação Social Padre Anchieta). É em torno desse Centro Comunitário que a vida organizativa da favela vai girar até o final dos anos 70. É formada em 1977 uma chapa para concorrer à Associação de Moradores, composta basicamente de mulheres da Rocinha ligadas ao grupo de senhoras do "casarão". Essa diretoria (chapa única) se elegeu com 90 votos. Tanto a eleição foi pouco representativa, quanto o trabalho desenvolvido por essa diretoria. A presidente (Silvana de Araújo Porto) nomeou como sua assessora uma pessoa "de fora"⁽¹⁷⁾ ligada ao trabalho da Igreja, que passou a controlar as atividades da Associação.

Nesse período (1975/1979) a maioria dos trabalhos comunitários⁽¹⁸⁾ contava com a participação de agentes externos, a ponto de uma moradora na época prestar o seguinte depoimento:

"Tem um lance que eu não sei te contar, é sempre assim. Se sai alguém 'de fora' do trabalho, o trabalho esfria. A gente pode querer reativar o grupo mas é difícil. A gente não consegue nada. Parece que as pessoas só acreditam no trabalho se tiver gente 'de fora'. Você vê, o grupo X, acabou mesmo! Aí veio outra pessoa de fora e o grupo recomeçou a andar".

(L.D.)⁽¹⁹⁾

Os longos anos de obscurantismo político após o golpe de 1964, aliados à pouca tradição de luta dos favelados, fizeram com que a prática da participação política e da organização fossem esquecidas, bloqueadas. A pouca clareza

do papel do agente externo (sua atuação era vista como missionária pelos moradores, não como um processo de troca de saberes) contribuiu também para uma postura inicial de dependência por parte dos moradores em relação ao agente externo. Era o agente externo que "puxava" as reuniões, que praticamente conduzia o trabalho.

O trabalho da Igreja na Rocinha consistia basicamente na organização e mobilização dos moradores em torno dos problemas básicos da favela. Assim, no período de 1977/1979 houve o mutirão de limpeza de valas, a formação do grupo de teatro, do grupo de menores, a luta junto à prefeitura pela construção de uma passarela na auto-estrada Lagoa-Barra, foi iniciada a campanha pela água da CEDAE para toda a Rocinha. Ações de auto-ajuda e de busca de soluções internamente (como o mutirão), mescladas com reivindicações junto ao poder público (como a luta pela passarela, pela construção de um valão pela prefeitura, pela água da CEDAE). Nessa fase ocorreu também uma articulação com o movimento de outras favelas, como a luta contra a remoção do Vidigal (1977-1978) e o movimento pela recriação de uma FAFERJ⁽²⁰⁾ atuante (1978-1979).

Foi uma fase rica, de mobilização intensa, de um aprendizado diário. O trabalho comunitário, que a princípio se restringia à parte baixa da Rocinha, aos poucos foi se espalhando pela favela.

Como já nos referimos, uma agente externa, E.C.F., que de início participava dos trabalhos pastorais da Igreja,

passara a dominar a Associação de Moradores, aliada à sua Presidente. A UPMMR não promovia mais assembléias, nem realizava prestação de contas. Adotava uma postura policialca, se legitimando através de políticos e militares. As várias lideranças locais que emergiam com o trabalho iniciado pela Igreja, articularam-se então no MORA (Movimento de Organização e Renovação da Associação). A agente externa, suspeita de pertencer aos órgãos de informação da repressão, já antipatizada com o Padre do local, com os outros agentes externos e com a grande maioria dos moradores, vai se isolando e acaba sendo expulsa da Associação em fins de 1979.

Por essa época já existia um embrião de organização interna e o trabalho comunitário era basicamente conduzido pelos moradores. De uma postura inicial de dependência ao agente externo passara-se a um questionamento de seus objetivos e até à contestação de sua existência na área. Os valores se invertem: o saber universitário, de super-valorizado, passa a ser desprezado, e o "*saber do morro*" que inicialmente nem era percebido pelos moradores, e que o trabalho da Igreja procurava ressaltar, passa a ser absolutizado. A Rocinha passa a ser encarada pelos moradores participantes do trabalho comunitário como se fosse "*o centro do universo*".

Esse fato adveio de dois fatores:

Em primeiro lugar, pela não classificação da relação agente externo/morador desde o início. Os trabalhos eram conduzidos pelos agentes externos veladamente, a relação de

troca de saberes não ficava explícita, aparentemente a condução dos trabalhos era feita pelos moradores. Acresce-se a isso o fato de que a entidade responsável pela representação e organização dos moradores, a Associação de Moradores, se encontrava a princípio fechada e posteriormente passa a ser dominada por uma agente da repressão, cujo papel era disseminar a desunião. Por conta disso, o espaço onde os moradores puderam se articular foi o Centro Comunitário da Igreja, onde o trabalho pastoral, visto como missionário pelos moradores, era intimamente ligado ao trabalho político. Trabalho político esse, permeado por questões de poder e por diferentes visões de condução do processo, tanto entre os agentes externos, quanto entre os moradores. Isso levou a uma confusão de papéis e de áreas de atuação muito grande.

Em segundo lugar pela importância política da Rocinha, que além de ser a maior favela carioca, fica situada na Zona Sul, a área mais valorizada do Rio. Favela que mesmo não possuindo uma Associação de Moradores forte, através de sua mobilização obteve várias vitórias frente aos órgãos públicos (construção da passarela, canalização do valão, instalação de água da CEDAE e de luz direta da LIGHT, etc...). Tanto que em meados de 1980, quando a UNICEF/SMD elaborou suas "*Propostas para Ação nas Favelas Cariocas*"⁽²¹⁾, a Rocinha foi destacada enquanto área prioritária de ação. Isso trouxe aos moradores da Rocinha envolvidos no trabalho comunitário um sentimento de auto-suficiência e de auto-valorização enquanto "*força social*"⁽²²⁾, dentro de uma sociedade de classes.

Em julho de 1980 são realizadas eleições para UPMR. A Fundação Leão XIII tenta impedi-las através de intimidação policial, mas não obtém êxito. A partir daí, passam a conviver na Rocinha duas Associações, uma eleita, composta de lideranças advindas do trabalho comunitário e outra dominada por E.C.F. Essa Associação paralela, só em 1981, teve três diretorias diferentes, localizadas em áreas diferentes, nomeadas e destituídas pela própria E.C.F. A atuação dessa Associação paralela caracterizou-se pelo incentivo às invasões de terrenos de encostas e de florestas.

Nesse período (Governo Chagas Freitas) as Associações paralelas eram estimuladas pelo governo estadual, pois enfraqueciam o movimento reivindicatório e através delas eram promovidos políticos do partido do governo. Como exemplo, temos a própria FAFERJ, que também conviveu durante este governo com duas diretorias (FAFERJ-1 e FAFERJ-2), em constante disputa legal pela representação dos favelados do Rio. Enquanto alguns órgãos do governo apoiavam abertamente as Associações paralelas (como a Fundação Leão XIII e as Regiões Administrativas), outros preferiam não aceitar a representação de nenhuma das duas Associações de Moradores da Rocinha, negociando com grupos de moradores organizados por área de interesse.

Com a abertura política, havia sido abolida a política de remoção de favelas e passara-se à tentativa de urbanização parcial das mesmas. A forma encontrada para suprir as favelas de serviços de infra-estrutura básica com o

mínimo de custos possível, foi a contratação de mão de obra local e a utilização esporádica do mutirão.

O início da década de 80 na Rocinha se caracterizou pela interferência direta do Estado na organização interna do trabalho comunitário. A SMD/UNICEF na sua "*Proposta de Ação*" delimitou três áreas de atuação: educação (junto às escolas comunitárias), equipe comunitária (junto ao grupo de saúde) e saneamento (junto ao grupo de saneamento)⁽²³⁾. Essa atuação consistia na renumeração de grande parte dos membros desses três grupos, no treinamento, acompanhamento, avaliação do trabalho e no fornecimento de material. Outras instituições (como a FEEMA, a CEDAE) também se relacionavam com a comunidade através de grupos de trabalho, não se reportando à Associação de Moradores eleita, já que esta não era reconhecida pelo Governo Estadual.

"Os projetos vieram porque nós fomos nos organizando e reivindicando do poder público providências: saneamento básico, canalização das valas, escolas, postos de saúde, creches. A Secretaria de Desenvolvimento Social, no entanto, não teve nenhum interesse de tratar desses projetos com os moradores. Constava, nos planos da Secretaria, que eles deveriam entrar com esses projetos na Rocinha, extra-associação de moradores. Eles alegavam que tinham divisões na favela, associações paralelas. No caso eles viam a associação da Eleonora de um lado, a gente falando por outro... (...) o que eu vejo é o seguinte: es-

ses projetos tinham uma grande finalidade de desmobilizar a organização existente na comunidade". (24)

Essa representação da favela por grupos de atuação aliada à remuneração de parte dos membros do trabalho comunitário levou a uma série de conflitos internos. A profissionalização, a burocratização do trabalho comunitário e a departamentalização dos interesses contribuíram para o enfraquecimento da articulação existente entre os diversos trabalhos e para a atomização do movimento.

Em 1982 são realizadas em todo território nacional eleições para os cargos de Governador, Deputado e Vereador, disputadas por cinco partidos políticos: PDS, PTB, PMDB, PDT, e PT. O presidente da UPMMR se licencia para concorrer às eleições enquanto candidato a vereador pelo PT. Em torno da campanha desse candidato ocorre uma reaproximação entre os diversos setores do trabalho comunitário: o pessoal da Igreja, da Associação, das escolas comunitárias, da saúde, etc... Além disso vários agentes e ex-agentes externos participam também da campanha e há uma rediscussão do papel dos agentes comunitários (externos e internos), da articulação em partidos políticos, etc.

O Partido dos Trabalhadores no Rio, principalmente por conta da vinculação partidária ("Brizolou geral") só elegeu uma vereadora, Benedita da Silva, também favelada. O candidato da Rocinha, Antonio de Oliveira Lima, ficou em terceiro lugar.

O Partido Democrático Trabalhista assume o governo do Rio, encabeçado por Leonel Brizola. A Rocinha passa a pressionar o Governo Estadual para que assuma a mediação entre as duas Associações e ajude a encaminhar eleições diretas para a UPMMR. Essas eleições são finalmente realizadas em 30 de setembro de 1984⁽²⁵⁾, mobilizando grande parte da favela. Mais de 7.000 moradores se cadastraram para votar e houve 5.215 votantes. Concorreram duas chapas. A chapa 1, do "Zê do Queijo", aliado de E.C.F, cuja Associação vinha se caracterizando cada vez mais pela especulação de terrenos. Sua base social consistia principalmente de migrantes vindos do Nordeste por conta da seca e que tinham conseguido se fixar na Rocinha nos "terrenos do Zê do Queijo". Durante a campanha, "Zê do Queijo" prometeu acabar com o aluguel na Rocinha: *"cada inquilino receberia um terreninho para fazer seu barraco"*. A chapa 2, "Vamos à Luta", encabeçada por uma mulher, (Maria Helena) formou-se de lideranças do trabalho comunitário, antigas lideranças udenistas, bicosqueiros e jovens ligados ao samba e ao esporte.

A chapa de "Zê do Queijo" perde as eleições e tenta impugná-las, sem alcançar êxito. O governo passa a reconhecer como legítima a Associação eleita. Em janeiro de 1985 "Zê do Queijo" é baleado e morto. Sua morte, segundo o delegado que investiga o crime, foi ocasionada por uma disputa de "ponto" de tráfico de entorpecentes.

A Associação eleita, apesar de representar uma composição de moradores ampla, vem apresentando um trabalho res

trito. Isso pode ser atribuído ao pouco tempo de atuação, à estrutura centralizada do trabalho, e à falta de uma estratégia de ação frente à conjuntura atual. É uma discussão à qual voltaremos no decorrer deste trabalho.

NOTAS

- (1) VALLADARES, Lícia do Prado. *Repensando a Habitação no Brasil*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983 (Debates Urbanos, 3) p. 27. Os dados deste parágrafo são referentes ao ano de 1979, quando foram estimados cerca de 1.500.000 favelados para 6.000.000 de habitantes no RJ.
- (2) VALLADARES, Lícia do Prado. *Passa-se uma casa: Análise do Programa de Remoções de Favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978 p. 31.
- (3) PERLMAN, Janice E. *O Mito da Marginalidade - Favelas e Política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1977 p. 89.
- (4) Em 1980 foi realizado na Rocinha um Censo Econômico-Social pelo Projeto Rondon para a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social em convênio com o Banco Nacional de Habitação. O cadastramento foi feito casa a casa, considerando 5 habitantes por unidade residencial. Nessa pesquisa chegou-se a um número aproximado de 10.000 habitações e 50.000 habitantes. Levando-se em consideração a taxa de crescimento observado na Rocinha na década de 70 (5,24% ao ano), utilizando-se o método geométrico de crescimento populacional, chega-se a uma projeção de 65.000 habitantes para o ano de 1985.
- (5) MEDINA, C.A de & VALLADARES, L. *Favela e Religião, um Estudo de Caso*. Rio de Janeiro, CERIS, 1968, 1 v. (datilogr.).
- (6) SEGALA, L. & SILVA, T.R. (org.). *Varal de Lembranças: Histórias da Rocinha*. UPMMR/Tempo e Presença/SEC/MEC/FNDE, Rio de Janeiro, 1983 p. 30 (citação de Ivan Martins, do G.R. B.C. Unidos da Rocinha).

- (7) Ibid. p. 53 (citação de Maria das Dores de Melo).
- (8) Rocinha ameaça o visual dos granfinos - *Jornal Bagaço*, s.d., p. 13-16. Citado em: Convênio FEEMA & FINEP - *Relatório de Atividades do Projeto de Eco-desenvolvimento*. Rio de Janeiro, DICOMT, 1980. 6 v. il (Cadernos FEEMA, Sér. relat. técn. 3/80).
- (9) MEDINA, C.A. de & VALLADARES, L. *Favela e Religião, um Estudo de Caso*. Rio de Janeiro, CERIS, 1968, 1 v. (datilogr.).
- (10) DINIZ, Eli. *Favela: Associativismo e Participação Social* In: BOSCHI, R. R. Coord. *Movimentos Coletivos no Brasil Urbano*. (Debates Urbanos, 5) Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983. p. 33.
- (11) VALLADARES, Lícia do Prado. *Passa-se uma casa: Análise do Programa de Remoções de Favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978. p. 39.
- (12) LEEDS & LEEDS. *A Sociologia do Brasil Urbano*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977. p. 228.
- (13) CHISAM. *Coordenação de Habitação de Interesse Social da Área Metropolitana do Grande Rio de Janeiro*.
- (14) SEGALA, Lygia. *Algumas Considerações sobre o Movimento Social Urbano - O Caso da Favela da Rocinha*. Rio de Janeiro, jul. 1978. p. 25 (datilogr.).
- (15) MEDINA, C.A. de & VALLADARES, L. *Favela e Religião, um Estudo de Caso*, Rio de Janeiro CERIS, 1968, 1v. (datilogr.).

- (16) Utilizamos o termo "*comunidade*" pois é o termo empregado pela base social sobre o qual versa o presente estudo. O termo *favela* é menos utilizado, pois apresenta uma conotação negativa, quase pejorativa. O uso desse termo não implica na aceitação dos valores geralmente vinculados a ele, como a uniformidade interna da base social e o isolamento desta em relação à sociedade como um todo. Reconhecemos que nas favelas há diferentes estratos sociais, desde a chamada "*burguesia favelada*" (Machado da Silva, L.A. - A Política na Favela), que monopoliza o acesso, o controle e a manipulação dos recursos econômicos internos, até o que se poderia chamar de subproletariado da favela.
- (17) Pessoa "*de fora*" é o termo empregado pelos moradores da Rocinha para designar os agentes externos que trabalham na área.
- (18) "*Trabalho comunitário*" é o termo empregado pelos moradores de favela em geral para designar a atuação desenvolvida por grupos das mais diversas áreas: educação, religião, saúde, saneamento. Trabalho esse em geral voluntário, voltado para a "*melhoria da comunidade*".
- (19) SEGALA, Lygia. *Trabalho de Campo*. Capítulo redigido em 1983 para a futura tese de mestrado pelo Museu Nacional. (depoimento de uma moradora da Rocinha).
- (20) FAFERJ - Federação das Associações de Favelas do Rio de Janeiro. A FAFEG mudou sua denominação quando a Guanabara fundiu-se com o Estado do Rio constituindo um único Estado do Rio de Janeiro.
- (21) Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social/UNICEF - "*Propostas para Ação das Favelas Cariocas*". Rio de Janeiro, maio 1980.

- (22) Manuel Castells define "*força social*" enquanto fração de uma população afetada por uma questão, efetivamente mobilizada para enfrentar esta questão.
- (23) Quando a UNICEF/SMD entrou em contato em 1980 com a Rocinha, seus moradores e agentes externos desenvolviam várias atividades de trabalho comunitário:
- o grupo de saúde promovia campanhas de desratização, de vacinação, mandava analisar amostras de água dos poços para constatar contaminação, etc...
 - o grupo de saneamento realizava mutirões de desobstrução das valas, buscava recursos da prefeitura para re^{re}manejar para outra área da Rocinha barracos que se lo^{lo}calizavam em cima das valas, reivindicava coleta de lixo pela COMLURB, pequenas obras de contenção, etc...
 - as escolas comunitárias, em número de três (ASPA, Rua 1 e Cachopa), promoviam a educação de adultos, adolescentes e crianças através de moradores sem uma formação específica (educadores leigos).
 - as creches comunitárias (ASPA, Império da Gávea, Terra dos Homens e Metodista) que atendiam crianças de 3 meses a 3 anos (2 dessas recebiam ajuda financeira da FUNABEM para remunerar as crecheiras da comunidade, pa^{pa}ra alimentação e equipamentos).
 - o grupo de teatro, que criava peças refletindo a realidade e peças dirigidas para animar outros trabalhos comunitários.
 - o jornal "*Tagarela*", que noticiava acontecimentos locais e mais gerais, fornecia horóscopo comunitário e convocava para atividades promovidas pelos diversos trabalhos comunitários.
 - o cineclube, que documentava através de fotografias, slides e filmetes em Super-8 os acontecimentos mais importantes da comunidade, dava cursos de fotografia e Super-8 para adolescentes e realizava projeções de

filmes e slides. Era mais conhecido como "Rocineclube".

- o grupo de menores, que realizava atividades esportivas, dramatizações, artesanato, etc...
- o grupo de jovens, que animava a missa, promovia passeios e debatia questões referentes aos jovens.
- o ambulatório, que contava com médicos voluntários que não moravam na Rocinha, e com moradores que faziam visita aos doentes e organizavam os atendimentos.
- o grupo de trabalhadores da construção civil, que debatia questões trabalhistas, a CLT, os direitos trabalhistas, etc...
- o círculo bíblico, que realizava reuniões semanais por área refletindo a realidade à luz do evangelho e promovia procissões onde os fiéis carregavam os instrumentos de trabalho das ações comunitárias daquela área (pás, picaretas, luvas, botas, macas, etc...).
- o grupo de catequese, que dava aulas de religião para crianças e adolescentes.
- o grupo de corte e costura, que ensinava corte e costura em geral para mulheres ligadas à Igreja.
- o grupo "Fê e Luz" que visava modificar a discriminação existente em relação aos deficientes. Promovia festas, passeios com deficientes.
- o grupo de mulheres, que girava em torno de questões específicas das mulheres, muito frequentado devido ao alto grau de machismo reinante na favela.
- o condomínio do Bairro Barcelos (um dos bairros da Rocinha) que lutava pela propriedade definitiva da terra e pela instalação de água direta da CEDAE para a parte baixa da Rocinha.

Além dessas atividades havia o MORA (Movimento de Organização e Renovação da Associação), que congregava membros dos diversos grupos de trabalho. Muitos participavam também de atividades externas como a Pasto-

ral de Favelas, a FAFERJ, o Movimento pela Anistia Am
pla, Geral e Irrestrita, etc...

(24) SEGALA, L. & SILVA, T. R. (org.). *Varal de Lembranças: Histórias da Rocinha* - UPMMR/Tempo e Presença/SEC/MEC / FNDE, Rio de Janeiro, 1983, p. 135 e 136 (citação de An
tonio de Oliveira Lima, ex-Presidente da UPMMR).

(25) Em primeiro lugar foi firmado um protocolo de intenções assinado pelos líderes das duas facções que vinham disputando a União Prô-Melhoramento dos Moradores da Rocinha (UPMMR): Antonio de Oliveira Lima e José Inácio Assis, o "Zê do Queijo". Foi constituída também uma comissão eleitoral formada pela OAB, ABI, Comissão de Direitos Humanos, 6a. Região Administrativa e representantes dos dois grupos rivais (Ver Jornal do Brasil de 30/07/1984).

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO MOVIMENTO COMUNITÁRIO DA ROCINHA

2.1 - Movimentos Sociais Urbanos

Nesse capítulo buscaremos situar o movimento comunitário da Rocinha dentro de uma fundamentação teórica, como parte do chamado "*Movimento Social Urbano*".

Estamos acostumados à análises de movimentos sociais gerados em decorrência da contradição principal do modo de produção capitalista: a contradição que se dá na esfera da produção. São as lutas operárias, os movimentos sindicais, as greves trabalhistas. Nesse estudo nos deteremos em um movimento social advindo de um outro tipo de contradição, também inerente ao modo de produção capitalista. A contradição que ocorre frente à questão da reprodução da força de trabalho, na esfera do consumo coletivo.

No sistema capitalista, o desenvolvimento da produção e da divisão de trabalho cria constantemente novas necessidades frente à reprodução da força de trabalho. De transporte urbano e infra-estrutura em geral devido ao crescimento periférico. De educação adaptada às novas demandas e aspirações de valorização da força de trabalho. De saneamento básico para o controle das doenças infecciosas que se propagam por conta das más condições de moradia dos bairros populares. De assistência hospitalar para o tratamento de uma

série de doenças, dentre elas as doenças nervoças, decorrentes dos ritmos crescentes de trabalho e da vida social (que por sua vez são determinados pelas necessidades da acumulação e rotatividade do capital). Além da crescente demanda por habitações em razão da expansão urbana e da migração.⁽¹⁾

Como nos diz Castells, "a constituição do capitalismo monopolista de Estado e sua articulação no plano mundial tem como efeito direto a concentração progressiva de grandes massas de população nas regiões metropolitanas e a constituição de vastas unidades coletivas de organização da vida cotidiana, que correspondem a esta concentração da força de trabalho. A máquina produtiva chegou a ser a tal ponto complexa e as reações em cadeia a tal ponto intensas, que a produção não suportaria as sacudidelas de uma vida cotidiana fora do trabalho que não estivesse cuidadosamente regulada".⁽²⁾

Dentro do sistema capitalista a vida cotidiana vai ser regulada a partir da ótica do capital, da eficácia do aparato produtivo, e não visando atender as necessidades populares de condições de vida adequadas ao seu bem estar. Esse conjunto de necessidades faz com que nos defrontemos com uma contradição importante.

"Há uma relação antagônica entre as necessidades de acumulação, crescentes à medida que se concentra o capital e aumenta sua composição orgânica e a satisfação das necessidades de consumo da população, também crescentes, porém que se satisfazem cada vez mais deficientemente".⁽³⁾

O consumo coletivo em geral não se constitui em um setor rentável para o investimento capitalista, que toma como objetivo o consumo individual. (4)

"O consumo coletivo (habitações, serviços, transportes, etc...) se converte assim e cada vez mais em um elemento funcional indispensável, objeto permanente de reivindicação e setor deficitário na economia capitalista. O processo de consumo coletivo desenvolve também uma segunda contradição fundamental: a existente entre o modo individual de apropriação das condições de vida (cada um vive a sua vida) e o modo coletivo de gestão desse processo (...). Esta coletivização objetiva da gestão urbana se vê contraposta, de um lado, pelo caráter privado e parcelado dos agentes econômicos que intervêm no processo, e por outro lado, pelo divórcio entre o caráter global dos problemas e as unidades de gestão administrativa baseadas na adscrição a comunidades residenciais e desigualmente presentes ao nível político geral.

Estas duas contradições determinam a presença massiva e necessária do Estado no tratamento e na gestão dos problemas econômicos e enquanto administrador nos planos técnico e político. (...) Esta globalização das contradições urbanas, e o fato de que sistematicamente a administração tenha que tratá-las a todos os níveis, politizam de forma direta a questão urbana e fazem dela um dos eixos de transformação social em nossa sociedade". (5)

Castells termina sua colocação afirmando que existe processo de transformação social a partir desse novo campo de contradições urbanas quando se leva a cabo uma mobilização popular, quando interesses sociais se transformam em vontade política e quando outras formas de organização do consumo coletivo aparecem, contraditórias com a lógica social dominante. Por fim, ressalva que só haverá uma transformação profunda da lógica de uma sociedade se houver uma transformação na dominação de classe. Daí a importância da articulação entre os movimentos sociais vinculados à produção, os movimentos sociais urbanos e os movimentos políticos ao longo do processo de transformação, para que se inverta a relação de poder político.

Assim como recorreremos basicamente a Manuel Castells para a compreensão da origem estrutural dos movimentos sociais urbanos, outro importante teórico da sociologia urbana, Jordi Borja⁽⁶⁾, nos auxiliará na percepção do alcance dos vários tipos de movimentos sociais urbanos, de acordo com a motivação e a base social atuante.

Apesar da heterogeneidade desses movimentos, dependentes de conjunturas e bases sociais diversas, Borja tenta estabelecer uma tipologia de validade geral, distinguindo 4 tipos de movimentos sociais urbanos:

a) Movimentos gerados a partir da deterioração súbita das condições de vida.

Inundações, incêndios, a eliminação de uma insti-

tuição de serviço público, a abertura de uma auto-estrada que possa provocar acidentes, a instalação de uma atividade poluidora, são acontecimentos que têm dado margem a movimentos de muita força, caracterizados pela sua espontaneidade e duração curta. Geralmente esses movimentos obtêm uma resposta ao menos parcialmente satisfatória, por estarem legitimados pela ideologia dominante e por obterem respaldo da opinião pública.

b) Movimentos gerados pela ameaça representada pela ação urbanística (por parte do Estado ou de um agente privado).

As expropriações, a degradação do meio urbano, o aumento do custo dos serviços urbanos, podem dar lugar a movimentos complexos quanto às reivindicações e instrumentos utilizados, movimentos em geral de duração longa.

c) Movimentos gerados pela déficit constante de moradias ou serviços.

Em alguns casos a moradia não cumpre as condições esperadas, como terrenos ou casas vendidas sem contrato, falta de manutenção, baixa qualidade de construção. Em outros casos faltam serviços básicos como transportes, escolas, infra-estrutura, saneamento.

Os movimentos urbanos deste tipo guardariam o maior grau de semelhança com os movimentos sindicais: sua gestação é demorada, necessitam de uma tática e um certo nível de organização, de complementaridade entre enfrentamento e ne-

gociação. Há impossibilidade de satisfação total das reivindicações devido à própria lógica do sistema capitalista.

d) Movimentos de oposição à política urbana do Estado.

Nesse tipo de movimento não se põe em questão só uma situação concreta, mas a orientação, os objetivos, os métodos da política urbana. A crítica às prioridades dos investimentos públicos, a denúncia da falta do controle democrático e da corrupção, são antecedentes de movimentos que adquirem uma generalidade que os convertem em movimentos mais especificamente políticos.

Partindo do pressuposto que a unidade básica do movimento social urbano é o bairro (a base territorial sobre a qual o grupo social atua), Borja vai então distinguir os diferentes tipos de bairros, levando em conta a base social constitutiva de cada um.

a) Bairros Marginais (Favelas)

Segundo Borja, a ilegalidade de ocupação das favelas, a precariedade das condições de vida, dariam lugar ao predomínio da passividade e da busca da assistência ou saída individual, sobre a reivindicação coletiva. Em determinados momentos de deterioração das condições de vida poder-se-ia produzir uma revolta, coincidindo com fases de conjuntura política caracterizadas pela ofensiva das classes populares, determinando zonas de mobilização política. Borja enfatiza que são os "bairros marginais" cuja base social está

integrada ao mercado de trabalho e cuja estabilização do núcleo residencial é assumida mais ou menos explicitamente pelo Estado dão margem a movimentos urbanos.

b) Bairros Populares

São bairros do subúrbio ou do centro degradado que servem de local de moradia à força de trabalho (em geral as salariados como funcionários públicos, técnicos, operários, etc.). Esses bairros costumam cumprir uma função basicamente residencial e contam com um déficit generalizado e constante de infra-estrutura. Os bairros populares são a base social dos movimentos urbanos típicos, cujos eixos são a exigência de equipamento (moradias ou serviços) e a oposição à política urbana contrária a seus interesses. É o movimento urbano que tende a convergir com o movimento operário, fator de constituição de um movimento popular de caráter político, uma das fases de organização das classes populares.

c) Bairros Interclassistas

São áreas de residência das classes populares e classes intermediárias, incluindo a média burguesia. Seu grupo hegemônico costuma ser a pequena burguesia e outros grupos sociais intermediários, que controlam os instrumentos de ação coletiva existentes. São bairros que além de cumprir a função residencial, apresentam atividades terciárias que se destinam a uma população mais ampla que a residente e que dão lugar a uma maior intensidade de ocupação e valorização do solo. Não costumam haver problemas gerais de rivados da falta de equipamento nesses bairros, mas sim dé-

ficits específicos que não afetam a totalidade da população.

A heterogeneidade de base social desses bairros dá lugar a formas de organização muito diferenciadas e a movimentos urbanos descontínuos, que tem como origem:

- a reivindicação de um equipamento específico cujo déficit tenha aumentado (como escolas, áreas verdes, etc...).
- a oposição à política urbana ou a ações urbanísticas que prejudiquem seus interesses (ou a exigências de "*participação nos benefícios*").

d) Bairros Residenciais das Classes Dominantes

Esses bairros que se situam em zonas centrais ou em periferias privilegiadas só eventualmente dão margem a movimentos reivindicativos urbanos:

- quando são afetados por uma ação urbanística, principalmente havendo a intervenção de interesses especulativos ou/e elementos de corrupção pública.
- quando a política urbana limita suas possibilidades de beneficiar-se das "*mais valias*" urbanas.

Não entraremos no mérito dos efeitos políticos causados pelos diferentes tipos de movimentos urbanos. Mas queremos lembrar que assim como os movimentos operários têm

orientações que variam do peleguismo conservador até o radicalismo esquerdista, também os movimentos urbanos, de acordo com a base social envolvida, a conjuntura política do momento, o grau de mobilização alcançada, a estratégia de organização e o tipo de ação desenvolvidos, levam a diferentes efeitos urbanos e diferentes efeitos políticos.⁽⁷⁾ Efeitos políticos esses que vão desde o alcance de um patamar superior de politização da luta, passando pelo prosseguimento da ação reivindicativa sem a ocorrência de um processo de politização, até a integração social, ou a repressão, o desalento e o recuo.⁽⁸⁾

Após todas essas considerações, perguntamos: E os movimentos sociais urbanos no Rio, mais especificamente nas favelas, como se dão?

Borja nos fala da dificuldade da reivindicação coletiva nas favelas por conta da precariedade das condições de vida e da ilegalidade de ocupação do solo.

Machado, em seu texto "*A Política na Favela*"⁽⁹⁾ vai introduzir um outro importante dado para a compreensão da dinâmica das favelas. Esse dado é a estratificação interna das favelas, a falta de homogeneidade de sua base social. Segundo Machado, a favela apresenta uma forma de organização tipicamente capitalista e as alternativas disponíveis para o investimento e acúmulo de capital (os recursos internos) são muitos: a especulação imobiliária, a produção de manufaturas, a criação de animais, a exploração econômica das redes clandestinas de água e luz, o comércio interno

(biroscas, tendinhas, barraquinhas).

"Esses recursos internos são a base sobre o qual se cristaliza, a partir de sua exploração econômica, uma diferenciação social bastante definida, com uma burguesia favelada monopolizando o acesso, controle e manipulação dos recursos econômicos e as decisões e os contatos políticos". (10)

Além dessa "burguesia favelada", também fazem parte da base social das favelas funcionários públicos, operários, bancários, comerciários, prestadores de serviço (empregadas domésticas, porteiros) e o chamado subproletariado (biscateiros, desempregados, ambulantes, etc...).

Porém, segundo Machado, "a carreira política tem como pré-requisito o acesso às fontes de informação, contatos, etc... que estão profundamente vinculados à própria posição sócio-econômica" (11), portanto, conclui que: "pode-se dizer que apenas os favelados do estrato superior - que controla os recursos internos - desenvolvem atividades políticas, e mesmo assim muitos deles são inteiramente alheios a elas. Salvo raras exceções, os favelados dos estratos mais baixos representam apenas massa de manobra, padecendo de uma permanente exploração de intensidade impressionante, disfarçada por relações pessoais mais ou menos íntimas. Tudo indica que os favelados dos estratos mais baixos não tenham a menor consciência política, seja em termos de consciência de classe, seja mesmo em termos dos problemas internos de suas próprias favelas. Mesmo nos raros casos em que se pode cons

tatar uma certa atitude de inconformismo contra determinados fatos, ela dificilmente chega a dar origem a uma ação ou tomada de posição política. Via de regra não passa de uma revolta difusa, e poucas vezes chega a cristalizar-se num indivíduo, muito menos num grupo. Nunca assume a forma de um projeto que orienta a ação, nem sequer o caráter de simples denúncia. O máximo a que parecem chegar os estratos inferiores é uma posição de passividade defensiva (...). O sentimento de estarem sendo explorados é tão difuso que a defesa dos estratos mais baixos não vai além da inação (...). A falta de participação pode ser facilmente comprovada pela baixa percentagem de sócios das Associações de Moradores da grande maioria das favelas". (12)

Enquanto os estratos mais baixos assumiriam uma posição de passividade defensiva, a burguesia favelada, ou seja, a camada dominante da favela, que monopolizaria as decisões políticas, estaria inevitavelmente comprometida com o status quo, pela necessidade de preservar uma organização que protegesse a viabilidade da exploração econômica dos recursos internos. (13)

Esse tipo de análise descarta a possibilidade de movimentos sociais em favela, a não ser talvez aqueles ocorridos a partir da deterioração súbita das condições de vida (tipo "a" de movimento, segundo Borja), que coesionariam a base social em torno da preservação da base territorial comum a todos os estratos sociais da favela.

Concordando com Machado no que se refere à existência de diferentes estratos sociais nas favelas, consideramos no entanto que sua análise é pertinente à conjuntura em que foi escrita (meados da década de 60), não podendo ser generalizada a todas as épocas históricas.

2.2 - O Movimento Comunitário da Rocinha

Refletiremos agora sobre o movimento comunitário da Rocinha. Tentaremos compreender porquê numa conjuntura de abertura política (1975-1985) chegou-se a um quadro gestatório de movimento social urbano nessa favela.⁽¹⁴⁾

Em 1975 se inicia um trabalho pastoral da Igreja que busca a participação dos moradores em torno dos problemas básicos da favela. É organizado um grupo de reflexão com as pessoas que participavam das atividades religiosas, o "*grupo de senhoras*" (que mais tarde passa a se chamar "*grupo de adultos*" pela entrada de alguns homens). A reflexão se dá a partir da vivência do grupo, e da leitura de alguns textos sobre as condições de vida dos trabalhadores. O padre, contando com a colaboração de alguns agentes externos, passa a encaminhar uma proposta de ação para o grupo. A proposta é de realização de um auto-censo, e para isso são escolhidas três ruas na Rocinha: Rua 4, Beco do Saraiva e um trecho do Campo do Esperança (local de moradia da maior parte dos integrantes do grupo). Os participantes do grupo de adultos vão de dois em dois nessas ruas, passando um questionário de casa em casa acerca das condições de moradia na

Rocinha. Nesse questionário havia uma pergunta sobre qual seria o problema prioritário a ser resolvido no momento.

A maior parte dos questionários citou como problema prioritário a questão dos atropelamentos. Em frente à favela da Rocinha há uma auto-estrada. Com a expansão da cidade para a Barra da Tijuca, o afluxo de veículos pela auto-estrada aumentava continuamente, e com isso o número de atropelamentos (em média ocorria uma morte por semana). Após o debate pelo grupo de adultos dos dados levantados nos questionários, resolveu-se convocar os moradores das casas entrevistadas para uma assembléia onde seriam expostos os resultados. Essa assembléia foi realizada no Centro Comunitário da ASPA (o casarão), e dela também participaram membros de outros grupos que vinham se constituindo: do grupo de jovens, do cine clube, do grupo de teatro, da escola comunitária, da creche comunitária.

Nessa assembléia surgiu a proposta de se lutar por uma passarela sobre a auto-estrada, e como forma de pressão o abaixo-assinado. Todos se comprometeram a passar os abaixo-assinados e após recolhidas as assinaturas, foram em caravana à prefeitura solicitar a construção da passarela. Após várias negociações a passarela foi construída. A comunidade inaugurou-a com uma missa ao lado do local dos atropelamentos, em homenagem aos mortos. O grupo de teatro dramatizou os atropelamentos e o cineclube documentou a inauguração. Ao término da cerimônia formou-se um "cortejo-passeata" animado pelo bloco de samba, que percorreu os caminhos principais da Rocinha comemorando a vitória. Os meios

de comunicação (TV, Imprensa) foram convocados para essa inauguração, mas não compareceram. Compareceram sim, à inauguração oficial do dia seguinte, onde o prefeito chegou de helicóptero e havia muitos políticos com faixas tentando capitalizar a obra.

Isso tudo foi um processo longo iniciado em 1976 com a formulação do projeto do auto-censo, a passagem dos questionários em 1977 e o abaixo-assinado, a construção e a inauguração da passarela em 1978. Nesse processo devemos observar vários aspectos. Em primeiro lugar, a estratégia de organização utilizada pela Igreja.

A organização do trabalho era descentralizada, em grupos que se reuniam motivados pelos seus interesses mais objetivos, fossem esses a busca da educação, o convívio dos jovens, a religião, etc... Mas grupos que se articulavam entre si, em parte pelo próprio espaço físico comum (o "casarão") e também por uma reunião semanal (a reunião de coordenação do "casarão"), onde se socializavam os problemas, as informações e se organizavam passeios onde todos tinham a oportunidade de conviver (os "ASPÕES"). Esse tipo de trabalho aglutina em geral os chamados "estratos mais baixos" da favela, os moradores em geral, sem nenhum tipo de militância política anterior: donas de casa, pedreiros, faxineiros, alguns birosqueiros, aposentados, estudantes, comerciantes, etc...

Outro aspecto a ser levado em conta, é que as ações que mobilizavam o trabalho comunitário como um todo acaba-

vam apontando o Estado como seu interlocutor direto. Fator esse que auxiliava na politização do movimento.

Em seguida à luta pela passarela veio a mobilização pela canalização do valão principal da Rocinha pela Prefeitura. Na missa de Natal de 1977 fez-se um "plebiscito" para saber que questão a comunidade poderia assumir em 1978 para melhorar suas condições de vida. Era verão, início da época das chuvas, foi apontado o problema das enchentes causadas pelas valas obstruídas pelo lixo e por construções. Foram iniciadas uma série de reuniões semanais para a discussão do problema e criaram-se várias comissões:

- de pesquisa, para saber que sugestões os moradores apresentavam para melhorar o escoamento da água.
- de agitação e propaganda, para divulgar os mutirões de limpeza das valas e convocar o pessoal para as reuniões.
- de contatos externos, para entrar em contato com a COMLURB (Companhia Municipal de Limpeza Urbana) e pedir sua colaboração na limpeza da área e na cessão de instrumentos de trabalho para os mutirões.

Os mutirões eram sempre aos domingos e mobilizavam o pessoal da área atingida pelas enchentes e membros do trabalho comunitário dos diversos grupos. Ao longo do trabalho viu-se que não adiantava limpar só a parte baixa da Rocinha, pois o lixo escoava das partes mais altas para bai

xo. Foram organizados mutirões em outras áreas, o que possibilitou uma maior penetração do trabalho pela Rocinha e o surgimento de novas lideranças. Aos poucos conseguiu-se a instalação de mais caçambas para os moradores depositarem o lixo, uma coleta de lixo mais regular pelos caminhões e a contratação de moradores pela COMLURB para trabalharem como garis na Rocinha. Além disso, uma draga da Prefeitura periodicamente vinha desobstruir a boca do manilhão (saída da vala principal, localizada perto da auto-estrada Lagoa-Barra). Mesmo assim as enchentes continuavam e depois de um ano de trabalho os mutirões estavam se esvaziando. Pensou-se em reivindicar uma solução definitiva para o problema. Os moradores estavam cansados de limpar, cavar, desobstruir, e a chuva somando-se ao lixo de 50.000 moradores voltar a entupir as valas, inundar suas casas, levar seus móveis, adoecer suas famílias.

Um morador do Campo de Esperança (área mais atingida pelas enchentes) e que participava das reuniões sobre as valas, era engenheiro. Juntou-se com alguns mestres de obra e fizeram um projeto de canalização da vala principal. Depois de várias idas e vindas às autoridades, o movimento conseguiu que a Prefeitura assumisse essa canalização. Os moradores que residiam em barracos localizados em cima das valas, que impediam a construção do "valão", foram remanejados para casas construídas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social em outra área da Rocinha (o Laboriaux). As obras de canalização foram iniciadas em 1980 e se estenderam até 1983. Ao longo do valão, nas áreas livres, foram

construídas pequenas áreas de lazer, com bancos, mesas, árvores e trepa-trepa para as crianças.

Nesse momento, podemos ressaltar a existência de um outro fator. Após anos de ditadura militar ferrenha (1968-1973), iniciava-se uma relativa *fase de abertura política*.

Esse fator, aliado à estratégia de organização descentralizada do trabalho, propiciou que a função política tradicionalmente ocupada pela "*burguesia favelada*", que tinha como interlocutor os políticos (mediados pelos cabos eleitorais), passasse a ser ocupada por uma boa parcela de moradores dos "*estratos mais baixos*", cujas reivindicações na nova conjuntura apontavam como interlocutor o Estado. Estado esse, que numa conjuntura inicial de abertura, precisava atender a algumas reivindicações dos movimentos populares para justificar seu projeto de abertura e para manter sua representatividade política e parlamentar.

Nesse ponto da análise do movimento comunitário da Rocinha, voltaremos a Borja. Os requisitos apontados por esse autor para que os bairros marginais (favelas) possam dar margem a movimentos urbanos, estão basicamente presentes no caso em estudo:

- base social integrada ao mercado de trabalho (formal ou informal).
- estabilização do núcleo residencial assumida pelo Estado.

- fase de conjuntura política caracterizada pela ofensiva das classes populares⁽¹⁵⁾, coincidindo com determinados momentos de deterioração das condições de vida.

Podemos lembrar aqui que o primeiro ato coletivo do trabalho comunitário no período em estudo foi a luta pela passarela. Luta essa motivada por um fato muito concreto: as dezenas de mortes que vinham ocorrendo com o aumento do afluxo de veículos na auto-estrada Lagoa-Barra. Essa auto-estrada é a via de acesso mais importante da favela, ela precisa ser atravessada pelos moradores da Rocinha para se dirigirem ao local de trabalho, às diversas escolas da Zona Sul, à praia, à cidade, etc... Essa ameaça constante de atropelamento estava significando mais um fator de deterioração das condições de vida dos moradores da Rocinha. Condições essas já bastante precárias devido à falta de infraestrutura básica da favela e aos baixos salários de seus moradores (e cada vez mais baixos em decorrência da crise econômica e do modelo de concentração de renda adotado na época do "*milagre*").

No entanto, consideramos que o que ocorreu na Rocinha (de 1975 a 1985) não foi só um movimento espontâneo e de curta duração. O movimento comunitário da Rocinha se assemelhou tanto ao tipo "a" quanto ao tipo "c" de movimento descrito por Borja.

A organização inicial do movimento comunitário da Rocinha ficou basicamente por conta da Igreja. O padre e os

agentes externos participavam na formação dos grupos de trabalho internamente, e a Pastoral de Favelas propiciava a articulação com o movimento de favelas e com o movimento político mais geral. Aos poucos o trabalho comunitário, que era circunscrito à parte baixa da favela, foi se expandindo: iniciava-se o manilhamento da vala da Rua 3, eram criadas escolas comunitárias na Rua 1 e na Cachopa. As lideranças surgidas nas várias frentes de trabalho comunitário, reunidas no MORA (Movimento de Organização e Renovação da Associação) passam a assumir a coordenação das mobilizações.

Isso ocorre com a Campanha pela Água da CEDAE, iniciada em 1979. O grupo de saúde solicita a análise da água dos diversos poços para constatar a contaminação fecal. A insatisfação com a falta d'água é enorme, homens, mulheres e crianças sobem e descem o morro carregando latas d'água diariamente. Os moradores de cada área assumem a divulgação da Campanha com pixações e cartazes, são passados abaixo-assinados. Em março de 1981 vários ônibus lotados de moradores se dirigem às portas do Palácio Guanabara com faixas, para a entrega de mais de 6.000 assinaturas, cantando músicas:

Senhor Governador,

A turma da Rocinha já chegou!

Blum, blum, blum

Nós queremos águas em 81

Blum, blum, blum

Nós queremos mais,

Nós queremos águas
 Que vem da CEDAE
 Deputados, chega de promessa!
 Água da CEDAE é que nos interessa!
 Blum, blum, blum...
 Tem criança e tem broto,
 Não queremos mais
 Tomar água de poço.
 Blum, blum, blum
 Não nos faça de bobo,
 A água da CEDAE
 Dá saúde para o povo
 Aqui está a turma pobrezinha!
 Nós queremos água
 Pra toda a Rocinha!
 Blum, blum, blum...
 Eu não estou confusa,
 As crianças da Rocinha
 Estão barrigudas. (16)

Letra e Música de D. Maria das
 Dores de Melo, Moradora da Rua 2.

Em junho de 1982 a CEDAE vem à Rocinha inaugurar um sistema de água baseado em bicas públicas ao longo dos principais caminhos (Estrada da Gávea, parte da Rua 2 e da Rua 1). Sistema esse superior às antigas fontes de abastecimento da Rocinha, como as nascentes, os poços, as pipas d'água e a água de chuva recolhida através de calhas de bam

bu; mas ainda deficitário. O movimento prossegue reivindicando a extensão da rede de água para todas as casas da Rocinha.

A década de 80 vai trazer uma série de desafios para o movimento comunitário da Rocinha. Como vimos no capítulo anterior, desde 1977 a UPMMR se encontrava dominada por uma agente externa ligada aos órgãos de segurança. Mesmo quando em 1980 os moradores organizados no MORA conseguiram ganhar as eleições e conquistar a UPMMR, foram obrigados a conviver com a outra Associação, que se constituiu de uma forma paralela e cuja atuação principal consistia na especulação de terrenos. De 1980 a 1984 nem o Governo do Estado, nem a própria FAFERJ, por cuja reconstrução tanto os moradores haviam se empenhado, definem-se claramente quanto a qual Associação reconhecer e apoiar.

Foi justamente nesse período, início da década de 80, que os projetos governamentais começam a atuar maciçamente na Rocinha, provocando uma série de conflitos, por conta da priorização de algumas atividades que foram apoiadas em detrimento de outras, e por conta da remuneração de parte dos membros do trabalho comunitário. Este trabalho vai sofrer um impacto com esses projetos. Alguns grupos ganham um impulso com a assessoria técnica, a remuneração e o material fornecido e conseguem ampliar seu trabalho e iniciar novas atividades em torno da atividade básica que já desenvolviam. Outros grupos por sua vez vão sofrer um processo de esvaziamento.

"Alguns moradores questionavam a não participação da Associação nesse projeto, e o UNICEF e SMD rebatiam dizendo que não podiam se envolver em briga de Associação. Mas os questionamentos não pararam por aí. Uma das nossas maiores preocupações, era ver até que ponto esse projeto não iria atrapalhar a dinâmica dos grupos e a relação deles com a comunidade, já que sempre fizemos esse trabalho voluntariamente e agora iríamos receber salário(...). O Grupo de Saúde, um grupo ainda novo, mas com experiências boas, é invadido pela instituição. A Equipe Comunitária criada a partir do projeto, se mistura a ele confundindo-se nas propostas e na atuação. O Grupo de Saneamento, antigo mutirão que tanto mobilizou a comunidade e que elaborou um projeto de canalização do valão do Campo do Esperança, é engolido pela Equipe de Saneamento criada a partir do projeto. Os grupos vão se esvaziando, passam a atuar mais aqueles ligados e assalariados pelo UNICEF e SMD. As brigas ficam mais evidentes e a competição também".⁽¹⁷⁾

Esse processo de embate com a instituição e de "rearrumação da casa" vai suscitar toda uma série de discussões a respeito da questão da autonomia, da representatividade, da participação política. É dessa época a criação de um núcleo do Partido dos Trabalhadores na Rocinha.

A partir de 1982, novos impasses surgem:

A briga entre as duas Associações se reaviva na

busca do reconhecimento pelo novo Governo. O Presidente da UPMMR, que havia se licenciado para concorrer às eleições como Vereador pelo PT, não é eleito. A campanha política desse candidato na Rocinha vinha se constituindo em um fator de coesão entre os membros dos diversos setores do trabalho comunitário. Com a derrota eleitoral, os rumos e a representatividade desse trabalho são questionados. O próprio PT, que se apresentava como uma esperança de instrumento de organização autônoma dos trabalhadores, passa a ser questionado também, por não conseguir concretizar sua proposta. Transcrevemos a seguir o depoimento de uma das lideranças do movimento comunitário da Rocinha, Dylma, prestado em 1983.

"Me dá às vezes uma angústia de não ter hoje, na Rocinha, nenhum espaço..., por que não é a Associação de Moradores. Eu me sinto assim, meio às vezes, fazendo planos como se não tivesse direção, sabe? Aí, de repente, não é o PT, e aí... o quê que é?"

Em 1984 novamente a Rocinha passa por um momento de mobilização. Após dois anos de cobrança, o Governo Estadual concorda em atuar como mediador na realização de novas eleições para a UPMMR, que encerrem definitivamente a disputa entre as duas Associações. Há pixações e cartazes por todo lado, enormes filas se formam no Largo do Boiadeiro de cadastramento dos moradores para as eleições. A chapa "*Vamos à Luta*", fruto de todos esses anos de trabalho comunitário, vence a chapa "*A Força do Povo*", encabeçada por Zé do Queijo, agente de especulação de terrenos, apoiado por E.C.F.

O governo reconhece a chapa vencedora, que assume a direção da UPMMR.

Temos agora um novo dado. A existência de uma única Associação de Moradores na Rocinha, em cuja diretoria estão presentes membros dos diversos grupos de trabalho comunitário engajados com a proposta de urbanização da favela, na luta pela melhoria das condições de vida de seus moradores. A Associação de Moradores cuja atuação básica consistia na especulação de terrenos e que era apoiada externamente por forças interessadas no controle da favela, não existe mais. Seu presidente faleceu e a agente externa que organizava a sustentação política dessa Associação está afastada da área.

A partir desse novo dado, houve uma alteração significativa na dinâmica do movimento comunitário da Rocinha? Acreditamos que não. Os momentos de ascenso e descenso do movimento continuam se alternando. Quando fatores que signifiquem uma deterioração das condições de vida dos moradores, ou momentos em que a falta de um serviço básico é mais sentida, coincidem com uma conjuntura favorável, em geral é produzida uma mobilização conjunta para se alcançar junto ao Estado o objeto das reivindicações. Assim foi com a luta pela passarela, motivada pelas dezenas de mortes que vinham ocorrendo, com a mobilização pela canalização das valas, iniciada frente às chuvas de verão, com a luta pela água da CEDAE, frente ao período de seca.

O grau de conscientização, politização e organiza

ção dos moradores vai variando com o correr do movimento, a partir dos diversos confrontos com o Estado e do desnudamento dos atores sociais envolvidos na questão. Os grupos de trabalho comunitário vão mantendo viva a organização da favela, mas só um fator objetivo consegue aglutinar os diversos setores, aumentar a base social e gerar uma mobilização geral.

No início de março de 1985, o Rio sofre o impacto de fortes chuvas. Na Rocinha vários barracos ficam inundados e outros são soterrados por deslizamentos de terra. Há quatro mortes e cerca de trezentas pessoas ficam desabrigadas. A UPMMR (já sob a gestão da nova diretoria) consegue alojar os desabrigados na Escola Municipal Paula Brito. É feita uma campanha para conseguir doações de roupas e colchões. Os casos de diarreia entre as crianças aumenta muito. É organizado um mini-posto de saúde, pelos agentes de saúde da comunidade, que passa a funcionar também na Escola Paula Brito. Os moradores se revezam no plantão para atendimento dos desabrigados. É reivindicado do Estado a construção de um local de moradia para os que perderam suas casas. Após muitas negociações, a Prefeitura começa uma obra de contenção de terreno na parte alta da Rocinha, onde ocorreram os deslizamentos. Alguns moradores voltam ao local de moradia original para reconstruir suas casas, outros se deslocam para conjuntos habitacionais fora da Rocinha.

Decorridos esses meses de mobilização da comunidade, novamente a articulação entre os grupos de trabalho di-

minui bastante. Nas reuniões da UPMMR, há disputas frequentes. A existência de outras Associações de Moradores, apesar de enfraquecer a representação externa da Rocinha junto aos órgãos públicos e de afastar os moradores menos envolvidos no trabalho comunitário (*"Já chega as brigas lá de casa, eu que não vou me meter em Associação para arrumar mais briga"*), funcionava também como elemento coesionador da *"força social"* da favela: todos precisavam se unir para se contrapor à atuação de *"Zé do Queijo"* e da E.C.F.

Nesse momento (meados de 1985) as lideranças comunitárias, reunidas na diretoria da UPMMR, estão tentando aprender a conviver e a debater democraticamente o direcionamento do movimento e superar as divergências internas que sempre existiram, mas que a polarização com a outra Associação ajudava a relativizar.

Acreditamos que para que o movimento comunitário da Rocinha tomasse um novo impulso, que houvesse um saldo de qualidade na sua atuação, seria necessário contar não só com fatores internos mas também com fatores externos.

Nesses últimos anos a conjuntura vem mudando continuamente. Em 1982 no Rio passou-se de um governo chaguis ta caracterizado pelo clientelismo, para um governo populista conduzido por um partido cujas disputas internas são constantes. Em 1985 a nível nacional passa-se de um regime autoritário para um governo de transição. O movimento popular como um todo sofre transformações: não basta mais levar abaixo-assinados ou ser recebido pelo Governo para ter as

reivindicações atendidas. No Rio o movimento de bairros se complexifica e também o movimento de favelas precisaria criar novas formas de atuação.

O movimento comunitário da Rocinha já há alguns anos se encontra bem isolado. A Pastoral de Favelas não preenche mais a necessidade de articulação com as outras favelas. Sua proposta não pôde avançar muito ao longo dos anos, principalmente porque a coordenação da Diocese do Rio pertence à ala conservadora da Igreja, e isso significaria um rompimento. Por outro lado, a FAFERJ também não cumpre esse papel, pois sua atuação ainda é fraca. (18)

Consideramos que, passada a fase inicial de emergência de diversos setores do movimento popular (ocorrida na segunda metade de década de 70, na qual a Igreja desempenhou um papel fundamental), após momentos de grande mobilização e muitas conquistas, esse movimento passa a se ressentir de muitos fatores. Em alguns lugares ele se encontra desarticulado, estagnado ou em uma fase de desenvolvimento mais lento. Por quê?

Percebemos que o papel cumprido pela Igreja foi basicamente o de introduzir um tipo de organização e conscientização horizontal, não cupulista, através do qual a população pôde se mobilizar em torno de seus problemas (19) e romper com a "passividade defensiva dos estratos mais baixos".

Acreditamos que para que esses movimentos tives-

sem clareza de que tipo de atuação desenvolver, nessa conjuntura em constante mudança, seria necessário um canal de discussão política acessível às classes populares. Para que através dessa discussão política fosse se sedimentando um suporte teórico que propiciasse o surgimento de uma orientação político-ideológica mais ampla.

Mesmo que setores progressistas da Igreja tentem cumprir esse papel de formação política, a doutrina não conflitiva da fé cristã e a falta de um projeto político definido impedem que isso se realize a contento. O movimento popular vem sentindo a falta de um partido político que seja canal de discussão e formação política, que dê respaldo a suas lutas e ajude a articular suas forças. Em um dado momento (início da década de 80) o Partido dos Trabalhadores respondeu parcialmente a essas necessidades, mas atualmente nem ele (a não ser talvez em alguns setores do movimento sindical), nem nenhum outro Partido, tem se concretizado aqui no Rio enquanto espaço efetivo de organização político-partidária.

Além dos fatores mais gerais, referidos acima, existem também fatores internos às favelas e à Rocinha que contribuem para que o movimento comunitário local, mesmo sob a direção de uma única Associação de Moradores que reúne suas lideranças mais expressivas, não consiga tomar um novo impulso.

Um desses fatores a ser levado em conta é a própria estrutura das associações de moradores de favela. Como

vimos, essas associações foram criadas de uma forma vertical por incentivo do Governo Lacerda. Possuem um estatuto rígido, uma série de procedimentos burocráticos normatizados pelo Estado e uma diretoria hierarquizada. Esse tipo de estrutura favorece mais uma prática elitista, cupulista, centralizadora, onde os diretores "*resolvem*", os sócios "*contribuem*" e os moradores em geral até desconhecem sua existência; do que uma organização onde haja participação ampla dos moradores. Quando se trata de favelas de grande porte, esse tipo de estrutura é ainda mais desfavorável.

A favela da Rocinha está dividida em cerca de dezoito "*baixros*"⁽²⁰⁾ que apresentam uma grande diferenciação social. Há hierarquias e rivalidades internas entre algumas áreas. Além disso, o tempo de ocupação e as condições de moradia variam: algumas partes da Rocinha são mais prejudicadas pelo esgoto e lixo, outras pelo difícil acesso, outras pela falta d'água, etc...

Apesar de hoje em praticamente todos os "*baixros*" da Rocinha haver grupos de trabalho comunitário, esse trabalho se encontra fragmentado. O fato de haver membros da maior parte desses grupos fazendo parte da diretoria da UPMMR, não quer dizer que os grupos estejam representados na Associação. A relação entre os grupos e a relação dos grupos com a Associação não é fluida, espontânea. Só através de um trabalho constante, essa relação iria se construindo, reconstruindo ou sendo fortalecida.

Na Rocinha os grupos de trabalho comunitário de-

semprenham um papel importante. Esses grupos em geral se organizam em torno de uma atividade objetiva e concreta, tem uma atuação localizada, facilmente visualizável e funcionavam ininterruptamente durante todo o ano. São eles que propiciam o início da participação comunitária dos estratos mais baixos da favela. É dentro desses grupos que se dá o aprendizado da convivência democrática, do debate, do trabalho conjunto.

Essa foi uma das razões pelas quais me defini pelo estudo de um desses grupos de trabalho comunitário e não pelo estudo da Associação de Moradores. A Associação de Moradores teria um papel importante na criação de representações por área, na coordenação dessas representações em um trabalho conjunto, na mobilização e direcionamento do movimento, na representação da favela frente ao Estado e às outras instituições da sociedade civil. Mas são os grupos de trabalho comunitário que têm fornecido a base social dessa organização interna, a renovação constante dessa base, a riqueza, a vida, a dinamização do movimento comunitário. Como seria impossível realizar a análise exaustiva de todos os grupos de trabalho comunitário, optei pelo estudo das escolas comunitárias.

NOTAS

- (1) BORJA, Jordi. *Movimientos Sociales Urbanos*. Buenos Aires, Ediciones Siap-Planteos, 1975, p. 13.
- (2) CASTELLS, Manuel. "Movimientos Sociales Urbanos". México, Siglo Veintiuno Editores, 1977, p. 5 e 6.
- (3) BORJA, Jordi. Opus cit., p. 14.
- (4) CASTELLS, Manuel. Opus cit., p. 7.
- (5) Ibid., p. 7 e 8.
- (6) BORJA, Jordi. Opus cit., p. 17-22.
- (7) Segundo Castells, o efeito urbano incide sobre as condições coletivas da vida cotidiana e o efeito político incide sobre as relações de força entre os grupos sociais em uma dada conjuntura. (Opus cit. p. 39).
- (8) A esse respeito, para um maior entendimento do processo social de produção de um efeito político a partir de uma luta urbana, consultar o esquema estabelecido por José Olives, que consta do livro de Manuel Castells, já referido, p. 38.
- (9) MACHADO da Silva, L.A. 'A Política na Favela. *Cadernos Brasileiros*, ano IX, n. 41, maio/junho 1967.
- (10) Ibid., p. 37.
- (11) Ibid., p. 41.

(12) Ibid., p. 37 e 38.

(13) Ibid., p. 42.

(14) Esse quadro não ocorreu de uma forma isolada. Em várias outras favelas como o Vidigal, Morro dos Cabritos, Santa Marta, observou-se um fenômeno semelhante. Não nos deteremos no movimento comunitário dessas favelas por não termos um conhecimento aprofundado de sua dinâmica. Sabemos da ocorrência de movimentos urbanos em favelas de outros estados (como na Bahia, Ceará, Pernambuco) e de outros países (como o Chile, Peru) originados em diferentes conjunturas.

(15) Gostaríamos de mencionar que essa fase inicial de mobilização observada na Rocinha foi compartilhada não só por outras favelas como também por diversos outros segmentos populares. É dessa época o "*Movimento contra a Carestia*", a formação do "*Movimento de Amigos de Bairro de Nova Iguaçu*" (MAB), etc...

(16) Tanto essa, quanto as músicas criadas para o mutirão de limpeza das valas e durante a luta pela passarela podem ser encontradas no livro "*Varal de Lembranças*", RJ, 1983 p. 108, 111, 116, 117 e 143.

(17) SEGALA, L. & SILVA, T.R. (org.). *Varal de Lembranças: Histórias da Rocinha*. Rio de Janeiro, UPMMR/Tempo e Presença/SEC/MEC/FNDE, 1983, p. 137 e 138 (citação de Maria Dylma da Silva Ferreira).

(18) No dia 14 de abril de 1985 foi eleita a nova diretoria da FAFERJ, cujo presidente é Naildo Ferreira de Souza. A chapa "*Renovação e Luta*" vencedora das eleições, de oposição à antiga diretoria encabeçada por Irineu Guimarães, reúne grande parte das lideranças mais combativas

do movimento de favelas atual. No entanto, ainda não podemos avaliar se o trabalho desenvolvido pela FAFERJ vai sofrer uma dinamização ou não, devido ao pouco tempo de mandato da nova diretoria.

- (19) SEGALA, Lygia. "Algumas Considerações sobre o Movimento Social Urbano - O caso da Favela da Rocinha", Rio de Janeiro, 1978, p. 43 (datilogr.).
- (20) São eles: Bairro Barcelos, Largo do Boiadeiro, Cidade Nova, Campo do Esperança, Rua 4, Rua 3, Rua 2, Estrada da Gávea, Vila União, Dionéia, Cachopa, 199, Faz Depressa, Laboriaux, Rua 1, Capado, Morro da Roupa Suja, Macega (vide mapa em anexo). Para uma compreensão maior dessa distribuição, citamos um depoimento do seu Ismael:
- "A Rocinha tem vários nomes. É uma favela que tem vários bairrozinhos dentro dela. É aquele espírito carioca. Vão surgindo novas áreas e os próprios moradores vão batizando, vão lhes dando um nomezinho. Por exemplo, o Largo da Rua 1, Faz Depressa, tem esse nome porque naquele tempo o morador que fazia barraco era muito perseguido pela ação da polícia. Naquele faz não faz, pode não pode, de uma hora pra outra surgia um barraco, e daí o nome Faz Depressa. Depois chegava a polícia e pronto. Já estava morando no barraco". ("Varal de Lembranças", Rio de Janeiro, 1983, p. 55).

CAPÍTULO 3

A ORIGEM DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DA ROCINHA

3.1 - Fatores que levaram ao Surgimento das Escolas Comunitárias da Rocinha

"A escola foi surgida por um grupo de moradores que teve uma necessidade de ter uma escola onde atendesse às crianças carentes de vagas nas escolas públicas, Por exemplo, crianças que vem do Norte e Nordeste, né? Que são crianças que encontram dificuldades. E se juntamos e criamos esta escola onde dava oportunidade pra essas crianças se alfabetizarem e mais tarde, irem pra escola pública". (Gonçala Norberto de Araujo Pereira).

Este depoimento, prestado pela educadora mais antiga das escolas comunitárias da Rocinha (Gonçalina participou da criação da primeira escola da comunidade no ano de 1968), nos dá uma idéia de como começaram a ser formadas essas escolas.

Foi a partir de uma necessidade básica das classes populares - a escolarização, que não estava sendo atendida a contento pelo estado - e não de acordo com um planejamento técnico ou um projeto político definido - que começaram a surgir as escolas comunitárias de favela e de periferia. Não só as escolas comunitárias da Rocinha (hoje em número de sete), como as outras dezenas de escolas comunitá

rias espalhadas pelas favelas, conjuntos habitacionais e pe riferia do Rio (e também por outras cidades como Belém ⁽¹⁾, Salvador, Recife, etc...) parecem ter essa origem comum. É difícil precisar a época em que as escolas comunitárias co- meçaram a surgir. Há pouquíssimo registro desse tipo de ex periência. Na Rocinha o início do aparecimento das escolas comunitárias parece ter se dado no final da década de 60.

Alguns fatores podem nos ajudar a compreender o porquê do surgimento das escolas comunitárias nessa época. O processo de industrialização brasileiro acarretou inten- sas migrações internas com a concentração da população nos centros urbanos. Na Rocinha, na década de 60 com a abertu- ra do Tunel Dois Irmãos (decorrente da expansão da cidade em direção à Barra da Tijuca), vai ocorrer um grande aumento po pularcional na favela ⁽²⁾, constituído basicamente de migran- tes nordestinos, muitos analfabetos ou semi-alfabetizados. A conjuntura da época (final dos anos 60 e início da década de 70), era de fechamento político, iniciada em 1964 com o golpe que implantou a ditadura militar. Época portanto pou- co propícia às ações reivindicativas de pressão sobre o po- der público, mais favorável às ações de auto-ajuda.

"As escolas comunitárias desenvolvem-se no espaço de uma conjuntura política autoritária e de uma conjuntura econô- mica recessiva e de intensa concentra- ção de renda, em que o Estado prescin- de de compromissos sociais com a socie- dade". (3)

As necessidades educacionais eram cada vez mais sentidas pela população. O próprio processo de industrialização brasileiro vinha originando uma maior demanda por mão-de-obra semi-qualificada e qualificada. Desde 1964 a produção industrial passara a se reorganizar em torno da aristocratização do consumo e da expansão das exportações a partir de setores dinâmicos da economia moderna: a indústria automobilística, química e eletrônica.⁽⁴⁾ Essa tendência viesava reforçar a necessidade da expansão da oferta de ensino. Não só para qualificar a força de trabalho como para servir de instrumento de ideologização e de controle social e político.

O próprio governo reconhece essa necessidade, quando toma as seguintes medidas: Em 1967 é criado o MOBRAL para a *"alfabetização funcional de jovens e adultos"* (que passa a funcionar realmente no ano de 1970). É institucionalizado o *"ensino supletivo"* pelo Decreto-lei 71.737. Em 1971 a Lei 5692 de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, estende a obrigatoriedade do ensino público gratuito do antigo primário (4 anos) para todo o 1º grau (8 anos), na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

A realidade educacional da época era precária. No período de 1967 a 1970, de cada 1.000 alunos que ingressavam na 1a. série, 454 alcançavam a 2a. série, 367 a 3a. série e 294 a 4a. série.⁽⁵⁾ A taxa média de escolarização da população de 7 a 10 anos em 1970 em todo país era de 66,3%.⁽⁶⁾ Ainda hoje essa realidade não é muito diferente. No nosso

país há cerca de 35 milhões de analfabetos, 8 milhões de crianças em idade escolar fora da escola, e 57% de evasão escolar já no 1º ano do 1º grau. (7)

O Secretário de Cultura do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, em recente pronunciamento (8) afirmou que apenas 13% dos matriculados na 1ª série conseguem terminar o primeiro segmento do 1º grau (antigo primário).

Os mecanismos de exclusão de crianças das classes populares do sistema formal de ensino são muitos:

- a) currículos cujos conteúdos são construídos segundo padrões das classes dominantes, não levando em conta as características e os valores da primeira socialização destas crianças.
- b) cultura livresca e tradição verbalista e formalista dos métodos de ensino.
- c) rigidez de horários e exigência de uniformes, o que muitas vezes dificulta a convivência dos estudos com o trabalho.
- d) destinação de verba insuficiente para a Educação, o que gera uma quantidade de escolas e de vagas insuficiente para atender toda a demanda escolar, além de baixos salários para os professores.
- e) falta de transporte escolar, o que devido à distância entre o local de moradia e as escolas da região, acarreta despesas com transporte no

valor de 10 a 20% do salário mínimo.

- f) mecanismos de estigmatização dos alunos. Os professores provenientes em sua maioria das camadas médias tendem a atribuir o fracasso escolar à falta de inteligência, à indolência e à desorganização, terminando por marginalizar os alunos provenientes das classes populares.
- g) não aceitação do universo (inclusive vocabular) da criança. Muitas vezes as crianças das classes populares vão apresentar na escola pouca fluência, emissão reduzida de palavras, pois percebem que sua vivência é vista como inadequada e têm dificuldades em se expressar dentro do conteúdo e dos valores que são esperados pelo professor.
- h) funcionamento da escola como mera executora de programas e projetos pré-estabelecidos a nível central, o que castra a capacidade criadora do professor e dificulta uma maior aproximação sua com os alunos.
- i) a segregação de muitas crianças oriundas das classes populares em turmas de alunos especiais (A.E.). Essa segregação se baseia em testes de inteligência, tidos como neutros, mas que se utilizam da agrupação de fenômenos materiais⁽⁹⁾ que não fazem parte da vida quotidiana das crianças das classes populares.

"Mas são as crianças que moram nas favelas as que tem maiores probabilidades de serem segregadas. A proporção de favelados entre os A. Es. foi, em todas as escolas, muito superior à da média de cada uma. Os dados encontrados foram os seguintes:

Escolas	Favelados na Escola	Favelados em Turmas de A.E.
A	41%	90% a 95%
B	31%	58% a 71%
C	37%	65% a 95%
D	37%	86% a 89%
E	46%	80% a 83%

Ao que parece, a situação de favelada é um indicador seguro de que a criança é forte candidata à 'turma especial'. Como disse uma professora: - quando é criança do morro, a gente já fica de olho".⁽¹⁰⁾

E são justamente as crianças de favela que muitas vezes ajudam a sustentar suas famílias criando empregos onde eles não existem, cuidando das lidas domésticas e dos irmãos menores, os que são taxados de "apáticos, incapazes e imaturos".

- j) recursos educacionais diferenciados dentro do sistema escolar. As escolas que atendem as crianças das classes populares tendem a ser pior servidas em termos de equipamento, material didático, horário escolar⁽¹¹⁾, quantidade, quali

ficação e tempo de experiência dos professores, do que as escolas que atendem a uma clientela onde predominam as camadas médias. Além disso, a alfabetização (onde se concentram as crianças de nível sócio econômico mais baixo) costuma ser vista como a pior classe para se ensinar e para ela são mandados os professores mais novos e inexperientes, justamente os mais despreparados para a tarefa. São essas turmas que costumam ter a maior quantidade de alunos, o que dificulta uma atenção individualizada por parte do professor.

- 1) falta de acesso ao pré-escolar: a oferta de pré-escolar pela rede oficial de ensino ainda é reduzidíssima. As crianças das classes populares costumam chegar à 1ª. série para serem alfabetizadas sem nenhum preparo e vivência escolar anterior, diferentemente das crianças das camadas médias, que vêm com uma série de habilidades, desenvolvidas nos jardins de infância particulares.

Esses fatores intra-escolares só podem ser compreendidos dentro de um contexto sócio-econômico e político mais amplo e determinante no qual se acham inseridos.⁽¹²⁾ Não cabe aqui continuar a enunciar todos os fatores de exclusão das crianças das classes populares do sistema de ensino oficial, pois estes costumam ser bem conhecidos dos que lerão

essa dissertação. Cabe sim ressaltar o quanto essa situação é aflitiva para as classes populares, sabedoras da importância das las. séries do 1º grau (onde são maiores as taxas de fracasso e evasão escolar) para o desenvolvimento das mais básicas habilidades numéricas e linguísticas.⁽¹³⁾ Classes populares, que no dia-a-dia percebem o quanto esses conhecimentos são vitais para a sua inserção no mercado de trabalho e para que possam vir a dominar idéias e habilidades que vão lhes permitir uma maior compreensão da realidade social, possibilitando-lhes melhor reivindicar seus direitos de cidadania. Reivindicação essa que não poderia ser mais justa, pois sabemos que esse saber também lhes pertence, na medida em que participaram da sua produção. Como nos diz Jamil Cury:

"A produção do saber se dá em função da relação entre as classes e não de uma separação irredutível entre elas. Ou seja, o saber em produção não é um saber de classe, mas um saber que nasce da relação antagônica entre as classes. Este saber em produção, uma vez produzido, será objeto de uma apropriação unilateral. Unilateral porque apenas um dos polos da relação é que se apropria, o que quer dizer que esse polo expropria o seu oposto do saber, que só na relação foi possível de ser produzido. Nesse momento, o saber apropriado torna-se saber privatizado de classe (...). Pois bem, quando se afirma que a classe dominante produz o saber escolar que lhe é conveniente, melhor será dizer apropria-se e redefine".⁽¹⁴⁾

3.2 - Breve Histórico das Escolas Comunitárias da Rocinha

3.2.1 - Criação da 1ª. escola da comunidade em 1968

Foi a partir da grande quantidade de crianças fora da escola e da necessidade do saber escolar, que em 1968 começa a se formar a primeira escola comunitária da Rocinha. A comunidade já dispunha de uma certa experiência associativa. Desde 1961 funcionava a UPMMR, havia os grupos religiosos, os blocos de samba, os grupos esportivos. Gonçalina já tinha trabalhado na Comissão de Luz da Associação em 1966 e ajudava nos serviços da Igreja Católica. Ela e mais 4 moradores, jovens entre 18 e 25 anos, conseguiram que o padre da Igreja Católica cedesse o espaço da capela do Largo de Boia deiro para a criação da escola. Capela de madeira, de chão de terra batida e telhado de zinco. A água vinha de um poço próximo. Durante a semana as educadoras dividiam a capela com tábuas em dois ambientes, possibilitando a existência de 4 turmas em 2 turnos. Eram turmas de alfabetização com crianças dos 7 aos 13 anos de idade, que não tinham conseguido vaga nas escolas públicas ou já haviam passado pelo processo de evasão escolar. Aos poucos o padre conseguiu que a ASPA, instituição ligada aos Jesuítas, fornecesse uma ajuda de custo às educadoras.

Já o curso de alfabetização de adultos tem uma origem diferente. Em 1970, outro padre convida estudantes da PUC (Pontifícia Universidade Católica) para ensinarem à noite aos analfabetos que ele vê passar em grande quantidade pela capela. A motivação desses estudantes da PUC é básica-

mente política, e o método empregado é o do Paulo Freire. Passam a funcionar 2 turmas de adultos, mas a rotatividade dos professores é grande e a época de muita repressão política.

Em 1973 a ajuda de custo às educadoras é suspensa sob a alegação de que a ASPA estava com falta de recursos. Os pais das crianças passam então a contribuir com uma pequena quantia para remunerar as educadoras e comprar material escolar. No mesmo ano, a igreja local passa a ser dirigida por um padre de linha conservadora. O curso noturno para de existir. As educadoras da escolinha são convidadas a se retirarem da Capela, mas a experiência comunitária fala mais forte:

"Um dia eu tinha terminado a aula, tava limpando... porque, todo dia a gente dava aula ali na capela, mas, depois de dar aula, a gente tinha o trabalho de limpar as carteiras, limpar o chão, sabe? Aí ele chegou perto de mim e disse que aquela escola não tava dando certo, que seria bom ter o espaço só pra Igreja, pra missas, pra confissão, pra catequese. Aí eu peguei e disse: Eu já tenho 6 anos aqui, já tenho mil crianças alfabetizadas. Porque o senhor chegou hoje e vai dizer que vai terminar a escola? A gente vai convocar a comunidade e aí a gente vê como fica a situação" (Gonçala Norberto de Araujo Pereira).

Com isso o padre se retrai e a escolinha continua.

Em 1975 ocorre nova mudança. Dessa vez assume Padre Cristiano, vindo da Bélgica, que animado pelos primeiros ventos da abertura política passa a desenvolver um trabalho de organização comunitária em torno dos problemas básicos da favela. O curso noturno é reativado, tendo novamente como professores estudantes universitários convidados pelo padre. Em 1976 é comprado o "casarão", o Centro Comunitário da ASPA, para onde a escola comunitária se muda. De dia, além das turmas de alfabetização de crianças, são criadas turmas de pré-escolar. À noite passam a existir 4 turmas, da alfabetização à 4a. série do antigo primário, atingindo a clientela de jovens a partir dos 14 anos e de adultos. Com o desenvolvimento do trabalho comunitário, algumas lideranças da Rocinha começam também a ser professores do curso noturno. Em julho de 1978 os professores universitários dão um curso de formação de professores, do qual participam na sua maioria jovens. A partir daí - agosto de 1978 - o curso noturno passa a ser assumido por moradores da Rocinha assessorados pelos antigos professores universitários.

3.2.2 - Criação da Escola Comunitária da Rua 1, em 1980

(A partir de 1983 denominada "Centro Comunitário União Faz a Força")

Em 1979, começa a se formar uma escola em outra região da Rocinha, no cume do morro, uma das áreas mais pobres da Rocinha: Rua 1.

"Olha, na Rua Um não tinha trabalho comunitário nenhum. Então, meu pai trabalhava numa casa de uma pessoa no Cosme Velho, que perguntou se lá existia alguma escola. Aí ele disse que não. Ela perguntou se tinha alguém para fazer esse tipo de trabalho lá, alguma professora. Meu pai falou que tinha. Ela marcou lá com o pessoal do MOBRAL, pediu o endereço do meu pai, que deu referência lá da birosca do Inácio, e eles procuraram a minha casa. Então, como na época eu não podia participar porque estudava à noite, a D. Elisa e o Benê iniciaram o trabalho, com dificuldades, lá no Hípica". Maria Lúcia da Costa Souza, mais conhecida como Marlúcia, filha de Seu Pedro, liderança da Rua Um.

O Hípica era um clube, um prediozinho na Rua Um, onde nos fins de semana havia forró, gafieira, festinhas. O MOBRAL doou as carteiras e remunerava os monitores. A diretoria do clube cedeu a sede para o funcionamento do curso de alfabetização de adultos do MOBRAL nos dias de semana. Seu Pedro, analfabeto vindo do Ceará, era um dos alunos. Depois de um certo tempo, os professores se desentenderam com um dos diretores do Clube e o curso acabou. Cerca de um ano depois, as carteiras já enferrujadas, ao relento, o clube ficando mal visto (muitos maridos eram vistos com "raparigas" nos bailes), surge a proposta de se recomeçar um curso noturno na Rua Um.

Um dos professores de adultos da ASPA era o "Nego Preto", um jovem da Rua Um. Todo dia ele subia morro, des-

cia morro, para dar aula. Um dia, batendo pago com outros professores da ASPA, colocou que na Rua 1 existia um clube onde já tinha funcionado o MOBRAL e que lá havia muita gente precisando de escola. Uma agente externa que acompanhava a escola noturna da ASPA se propôs a ir à Rua Um com ele para assuntarem essa possibilidade. Era início de 1980, época em que o trabalho comunitário deixava de ficar restrito à parte baixa da Rocinha e buscava se expandir por outras regiões. Chegando à Rua 1, procuraram os antigos professores ("monitores" do MOBRAL) que ficaram entusiasmados com a idéia e chamaram outros jovens para integrar o grupo. A diretoria do clube voltou a ceder o Hípica, foram feitas reuniões de preparação dos professores e, a partir de agosto de 1980, passou a existir novamente um curso noturno para adultos e jovens na Rua 1. Havia duas turmas, de alfabetização e 2º ano, os professores eram voluntários. Meses depois, naquele mesmo ano, foram criados 2 turmas de pré-escolar e 2 de alfabetização para crianças funcionando durante o dia. Isso se deu pela procura das crianças e por iniciativa dos professores da Rua 1. O material utilizado era a sucata e algum material escolar que ficara guardado, fornecido pelo MOBRAL.

3.2.3 - Criação da Escola Comunitária "Sossego da Mãe" na Cachopa em 1980.

"Na época, em 1979, tinha aquele problema com a Eleonora (E.C.F), né? Ela usava a minha casa pra Associação. A reunião, essas coisas todas aqui. Então

meu marido já tava sem paciência de não ter um descanso no domingo, a casa cheia de gente e tal... foi quando, verba tam bem não tinha, porque o dinheiro de Asso ciação ficava todo com ela, ela di zendo que era prã pagar processo dis so, daquilo... Porque ela estava em questão. Aí eu tive a idêia de fazer um centro comunitário pra funcionar a Associação. Mas os próprios moradores daqui, os antigos da área, disseram: Ma rina, não vamos fazer sede da União (UPMMR) aqui na Cachopa porque nisso tem época que muda. Hoje é você que estã liderando. Amanhã tem uma elei ção, tem alguma coisa, a sede da união vai e fica pertencendo a outro.

A área pertencia a mim pelo direito de uso capião... porque ali já existia plan tação do meu pai, aquelas coisas toda. Aí eu pedi apoio aos próprios morado res que fizessem ali... uma obra comuni tária. E ninguém na época aceitou a se de da União. Ao contrário, os morado res queriam atê terminar com o proble ma de Associação, porque já estava exis tindo essa guerra de duas Associação e nenhuma das duas queria se unir. En tão, eu me interessei mais pela esco linha. Um grupo da parte da Eleonora queria sede da União e a maioria que ria a escolinha comunitária. E dali co meceu o desentendimento e ficou sendo a escolinha mesmo. Ela aceitou, mas co ntrariada. Então, ela queria misturar. Sendo a escola comunitária, sendo a se de da União. E estava dando muito pro

blema prã atender o povo da Rocinha com problema de barraco, essas coisas toda... Aí eu propus a ela de fazer uma reunião com a outra Associação pra ver em que parte nōs ficãvamos, unidos, eles faziam uma parte e nōs trabalhãvamos juntos. Um apoiava o outro. Aí ela começou a me chamar de corrupta, que não poderia se unir com a parte dos inimigos. Aí começou uma confusão, uma briga muito forte, foi quando ela se afastou... Nessa época, ainda não tinha terminado a escolinha, estava em obra. E ali eu meti peito e enfrentei, com o próprio povo da Cachopa me apoiando. Teve um rapaz que era gerente de uma loja de construção, deu uma porta, um basculante, um metro de pedras, um saco de cimento. E foi assim, cada um dando uma coisa. Teve festa junina, bazar, fui pedindo auxílio também pelo rádio: Alguém quer doar para a construção da escolinha Sossego da Mamãe, da Cachopa? As próprias mães dos alunos faziam a semana da feira, trabalhos manuais, paninhos, essas coisas todas e vendiam, nê? E esse dinheiro era empregado na obra da escola.

A escolinha foi inaugurada em 1980. Como era uma sala comprida sem recurso, eu pedi apoio a algumas entidades do Estado e consegui as carteiras. Fiz um censo escolar (eu, um rapaz, o Josimar, e a Regina), aqui dentro da Rocinha mesmo, procurei as crianças que não tinham conseguido vaga... O recurso foi mesmo dos próprios pais dos alunos. A escola

na época começou por 100 cruzeiros como mensalidade. Esse dinheiro era pra pagar os professores, a manutenção da escola, como material de limpeza, luz e gás. Depois nós entramos com o MOB-RAL que dava uma quantia mínima de 2.000 cruzeiros aos educadores e mantinha uma merenda escolar. Comecei com uma sala, né? E depois com o apoio também dos pais dos alunos, festinha, bazar, consegui fazer a segunda e a terceira sala. E daí, a escola ainda continua com muita dificuldade porque criança é o que não falta, todo dia, toda hora, tem gente pedindo pra matricular criança"... Marina Esmeralda de Souza, liderança da Escola Comunitária "Sossego da Mamãe", da Cachopa.

No primeiro ano de funcionamento da escolinha da Cachopa, sua clientela eram crianças de 3 a 14 anos, divididas em turmas de pré-escolar e alfabetização. A Marina organizava a escola que contava também com uma zeladora, D. Marina, senhora muito dedicada também moradora antiga do lugar, que conhecia pessoalmente praticamente todas as crianças e mães. As educadoras eram muito jovens, na maioria "menina-moça que não tem compromisso..."

Em 1982 começa a funcionar à noite um curso para adultos. O MOB-RAL que já fornecia uma ajuda de custo para as educadoras do pré-escolar e merenda para as crianças, passa a fornecer material didático e remunerar um rapaz que estava interessado em dar aula de alfabetização para adultos. Nes-

se ano é realizado também um curso supletivo à noite. Em meados de 1981, o pessoal das outras escolas comunitárias da Rocinha, soube da existência da escolinha da Cachopa. No final do ano, tendo ocorrido o rompimento total dessa escola com a Associação de Moradores paralela, passa a haver uma pequena aproximação desta com outras escolas. Um professor de adultos, que já ensinara na Rua Um, junto com uma agente externa, entrou em contato com a Marina e resolveram montar um Tele-curso de 1º grau na Cachopa. O curso teve como clientela basicamente os jovens (entre 15 e 25 anos), mas só durou um ano pois em 1983 a instituição mantenedora (Fundação Roberto Marinho) dos rádios-postos de Tele-curso de 1º grau em bairros populares não deu mais continuidade à experiência.

3.2.4 - Início do Projeto da UNICEF/S.M.D. junto às escolas comunitárias da Rocinha/Criação da Escola Comunitária da Rua 2, em 1981.

No final do ano de 1980 a UNICEF/SMD entrara em contato com a Rocinha para expor sua Proposta de Ação⁽¹⁵⁾ que abrangia as áreas de educação, saúde e saneamento. Em relação às escolas comunitárias, essa proposta consistia na remuneração e treinamento dos educadores, fornecimento de material escolar e acompanhamento do trabalho através de assessores pedagógicos. O contato inicial foi feito através de UPMMR (cujo presidente era o Oliveira, eleito em julho desse mesmo ano). A "Proposta de Ação" foi debatida pela Associação de Moradores, que reuniu os membros dos diversos

grupos de trabalho comunitário. Tentou-se incorporar outras atividades (como a divulgação) dentro do projeto, o que não foi aceito pois as áreas de atuação já estavam definidas a priori.

Após muitas reuniões, a "*Proposta de Ação*" foi aceita. A Associação de Moradores paralela passou a pressionar o Governo, sob a alegação de que o Projeto só estava envolvendo moradores ligados à UPMMR legal. Por conta dessa disputa política, os técnicos da UNICEF/SMD passaram a se reunir com os grupos de trabalho de cada área isoladamente (educação, saúde e saneamento), não se reportando mais à UPMMR. Essa conduta contribuiu para o enfraquecimento da articulação entre os diversos grupos de atuação comunitária, que na época contestaram esse procedimento adotado pela UNICEF/SMD e lutaram pelo reconhecimento da UPMMR como porta-voz da comunidade, não conseguindo no entanto reverter o quadro. O projeto das escolas comunitárias passou a ser discutido junto aos educadores da ASPA e da Rua 1 (já que na época ainda não era conhecida a existência de uma nova escola na Cachopa, pois sua origem esteve relacionada à UPMMR paralela com a qual não se tinha contato).

E é assim que surge a idéia de criação de mais uma escola comunitária na Rocinha, no miolo da favela, a Rua 2. Alguns educadores da ASPA, preocupados com a expansão do trabalho pela Rocinha e desejosos de saírem das barras da saia da protetora mãe Igreja, propuseram que com verba do Projeto fosse comprada uma casa na Rua 2 que pudesse servir de sede para uma nova escola. É organizado um treinamento de pro

fessores para janeiro e fevereiro de 1981, do qual participaram os educadores de crianças e de adultos da ASPA e da Rua 1, e pretendentes à educadores convidados por estes. A casa comprada é reformada e a partir de maio de 1981 passa a funcionar a escola comunitária da Rua 2, com alguns educadores vindos da ASPA e outros do treinamento promovido pela UNICEF/SMD. A escolinha da Rua 2 inicia suas atividades precariamente, pois dispõe somente de duas pequenas salas de aula, uma mini-secretaria funcionando na antiga cozinha da casa e um banheirinho. São organizadas três turnos durante o dia, com 3 turmas de pré-escolar e 3 turmas de alfabetização. À noite funcionam a alfabetização e o 2º ano para jovens e adultos.

Em 1981 tanto os educadores de crianças quanto os de adultos dessas 3 escolas (ASPA, Rua 1 e Rua 2) são remunerados, recebem material escolar, treinamento e supervisão pedagógica pela UNICEF/SMD. Com isso, o nível de ensino dessas escolas sofre uma melhora: as turmas começam a ser divididas por idade e os professores passam a adotar um planejamento de aula discutido em conjunto. A UNICEF/SMD traz também a proposta de legalização dessas escolas comunitárias a fim de que possam captar recursos junto a outras instituições. Tanto a Rua 2, quanto a Rua 1, já tendo eleito suas respectivas diretorias, munidos de estatuto e CGC, passam a buscar recursos junto a empresários e conseguem, então, construir uma nova sede mais adequada ao seu funcionamento, passando de Escolas a Centros Comunitários.

O Centro Comunitário da Rua 2 passa a dispor também de merenda para as crianças, doada por um empresário. Surge a figura da merendeira, que a princípio trabalha voluntariamente. É realizado um curso de artesanato e nos fins de semana são passados filmes para os alunos da noite, mães e vizinhança da Rua 2.

Algumas contradições haviam permeado a relação UNICEF-SMD/Comunidade em 1981, mas como esse ano foi basicamente o de implantação do Projeto (fase de reconhecimento de terreno), este procurava trabalhar com todas as atividades desenvolvidas pelas escolas comunitárias. A partir de 1982, a UNICEF/SMD estabelece como prioridade a preparação das crianças para mais tarde ingressarem na escola pública aptos a serem alfabetizados. Com isso o curso noturno para adultos é excluído do Projeto e o pré-escolar passa a receber uma ênfase maior, em detrimento das classes de alfabetização de crianças. A partir daí os professores de adultos passam a buscar recursos junto a várias instituições como o MOBRAL, a Igreja, a FUBRAE, etc..., alternando fases de trabalho voluntário com vínculos tênues com diversas instituições, variando de escola para escola.

3.2.5 - Criação da Escola Comunitária do Laboriaux, no início de 1983.

Como foi visto no Capítulo 2, a partir dos mutirões de limpeza das valas surgiu a luta pela canalização do valão do Campo da Esperança. Quando a Prefeitura iniciou a

obra, foi preciso desalojar os moradores cujos barracos situavam-se em cima das valas que estavam sendo canalizadas. Esses moradores foram transferidos para 75 casas construídas pela SMD no Laboriaux, região alta da Rocinha, onde há tempos atrás, já se localizara parte da favela, mas que fora removida em 1966 durante o Governo Lacerda. Junto com as 75 casas foram construídas uma via de acesso, um sistema de água, esgoto e drenagem das águas pluviais, rede elétrica⁽¹⁶⁾ e uma casinha destinada ao funcionamento de uma escola comunitária.

A expectativa dos moradores da área era que fosse feita uma creche, pois muitos estavam habituados ao esquema de vizinhança ou de parentesco para deixarem os filhos enquanto iam trabalhar, e com a transferência da região mais baixa da Rocinha (Campo do Esperança) para o topo do morro (Laboriaux) isso se tornara impossível. Mas como o Projeto da SMD/UNICEF não previa creche e sim escola comunitária, os moradores foram convocados a uma reunião para a discussão da organização da escola. Dessa reunião saíram os três educadores da escola (duas professoras e uma merendeira, duas delas moradoras do Laboriaux e uma da Rua 1), e o dia do mutirão para pintura e arrumação da mesma.

A escolinha começou a funcionar em março, atendendo crianças de 3 a 6 anos, em 2 turnos, contando com uma sala de aula, uma cozinha, um banheiro e um pequeno pátio cercado para as crianças brincarem. Aos poucos foi se dando o entrosamento da escola comunitária do Laboriaux com a esco-

la comunitária da Rua 1, através de visitas coletivas de professores e alunos de uma escola à outra e de passeios organizados em conjunto (a Rua 1 fica em frente ao Laboriaux, separados pela Estrada da Gávea). E também com as outras escolas comunitárias do Rio que participavam do Projeto SMD/UNICEF, durante os treinamentos de reciclagem (promovidos em geral nas férias) e através das reuniões mensais organizadas pelos educadores comunitários no Circo Voador para a discussão de seus problemas e objetivos comuns.

3.2.6 - Criação da Escola Comunitária da Rua 4 - meados de 1983.

A escola comunitária da Rua 4 surge em uma região de ocupação recente, próxima à escadaria que liga a Rua 4 ao Campo do Esperança, em meados de 1983.

"Antigamente, ali não tinha nada, né? São lixo. Daí eles começaram o mutirão, fizeram aquele muro. Depois as escadas e a rampa. E depois a escola. Então, o pessoal tá vendo que tá melhorando, né? Quando a pessoa começa a acreditar na coisa, aí fica forte. Por isso eu acho que ela vai crescer..."

Depoimento de Maria Aparecida, primeira educadora de crianças da Escola Comunitária da Rua 4.

Em 1981, tinha sido comprada pela UNICEF, uma casa na Rua 4 para o funcionamento do grupo de Saúde. Lá eram realizadas campanhas de vacinação, reuniões com grupos de

mulheres, etc... Paulatinamente esse trabalho de saúde foi se deslocando, passando a ser desenvolvido junto aos centros comunitários ligados ao Projeto SMD/UNICEF, que a partir de 1984, tiveram suas instalações ampliadas e passaram a contar com um mini-posto de saúde conduzido pelos agentes de saúde da comunidade. Por conta disso, a casa que tinha sido comprada pela UNICEF para o grupo de saúde, em 1983 se encontrava praticamente desativada.

Essa região da Rua 4 passava por muitas transformações. A casa se situava ao lado de um barranco, coberto por lixo, que lá em baixo ia dar no Campo do Esperança. Uma parte do terreno ameaçava desbarrancar, pondo em risco várias casas da Rua 4. O pessoal do grupo de saneamento e os moradores da Rua 4 vinham reivindicando há anos uma obra de contenção, o que finalmente tinha sido alcançado através da interação de vários órgãos. A Geotécnica forneceu o laudo atestando o perigo de desbarrancamento. A FEEMA fez um projeto de semi-urbanização da região e a SMD forneceu material e remunerou a mão-de-obra local.⁽¹⁷⁾ Foi construído um muro de arrimo, sistema de esgoto, rampa para a descida de lixo e uma escada ligando a Rua 4 ao Campo do Esperança. Com isso o barranco ficou limpo e foram plantadas árvores para auxiliar na contenção do terreno, fornecidas pela Diretoria de Parques e Jardins.

Era início de 1983, muitos nordestinos chegavam à Rocinha fugindo da seca. "Zé do Queijo", presidente da UPMMR paralela, começou a invadir a área derrubando as mudas plan

tadas e loteando o terreno. Os moradores da área eram intimados por capangas armados que rondavam permanentemente a região. Os lotes eram vendidos ou doados aos migrantes, em troca de apoio político. A própria casa do grupo de saúde foi invadida pelo Zé do Queijo, que ali alocou uma família. Com isso alguns moradores se revoltaram e exigiram a desocupação da casa, o que ocorreu em seguida. Os integrantes do grupo de saneamento e do antigo grupo de saúde promoveram então uma grande reunião para discutir com os moradores da Rua 4 o que seria feito com a casa. A maior parte dos moradores optou pela criação de um curso de alfabetização de adultos, pois muitos moradores tinham acabado de chegar do nordeste e alguns nunca haviam estudado.

Uma jovem moradora da Rua 4 se ofereceu para dar aula à noite. Em julho de 1983 foi realizado um curso de férias para os educadores de adultos da ASPA, Rua 2 e Rua 4. Em agosto de 1983 foi iniciado o curso de alfabetização de adultos da Rua 4. Esse curso teve uma frequência muito irregular devido ao clima de violência reinante naquela área, e só conseguiu sobreviver durante esse ano.

A casa vinha passando por pequenas reformas, ficando mais com "cara de escola". Foi pintada, o banheiro reformado, uma pequena área ao lado cercada e transformada em pátio. Em setembro tinham sido criadas 2 turmas durante o dia: uma de pré-escolar para crianças de 3 a 6 anos e uma de pré-alfabetização para a faixa de 7 a 10 anos. Uma das professoras, Maria Aparecida (que fazia parte do grupo de jo-

vens da Igreja Católica do Boiadeiro) participou (também em julho) do treinamento promovido pela SMD/UNICEF e por membros do Circo Voador junto aos educadores de crianças ligados ao Projeto das Escolas Comunitárias do Rio.

Dois agentes externos vinham acompanhando a escola comunitária da Rua 4, auxiliando na parte pedagógica e na organização da escola. O entrosamento dessa escola comunitária com as outras escolas da Rocinha e os recursos para compra de material e remuneração dos professores estavam sendo através do Projeto "*Cultura da Favela e Educação Básica*", ligado à FUNARTE.⁽¹⁸⁾ Com o término do projeto em 1984, a escola comunitária da Rua 4 solicitou apoio do MOBREAL, o qual passou a fornecer uma ajuda de custo para as duas educadoras, material escolar e merenda para as crianças. A escola vem se desenvolvendo com dificuldades, pois seu espaço físico é pequeno e o apoio institucional precário.

3.2.7 - Criação da nova "Escola Comunitária da ASPA" - 1984. Antiga Escola Comunitária da ASPA se transforma no "Centro Comunitário Alegria das Crianças" - 1985/1986.

A primeira escola da comunidade, que começou a funcionar em 1968 na Capela do Boiadeiro e em 1976 se transferiu para o "*Casação*" (Centro Comunitário da ASPA), a partir de 1984 passa a buscar um espaço próprio para o seu funcionamento.

Como já foi visto no 1º capítulo, o movimento comunitário da Rocinha aflorou numa conjuntura de início de abertura política, a partir principalmente da estrutura propiciada pela Igreja. Com o desenvolvimento do trabalho, vão aparecendo questões de poder entre o padre e agentes externos, entre padre e moradores, agentes externos e moradores, entre lideranças da comunidade, etc... que ainda permeiam o trabalho até hoje. Mas como na época o poder da Igreja era o mais importante, no final da década de 70 a autoridade do Padre e a estrutura hierárquica da ASPA são muito questionadas pelos participantes dos diversos grupos do "casarão". Alguns membros desse trabalho (moradores e agentes externos) partem para a conquista de outras áreas de atuação, visando não só a expansão do trabalho comunitário pela Rocinha (o que também estava sendo desenvolvido pela Igreja) como a abertura de frentes de trabalho independentes da Igreja.

A liderança principal da escolinha, Gonçalina, já tinha larga experiência em trabalho comunitário, fazia parte da Associação de Moradores, participara do auto-censo, da luta pela passarela (tanto os educadores da escolinha quanto as crianças se dirigiram em caravana à Prefeitura para a entrega do abaixo-assinado), do mutirão, do grupo de mulheres, constituindo-se não só na principal liderança da escola, como numa das mais importantes lideranças da comunidade. Ela, e outros membros do trabalho comunitário, permanecem na ASPA discutindo nas reuniões de coordenação⁽¹⁹⁾ a modificação da estrutura da ASPA, sem no entanto alcançarem êxitos concretos.

Com o início do Projeto da UNICEF/SMD em 1980/1981, os conflitos entre a escola comunitária e a Igreja vão aumentando. Durante o ano de 1981 tanto a escola comunitária da Rua 2, quanto a da Rua 1 se registraram legalmente, para que através da autonomia jurídica fossem obtidas doações de verbas. A escola comunitária da ASPA não pôde fazê-lo, pois a diretoria da ASPA alegou que não poderia haver uma instituição jurídica dentro de outra. Em 1982 o apoio do Projeto da UNICEF/SMD aos cursos noturnos foi extinto. Com isso, a escola noturna acabou abrindo mão dessa atitude contestatória à ASPA em troca do apoio da Igreja na busca de recursos (foram enviados projetos para o Centro Educacional de Niterói e para a instituição alemã "Misereor", ambos através da influência do Padre) para a remuneração e realização de cursos de reciclagem para os professores de adultos da ASPA.

Os educadores de crianças continuaram a levar seus questionamentos, e a escolinha começou a sentir a falta de uma autonomia maior e de um espaço próprio para o seu funcionamento. Nessa fase (1983) a escolinha passa a se autodenominar "*Escola Comunitária na ASPA*" (e não mais *Escola Comunitária da ASPA*). Em 1984 a ASPA resolve solicitar parte do tempo ocupado pela escolinha para a "*criação de outras atividades no casarão*". A escolinha passa a reduzir seu horário, funcionando de 7 às 10:30 hs. e de 11 às 14:30 hs. Pouco tempo depois a ASPA monta uma nova escola nesse espaço, funcionando das 15 às 18 hs., chamada "*Escola Comunitária da ASPA*". Seus professores também são leigos, morado-

res da Rocinha recrutados pela Igreja e remunerados pela ASPA.

A partir daí os membros da escolinha passam a lutar por um espaço autônomo de funcionamento: recorrem a diversos empresários, à UNICEF e finalmente conseguem comprar um terreno no Campo do Esperança. Em 1985 a escola diurna sai da ASPA e passa a funcionar precariamente em um Clube na Estrada da Gávea pertencente ao Ismael (antigo membro da primeira diretoria da UPMMR, na década de 60). Nesse mesmo ano se inicia a obra de construção da nova sede da escola no terreno do Campo do Esperança, através de recursos da UNICEF. A escolinha passou a se chamar "*Centro Comunitário Alegria das Crianças*", inaugurada no primeiro semestre de 1986, contando com pré-escolar e mini-posto de saúde (ligados ao Projeto da SMD).

A nova Escola Comunitária da ASPA a princípio não era reconhecida como comunitária pelos educadores das outras escolas, devido a forma como foi criada. Mas como sua problemática era a mesma: atender às crianças da Rocinha, e seus professores eram igualmente moradores, vivendo a mesma situação de vida que os outros, a escola foi sendo aceita. Seus professores passaram a reivindicar também a inclusão da escola no Projeto da SMD a fim de obter melhores condições de funcionamento.⁽²⁰⁾ Em 1985 essa escola contou com três turmas de pré-escolar, uma de alfabetização e duas "*bancas de dever*". A antiga escola noturna para jovens e adultos continua funcionando na ASPA com 4 turmas, recebendo asses-

soria de técnicos ligados ao IBRADES e verbas através de projetos enviados ao exterior por intermédio da Igreja.

3.2.8 - Outras Experiências

Nesse estudo nos deteremos nas sete escolas comunitárias referidas anteriormente. Mas gostaríamos de lembrar que na Rocinha já existiram outras experiências desse tipo e que ainda hoje, além dessas sete escolas, há outras experiências semelhantes, mas que não podem ser caracterizadas propriamente enquanto escolas comunitárias.

Há relatos de uma escola que teria sido criada em 1966 por algumas senhoras ligadas à Igreja Batista da Estrada da Gávea, chamada "*Escola Anexa à Igreja Batista da Rocinha*". Segundo uma das antigas professoras dessa escola, hoje birosqueira, "*a escola acabou com a invasão do terreno da Cachopa pela Eleonora (E.C.F.)*".

A Escola Comunitária "*Cantinho da Amizade*" teve uma vida curta: o ano de 1984. Há mais de 5 anos existe na Rocinha um grupo chamado "*Fé e Luz*", que trabalha com crianças excepcionais. Nas dependências da Igreja Católica N.S. da Boa Viagem (situada na Estrada da Gávea) funcionou até 1983 a Fundação Leão XIII, expulsa logo em seguida à mudança do Padre responsável pela Igreja. Uma liderança do movimento comunitário da Rocinha, Francisca Honorata, ligada ao Grupo Fé e Luz, solicitou ao Padre que esse espaço liberado fosse utilizado para a criação de uma escola comunitária, o

"*Cantinho da Amizade*". Passaram a funcionar a partir de janeiro de 1984 quatro turmas de pré-escolar e uma turma para crianças excepcionais, atendendo a um total de 150 crianças. Essa escola solicitou apoio ao MOBRAL, o qual forneceu merenda para as crianças, uma ajuda de custo para os educadores e algum material escolar. A escola desenvolvia também um trabalho de artesanato junto a um grupo de mães de alunos. Com o passar do tempo foram ocorrendo vários atritos com o Padre responsável pela Igreja, o qual no final do ano suspendeu a licença de utilização do local e a escola fechou. Esse grupo continua lutando por um espaço para a reabertura da escola.

Nesse mesmo local (dependências da Igreja Católica N.S. da Boa Viagem: um salão paroquial, uma sala, um depósito e uma cozinha) já funcionou também durante alguns anos (final da década de 70) um curso do MOBRAL de alfabetização de adultos, à noite.

Na creche comunitária da Igreja Metodista, localizada no Caminho do Boiadeiro, funciona uma turma de pré-escolar e na creche da Terra dos Homens, localizada no Morro da Roupas Sujas (atual "*Morro da Alegria*") há duas turmas, uma de pré-escolar e uma de alfabetização de crianças. Seus professores também são moradores da Rocinha, jovens que prestam um serviço comunitário.

Queremos registrar também a existência de um sem-número de escolinhas particulares na Rocinha, cujos professores também são leigos, moradores do local. Essas escolas têm, porém, como objetivo explícito o lucro ou um meio de subsistência. As escolinhas particulares funcionam em sedes próprias ou na própria residência dos professores, e em geral desenvolvem um ensino de baixa qualidade.

NOTAS

- (1) As escolas comunitárias começaram a surgir na periferia (baixadas) de Belém no Pará no início da década de 70. Com o apoio da FASE (que dispunha de uma estrutura denominada "*Movimento de Criatividade Comunitária*") foram construídos barracões que serviam de sede para as escolinhas, onde mais tarde começaram a funcionar centros comunitários que se articularam em Comissões de Bairros na luta pela permanência na terra onde moram e pelo direito ao ensino público gratuito para todos. No início da década de 80 havia cerca de 100 escolas comunitárias em Belém, onde estudavam mais de 20.000 crianças. Para maiores referências, consultar a revista Proposta nº 25: "*Escolas Comunitárias: Uma Vivência de 14 anos*" - RJ-FASE - Maio, 1985.
- (2) Durante a década de 60, o contingente populacional da Rocinha praticamente dobrou, passando de cerca de 15.000 habitantes em 1960 (dados do Censo Demográfico do IBGE) para 30.000 habitantes em 1970.
- (3) MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Escolas Comunitárias: Oposição à Escola Pública?* In: *Escolas Comunitárias: Uma Vivência de 14 anos - Proposta nº 25*, RJ, FASE, maio de 1985, p. 33.
- (4) FREITAG, Bárbara. "*Escola, Estado e Sociedade*", 3a. ed. rev. - São Paulo, Cortez e Moraes, 1979, p. 73.
- (5) FONTE: MEC, Serviços de Estatística da Educação e Cultura, *Estatística da Educação Nacional*, Brasília, 1960-1971, p. 12.

- (6) FONTE: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, *Censo Demográfico do Brasil*, 1970.
- (7) Informações colhidas em artigos de Marilena Chaui: *Dia do Professor*, Folha de São Paulo, 15/10/85.
- (8) Discurso proferido no dia 1º de março de 1985 na FAE.
- (9) SCHNEIDER, Dorith W. *As Classes Esquecidas - os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*, Tese de Mestrado em Antropologia Social pelo Museu Nacional da UFRJ, 1974.
- (10) CUNHA, Luis Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro F. Alves, 1975, p. 214.
- (11) As escolas municipais Paula Brito, Pastor Belarmino e Lúcia Miguel Pereira, as duas primeiras situadas na Rocinha e a segunda em São Conrado, escolas que atendem à maior parte da clientela da Rocinha, ainda têm três turnos de atendimento às crianças, o que reduz o horário escolar de 4 horas para 3 horas e meia. Nessas 3 horas e meia estão incluídas a hora da merenda e do recreio, sobrando para o ensino intra-classe cerca de 2 horas diárias. (Dados de 1985).
- (12) Cabe lembrar que a análise da situação educacional brasileira realizada até o presente momento se refere à conjuntura ditatorial do final dos anos 60, época de surgimento das escolas comunitárias em estudo. Não nos deteremos nas mudanças ocorridas na realidade educacional brasileira na conjuntura atual, nem especificamente na situação do ensino no Rio de Janeiro no atual governo Brizola. Mas é bom lembrar que apesar de em muitos aspectos essa realidade ainda se encontrar inalterada, em outras ela vem evoluindo. Como exemplo de mudança pode

mos citar:

- a nível nacional está ocorrendo uma maior destinação de verba para a Educação;
- no Rio estão sendo criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) voltados para as classes populares; foram extintas as classes de A.Es (alunos especiais) e foi instituído o transporte gratuito para os escolares da rede pública.

- (13) Como habilidades numéricas básicas podemos citar o reconhecimento dos algarismos, a contagem, operações de adição, subtração, multiplicação, divisão e solução de problemas simples; como habilidades linguísticas básicas citaremos a leitura, escrita e redações simples. Vide: CARRAHER, T. & SCHLIEMANN, A. "*Fracasso Escolar: Uma Questão Social*", in: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 45 maio de 1983, p. 4.
- (14) CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas Acerca do Saber e do Saber Fazer da Escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (40) fev. 82, p. 59.
- (15) "*Propostas de Ação nas Favelas Cariocas*" - UNICEF/Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Rio de Janeiro, maio 1980. Vide referência anterior a essa Proposta de Ação nos Capítulos 1 e 2 da presente dissertação.
- (16) Para uma descrição maior da obra realizada no Laboriaux, consultar a publicação "*Rio de Janeiro, 4 favelas*" de PINHEIRO, A.I.F. & MAIA, M.U.B. - Secretaria Municipal de Obras e Serviços Públicos - Rio de Janeiro, vol. II fev. 83.
- (17) A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social na época desenvolve o Projeto "Todos Juntos Participando", atra

vês do qual eram fornecidos material de construção, assistência técnica e remuneração para alguns moradores que trabalhavam na obra durante a semana, o que era complementado pelos mutirões de fins de semana que envolviam uma parcela mais ampla de moradores. Esse Projeto testado na Rocinha deu origem ao atual "*Projeto Mutirão*", que vem se desenvolvendo em cerca de 100 favelas cariocas.

Para maiores referências ao trabalho realizado na Rua 4, consultar a publicação "*Favelas e Contenção de Encostas no Município do Rio de Janeiro*" - FEEMA/RJ, maio 1983, p. 73 a 78.

- (18) O Projeto "*Cultura da Favela e Educação Básica*" foi encaminhado em 1983 por diversos grupos comunitários da Rocinha (Centro Comunitário da Rua 2, Rua 1, Escola Comunitária da ASPA, grupo da Rua 4, Cantinho da Amizade, grupo de Artes Visuais da Escola Municipal Paula Brito) ao projeto "*Interação entre Educação Básica/Contexto Cultural Específico*". Foram propostas uma série de atividades como trabalho manuais, esporte, teatro, artes visuais, etc... e solicitados recursos para remuneração de pessoal e compra de material. Devido à quantidade de grupos envolvidos, à heterogeneidade de perspectivas dos proponentes e ao pouco conhecimento de como lidar com os trâmites burocráticos exigidos, a confusão foi tanta que pouco se conseguiu realizar e o Projeto não teve continuidade.

- (19) As reuniões de coordenação eram (e são até hoje) reuniões semanais que congregavam os diversos grupos participantes da ASPA, como a escolinha de crianças, a escola noturna, a creche comunitária, o cine clube, o grupo de jovens, o grupo de teatro, etc... e buscavam democratizar as informações e as decisões. A ASPA é uma instituição ambígua, ligada à Igreja (pelos estatutos o Padre tem o

poder de veto garantido), mas apresentada pela Igreja como sendo "*da comunidade*" (a maior parte dos integrantes de sua diretoria são moradores da Rocinha). Foi esse caráter ambíguo que deu margem a tantos conflitos na época.

(20) O que se concretizou em meados de 1986.

(21) "*Banca de Dever*" é um trabalho de reforço realizado junto às crianças que já cursam a escola pública auxiliando-as na compreensão da matéria dada e na realização do dever de casa. Esses 2 professores da banca de dever foram remunerados pela SMD (Projeto Banca de Dever) em 1985.

CAPÍTULO 4

- OS ATORES DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS

4.1 - As Crianças (alunos) e seus pais4.1.1 - As Crianças

"Minha casa é de tábua. Tem uma casa de tijolo em cima da minha casa que não tem coluna e vai cair.

Esse sol é porque está de tarde e o sol está na janela.

Esse azul é um tapete pra quando a gente sair limpar o pé.

Tem um foguete que dispara pra cima, perto da minha casa. O foguete foi embora. Ele ficou com raiva porque disparou pra baixo.

Isso em cima da porta é um fogão com panela. Minha mãe está dentro de casa. Ela está cozinhando na panela: ovo, feijão, arroz, carne.

Meu pai não está aqui porque ele só chega de noite.

Eu estou aqui abrindo a porta.

Esse é o umbigo da minha mãe".

Rodrigo de Lima da Silva - 5 anos⁽¹⁾.

As crianças da escola comunitária. Quem são elas?

"Tia Xuxu, tia Xuxu, me dê um beijo (Uma me puxa pra cá, outra pra lá, quase me derrubam. Vamos chegando ao pátio da escola, onde as crianças sentadas no chão, pintam: umas compenetradas, outras em burburinho). Vem, tia Xuxu, vem ver a minha casa que eu desenhei".

Nas histórias que vão contando, a ternura, a dureza do dia-a-dia, os sonhos, os medos, as fantasias, tudo se mis

tura, como a tinta de seus desenhos.

"Eu fiz um morro, uma igreja, uma casa, um gato, uma vala e um jardim. A casa é do meu pai e da minha mãe. O gatinho é meu. Ele estã brincando comigo. O jardim fica perto da minha casa. Na vala tem lixo, garrafa, papel e coisa suja.

Os garotos fazem barcos de papel e jogam na lama.

Quando chove demais passa água na minha casa".

Antonio Anastácio de Souza - 9 anos⁽²⁾.

A nós, atores das camadas médias - agentes externos, pesquisadores, ou até mesmo os padres que moraram na favela - a realidade de vida dessas crianças sempre vai chocar. Ao mesmo tempo, salta aos nossos olhos sua vivacidade ao criar brincadeiras: de gravetos e pedaços de pau trazidos pela vala são feitas casinhas; de arame, tocos de madeira e rodinhas saem mil brinquedos.

É comum as meninas brincarem dentro de casa, no quintal, na casa de vizinhos e parentes ou em frente de casa, enquanto os meninos ficam soltos pelos becos e largos das imediações.

"Eu fiz um prédio. Tem uma loja embaixo. Em cima mora um pessoal. Todo mundo fica passando no beco atrapalhando as crianças que brincam lá. Elas se machucam e a mãe leva para o médico dar injeção.

Aí depois a criança morreu. O moço enterrou ela (...)"

Antonio Sérgio do Vale - 7 anos⁽³⁾.

Quando a mãe trabalha fora, a situação se complica. Às vezes existe a possibilidade dos filhos ficarem sob a guarda de um vizinho ou parente. Muitas crianças ficam soltas pelo morro. Conheci um aluno de Escola Comunitária da Rua 2, Carmelito, de 4 anos, que encontrava desacompanhado constantemente em várias regiões diferentes da favela: no Boia-deiro, em frente à passarela, na Estrada da Gávea... Carmelito subia o Campo de Esperança (onde há tiroteios frequentemente) à noite sozinho ao ir para casa dormir. Foi aluno da escolinha por vários anos, sempre com uma frequência irregular, pois só ia à escola quando queria. Há ainda mães que, ao sair para o trabalho, deixam as crianças trancadas no barraco, sob a responsabilidade do filho (ou filha) mais velho. É esta criança - muitas vezes de 8 ou 9 anos de idade - que vai esquentar a comida, dar almoço, banho e vigiar os irmãos menores durante todo o dia.

"Era uma vez uma menina dentro da casa. A mãe chegou ela estava morta na mesa. O chão estava cheio de sangue. O quadro da parede estava todo preto e branco. A parede estava toda amarela. A mãe chorou. O pai veio do trabalho e enterrou a menina. Nasceu outra filha e também morreu. O pai chorou. O quadro ficou todo branco. Aí o pai foi trabalhar. Nasceu outra filha. Daí o pai quando saiu para trabalhar, levou ela e ela ficou viva".

Jane Rodrigues da Silva - 8 anos ⁽⁴⁾.

O papel da mulher - assegurando a reprodução da força de trabalho, ao manter a infra-estrutura doméstica - é en

sinado desde cedo. Em geral as brincadeiras das crianças dos dois sexos são bem diferenciadas. As meninas costumam brincar de panelinha, boneca, casinha, roda, amarelinha, queimado, pular corda ou elástico, enquanto os meninos soltam pipa, jogam bola ou bola de gude, brincam de carrinho, arco, revólver ou pião. Poucas brincadeiras são comuns aos dois sexos como o pique-esconde e a salada mista⁽⁵⁾.

À medida que essas crianças vão crescendo, o tempo dedicado às brincadeiras vai sendo repartido com o trabalho:

"As crianças da Rocinha trabalham muito. Elas carregam tijolo, areia, pedra, trabalham na feira, na loja, no joquei, de boleiro, no Peg-Pag, nas Sendas carregando bolsa e carrinho. Bota bolsa no carro, bota bolsa na cabeça e leva até na casa da madame.

As crianças também carregam água, lavam roupa, varrem a casa, dobram a roupa, lavam a louça, fogão, arrumam a casa.

Mas a gente também brinca de bola, de brinquedo, brinca de bicicleta, de casinha, de boneca, de polícia e ladrão, de bang-bang e de pique.

Agora a gente quer brincar".

Estória Coletiva:

Antero José de Souza - 9 anos

Sandro Fabiano da Silva - 7 anos

Luiz Antonio - 9 anos

Andrea da Conceição - 8 anos

Adriana Araujo - 8 anos⁽⁶⁾

Quando se entra na favela, o que mais se vê é criança:

- nas lajes, empinando pipa

- subindo a passarela, levando a marmita para o pai na obra
- descendo a Estrada da Gávea, de carrinho rolimã
- nas biroschas, ajudando a servir o freguês
- pelos becos, carregando material de construção
- jogando bola em qualquer larguinho ou pedaço de rua

Se tentamos localizar uma casa e procuramos informação junto a um adulto, ele imediatamente chamará uma criança:

"Binho, leva essa moça na casa da D. Miquelina".

Muitas vezes as crianças conhecem a favela (seus becos, seus galhos, suas entradas, os atalhos tortuosos) e os moradores das redondezas melhor que qualquer adulto.

Nos mutirões, são elas as primeiras a querer participar: limpando as valas, pintando suas próprias escolas, distribuindo folhetos, querendo saber de tudo. Cumprem assim não só um papel econômico, contribuindo com seu trabalho para o aumento da renda familiar, como também uma função social importante internamente à favela.

Participam também intensamente das manifestações culturais da favela: das agremiações esportivas, dos blocos carnavalescos... A religiosidade e a música, de origem predominantemente negra, impregnam a formação cultural das crianças, e têm presença constante em suas histórias:

"A vizinha macumbeira faz macumba todo dia. Ela quer brigar com a minha tia. Ela bota ma cumba nos filhos dela. O meu primo pequeno ficou inchado de tanto ela botar macumba. Ela mandou o marido dela brigar com a minha tia. Aí eu joguei uma pedra na cuca dela".
Marilene Martins de Melo - 9 anos. ⁽⁷⁾.

"A mulher maluca já puxou o cabelo da Patrícia.
Roubaram o ventilador dela mas ela pegou de volta.
Ela é maluca porque foi macumba que fizeram pra ela.
Ela foi para o hospital".
Cristiane Viçoso - 5 anos ⁽⁸⁾.

"A quadra da Rocinha é muito boa. Todos os sábados e domingos eu vou lá. Eu vou assistir o samba. Eu brinco lá de pique com minha irmã e minhas colegas. Eu também sambo. A música é um moço tocando tambor, a cuíca, o reco-reco, o pandeiro.
Lá na quadra tem luz e alto-falante. Tem muita gente grande e muita criança que vai sambar. O samba começa oito horas da noite e vai até as sete horas da manhã. Eu nunca fico tanto tempo, acabo dormindo nos cantos".
Cláudia da Silva Rodrigues - 8 anos ⁽⁹⁾.

Também o forró nordestino e as religiões católica e protestante estão presentes entre as crianças. Os alunos de famílias de "crentes" em geral usam saias ou calças compridas e muitas vezes não podem ver televisão ou frequentar a casa de colegas que não sejam da mesma religião.

Fiz um levantamento de alguns dados sobre os alu-

nos e suas famílias, a fim de ter uma idéia mais clara a respeito das crianças das escolas comunitárias. Esse levantamento foi realizado a partir das fichas de inscrição das 780 crianças⁽¹⁰⁾ que frequentavam as seis escolas comunitárias existentes na Rocinha no segundo semestre de 1983.

Segundo essa amostra, não há uma diferenciação sexual na procura dessas escolas: as crianças do sexo masculino (50,6%) e do sexo feminino (49,4%) têm a mesma representatividade.

A maior parte das crianças estão na faixa etária dos 3 aos 6 anos (72,4%), sendo a maior prevalência na idade de 5 anos (24,2%). Somente nas Escolas Comunitárias da Cachopa e Rua 1, onde havia turmas de alfabetização, as crianças com idade igual ou superior aos 7 anos tinham uma presença expressiva (23% e 41,9% respectivamente).

4.1.2 - Os Pais das Crianças

Em geral a criação dessas crianças fica predominantemente a cargo de suas mães, que, na sua maioria (como tem crianças pequenas), não trabalham fora (62,6%):

"-Graças a Deus eu nunca tive precisão de trabalhar. Porque sempre meu marido trabalha, é marcinero.

- Eu pensei que ele fosse músico, ele não tocou forró na festa da Associação? perguntei.

- Música é o charme, né? Desde criança ele tinha 12 anos quando ele comprou o primeiro acordeon, sabe? Então, ele toca tudo, ele não

é profissional pra dizer que é artista, né? Ele toca violão, cavaquinho, acordeon, pandeíro, o que butar pra ele, ele faz, mas não é profissional que vive disso, né?

Eu, primeiro era criar filho, quando a gente tá com filho pequeno pra se deixar não é muito bom, pra trabalhar em compensação ficar os filhos jogados aí, não é uma boa. Então, graças a Deus, tive condição de criar sem trabalhar... fora, né? Em casa trabalho. A beça! já pensou... Eu tenho um filho com 27 anos que é o mais velho... é casado e já tem filho. Tenho um neto com 5 anos e uma com 3. O segundo filho tem 23, também trabalha, tem a Margarete com 18 que também trabalha, tem a Cordélia que tá parada, por enquanto, né? Tem o Marco que é esse de 14 anos, que graças a Deus começou a trabalhar agora. E a Daniele, essa de 4 anos aqui da escolinha, é a caçula".

D. Maria Monteiro de Amorim, mãe de aluna da Escola Comunitária da Rua 2.

Há mães que trabalham fora, assalariadas (30,7%), e há também as que conseguem exercer uma atividade que contribua para a renda familiar, dentro de suas próprias casas:

"Só lavo roupa pra fora, pra ajudar um pouco, né? Porque não posso trabalhar fora por causa deles. Porque eles não têm costume pra ficar assim na casa dos outros... e ela estuda. Então, esse aqui é agarrado a mim, ele nunca separa de mim... o negócio é lavar roupa pra fora, essas coisas assim... que eu faço".

Maria do Carmo Martins, 31 anos, mãe de Rosilene, 7 anos, aluna da Escola Comunitária da ASPA.

Existem casos da criação dos filhos estar a cargo do pai, mas são pouco frequentes:

"- Eu vim do Norte em 65. Já tem 18 pra 19 anos que eu tou aqui. Lã não dã pra ninguém viver... Casei, constituí família, aĩ a mãe morreu, eu fiquei sozinho com esses 3 meninos.

- Ela morreu de quê? perguntei.

- Ela morreu de hepatite aguda. Pegou aquelas enchentes do mês de março, aqueles problemas com o barraco...

Aĩ mudemos praqui, o outro barraco era nesta mesma rua, sô que mais embaixo.

Tô com essas crianças aĩ... Nunca é ruim dar conselho, nê? Falam: 'Seu João, porque o senhor não casou de novo, não amancebou? As meninas já tão grande...' Precisa ser uma pessoa de muita responsabilidade, e, pra achar, é muito difícil. Pra uma pessoa querer aguentar o... vamos dizer assim, o abuso dessas crianças(...).

Tudinho dentro de casa junto comigo. O menino estudava na Artur Ramos. Mas foi o tempo que a mãe dele faleceu, começou a faltar, a fazer aquelas bagunçadas todas. Não tinha quem tomasse conta. Aĩ o Juizado de Menor pegou, aqui na Rocinha mesmo. Aĩ deram a notícia pra mim: 'Seu garoto tã preso lã no Juizado'. Aĩ fui lã, ele tava. Falei com o juiz, com aquelas moças lã... não tinha o que fazer nê? A mãe dele morreu, trabalho de noite, de vigia. E quem toma conta do garoto? Fica por si... A senhora então... vai ficar aĩ. Tinha uns quatro mes que ele tava lã, transferiram ele pra Caxias. Aĩ ele fugiu, chegou em casa na véspera de Natal.

Agora ele tã bem. Trabalhando de biscate, por que não assina a carteira que ele tem onze anos. Na parte da noite, quando fecha, vão fazer aquela limpeza, quando acaba, vão dormir, tem um canto pra dormir. Fica perto do meu emprego. Todo dia eu falo: qualquer coisa que haver com o Roberto, me avisa(...)

Eu sou do Sertão brabo, lã da roça. Nunca en treí num colégio. Hoje assino a minha folha de pagamento porque aprendi por mim mesmo. Mas eles, eu queria... aprender a ler um pouco porque... eu tou ficando velho também...

A moça passou aqui, falou da escolinha, eu peguei elas (Solange, 7 anos, Adriana, 9 anos) e botei. Ela aprendeu muita coisa, desenho, aprendeu a fazer o nome dela... Mas se fosse por mim mesmo, eu não sabia. Trabalho de noite, chego em casa, vou tratar deles, fazer a comida, vou tratar de dormir também porque senão não consigo trabalhar. Senão não aguento".

João Manoel dos Santos, pai de duas alunas da Escola Comunitária da Rua 4.

Segundo o levantamento realizado, o grau de instrução dos pais e mães dessas crianças é semelhante: a maior parte (cerca de 64%) sabe ler e escrever (tem o equivalente ao antigo primário ou parte dele). Há, no entanto, uma quantidade razoável de analfabetos (22,4% dos pais e 23,9% das mães), sendo poucos os que têm 1º ou 2º grau completos (13,2% dos pais e 11,6% das mães).

Algumas escolas comunitárias aceitam preferencialmente crianças de famílias de baixa renda, numerosas ou nas quais não existe a participação do pai (filhos de mães sol-

teiras ou viúvas).

Um pouco mais da metade das famílias pesquisadas (53,8%) tem como renda um salário mínimo mensal, uma parte significativa (31,9%) dois salários mínimos e só 14,3% têm renda familiar igual ou superior a três salários mínimos.

Como esse nível de renda não atende sequer às necessidades básicas de sobrevivência, a miséria, a fome, o estresse emocional e os conflitos familiares são frequentes:

"Esta casa aqui é da mamãe e do papai. Eles brigam todo dia e nem dão comida para nós. Os nossos irmãos ficam todinhos com fome. Eles não dão dinheiro para comprar café, leite e açúcar.

Tem um sol lindo e bonito e nós vamos à praia. Lã na praia, tinha um arco-íris.

Na minha casa tem um pê de jaca. A gente todo dia come jaca. Meus irmãos todinhos sobem lã na lage e soltam pipa. Na minha casa tem um cachorro. E acabou".

Paulo Cesar da Silva Lima Farias⁽¹¹⁾.

4.2 - Os Alunos Adultos e Adolescentes

"Reprotagem do Grobo Escola para o Jornal Hoji.

Maria Rita nasceu no estado de Alagoa em 1942 dia 25 de junho. Crio-si lã, trabalhava de domestica saiu de lã soltera e caso-si em Capina Grandi. A filha também nasceu eu Capina Grandi data de nascimento 5 de maio de 1962 é casada. A senhora teve com o esposo eli é gescero ela trabalha no Hotel Ouro Verdi di

passadeira ganha 65 mil mensal. Mora na Rua 2 Beco 92 casa 2 di muita escada e agua da Ce dai. Esta gostando da aula, não tem pai nen mai nen parenti aqui. Fas compra na Casa da Banha cemanal. A dona Maria Rita gostaria que tiveci mais policial aqui e que o preço alto das mercadoria e um abisudo. Sobri o va lãõ que estão fasendo acha uma boa ideia. Do na Maria gosta di ir a praia mais não ten ten po vai cenpri a missa i por hoji e sô.
assinado: Maria Iracema".

Em 1983, um repórter do jornal "Globo Barra" esteve à noite na Escola Comunitária da Rua 2, tirando fotos e fazendo entrevistas⁽¹²⁾. Os alunos vibraram com o acontecimento. No dia seguinte a professora da 2a. série propôs que cada aluno entrevistasse seu colega do lado, o que os novos "jornalistas" e "personagens" realizaram com presteza.

Em agosto desse mesmo ano, a professora pediu para seus alunos escreverem uma redação sobre as férias:

"Nas férias

Aproveitei somente para trabalhar. O patrão fez várias transferências, trabalhei em vários lugares.

Não passei pois o tempo não deu. Conciderei as férias o trabalho duplicado, porque até as folgas que o patrão deu eu trabalhei em casa. Até por esse motivo não tive chance de pegar no caderno, para recordar algumas materas que eu estudei.

José Lunga da Silva".

Reportagem feita por Rosinaldo Nunes entrevistando

José Lunga da Silva:

"Eli é macineiro trabalha na Barra, pega oníbo nº 223, de 7 as 5. O nomí deli é Jose luga. Eli disí que mora na Rosinha Rua 2 nº 80. Rua ondi Eli mora esta toda estragada disí que num podi pasa por us esgoto. Eli esta com 36 anos e cazado 3 filho a espoza deli si xa ma Maria. Qis falar com Maria para estuda com ele mas ela disí que não. As filha estuda todas mas ela não quer. Não foi asautado. Si você um dia quizesi trabalha num banco gaíando mais duque ele gaia, ele disí que queria. Eli disí que cazar com 24 anos, tinha comragim para trabalhar. Para um Gobum Barra".

Um homem: José Lunga, uma mulher: Maria Rita. Serão como eles os alunos das escolas comunitárias à noite???
Ih! Faltaram os adolescentes:

"As minhas férias.

Foi muito boua eu fui pra quadra e para praia. Minha mãe falou que era para eu chegar 3:30 hora da tarde. Quando eu chegei na praia minhas colega combinaro de jogar queimado. Jogamo e esquecemo da hora. Aí eu falei.

- Oh, que hora deve ser?

Janete falou:

- Já e 3 horas.

Eu e minhas colega fomos pra casa curendo e não tiramo a areia. Fomos para casa iguau uma forofera".

Rosane - 14 anos

E os jovens:

"Entrevista com Edmison

O Edimíson ondê você mora? Rua 2. Ele tem 6 irmão. Gostaria de pratica esporte. Trabalha (ê jardineiro) mas gosta de mole.

Qual e a garota que gostaria na sua vida?

Cor morena.

Qui dia que você beijou onde na boca.

Qual o gosto que você cemtil hortelã.

Qual e o nome dela, Rose. Final

Ele tem 19 ano.

Reporti: Luís Carlos"(15 anos).

Em 1983, fiz um levantamento dos alunos que estudavam à noite em escolas comunitárias: na ASPA (4 turmas), Rua 2 (2 turmas) e Rua 4 (1 turma). Essa amostra (realizada através das folhas de matrícula) foi pequena: 154 alunos.

Resolvi então utilizar também as folhas de matrícula da Escola Comunitária da Rua 2 (às quais eu tinha um acesso fácil) dos anos anteriores (1981 e 1982) com intuito de aumentar a amostragem.

Esse ano (1986) pensei em fazer um levantamento também das fichas de 1984, 1985 e 1986 dessa mesma escola, a fim de observar se durante esses 6 anos de existência houve alguma modificação substancial na composição dos alunos. Sô consegui, no entanto, obter dados relativos aos dois últimos anos⁽¹³⁾, pois as fichas de 1984 tinham sido jogadas fora na vala da Rua 2 a fim de "abrir espaço no armário que estava muito cheio".

Alguns dados presentes nas folhas de matrícula de 1981 a 1983 (como as formas de lazer e o motivo pelo qual o aluno procurou a escola) não mais puderam ser obtidos em 1985

e 1986, pois o modelo das fichas foi modificado e essas questões suprimidas.

Meu levantamento⁽¹⁴⁾ então acabou se tornando bem diversificado: existem dados de 1983 a respeito dos alunos das escolas comunitárias da Rua 4 e ASPA (as 4 turmas juntas); a Escola Comunitária da Rua 2 tem dados de 1981 e 1982 (agrupados), 1983 (separados por turma), 1985 (as 3 turmas juntas) e 1986 (separados por turma), totalizando 374 alunos.

Por essa amostra, dificilmente se poderia fazer uma análise estatística. Podemos, no entanto, levantar algumas hipóteses a partir de tendências que podem ser observadas nesse breve período.

4.2.1 - Idade

Em relação à idade dos alunos, procurei organizá-la em quatro faixas: de adolescentes (13 a 17 anos), jovens - que em geral ainda não constituíram família - (18 a 21 anos), adultos (22 a 55 anos) e idosos (a partir de 56 anos)⁽¹⁵⁾. A faixa etária predominante foi a de adultos (46%), seguida pela de adolescentes (32,9%) e jovens (19,8%).

Observa-se também que nos anos de formação das escolas noturnas da Rua 4 (1983) e Rua 2 (1981 na primeira sede e 1982 na sede de localização atual), a composição básica dos alunos foi de adultos (59,6%). Com o tempo, essas escolas vão se tornando mais conhecidas no lugar e as mães passam a encaminhar-lhes seus filhos adolescentes e jovens, os

quais também começam a procurá-las espontaneamente (à medida que elas vão se configurando não só em um espaço de aprendizado, mas também de convivência). Considerando a composição dos alunos da ASPA em 1983 e da Rua 2 nos dois últimos anos (1985 e 1986), a quantidade de adolescentes e jovens passou a representar 58,7% do total, invertendo o quadro anterior.

4.2.2 - Local de Moradia

Quanto ao local de moradia dos alunos, existem diferenças nítidas em relação às três escolas. No seu primeiro (e único) ano de funcionamento, o curso noturno da Escola Comunitária da Rua 4 só atendeu alunos dessa região. A Escola Noturna da ASPA, mais antiga e cuja localização é de fácil acesso, atinge alunos de grande parte da Rocinha (em 1983, teve alunos do Bairro Barcelos, Estrada da Gávea - em maior quantidade - Dionéia, Campo de Esperança, Rua 2 e Rua 4). A Escola Comunitária da Rua 2 (curso noturno) atinge basicamente moradores da Rua 2, Rua 3 e Rua 1 (ocasionalmente também tem alunos da Estrada da Gávea e Laboriaux). No seu primeiro ano de existência, quando a sede situava-se em uma região mais baixa da Rua 2, atendeu também a alunos do Campo de Esperança e Rua 4.

4.2.3 - Naturalidade

A maioria dos alunos é de origem nordestina (55,9% da amostra total, contra 36,9% de nascidos no Rio e 7,2% de outros estados). Essa relação nordestino/carioca ou flumi-

nense, no entanto, também varia de escola para escola. A Escola Noturna da ASPA apresentou em 1983, 76,8% de alunos da Região Nordeste. Talvez esse dado possa ser explicado pelo fato de grande parte de seus alunos morarem no Bairro Barcelos, bairro este que conta com um número enorme de inquilinos⁽¹⁶⁾, muitos deles migrantes:

"Em uma das imobiliárias do Barcelos, onde o comércio é mais diversificado, 26 proprietários recebem mensalmente os aluguéis de seus 300 imóveis (lojas, apartamentos e quartos)(...) Ali um quarto que custava de Cr\$ 60 mil a Cr\$ 80 mil já será reajustado para Cr\$ 150 mil".

Jornal do Brasil, 24/11/85 pg. 18.

Também a Escola Comunitária da Rua 4 em 1983 teve 76,5% de alunos nordestinos à noite. Dois fatores podem ter contribuído para isso:

- o barranco situado ao lado da escola estava sendo invadido por migrantes (que fugiam da seca do Nordeste) estimulados pelo "Zê do Queijo".
- a única turma da Escola era de alfabetização, e grande parte dos analfabetos (maiores de 14 anos) da Rocinha são nordestinos vindos da zona rural, onde não tiveram oportunidade de estudar:

"Eu tou aprendendo a ler umas palavras... pra ver se arrumo um trabalho mais leve. Nasci na Paraíba, vim pra cá com quase 16. Lá num deu pra eu estudar, trabalhava no roçado de milho, de feijão. Eu tenho vontade de vol

tar pra lá. Lá é mais calmo do que aqui. Mas é fraco de condição de vida".

Edivaldo, 18 anos, aluno da ASPA

Já na Rua 2, onde a ocupação do terreno é mais antiga, a quantidade de alunos nordestinos e naturais do Rio, que passaram (nesses anos pesquisados) pela escola comunitária local praticamente se equivale (46,5% e 45,3% respectivamente). Nos últimos anos (1985 e 1986), com o aumento do número de alunos adolescentes, os nascidos no Rio chegaram a predominar (54,1%, contra 37,2% de nordestinos).

4.2.4 - Estado Civil

Quanto ao estado civil, os solteiros (68,2%) prevalecem sobre os casados (28,3%). Esse dado, no entanto, não tem muita precisão, pois alguns alunos que não são casados legalmente, mas moram com o companheiro (ou companheira) se classificaram ora como solteiros, ora como casados. O item "outros" ficou reservado aos viúvos ou desquitados (3,5%).

4.2.5 - Sexo

Os dois sexos tiveram praticamente a mesma representatividade, tanto no cômputo geral (50,8% de homens e 49,2% de mulheres), quanto em cada escola.

4.2.6 - Ocupação

A maior parte dos alunos de ambos os sexos exerce

um trabalho remunerado, com uma taxa mais alta para o sexo masculino (80%) do que para o sexo feminino (56%).

A grande maioria trabalha no setor terciário (60% dos homens e 50% das mulheres), em geral na Zona Sul da cidade. (Segundo amostra de 82 alunos economicamente ativos (17), 78% trabalhava na Zona Sul, 9,8% no Centro e 12,2% estavam desempregados, tinham atividade móvel ou não informaram).

Foram citados vários tipos de ocupação, tanto na área de comércio: balconista, caixa, vendedor; quanto na de serviços: doméstica, garçom, copeiro, recepcionista, ajudante de cabeleireiro, feirante, auxiliar de cozinha, jardineiro, bombeiro, tintureiro, porteiro, manicure, padeiro, electricista, arrumadeira, servente, contínuo, etc... Da amostra geral, trabalhavam no setor secundário 10,5% dos homens (em geral na construção civil, como pedreiros ou serventes) e 2,2% das mulheres (a maioria como costureiras em confecções).

Como biscateiros, classificaram-se 8,4% dos homens (como camelô, pintor, carregador) e 3,3% das mulheres (como doceira, costureira). O número de alunos ocupados no setor informal da economia, no entanto, deve ser superior ao número de alunos que se disseram biscateiros, pois há anotações nas folhas de matrícula que deixam margem de dúvida (ex. D. Maria "*trabalha em casa*". Faz o trabalho doméstico ou, por exemplo, lava roupa para fora?).

Como proprietários (donos de seu "*meio de vida*") só constaram 0,8% dos alunos (2 homens, um empreiteiro e um sa-

pateiro e uma mulher, birosqueira).

Não trabalhavam 20% dos homens ("estudante" ou "de socupado") e 44% das mulheres ("estudante" ou "do lar").

Mesmo considerando que a maior parte dos que não trabalham fora são adolescentes (do sexo masculino e feminino), e jovens (em geral do sexo feminino), é grande o número de menores que trabalham⁽¹⁸⁾:

"Maria Selina ten 13 ano. Profissão doméstica. Ten folga aos fin de semana. Passeia nas folgas. Gosta de estodar todas matérias. Gosta muito de ir a praia com amigas. É nortista a pouco tempo estar aqui no rio. É solteira mora com sua mai tem sete irmãos alguns trabalha e os outros estoda.

Reporti: José Arteiro".

Muitos alunos vão direto do trabalho para a escola, chegando lá esgotados e com fome:

"Quando chega pra estudar no final da noite, jã tã mais pra lã do que pra cã, nê? Decansa do. Jã num quer nada. Quer mais é descansar, nê? Mas aĩ é um esforço que agente tem".
D. Maria das Dores, aluna da Escola Noturna da ASPA.

Não só o trabalho normal é estafante, quanto a jornada de trabalho é longa. Dos alunos que trabalhavam, 42,7% tinham uma carga horária de 10 a 13 horas diárias, 37,3% trabalhavam de 8 a 9 horas e meia por dia e somente 5,1% tinham uma jornada de trabalho inferior a 8 horas diárias (os outros

A respeito dos motivos pelos quais haviam parado de estudar (nos casos em que isso ocorreu), o principal referido foi o trabalho (38,1%).

A segunda principal razão alegada (26,7%) foram questões escolares de vários tipos:

- completei 14 anos e tive que sair⁽¹⁹⁾
- não passava de ano e fiquei com raiva
- o colégio era uma bagunça
- os professores faltavam muito
- não sentia mais vontade/não gostava de estudar/
não tinha interesse/abandonei a escola
- a escola acabou/a escola entrou em obras
- a escola era longe
- não tinha vaga
- perdi a matrícula
- 19 horas era cedo, só posso entrar às 20 horas/
por causa do horário .
- não tinha dinheiro para a passagem e para comprar
os livros/pela situação financeira
- o professor disse que eu não aprendia
- achei que atrapalhava os professores
- fui expulsa do colégio
- não gostava da professora
- a escola era chata.

Em seguida (13,4%) vieram os problemas familiares ("casei; meu pai tirou; precisei ajudar minha mãe; tive que tomar conta do irmão menor") e as mudanças de local de moradia (12,6%) - ("vim para o Rio; migrei; mudei para Niterói").

14,9% não tinham horário fixo de trabalho).

4.2.7 - Lazer

As formas de lazer mais citadas (a redação deste item era: "O que você faz nos fins de semana"?) foram:

- vou à praia
- trabalho em casa
- futebol
- fico deitado em casa, vendo televisão ou ouvindo música

Outras respostas, que apareceram com menor frequência:

- vou ao cinema
- vou à festa, forró ou samba
- passeio
- vou à Igreja
- jogo cartas, dominó, damas, sinuca ou porrinha
- namoro
- solto pipa, brinco de pique, ando de bicicleta ou patins

4.2.8 - Vivência Escolar

A grande maioria dos alunos que estuda à noite em escolas comunitárias já teve alguma vivência escolar anterior, em geral em escolas públicas. Apenas 7,8% da amostra estudada declarou nunca ter passado antes por escola.

Os outros motivos alegados (9,3%) foram de vários tipos:

- perigo ("tinha medo de vir")
- doença ("tive problema de nervo; pneumonia")
- falta de tempo, cansaço
- não sentia necessidade ("não pensava direito")

Em outro item da folha de matrícula, perguntava-se:
"Por que procurou a escola:

- para saber ler?
- para seguir os estudos?
- porque o trabalho exige?"

A segunda possibilidade foi indicada por 38% dos alunos, a primeira por 35,9%, e a última por 14,7% dos alunos.

Como outras razões (11,4%), surgiram:

- porque é perto de casa
- para aprender a fazer conta
- para tirar os documentos
- acho bom estudar
- para aprender a escrever carta
- para saber assinar o nome
- para ter um futuro melhor

4.3 - Os Educadores e as Lideranças

"Antes de trabalhar na escola, eu trabalhava no Cartório. Era recepcionista no Cartório e depois fui auxiliar de escrevente. Aí chegou em 80... não, 79, eu estudei na mesma turma que o Fábio. E eu sempre gostei muito de teatro. E ele tava me falando dos grupos que tinha lá na ASPA, do grupo de teatro, se eu estivesse a fim, que era no final de semana. Eu comecei a ir no grupo de teatro e ver também o trabalho dos outros grupos. Aí em 80 teve o Censo, era pra pessoas da comunidade se inscreverem e tal. Aí eu conversei com o Luiz, disse pra ele que tava a fim de fazer o Censo, que era o momento que eu estaria mais perto das pessoas, conhecendo mais... eu sempre vivi meio afastada da Rocinha até então. Fiz o Censo, depois veio este projeto das escolas, aí me interessei...

Eu já tava no teatro, no jornal, já participava da Associação... Aí, quando veio este projeto, me interessei de participar das escolas. Comecei dando aula pra adultos, lá na Rua 2. Quando a escolinha ainda era lá embaixo, perto da pedra.

Aí depois, tava precisando de alguém na Rua Um pra dar aula, tava faltando professor. Eu já tinha morado na Rua Um quando pequena e tava a fim de ver como é que era dar aula pra criança. Dei aula pra criança de 6 e 7 anos. Aí, no ano seguinte, ia-se fazer uma avaliação dos professores que pudessem continuar, mas iam sair algumas pessoas. Aí eu coloquei que tava interessada em dar aula pra criança na Rua 2. Era mais perto, eu já era da escola. Aí as pessoas votaram e eu fiquei dan

do aula na Rua 2".

Tania Regina da Silva - ex-educadora da Escola Comunitária da Rua 2.

As motivações que levaram esses moradores, em geral jovens, a se tornarem educadores, foram diversas:

- a vontade de querer fazer "alguma coisa", de "ajudar", de "participar da comunidade", (motivação de fundo religioso e social, aliada a necessidade da convivência em grupo, muito presente nos jovens)
- a possibilidade de "ganhar algum dinheiro, trabalhando com criança e com a comunidade", (motivação de fundo econômico, buscando conciliar o trabalho profissional ao ideal comunitário)
- a oportunidade de "ser educador", de adquirir um novo status social: de detentor e transmissor do saber letrado.

"Eu comecei a dar aula... foi de repente. Através da irmã da minha cunhada, sabe? A Dinha, ela estudava aqui, era aluna do Petrô, então ela chegou em casa comentando comigo como era aqui, sabe? Escola comunitária. Eu já conhecia o Petrô, né? Aí, eu vim bater um papo com ele, ele me convidou pra vir trabalhar aqui.

Eu trabalhava num consultório dentário, depois trabalhei de caixa no mercado de frutas... Aqui na escola trabalhei dois anos como alfabetizadora e agora já vai pra três anos que estou dando aula pra 2a. e 3a. série. De Português.

Através da escola, eu conheci o grupo de teatro. Participava o Petrô, o Renê, a Iraci,

a Tania, a Dilma, a Dayse, o Carlitos, o Joaquim, tinha uma turma boa. Tinha... o Zeca também, sempre dando um apoio. Mas eu... eu só trabalhei mesmo numa peça... Auto de Natal, fiz dois personagens, fiz até uma musiquinha, né?

- Acorda Isaura, acorda pra vida...

Continuei na escola. No começo foi assim mais... dominado por uma vontade, sabe? Mais tentando ajudar mesmo. E agora, já é um trabalho mais consciente, né? Já adquiri muita experiência, então, fui me aprofundando..."

"Nanete" (Olizete Norberto dos Santos), 27 anos, ex-professora da Escola Noturna da ASPA.

Dependendo da conjuntura vivida pelos professores durante esse período de existência das escolas comunitárias da Rocinha (1968-1986), não só a motivação inicial dos educadores diferiu, como também o próprio processo de crescimento do grupo de educadores.

Inicialmente, quando em 1968 surgiu a primeira escola da comunidade na Capela Católica do Boiadeiro, a motivação principal foi a religiosa, respondendo à deficiência gritante do sistema escolar.

"Quando surgiu esta primeira escolinha, foi a necessidade mesmo da urgência, porque tava muito criança sem ter escola pública, e também a força do Padre Barbosa. E quando a gente pode dar um pouquinho de si, pra alguém, eu acho muito importante".

Gonçala Norberto Araujo Pereira, a "Gonçalina", educadora do atual Centro Comunitário Alegria das Crianças.

As próprias dificuldades de sobrevivência da escola, o embate com setores conservadores da Igreja, o processo de criação de um grupo de educadores que desse sustentação ao trabalho, o convívio com a realidade de vida das crianças e dos pais, foram os principais fatores que levaram a um crescimento dos educadores nessa fase.

A medida que o trabalho da Igreja (centralizado em volta da missa, da catequese e do corte-e-costura) foi se voltando para um trabalho de base em torno da luta pela melhoria das condições de vida na favela (a partir de 1975/1976), o ideal do "*movimento comunitário*" foi se espalhando pelos jovens e adultos que moravam nas cercanias da ASPA. Iam sendo formados mais e mais grupos, e a escola era unicamente um desses grupos. Nessa fase, refletindo o início do processo de redemocratização do país, a ânsia de participação, de sair do isolamento, de buscar alternativas, de querer fazer "*alguma coisa*", enfim, era, em geral, a principal motivação dos educadores. O trabalho comunitário como um todo, o embate com o Estado, as conquistas a nível das melhorias nas condições de saneamento e de moradia do local (como a construção da passarela, do valão) se constituíam no principal fator de elevação do nível de consciência dos educadores.

Com o início da intervenção direta do Estado (aliado a órgãos internacionais) na dinâmica interna de organização dos moradores em 1980 (Projeto UNICEF/SMD, que instituiu o assalariamento do trabalho comunitário e a participação estatal nas áreas de educação, saneamento e saúde), e com a ex

pansão do trabalho comunitário por várias regiões da Rocinha, (sem a existência de um projeto político mais definido e de um órgão coordenador e direcionador das várias frentes de atuação), esse trabalho aos poucos vai se fragmentando (só se aglutinando em momentos de crise interna à favela ou de intensa efervescência política do país). As escolas comunitárias se desenvolvem dentro de um processo interno intenso, po rém, mais isolado (nesse último ano - meados 85/86 - em que a Presidente da UPMMR se aliou internamente à marginalidade da favela e externamente aos setores mais conservadores da sociedade - apoiou o PFL nas eleições de 1985 - quem vem assumindo o papel de interlocutor das reivindicações de melhorias das condições de moradia junto aos poderes públicos têm sido algumas lideranças organizadas em comitês de partidos po líticos progressistas).

Nessa fase (1980-1986) a principal motivação dos educadores tem sido a econômica e profissional (principalmente nas escolas comunitárias ligadas ao Projeto SMD/UNICEF) e em menor grau, a de convivência social, "*espírito comunitário*" e político (nesse momento em que o movimento comunitário está politicamente desarticulado, são poucos os espaços de atuação política, no sentido amplo da palavra).

O processo organizativo interno às escolas (na divisão de tarefas, nas tomadas de decisões, na democratização das discussões, na contestação ao autoritarismo), o processo de articulação entre as escolas comunitárias do Rio (promovendo reuniões gerais no Circo Voador, seminários) e o embate com as instituições financiadoras (em especial a SMD), bus

cando sua autonomia e a participação de todos nas decisões, têm se constituído nos três principais fatores de elevação do nível de consciência política dos educadores.

Lembramos aqui uma reflexão de Gramsci, que talvez ajude a desvendar como pode se dar o processo de formação dessa consciência crítica:

"O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita em sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica(...)

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de 'hegemonias' políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real..." (20)

Esse processo de formação de consciência não se dá uniformemente no grupo de educadores. Muitos educadores continuam com um nível de consciência semelhante ao "senso comum" (segundo Gramsci, isso representa "pensar sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional,

isto é, participar de uma concepção do mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior"....)⁽²¹⁾

Em geral, o processo de elaboração de uma consciência crítica se dá quando o educador participa não só da dinâmica interna à escola, mas também do movimento reivindicativo organizado da favela e do processo político social mais geral (através dos partidos políticos, etc...).

Estamos falando tanto dos educadores das escolas comunitárias. Mas afinal, quem são eles?

Parti de minhas anotações de campo e de dois textos: "*Perfil dos Educadores Comunitários do Diurno: ASPA, Rua 1, Rua 2*" e "*Perfil dos Educadores Comunitários do Noturno: ASPA, Rua 1, Rua 2*" produzidos pela UNICEF/SMD em 1981, a fim de colher alguns dados que pudessem caracterizar os educadores das escolas comunitárias.

Esses dados se referem portanto aos educadores de 1981 dessas três escolas comunitárias, abrangendo um total de 41 educadores, 26 voltados para o ensino de crianças e 15 ao de adultos e jovens.

4.3.1 - Educadores de Crianças

Quase todos os educadores de crianças eram do sexo feminino (88,5%), na sua maioria solteiros (76,9%).

A faixa etária predominante (50%) era de jovens (18 a 21 anos), seguida pelos adultos - de 23 a 47 anos (26,9%)

e adolescentes - 15 a 17 anos (23,1%). Hoje em dia (1986) praticamente inexistem educadores adolescentes, pois as escolas comunitárias vinculadas à SMD não os admitem mais, e os educadores das outras escolas (Cachopa e Rua 4) em geral já se tornaram mais velhos.

Quanto à naturalidade, os nordestinos e nascidos no Rio quase se equivaliam (42,3% e 57,7%, respectivamente).

O grau de escolaridade predominante era o 1º grau incompleto (50%), seguido pelo 1º grau completo (30,8%), 2º grau incompleto (15,4%) e 2º grau completo (3,8%). Alguns educadores de crianças continuam estudando à noite:

"Este ano eu acabei o 1º grau, aqui bem pertinho, na Paula Brito. Ano que vem vou pro André Maurois fazer o 1º ano científico. Tem muita gente aqui de cima que estuda lá, na volta a gente vem junto".

Heloísa Helena Soares da Cruz, 22 anos, educadora da Escola Comunitária da Cachopa.

A metade dos educadores teve algum tipo de experiência profissional anterior, tanto na área de serviços (como babá, recepcionista, atendente de consultório, etc...) quanto no comércio (como vendedora, balconista) ou até no setor fabril (como costureira de confecção). Atualmente (1986) a maioria dos educadores já exerceu uma atividade profissional anterior, pois um dos critérios para admissão em escolas comunitárias ligadas à SMD é que o candidato tenha experiência de trabalho com crianças.

A maior parte dos educadores comunitários (73,1%) havia participado anteriormente de trabalhos comunitários, em diversas áreas: Grupo de jovens, de teatro, de saneamento, de saúde, de menores, de corte e costura, de mulheres, ambulatório da UPMMR, Rocineclube, catequese, escola noturna, jornal Tagarela e Associação de Moradores.

4.3.2 - Educadores de Adolescentes e Adultos

Os educadores de adolescentes e adultos têm algumas características comuns aos educadores de crianças.

Na sua maioria são solteiros (86,7% em 1981) e jovens (7 professores tinham entre 18 e 21 anos, um era adolescente e 7 estavam na faixa etária de 22 a 29 anos).

Em 1981, a maior parte (60%) tinha participação anterior em trabalhos comunitários, como: Grupo de jovens, de teatro, de saneamento, de menores, Rocineclube, catequese, jornal Tagarela, colônia de férias para menores e grupo de recenseamento da Rocinha pelo Projeto Rondon.

Outras características, no entanto, diferem.

A grande maioria dos educadores de adultos são cariocas (em 1981 eram 80%), muitos deles nascidos e criados na Rocinha. Os dois sexos praticamente se equivalem (eram 8 homens e 7 mulheres).

Quanto ao grau de escolaridade, predominavam os que cursaram o 1º grau completo ou 2º grau incompleto (26,7% de

cada), seguido dos que tinham 1º grau incompleto ou 2º grau completo (20% de cada), havendo um professor (6,7%) de grau superior.

Apenas um terço dos professores nunca havia trabalhado fora. A maioria trabalhava ou já havia tido uma experiência profissional anterior, como comerciários, bancários ou auxiliares administrativos:

"Eu era balconista de farmácia. Já fui biscateiro, ciclista de tinturaria...aquele montão de cabide pendurado no dedo, pedalando e com uma mão só segurando o guidão. É mole? Fiz de tudo nessa vida.

Atualmente eu tou trabalhando aos domingos na corrida e estou na escola comunitária.

Ainda sou ritmista no Império da Gávea e sou diretor de bateria no Unidos da Rocinha. Mil e uma utilidade..."

Jeovaldo Norberto dos Santos, o "Riqueza", 24 anos, ex-professor de adultos da Escola Comunitária da Rua 2.

4.3.3 - As Lideranças

Em geral, em cada escola comunitária existe uma liderança que sobressai no grupo. As lideranças participaram ativamente da criação dessas escolas e vêm acompanhando o trabalho até hoje. Essa figura de liderança pode ser encontrada em 5 escolas comunitárias:

1a. escola da comunidade (atual Centro Comunitário Alegria das Crianças) - Gonçalina.

Centro Comunitário "União Faz a Força", da Rua 1 - D. Elisa.

Escola Comunitária "Sossego da Mamãe", da Cachopa - Marina.

Centro Comunitário da Rua 2 - Dylma.

Escola Comunitária da Rua 4 - Aparecida.

Somente nas escolas comunitárias que surgiram predominantemente a partir de uma iniciativa institucional (Escola Comunitária do Laboriaux - SMD e nova Escola Comunitária da ASPA - Igreja Católica) essa figura marcante da liderança não é encontrada.

A liderança tem um papel importante na formação e coesão do grupo de educadores, na articulação (interna à favela e externa junto à sociedade civil) da escola, na superação dos momentos de crise, na dinamização e expansão do trabalho dessas escolas.

Todas as lideranças das escolas comunitárias da Rocinha são de sexo feminino e antes de se tornarem membros das escolas, já tinham exercido alguma atividade profissional e participado de um ou mais grupos de trabalho comunitário:

"Aí, inventei de trabalhar. Arranjei um emprego pra mim em Botafogo, num laboratório que tem. Mas não me dei com algumas fibras dos remédios, a pele me fez estourar. Aí eu pedi demissão.

Fui trabalhar numa fábrica de biquini. Fazer aquele... você não conhece lastex? A gente

trabalha na bobina... elástico, e em cima é linha. Fazia aquele acabamento de biquini e tal. Aí eu já começava a riscar, cortar, sabe? E fiquei uma porção de tempo lá. Aí foi que surgiu o trabalho na Comissão de Luz da Associação de Moradores. Comecei a me entrosar com aqueles conhecidos antigos, e conversar, me interessar porque, discutir porquê que a Rocinha é desse jeito (...).

... fui uma pessoa fundadora da Capela e da escola. Depois da gente levar um trabalho há tanto tempo, aquele trabalho já vai fazendo parte da vida da gente. Eu tive a oportunidade de trabalhar em outros lugares quando eu já estava nesta escola. Através do Padre Bar**ba**sa, do curso da abelhinha, do meu médico ginecologista: ele dava uma sala na casa dele preu ensinar os filhos dele e os da sobri**n**ha dele...; numa escola do Catete...

Mas eu trabalhava de manhã e de tarde, tinha muita criança nesta época. Aí eu pensei... aqui na comunidade aquelas crianças precisam tanto de mim. Porquê que eu vou sair da comunidade? Não é por aí não. Eu me apeguei, sabe?"

Gonçala Norberto dos Santos, a "Gonçalina", liderança do atual Centro Comunitário Alegria das Crianças.

Em geral, sua idade⁽²²⁾ é um pouco superior à da média dos educadores, sendo duas jovens (18 e 22 anos) e três adultas na meia-idade (35, 40 e 45 anos).

A maior parte é natural da região nordeste, sendo uma carioca e uma mineira.

O grau de escolaridade das lideranças vai do 1º grau completo (a maioria) ao superior incompleto.

Dessas lideranças, duas continuam como educadores de sua própria escola até hoje. Uma liderança presta uma assessoria "comunitária-pedagógica" (está cursando o normal) à escola que ajudou a criar (Rua 4) e atualmente é educadora do Centro Comunitário Alegria das Crianças.

A liderança da Escola Comunitária da Cachopa se ocupa mais da parte administrativa e política da Escola. Foi educadora da escolinha ocasionalmente em 1983, quando houve falta de professores.

A liderança do Centro Comunitário da Rua 2 teve uma participação ativa no movimento comunitário iniciado pela Igreja, foi educadora da antiga Escola Comunitária da ASPA, durante a criação da Escola Comunitária da Rua 2 foi educadora (na alfabetização de crianças) por dois anos, em 1983 passou a assessora de campo da Escola (está cursando Pedagogia) e a partir de 1985 está na gerência do Projeto de Escolas Comunitárias (pela SMD) como Coordenadora da Região Sul. Nas últimas eleições (realizadas no final de 1985) do Centro Comunitário da Rua 2, preferiu não mais assumir a posição de Presidente do Centro, pois sua participação atual está bem mais restrita. A liderança do Centro vem sendo paulatinamente transferida ao Fábio (Fábio Costa Silva, também antigo participante do movimento comunitário da favela, membro do Centro Comunitário da Rua 2 desde 1984, atualmente educador e seu presidente), que assim vem se tornando a primeira liderança de es

cola comunitária do sexo masculino.

4.4 - Outros Participantes

4.4.1 - As Merendeiras

Inicialmente as escolas comunitárias não forneciam merenda, cada criança trazia de casa seu próprio lanche.

Mas a merenda sempre foi uma reivindicação das crianças e de suas famílias. Em 1982 a Escola Comunitária da Rua 2 finalmente obtém merenda, através do mesmo empresário que custeou a compra e reforma da nova sede da escola. Em 1983 essa doação é suspensa, mas a Escola consegue que a OMEP⁽²³⁾ assuma o fornecimento de merenda às crianças. A primeira merendeira dessa escola foi a mãe de uma das educadoras, que trabalhava voluntariamente, e era auxiliada por mães das crianças, que se revezavam a cada dia. Nesse ano, várias escolas comunitárias passam a conseguir merenda (precariamente), junto a diversas instituições, como a própria OMEP, o MOBRL, etc... Ao mesmo tempo, pressionam a SMD a assumir tanto a remuneração da merendeira, quanto o fornecimento de merenda, o que é alcançado no final de 1983:

"As crianças tão empolgadas porque a fome... é total, né? Porque agora, minha filha, o que tem de criança, nossa... aí, Meu Deus, a gente tem até pena... de tanta criança faminta. No primeiro dia da merenda, teve criança que desmaiou de... de... comeu uma comida forte,

nê? E não tinha costume de comer aquelas comidas boas..."

Maria Lúcia da Costa Souza, a Marlúcia, ex-educadora do Centro Comunitário da Rua 1.

Também em escolas comunitárias que não estão ligadas à SMD existe a figura da merendeira. Em geral, esta recebe uma ajuda de custo através da própria mensalidade das crianças.

As merendeiras (todas do sexo feminino) costumam ser adultas de meia-idade, e muito queridas pelas crianças.

Na Cachopa, a liderança trabalha fora (na parte da tarde), e a merendeira, que também é "zeladora", cuida dos problemas administrativos na sua ausência:

"Eu tou aqui desde que essa escola começou. A gente se distrai com as crianças, o tempo passa que a gente nem vê. Eu conheço todas crianças, e as mães também. É difícil eu não conhecer a mãe de uma criança. Quando a Marina tá trabalhando, o colégio fica mais por minha conta, eu fico cuidando de tudo: quando chega a merenda... problema das crianças, que uma mãe vem falar..."

D. Marina, merendeira e zeladora da Escola Comunitária "Sossego da Mamãe", da Cachopa.

4.4.2 - Os Agentes Externos

A entrada dos agentes externos na Rocinha se deu principalmente através do Padre da Igreja Católica (Padre Cristiano) que começava a desenvolver (em 1975) um trabalho

de base de conscientização e organização dos moradores da Favela em torno da melhoria das condições de vida, e necessitava de uma equipe para desenvolver esse trabalho.

Muitos desses agentes externos tiveram como primeiro veículo de participação a escola noturna da ASPA, onde travavam contato com a realidade de vida dos alunos e com a organização interna da favela. A partir daí iniciavam ou se integravam em outros grupos comunitários, a fim de expandir a base territorial atingida (Inicialmente o trabalho se restringia à Cidade Nova, Boiadeiro, Bairro Barcelos, Rua 4 e Campo do Esperança - a parte baixa da Rocinha. Aos poucos, foi se expandindo pela Rua 3, Rua 2, Estrada da Gávea, Rua 1 e Roupa Suja, abrangendo as principais regiões da favela).

Esses agentes externos formavam o "*grupo de apoio*" e reuniam-se semanalmente no IBRADES⁽²⁴⁾ com o Padre, a fim de avaliar e discutir o encaminhamento do trabalho. Na sua maioria eram universitários ou recém-formados (de ambos os sexos) e trabalhavam voluntariamente, movidos pela fé cristã (a Igreja vinha formando as comunidades de base, passando da fase de denúncia que pautou sua atuação durante a ditadura à fase de organização popular nessa etapa inicial de democratização) e pela necessidade de participação social e política.

Com a passagem da escola noturna da ASPA para os moradores, o papel dos agentes externos que atuavam junto à escola (e mais tarde, às escolas comunitárias) passou a ser de assessoria ao grupo de educadores. Buscava-se que os educadores adquirissem uma certa capacitação pedagógica e cons-

ciência crítica, desenvolvendo um trabalho de equipe, não hierárquico. Buscava-se também a articulação dos diversos trabalhos comunitários e o fortalecimento da Associação de Moradores como canal de representação dos favelados.

A experiência prévia dos moradores da favela com agentes externos a ela, era basicamente com políticos e seus cabos eleitorais e com agentes das igrejas (católica, protestante, etc.) que possuíam propostas mais conservadoras.

Com os "políticos" era desenvolvida uma prática de manipulação de "comum acordo": os moradores sabiam que estavam sendo manipulados e trocavam seu voto ou sua influência na favela por favores pessoais (emprego, prestígio, vaga na escola para um filho) ou alguns pequenos melhoramentos no local de moradia (calçamento, bica d'água, tanques para a lavagem das roupas, etc...). Com os agentes de pastoral convencionais assumia-se uma posição passiva, de entrega à fé propagada e de participação nos seus rituais.

E esses novos agentes externos? Quem eram, o que queriam, o que podiam oferecer?

No início, havia um visto de admiração ao seu papel, visto como missionário ("eles, que não precisam disso, sobem aqui pra ajudar a gente") e de desconfiança quanto às suas reais intenções ("eu acho que eles estão é querendo ganhar dinheiro às nossas custas") e à sua persistência ("hoje vocês estão aqui com agente, amanhã não vão mais nem lembrar de nós").

Com o desenvolvimento do trabalho foi se estabelecendo uma relação de troca (de saberes, de experiência, etc.) com alguns segmentos; mas também de competição, disputa pelo poder e pela área de influência entre alguns agentes externos e também junto a moradores daquela base social atingida pelo trabalho.

Com a falta de clareza dos moradores quanto à perspectiva dos agentes externos, muitos mal-entendidos ocorreram, havendo moradores que tentavam reproduzir com os agentes externos as relações de manipulação que costumavam manter junto aos políticos tradicionais.

Após muitos anos de atuação é que foi se estabelecendo uma relação mais clara entre agentes externos e moradores, de trabalho conjunto, de superação da falsa dicotomia agente-externo/morador para uma percepção de que o interlocutor comum era o Estado, e que a partir da pressão da "comunidade" sobre os órgãos públicos é que seria alcançado o objetivo de melhoria das condições de vida dos moradores.

Com o desenrolar do trabalho comunitário, muitas vezes esperava-se uma tomada de posição mais segura da Igreja, o que na maior parte das vezes não ocorreu devido ao caráter conservador da hierarquia da Igreja do Rio de Janeiro. Com isso o espaço de atuação aberto pela Igreja apresentava limites claros, o que também ocorria no canal visto como de organização dos moradores, a UPMMR, pela centralização da condução do trabalho nas mãos da diretoria e pela dificuldade na articulação e dinamização do trabalho comunitário como um

todo (processo semelhante se desenvolvia na FAFERJ).

Com a abertura de novos canais de participação política (como as associações de bairros onde esses universitários residiam, os partidos políticos, etc...), muitos agentes externos foram se desligando do trabalho, partindo para outras frentes de atuação.

Hoje em dia são poucos os agentes externos que continuam atuando na Rocinha. Cumprem uma função de assessoria pedagógica, psicológica, administrativa e principalmente política.

4.4.3 - Os Técnicos

Os técnicos atuam nas escolas comunitárias (e também em alguns outros trabalhos comunitários) através das instituições às quais se encontram vinculados (SMD, OMEP, PUC, IBRADES, etc...).

Em geral têm uma função definida e uma formação adequada a essa função. São pedagogos ou psicólogos com experiência em educação pré-escolar ou de adultos, são nutricionistas que dão orientação às merendeiras na elaboração do cardápio escolar, etc... Desempenham também uma função política na representação dos interesses da instituição e/ou lutando para que os interesses dos moradores sejam também levados em conta por essas instituições.

Na sua maioria têm uma posição progressista e muitas vezes colocam em risco seus empregos ao se chocarem com resoluções de suas instituições de origem contrárias aos interesses dos moradores e às suas próprias convicções pessoais.

Diferenciam-se dos agentes externos por exercerem uma atividade remunerada⁽²⁵⁾ pela sua instituição de origem e por apresentarem uma atuação em geral restrita e um certo grupo comunitário (uma ou mais escolas comunitárias, uma atividade específica de um centro comunitário, etc...).

Na época de entrada do Projeto da SMD na Rocinha (1980-1981), alguns agentes externos passaram à condição de técnicos por indicação dos moradores. Eis o relato de uma agente-externa a respeito das modificações que sentiu:

"Eu comecei trabalhando no ambulatório que funcionava na ASPA. Atualmente é o ambulatório da Associação de Moradores. Trabalhei também no grupo de saúde, e andei participando de umas reuniões da escolinha da ASPA e na que estava surgindo na Rua 1.

Eu sinto o seguinte... no início dos trabalhos, eu podia fazer de tudo, ajudar no mutirão, nas campanhas de vacinação, fazer não sei o quê para a Associação, distribuir panfleto, lutar pela campanha da água, dos esgotos, dos poços que estavam contaminados, enfim, você era pau pra toda obra.

A partir da implantação dos projetos, foi quando o pessoal reivindicou que se contratasse o pessoal, os técnicos que estavam na área, passei a trabalhar na área de educação. Eu vi-

rei técnica em 81. Eu era chamada de agente externo. Eu agora posso até estar na luta da Associação de moradores, nas festas, tou a fim de apoiar, sempre fiz isso. Mas eles lá me conhecem como uma pessoa da escola, sabe? Não sou mais identificada como o agente externo, socada pelo morro, por aí trabalhando, sem um papel definido. Sou vista como uma psicóloga. Acho que também é uma época, né?

Elizabeth Pereira Paiva, ex-assessora de campo da Antiga Escola Comunitária da ASPA.

NOTAS

- (1) "A Gata Vitória caiu na lixeira e acabou-se a estória - estorinhas da Rocinha" - estórias das crianças das Escolas Comunitárias da Rua 1, Rua 2 e ASPA, org. pelos educadores sob coordenação de SEGALA, L. & SILVA, T.R. - SEC/MEC/FNDE, UPMR, Edit. Salamandra, RJ, 1983.
- (2) "Picolê, picolê: água pura ninguém quer...- estórias da Rocinha" - estórias das crianças das Escolas Comunitárias da Rua 1, Rua 2 e ASPA, org. pelos educadores sob coordenação de SEGALA, L. & SILVA, T.R. - SEC/MEC/FNDE, UPMR, Edit. Salamandra, RJ, 1983.
- (3) Ibid.
- (4) Ibid.
- (5) Salada mista é uma brincadeira em que as crianças ficam em roda. Uma criança tem os olhos tapados, enquanto outra vai apontando para cada membro da roda e perguntando: É essa? Até que a criança de olhos vendados diz: É. Então lhe é perguntado: Uva, maçã, pera ou salada mista? Conforme a escolha da criança, ela deve dar um abraço (uva), aperto de mão (pera), beijo no rosto (maçã) ou beijo na boca (salada mista) no outro (ou outra).
- (6) Op. cit. ("Picolê, Picolê...").
- (7) Ibid.
- (8) Op. cit. ("A Gata Vitória...").

(9) Op. cit. ("*Picolê, Picolê...*").

(10) Na verdade só tive acesso a 630 fichas de inscrição, pois 150 alunos do Centro Comunitário "*União Faz a Força*" da Rua 1 (das turmas de alfabetização e de uma turma de jardim) não tinham qualquer tipo de registro escrito. Desse, só colhi dados a respeito das crianças (faixa etária ou idade e sexo) diretamente com os educadores e crianças durante a aula.

A ficha de inscrição utilizada na Escola Comunitária da Cachopa não colhia informações a respeito da renda familiar, razão pela qual esse dado não está presente no levantamento da referida Escola.

Vide em anexo um modelo de ficha de inscrição (utilizado na época pela maioria das escolas comunitárias), e os levantamentos realizados (por escola e global), a seguir.

(11) Op. cit. ("*Picolê, Picolê...*").

(12) Essa matéria, intitulada: "*Rocinha: o bê-a-bã é feito no dia-a-dia - Escola Comunitária da Rua 2 é um êxito*" - Saiu no Globo Barra do dia 12/5/83, 5a. feira (vide em anexo). Nessa época as escolas comunitárias estavam tendo bastante divulgação externa por conta dos livrinhos de estória ("*A Gata Vitória caiu na lixeira e acabou-se a estória*" e "*Picolê, Picolê, água pura ninguém quer*"), que estavam sendo lançados.

(13) O supletivo de 1º grau, vinculado ao FUBRAE (Fundação Brasileira de Educação) não entrou nesse levantamento, pois o ensino é individual. Cada aluno recebe as apos-

tilas conforme suas possibilidades, estuda em casa, tira as dúvidas com o "monitor" quando necessário, faz as provas ao terminar cada fase. Não existe, portanto, uma "turma" de supletivo.

- (14) Vide o levantamento e também o modelo de folha de matrícula em anexo.
- (15) Pode parecer estranho classificar uma pessoa de menos de 60 anos de idosa. Mas como esses alunos em geral começam a trabalhar cedo e levam uma vida sofrida e estenuante, envelhecem precocemente.
- (16) A maior parte desses inquilinos mora em quartos mínimos, que mal dão para uma cama beliche. Há inquilinos que alugam vagas nos quartos, e há ainda os que alugam horários nessas vagas, fazendo rodízio com outros (cada um ocupa a vaga por 8 horas para dormir).
- (17) Esse dado (local onde trabalha) só pode ser obtido junto aos alunos dos últimos dois anos - 1985 e 1986 - do Centro Comunitário da Rua 2, pois foi introduzido no novo modelo de folha de matrícula.
- (18) Muitas vezes a taxa de exploração dos menores é maior que a dos adultos, pois têm a mesma carga horária e um salário menor.
- (19) As escolas públicas só aceitam para o 1º grau diurno alunos de até 14 anos de idade. Com essa idade eles passam a ter que frequentar o supletivo noturno, que existe apenas em um número menor de escolas públicas.

- (20) GRAMSCI, Antonio. *"Concepção Dialética da História"*.
Edit. Civilização Brasileira, 2a. ed., RJ, 1987 p. 20 e
21.
- (21) Ibid. pág. 12.
- (22) Esses dados foram colhidos em 1984 através das próprias
entrevistas que realizei na época.
- (23) Organização Mundial de Educação Pré-escolar.
- (24) Instituto Brasileiro de Desenvolvimento.
- (25) Os agentes externos ocasionalmente também conseguem que
seu trabalho de assessoria seja remunerado através de
projetos enviados a uma série de instituições, mas a sua
participação como um todo junto à favela é autônoma.

T A B E L A I

ESCOLA COMUNITÁRIA DA ASPA - 1983

NÍVEL DE ENSINO	J A R D I M					PRÉ-ALFABETIZAÇÃO			TOTAL
IDADE - 3 anos	13	7	-	-	3	-	-	-	23
4 anos	7	14	4	2	9	-	-	-	36
5 anos	-	-	17	17	8	-	1	6	49
6 anos	-	-	-	1	-	4	8	10	23
7 anos	-	-	-	-	-	10	7	2	19
8 anos	-	-	-	-	-	4	4	-	8
9 anos	-	-	-	-	-	2	-	-	2
SEXO Masculino	11	13	13	8	9	10	7	9	80
Feminino	9	8	8	12	11	10	13	9	80
PROCEDÊNCIA ESCOLAR									
Escola									
Comunitária	1	13	18	2	10	7	3	13	67
Escola Pública	-	-	-	1	-	3	2	-	6
Ocupação PAI									
Assalariado	15	19	17	14	20	14	17	15	131
Biscateiro	2	-	1	1	-	1	2	2	9
Proprietário	1	-	2	2	-	2	-	-	7
Ocupação Mãe									
Assalariada	9	5	7	5	2	2	6	5	41
Dona de casa	10	14	11	13	18	11	13	11	101
Biscateira	1	1	3	2	-	6	1	1	15
GRAU INSTRUÇÃO PAI									
Analfabeto	2	3	1	1	1	2	5	3	18
Alfabetizado	11	11	15	13	16	15	12	10	103
1º Grau	4	2	3	3	3	-	2	3	20
2º Grau	1	3	1	-	-	-	-	1	6
GRAU INSTRUÇÃO Mãe									
Analfabeta	2	4	1	3	1	5	5	5	26
Alfabetizada	15	13	15	14	15	14	14	9	109
1º Grau	2	2	5	3	4	-	-	3	19
2º Grau	1	1	-	-	-	-	1	-	3
REnda FAMILIAR									
1 salário	6	8	5	14	8	7	12	7	67
2 salários	8	8	8	4	7	8	6	7	56
≥ 3 salários	6	5	8	2	5	5	2	4	37
TOTAL DE CRIANÇAS	20	21	21	20	20	20	20	18	160

TABELA II

ESCOLA COMUNITÁRIA UNIÃO FAZ A FORÇA (Rua 1) - 1983

NÍVEL DE ENSINO	J A R D I M					PRÉ-ALFA- BETIZAÇÃO		AL F A B E T I Z A Ç Ã O						TOTAL
TOTAL DE CRIANÇAS	23	19	25	20	25	23	29	26	13	17	15	28	26	289
IDADE 3 anos	1	14	4	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36
4 anos	16	5	19	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43
5 anos	6	-	2	-	13	-	29	-	-	-	-	-	-	50
6 anos	-	-	-	-	12	23	-	1	2	-	-	-	1	39
7 anos	-	-	-	-	-	-	-	8	3	2	-	-	15	28
8 anos	-	-	-	-	-	-	-	7	5	1	-	-	7	20
9 a 13 anos	-	-	-	-	-	-	-	10	3	11	15	20	3	62
14 a 16 anos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	8	-	11
SEXO Masculino	14	7	13	8	13	11	19	12	6	7	8	14	10	142
Feminino	9	12	12	12	12	12	10	14	7	10	7	14	16	147
PROCEDÊNCIA ESCOLAR Escola Comunitária	15	2	10	-	-	18	20	-	-	-	-	-	-	65
OCUPAÇÃO PAI														
Assalariado	21	18	21	17	-	21	25	-	-	-	-	-	-	123
Biscateiro	2	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5
Proprietário	-	-	1	2	-	1	3	-	-	-	-	-	-	7
OCUPAÇÃO MÃE														
Assalariada	3	5	6	8	-	7	9	-	-	-	-	-	-	38
Dona de casa	17	14	19	12	-	16	19	-	-	-	-	-	-	97
Biscateira	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3
GRAU INSTRUÇÃO PAI														
Analfabeto	6	4	9	5	-	4	7	-	-	-	-	-	-	35
Alfabetizado	17	12	12	12	-	19	16	-	-	-	-	-	-	88
1º Grau	-	2	1	2	-	-	4	-	-	-	-	-	-	9
2º Grau	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3
GRAU INSTRUÇÃO MÃE														
Analfabeta	5	4	8	7	-	8	7	-	-	-	-	-	-	39
Alfabetizada	15	12	15	11	-	15	20	-	-	-	-	-	-	88
1º Grau	2	2	2	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	10
2º Grau	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
RENDIA FAMILIAR														
1 salário	15	16	15	9	-	12	16	-	-	-	-	-	-	83
2 salários	8	1	9	8	-	9	11	-	-	-	-	-	-	46
> 3 salários	-	2	1	3	-	2	2	-	-	-	-	-	-	10

□ = Dado não existente

T A B E L A I I I

ESCOLA COMUNITÁRIA DA RUA 2 - 1983

NÍVEL DE ENSINO		J A R D I M				PRÉ-ALFABETIZAÇÃO		TOTAL
IDADE 3 anos		15	2	-	2	-	-	19
4 anos		-	12	1	6	-	-	19
5 anos		-	1	9	9	7	-	26
6 anos		-	-	-	-	10	6	16
7 anos		-	-	-	-	-	6	6
8 anos		-	-	-	-	-	2	2
SEXO	Masculino	5	7	4	11	8	10	45
	Feminino	10	8	6	6	9	4	43
PROCEDÊNCIA ESCOLAR								
Escola Comunitária		-	5	-	11	17	7	40
Escola Pública		-	-	-	-	-	1	1
OCUPAÇÃO PAI								
Assalariado		14	12	6	13	12	6	63
Biscateiro		-	-	1	1	1	3	6
Proprietário		1	1	1	1	1	1	6
OCUPAÇÃO MÃE								
Assalariada		1	4	-	5	4	5	19
Dona de casa		13	9	7	10	13	8	60
Biscateira		1	2	1	-	-	1	5
GRAU INSTRUÇÃO PAI								
Analfabeto		3	3	3	6	1	2	18
Alfabetizado		9	7	4	7	12	7	46
1º Grau		3	2	-	2	1	-	8
2º Grau		-	1	1	-	-	1	3
GRAU INSTRUÇÃO MÃE								
Analfabeta		2	5	3	2	2	5	19
Alfabetizada		11	8	5	13	14	7	58
1º Grau		1	2	-	-	1	2	6
2º Grau		1	-	-	-	-	-	1
REND A FAMILIAR								
1 salário		10	10	8	10	9	8	55
2 salários		3	5	1	4	6	4	23
> 3 salários		2	-	1	3	2	2	10
TOTAL DE CRIANÇAS		15	15	10	17	17	14	88

T A B E L A IV

ESCOLA COMUNITÁRIA "SOSSÊGO DA MAMÃE (CACHOPA) - 1983

NÍVEL DE ENSINO	J A R D I M			ALFABETIZAÇÃO		TOTAL
IDADE 2 anos	1	-	9	-	-	10
3 anos	13	8	5	-	-	26
4 anos	10	14	3	-	-	27
5 anos	7	14	10	10	4	45
6 anos	-	1	2	8	10	21
7 anos	-	-	1	6	3	10
8 anos	-	1	-	7	4	12
9 a 13 anos	-	-	-	9	8	17
14 anos	-	-	-	-	1	1
SEXO Masculino	17	23	15	16	16	87
Feminino	14	15	15	24	14	82
PROCEDÊNCIA ESCOLAR						
Escola Comunitária	-	2	-	18	9	29
Escola Pública	-	1	-	7	4	12
OCUPAÇÃO PAI						
Assalariado	22	28	22	30	22	124
Biscateiro	4	2	2	4	2	14
Proprietário	-	2	2	1	1	6
OCUPAÇÃO MÃE						
Assalariada	9	15	13	19	8	64
Dona de casa	20	20	12	19	13	84
Biscateira	-	1	1	1	4	7
Proprietária	-	-	3	1	-	4
GRAU INSTRUÇÃO PAI						
Analfabeto	4	9	12	6	4	35
Alfabetizado	19	22	8	23	18	90
1º Grau	2	-	4	6	3	15
2º Grau	1	1	2	-	-	4
GRAU INSTRUÇÃO MÃE						
Analfabeta	4	10	16	12	5	47
Alfabetizada	19	23	8	22	17	89
1º Grau	4	3	4	5	2	18
2º Grau	2	-	1	1	1	5
TOTAL DE CRIANÇAS	31	38	30	40	30	169

T A B E L A V

ESCOLA COMUNITÁRIA DO LABORIAUX - 1983

NÍVEL DE ENSINO	PRÉ-ESCOLAR		TOTAL
IDADE 2 anos	3	-	3
3 anos	15	-	15
4 anos	6	5	11
5 anos	-	12	12
6 anos	-	3	3
SEXO Masculino	17	13	30
Feminino	7	7	14
PROCEDÊNCIA ESCOLAR Escola Comunitária	-	3	3
OCUPAÇÃO PAI			
Assalariado	17	16	33
Biscateiro	4	1	5
OCUPAÇÃO MÃE			
Assalariada	12	8	20
Dona de casa	11	10	21
Biscateira	1	2	3
GRAU INSTRUÇÃO PAI			
Analfabeto	3	6	9
Alfabetizado	16	10	26
1º Grau	1	1	2
2º Grau	1	-	1
GRAU INSTRUÇÃO MÃE			
Analfabeta	1	3	4
Alfabetizada	20	16	36
1º Grau	3	1	4
NÍVEL RENDA FAMILIAR			
1 salário	13	15	28
2 salários	8	4	12
> 3 salários	3	1	4
TOTAL DE CRIANÇAS	24	20	44

T A B E L A VI

ESCOLA COMUNITÁRIA DA RUA 4

NÍVEL DE ENSINO	JARDIM	PRÉ-ALFABETIZAÇÃO	TOTAL
IDADE - 4 anos	9	-	9
5 anos	7	-	7
6 anos	-	10	10
7 anos	-	2	2
8 anos	-	2	2
SEXO - Masculino	6	5	11
Feminino	10	9	19
PROCEDÊNCIA ESCOLAR			
Escola Pública	2	1	3
Escola Comunitária	-	3	3
OCUPAÇÃO PAI			
Assalariado	13	11	24
Biscateiro	2	3	5
OCUPAÇÃO MÃE			
Assalariada	4	2	6
Dona de casa	9	11	20
Biscateira	3	1	4
GRAU INSTRUÇÃO PAI			
Analfabeto	3	9	12
Alfabetizado	9	4	13
1º Grau	3	1	4
GRAU INSTRUÇÃO MÃE			
Analfabeta	5	6	11
Alfabetizada	8	7	15
1º Grau	3	1	4
RENDIA FAMILIAR			
1 salário	7	8	15
2 salários	7	3	10
> 3 salários	2	3	5
TOTAL DE CRIANÇAS	16	14	30

TABELA VII

DADOS GLOBAIS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS - 1983

ESCOLA COMUNITÁRIA	ANTIGA ASPA	RUA 1	RUA 2	CACHOPA	LABORIAUX	RUA 4	TOTAL
IDADE							
2 anos	-	-	-	10	3	-	13
3 anos	23	36	19	26	15	-	119
4 anos	36	43	19	27	11	9	145
5 anos	49	50	26	45	12	7	189
6 anos	23	39	16	21	3	10	112
7 anos	19	28	6	10	-	2	65
8 anos	8	20	2	12	-	2	44
9 a 13 anos	2	62	-	18	-	-	82
14 a 16 anos	-	11	-	-	-	-	11
SEXO							
Masculino	80	142	45	87	30	11	395
Feminino	80	147	43	82	14	19	385
TOTAL CRIANÇAS	160	289	88	169	44	30	780
PROCEDÊNCIA ESCOLAR		*					
Escola Pública	6	-	1	12	-	3	22
Escola Comunitária	67	65	40	29	3	3	142
OCUPAÇÃO PAI							
Assalariado	131	123	63	124	33	24	498
Biscateiro	9	5	6	14	5	5	44
Proprietário	7	7	6	6	-	-	26
OCUPAÇÃO MÃE							
Assalariada	41	38	19	64	20	6	188
Biscateira	15	3	5	7	3	4	37
Dona de casa	101	97	60	84	21	20	383
Proprietária	-	-	-	4	-	-	4
GRAU INSTRUÇÃO PAI							
Analfabeto	18	35	18	35	9	12	127
Alfabetizado	103	88	46	90	26	13	366
1º grau	20	9	8	15	2	4	58
2º grau	6	3	3	4	1	-	17
GRAU INSTRUÇÃO MÃE							
Analfabeta	26	39	19	47	4	11	146
Alfabetizada	109	88	58	89	36	15	395
1º grau	19	10	6	18	4	4	61
2º grau	3	1	1	5	-	-	10
TOTAL PAIS	147	135	75	144	38	29	568
TOTAL MÃES	157	138	84	159	44	30	612
RENDA FAMILIAR							
1 salário	67	83	55		28	15	248
2 salários	56	46	23		12	10	147
≥ 3 salários	37	10	10		4	5	66

Os dados da coluna "Rua 1" a partir deste asterisco correspondem a 139 crianças de pré-escolar

Dado não existente

TABELA VIII

ALUNOS DAS ESCOLAS NOTURNAS - RUA 4, ASPA e RUA 2 - 1981, 1982, 1983, 1985, 1986

ESCOLAS	RUA 4	ASPA	R U A 2							TOTAL
SÉRIES	Alf.	1. ^a à 4. ^a s.	1. ^a /2. ^a s.	Alf.	2. ^a s.	1. ^a à 3. ^a s.	Alf.	2. ^a s.	3. ^a s.	
ANO	1983	1983	1981/1982	1983	1983	1985	1986	1986	1986	
FAIXA ETÁRIA										
13 a 17 anos	1	40	18	4	8	20	13	11	8	123
18 a 21 anos	3	25	13	3	2	14	4	4	6	74
22 a 55 anos	13	33	40	10	10	28	14	15	9	172
> 56 anos	-	1	1	1	-	1	1	-	-	5
LOCAL DE MORADIA										
Bairro Barcelos	-	38	-	-	-	-	-	-	-	38
Campo Esperança	-	7	2	-	-	-	-	-	-	9
Rua 4	17	2	3	-	-	-	-	-	-	22
Rua 3	-	-	7	-	2	7	10	6	2	34
Rua 2	-	11	56	16	15	48	16	18	16	196
Estrada Gávea, Dionéia	-	41	1	-	-	-	1	-	-	43
Rua 1, Laboriaux	-	-	3	2	2	8	5	6	5	32
NATURALIDADE										
Nordeste	13	76	42	11	12	28	11	8	8	209
Rio de Janeiro	2	19	25	4	8	28	18	19	15	138
Outros	2	4	5	3	-	7	3	3	-	27
ESTADO CIVIL										
Solteiro	7	81	40	11	11	41	25	21	18	255
Casado	9	15	26	7	8	20	7	9	5	106
Outros	1	3	6	-	1	2	-	-	-	13
SEXO										
Masculino	8	50	50	8	10	32	16	9	7	190
Feminino	9	49	22	10	10	31	16	21	16	184
OCCUPAÇÃO HOMENS										
Assalariado 3. ^o ário	5	35	29	5	6	20	8	4	2	114
Assalariado 2. ^o ário	-	5	10	-	2	2	-	1	-	20
Biscateiro	2	4	6	1	1	1	1	-	-	16
Proprietário	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2
Não trabalham	-	5	5	2	1	9	7	4	5	38
OCCUPAÇÃO MULHERES										
Assalariada 3. ^o ário	5	26	13	6	3	18	7	8	6	92
Assalariada 2. ^o ário	-	2	-	-	-	-	1	-	1	4
Biscateira	-	2	1	-	1	1	-	1	-	6
Proprietária	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Não trabalham	4	18	8	4	6	12	8	12	9	81
CARGA HORÁRIA DO TRABALHO										
< 8h	-	5	6	-	-	1	-	-	1	13
8 a 9:30h	2	28	12	5	3	23	8	8	6	95
10 a 13 h	7	32	32	4	7	15	7	3	2	109
Sem horário fixo	4	11	9	3	3	3	2	3	-	38
TOTAL DE ALUNOS	17	99	72	18	20	63	32	30	23	374

Continuação da Tabela VIII

ALUNOS DAS ESCOLAS NOTURNAS - RUA 4, ASPA e RUA 2 - 1981, 1982, 1983, 1985, 1986

ESCOLAS	RUA 4	ASPA	R U A 2							TOTAL
SÉRIES	Alf.	1. ^a a 4. ^a s.	1. ^a /2. ^a s.	Alf.	2. ^a s.	1. ^a a 3. ^a s.	Alf.	2. ^a s.	3. ^a s.	
ANO	1983	1983	1981/1982	1983	1983	1985	1986	1986	1986	
LOCAL DE TRABALHO										
Zona Sul						35	11	11	7	64
Centro						3	4	1	-	8
Não tem						4	2	2	2	10
LAZER										
Praia	1	47	22	6	6					82
Trabalha em casa	6	8	14	1	5					34
Futebol	2	10	16	3	2					33
TV, Música	2	10	11	6	3					32
Cinema	-	20	2	1	-					23
Festa, forró, samba	2	7	7	3	2					21
Passeia	1	4	5	4	3					17
Igreja	1	2	3	4	3					13
Joga	2	2	3	-	2					9
Namora	-	4	1	-	1					6
Brinca	-	2	1	-	1					4
PROCEDÊNCIA ESCOLAR										
Escola Pública	10	54	54	8	15	29	20	20	17	227
Escola Comunitária	1	31	1	3	3	23	5	9	5	81
Escola Particular	1	3	4	1	1	5	1	1	1	18
MOBRAL	3	3	8	-	1	2	2	-	-	19
Nenhuma	2	8	5	6	-	4	4	-	-	29
RAZÃO DE TER PARADO O ESTUDO										
Trabalho	5	27	16	4	5	14	7	7	9	94
Escolar	5	12	18	3	4	10	5	6	3	66
Familiar	1	8	3	1	6	6	2	3	3	33
Mudança	2	10	7	-	2	4	3	1	2	31
Outros	1	3	2	1	2	5	2	5	2	23
RAZÃO DA VOLTA À ESCOLA										
Seguir os estudos	3	50	24	3	13					93
Saber ler	8	42	25	12	1					88
Trabalho	3	16	12	2	3					36
Outros	3	9	11	2	3					28

☐ = dado não existente

T A B E L A IX

EDUCADORES COMUNITÁRIOS (DE CRIANÇAS) - 1981*

ESCOLA COMUNITÁRIA	ANTIGA ASPA	RUA 1**	RUA 2	TOTAL
Nº EDUCADORES	9	9	8	26
LOCAL DE MORADIA				
Bairro Barcelos	-	-	2	2
Cidade Nova	7	-	-	7
Campo Esperança	1	-	1	2
Rua 2	1	1	2	4
Estrada Gávea	-	1	-	1
Rua 4	-	-	1	1
Rua 3	-	-	2	2
Rua 1	-	7	-	7
SEXO				
Masculino	2	1	-	3
Feminino	7	8	8	23
FAIXA ETÁRIA				
15 a 17 anos	1	4	1	6
18 a 21 anos	4	2	7	13
23 a 29 anos	1	1	-	2
35 a 47 anos	3	2	-	5
NATURALIDADE				
Rio de Janeiro	3	6	6	15
R. Nordeste	6	3	2	11
ESTADO CIVIL				
Solteiro	5	7	8	20
Casada	3	2	-	5
Viúva	1	-	-	1
GRAU DE ESCOLARIDADE				
1º grau incompleto	4	6	3	13
1º grau completo	3	2	3	8
2º grau incompleto	2	1	1	4
2º grau completo	-	-	1	1
PARTICIPACÃO ANTERIOR EM TRABALHOS COMUNITÁRIOS				
Sim	9	5	5	19
Não	-	4	3	7
EXPERIÊNCIA PRIFISSIONAL ANTERIOR				
Sim	6	4	3	13
Não	3	5	5	13

* A maior parte desses dados foram retirados do texto "Perfil dos Educadores Comunitários do Diurno: ASPA, Rua 1, Rua 2" - UNICEF/SMD - 1981.

** A Escola Comunitária da Rua 1 durante o ano de 1981 incorporou mais três educadores, sobre os quais não possuímos qualquer dado.

T A B E L A X

EDUCADORES COMUNITÁRIOS (DE ADULTOS) - 1981*

ESCOLA COMUNITÁRIA	ASPA	RUA 1	RUA 2	TOTAL
NÚMERO DE EDUCADORES	8	3	4	15
LOCAL DE MORADIA				
Cidade Nova	4	-	-	4
Rua 2	1	1	1	3
Estrada Gávea	2	-	1	3
Rua 4	1	-	1	2
Rua 3	-	-	1	1
Rua 1	-	2	-	2
SEXO				
Masculino	5	1	2	8
Feminino	3	2	2	7
FAIXA ETÁRIA				
16 anos	1	-	-	1
18 a 21 anos	3	2	2	7
22 a 29 anos	4	1	2	7
NATURALIDADE				
Rio de Janeiro	6	2	4	12
Região Nordeste	1	1	-	2
Espírito Santo	1	-	-	1
ESTADO CIVIL				
Solteiro	7	3	3	13
Casado ou separado	1	-	1	2
GRAU DE ESCOLARIDADE				
1º grau incompleto	3	-	-	3
1º grau completo	1	1	2	4
2º grau incompleto	2	1	1	4
2º grau completo	1	1	1	3
3º grau completo	1	-	-	1
PARTICIPAÇÃO ANTERIOR EM TRABALHOS COMUNITÁRIOS				
Sim	6	2	1	9
Não	2	1	3	6
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR				
Sim	4	2	4	10
Não	4	1	-	5

* A maior parte desses dados foram retirados do texto "Perfil dos Educadores Comunitários do Noturno: ASPA, Rua 1, Rua 2"-UNICEF/SMD - 1981.

T A B E L A X I

LIDERANÇAS - 1983/1984*

ESCOLA COMUNITÁRIA	ANTIGA ASPA	RUA 1	RUA 2	CACHOPA	RUA 4
LOCAL DE MORADIA	B. Barcelos	RUA 1	Estrada Gávea	Cachopa	B. Barcelos
SEXO	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
IDADE	40	45	22	35	18
NATURALIDADE	Nordeste	Nordeste	Nordeste	Rio Janeiro	Minas Gerais
ESTADO CIVIL	Casada	Casada	Solteira	Casada	Solteira
GRAU ESCOLARIDADE	1º grau completo	2º grau incompleto	3º grau incompleto	1º grau completo	1º grau completo
EXPERIÊNCIA PROFIS- SIONAL ANTERIOR	Operária de confecção	Costureira	Atendente de consultório	Recreadora	Comerciária
PARTICIPAÇÃO ANTE- RIOR EM TRABALHOS COMUNITÁRIOS	Comissão Luz UPMMR	MOBRAL	Grupos: jo- vens, teatro, menores, e mu- lheres; cate- quese, MORA e UPMMR	Associação de Morado- res parale- la	Grupo jovens

* Esses dados foram obtidos através de entrevistas realizadas por mim entre agosto de 1983 e maio de 1984 e de anotações realizadas durante o trabalho de campo.

CAPÍTULO 5

- ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS E RELAÇÃO COM AS INSTITUIÇÕES

5.1 - Organização Interna das Escolas Comunitárias

"A escola comunitária é uma escola feita por moradores para moradores".

Maria Dylma da Silva Ferreira, ex-Presidente do Centro Comunitário da Rua 2.

A ligação emocional da escola comunitária com boa parte de seus membros (em especial seus educadores, principalmente os fundadores da escola) é quase "visceral"; envolvem-se totalmente em sua dinâmica, defendendo sua autonomia e continuidade como uma mãe velando para que seu filho possa se desenvolver livremente.

Muitas escolas comunitárias iniciaram suas atividades em instalações precárias. (como a da Cachopa e da Rua 2) e algumas em prédios cedidos (como a primeira Escola da Comunidade, atual Alegria das Crianças e a Escola Comunitária da Rua 1), passando por um longo processo de conquista de um espaço próprio ou de luta pela melhoria de suas condições de funcionamento. Outras ainda se encontram em sedes precárias, necessitando constantemente de reparos, que são realizados com a ajuda da vizinhança nos fins de semana (como a Escola Comunitária da Rua 4).

A busca de recursos junto a instituições também é constante, tanto para a manutenção das instalações, quanto pa

ra o funcionamento de suas atividades habituais⁽¹⁾ e para a criação de novas propostas.⁽²⁾ Essa luta permanente para as segurar a continuidade e a expansão dessas escolas reforça o sentimento de "pertencimento" e de conquista vivido por seus integrantes.

Nas duas escolas comunitárias existentes na Rocinha (do Laboriaux e a nova ASPA) que, no entanto, foram criadas a partir de uma iniciativa predominantemente institucional, essa ligação emocional forte entre seus membros e a escola é menos observada. Essas escolas tendem a se expandir menos, desenvolvendo basicamente as atividades para as quais foram criadas (no caso, o atendimento pré-escolar e escolar para crianças).

O processo de criação de cada escola comunitária foi diferente e a área geográfica à qual elas pertencem tem características sociais, históricas e culturais próprias, o que gera uma diversidade de experiências:

"A escola comunitária não é aquilo pronto, bonitinho, arrumadinho. É conforme a necessidade e a possibilidade de cada local".

Marlúcia, ex-educadora da Escola Comunitária da Rua 1.

Como não existe um órgão normatizador e coordenador dessas escolas, nem uma estrutura hierárquica formal, sua organização interna vai sendo construída no dia-a-dia, através de um processo árduo de aprendizado e de reflexão sobre a prática, em geral na busca de uma participação democrática.

"No princípio, os pais não entendem nada. Eles acham que é uma escola como a escola oficial, sabe? Daí eles começam a ver uns troços diferentes. E ficam pensando que diacho de escola é essa. Uma escola em que todo mundo manda, que não tem diretor, que não tem inspetor... Aí dá um nó na cabeça deles. Aí eles começam a ver que diferenças são essas. Discordam de muitas coisas, têm uma preocupação muito grande das crianças aprenderem a ler e escrever rápido. Acham legal que é uma escola em que eles podem chegar lá, conversar com a professora..."

Tânia Regina, ex-educadora da Escola Comunitária da Rua 2.

"Antigamente a gente pra tudo dizia amém: tá certo, vamos fazer isto... Agora não, estou tomando decisão própria. Daí cada um pensa de um jeito e sempre tem conflito. Mas, sabe, tá se resolvendo. Pior quando eu tinha receio de falar as coisas, ficava caladinha... Agora eu abro a boca, falo, decido, resolvo também.

Antigamente, quando a gente fazia uma reunião, ia uma mãe, duas, três, quatro mães... e olha lá, contadinho. Agora vai a maioria das mães, elas já estão interessadas. Porque estão vendo uma escola nova, mais organizada, com mais força, mais dinâmica, né? Então elas participam mais, colaboram..."

Marlúcia, ex-educadora da Escola Comunitária da Rua 1.

Essa organização interna vai variar não só de escola para escola, como também dentro de cada escola ao longo do tempo.

Em geral quem realiza a direção da escola comunitária e assume a responsabilidade da condução da maior parte das tarefas é o grupo de educadores. São eles que administram a escola, fazem o contato com as famílias dos alunos (ou com os alunos no curso noturno), a seleção e a matrícula, organizam as turmas, elaboram o plano de curso (em geral com apoio técnico), fazem contato com as diversas instituições para obtenção de recursos ou para troca de experiências com outros trabalhos (comunitários ou não), promovem festas, passeios, reuniões de pais (ou de alunos adultos), etc...

A participação dos educadores, no entanto, se dá de uma forma diferenciada. Há educadores que têm uma visão mais ampla do trabalho, e se esforçam para que sua dimensão pedagógica, cultural, social e política se aprofunde, enquanto outros tendem a se restringir mais ao aspecto propriamente escolar deste trabalho.

O entrosamento entre os diversos sub-grupos (educadores de crianças, de adultos, agentes de saúde, etc...) nem sempre é harmônico, pois trabalham em horários diferentes, têm apoios institucionais diversos e atravessam períodos de crescimento e de crises que variam muito. O relacionamento entre esses sub-grupos ocorre nas reuniões gerais, nas tarefas comuns de manutenção e articulação da escola, nas ocasiões de lazer e nas relações de amizade. O debate de processo inter

no (pedagógico, político, etc...) de cada sub-grupo pelo "gru
pão" geralmente é insatisfatório.

Em geral, em cada escola comunitária existe uma li
derança que sobressai do grupo.⁽³⁾ Essas lideranças costumam ter uma experiência maior em trabalho comunitário e serem figuras fortes, com determinação nos seus objetivos. Cum
prem diversos papéis na escola comunitária:

- lutar pela criação de um grupo de educadores que garanta o funcionamento e a continuidade da esco
la e/ou mantê-lo coeso, principalmente nos momen
tos de crise (de uma atividade ou da escola comu
nitária como um todo).
- liderar o grupo na articulação da escola, manten
do contato com outros trabalhos comunitários e com instituições e grupos de fora da favela, a fim de obter sustentação política e recursos para a manutenção e expansão da escola.
- estimular o grupo a dinamizar e enriquecer o tra
balho, renovando-o constantemente e criando novas atividades que vão aumentando a base social de escola, abrindo espaço para que a comunidade daquela área se organize com apoio da escola co
munitária.

As lideranças podem, no entanto, se utilizar desse "back
ground" e dessa "garra" tanto para favorecer o crescimento dos demais integrantes da escola, sendo realizadas de-

mocraticamente as tomadas de decisões e as tarefas, quanto para deter o controle e o poder sobre o grupo, monopolizando as decisões, as tarefas, as informações e os contatos externos:

"Tem uma liderança nesses grupos, agora a forma como essa liderança se relaciona com o grupo é inteiramente diferente de uma escola para outra: às vezes impede até o crescimento do grupo, às vezes esse grupo vem crescendo junto com ela".

Elizabeth Pereira Paiva, ex-assessora de campo pelo Projeto SMD/UNICEF da antiga Escola Comunitária da ASPA e da Escola Comunitária da Favela do Borel.

Na verdade, não existe uma divisão maniqueísta: as duas hipóteses ocorrem em graus diferentes em cada escola.

Existe uma escola comunitária onde a estrutura tende a ser mais vertical. A autoridade da liderança é quase absoluta, o poder de decisão é compartilhado unicamente com a zeladora/merendeira da escola, também uma de suas fundadoras. Essa liderança se refere à escola⁽⁴⁾ em geral na primeira pessoa do singular. Moradora antiga do lugar, reforça sua autoridade ao convidar pessoas ligadas a si própria por laços de parentesco para constituírem o grupo de educadores. É essa liderança que faz a matrícula das crianças, que organiza as turmas, que recruta os educadores, que se relaciona com as instituições, que busca recursos e apoio político, etc...

Há um Centro Comunitário onde os conflitos internos estão sempre presentes. Sua liderança principal tem uma

personalidade muito criativa, porém dominadora. Os demais membros do grupo ao mesmo tempo que contestam essa dominação e buscam uma democratização maior das decisões e informações no Centro Comunitário, ao enfrentarem situações novas e desafiantes delegam a representação da escola à liderança, reforçando com isso seu poder.

Nas outras escolas e centros comunitários, o que predomina é uma estrutura mais democrática, a liderança exercendo uma função principalmente de coordenação e estímulo do grupo, o qual assume coletivamente as decisões e as tarefas. Porém a relação liderança/grupo de educadores nunca é continuamente harmônica. Há momentos em que a liderança cobra do grupo uma postura que corresponde ao seu modelo de participação comunitária, há momentos em que o grupo cobra da liderança uma postura de diretora, reproduzindo o modelo da escola oficial (ou vice-versa), etc...

O próprio processo de crescimento do grupo por vezes leva ao surgimento de nova liderança. Durante um certo período, as duas lideranças convivem, em geral em meio a atritos provocados pela disputa de áreas de influência. Mas após certo período de tempo, o que tem ocorrido é que uma das duas acaba se retirando da escola, partindo para outro trabalho comunitário ou até para polos de participação e de representação da favela de outro caráter.⁽⁵⁾

Em uma das escolas comunitárias (criada recentemente) a principal liderança do grupo é jovem e pouco experiente, sendo essas funções (de aglutinação, estímulo, coordena-

ção e articulação externa) então compartilhadas com uma liderança de trabalho comunitário da área onde se localiza a escola e com uma técnica da instituição de apoio.

Os três centros comunitários da Rocinha (Rua 1, Rua 2 e Alegria das Crianças) têm uma existência legal: são registrados juridicamente, têm estatuto e uma diretoria formal constituída de presidente, secretário, tesoureiro e diretores de departamentos (como de esporte, saúde, etc...). Essa diretoria foi criada atendendo a uma necessidade burocrática durante o processo de legalização dessas escolas, realizado a fim de que pudessem ser obtidas doações, etc... Em geral, nas Assembléias Gerais, as lideranças inicialmente foram eleitas para o cargo de Presidente e os demais cargos distribuídos conforme as aptidões e as tarefas que já vinham sendo desempenhadas por cada um. No cotidiano dessas escolas no entanto, a maior parte das tarefas coletivas é realizada de uma maneira informal, dividida principalmente entre os educadores em cada reunião, conforme o que precisa ser realizado na ocasião. Essas reuniões gerais não costumam ter uma periodicidade fixa, às vezes são bimensais, às vezes só ocorrem quando há algum problema comum a resolver. Envolvem todas as atividades da escola ou centro comunitário, que nessa ocasião informam sobre seu andamento, fazem uma avaliação do trabalho e tratam do problema específico.

A participação dos demais membros da escola se dá em um grau menor. O caráter transitório dos alunos, pais e mães de crianças (em geral acompanham a escola por um perío-

do de um a três anos) e o pouco tempo de que dispõem, a dificuldade.

A maioria dos alunos adolescentes e adultos trabalha durante o dia. Mas como muitos deles se situam em uma faixa etária jovem (pouco mais da metade dos alunos da noite têm entre 13 e 21 anos), muita dinâmica, às vezes criam atividades na escola como aulas de judô e capoeira, grupos de teatro, discoteca nos fins de semana, etc... Mas geralmente são atividades de curta duração. Participam também dos mutirões para melhoramento da escola, das festas e acontecimentos sociais e políticos mais gerais, etc...

Praticamente a totalidade dos pais de alunos trabalha fora. Além disso, socialmente a tarefa de educar os filhos costuma ser vista como uma responsabilidade das mães (o que é questionado nas escolas, mas com pouco resultado). Quanto à participação das mães, ela é gradativa. A maior barreira inicial encontrada é o papel social que historicamente lhes foi sendo atribuído: o de uma postura passiva, de quem entrega aos "donos do saber" a educação de seus filhos. No começo do ano letivo é comum as mães virem deixar seus filhos na escola e se retirarem em seguida. Nas reuniões de "pais" sucedem-se períodos de silêncio e de monólogo por parte dos educadores.

As mães conhecem grande parte dos educadores, alguns são seus vizinhos, mas a imagem que elas trazem de escola é a de um lugar onde o distanciamento professor/mãe de aluno deve estar presente. Aos poucos, essa intimidade vai se

(re)construindo. As mães vêm trazer as crianças, vão entrando na escola, batendo papo. Às vezes uma mãe se integra a alguma atividade e passa a ter uma convivência maior com o cotidiano da escola. Com o correr do tempo, nas conversas informais, na visita à casa das crianças e nas reuniões de mães se perde a noção da hora: a discussão sobre a educação das crianças se mescla à vivência familiar, a questões como a divisão de tarefas domésticas ou a vida sexual, e também relativas à vida do morro (o forrô que abriu no Boiadeiro, a briga entre as quadrilhas na noite passada) e às condições de vida mais gerais (o marido desempregado, a patroa que paga mal *"porque ela não dorme no serviço"*, a casa apertada onde a criança não tem espaço para brincar, etc...). E assim problemáticas que numa reunião formal jamais apareceriam são aprofundadas e se caminha para uma compreensão maior da vida das crianças e de como a escola pode se organizar para responder a essa realidade.

Em algumas escolas se formam conselhos ou grupos informais de mães que assumem algumas tarefas. Surgem também atividades a partir de necessidades sentidas pelas mães, como cursos de corte e costura, de artesanato, etc... Com o aprendizado de trabalhos manuais, as mães podem *"ganhar um trocado que ajude em casa, com um olho no fogão, outro nas crianças e as mãos trabalhando"*. Para a realização desses cursos, em geral se conta com verba de algum projeto enviado pela escola para a compra de material e pagamento do professor.

A participação dos pais, mães e alunos também se dá em atividades comunitárias ocasionais, como na limpeza de áreas cheias de lixo próximas à escola ou na luta pela água da CEDAE para toda a Rocinha.

Com a expansão de algumas escolas, já houve também mães que passaram à condição de educadoras ou merendeiras. Porém o mais comum é que a participação das mães e dos alunos se dê na esfera da realização de algumas atividades e não na tomada de decisões e na condução do processo dessas escolas.

Há ocasiões inclusive em que os próprios educadores dificultam essa participação. Em algumas escolas há educadores - na sua maioria jovens, cariocas e solteiros - que têm dificuldades de relacionamento com as mães - em geral mais velhas, casadas e nordestinas (o que também já ocorreu em relação a alunos adultos). O que se observa é que em certas ocasiões alguns educadores vêem nas mães dos alunos a personificação de suas próprias mães, o que rompe sua identificação com elas, gerando "*barreiras ou conflitos de geração*".

Também há escolas onde ocorrem conflitos entre educadores e a liderança (em geral mais velha), que além das questões de poder envolvem este aspecto: os choques de geração são claros.

Após esse relato breve de algumas dificuldades enfrentadas, percebemos que a busca da democratização interna da escola comunitária é um processo longo e árduo. A discus-

são do encaminhamento do trabalho, a divisão das tarefas e a avaliação do que está sendo realizado precisam ser práticas constantes.

Se o grupo não está maduro e organizado, as discussões se sucedem, as pessoas se desgastam e nada se concretiza, afastando a participação de muitos e reforçando um modelo de tomada de decisões vertical:

"De reunião eu gosto muito pouco, não sou muito chegada não. Na reunião teve um problema, negócio de prato, se trazia ou levava. E nem terminou a reunião, porque tava tanto barulho, ninguém chegava a uma conclusão, um dava uma opinião, outro dava outra. Tem muita gente mandando e não tem ninguém que resolva. Nessa parte, eu acho que colégio público é mais organizado".

Maria Inês dos Santos, mãe de uma aluna do Centro Comunitário da Rua 1.

Por fim, cabe uma observação sobre a participação dos outros membros ou pessoas próximas a essas escolas ou centros comunitários.

A vizinhança da escola participa de uma maneira bem informal: as crianças jogam bola, os adultos aparecem para bater papo, participar das festas e acontecimentos políticos, às vezes solicitam o espaço da escola para realizar alguma reunião ou festividade, auxiliam nos mutirões quando necessário, etc...

As merendeiras das escolas também são consideradas como educadoras e participam das reuniões e atividades relacionadas ao pré-escolar e à escola como um todo. No entanto, existe muito a mentalidade de que lugar de cozinheira é na cozinha, e essa participação ainda é difícil e está sendo conquistada. Eventualmente quando alguma educadora fica impedida temporariamente de participar do trabalho (pelo nascimento de um filho, por doença...) às vezes é substituída por uma merendeira. Há inclusive casos de merendeiras que se tornaram educadoras do pré-escolar.

Nos centros comunitários onde existe o trabalho de saúde⁽⁶⁾, as agentes de saúde também participam das decisões gerais do centro, de sua diretoria e de sua dinâmica como um todo. No entanto, o trabalho educacional desenvolvido pela escola e pelo mini-posto são bem separados e há pouca troca entre eles.

Quanto aos agentes externos, em geral participam das atividades ou sub-grupos ao qual se encontram ligados (ex: conselho de mães, curso noturno etc...) e das reuniões gerais. Em duas escolas comunitárias há agentes externos que além de exercerem sua habitual função de assessoria técnica e política são também educadores eventuais do curso noturno. Há ainda agentes externos que fazem parte da diretoria dos Centros Comunitários, enquanto membros de algum departamento ou enquanto "sócios beneméritos".

5.2 - Relação das Escolas Comunitárias com as Diversas Instituições

As escolas comunitárias da Rocinha são autônomas, na medida em que foram criadas na sua maioria por iniciativa dos moradores, não se encontram subordinadas a nenhum órgão centralizador ou normatizador e a condução do processo de decisão e de administração da escola está a cargo de seus membros.

No entanto, se nos voltarmos para a origem de cada uma dessas escolas, veremos que o apoio institucional esteve presente na maioria delas desde o início de seu funcionamento ou à medida em que, com a evolução do trabalho, as necessidades financeiras e de apoio técnico foram crescendo.

Esse apoio institucional em vários casos assumiu um vulto tão grande que atualmente a maioria das escolas comunitárias dependem da continuidade desse apoio para a manutenção de seu funcionamento. Apoio institucional esse que, naturalmente, não possui um caráter neutro e exerce uma série de influências sobre o trabalho desenvolvido.

As escolas comunitárias que tiveram uma existência anterior ao apoio institucional, ou cujas lideranças e parte dos educadores vivenciaram uma experiência anterior em trabalho comunitário, em geral têm conseguido preservar o caráter autônomo desse trabalho. O corpo de educadores busca debater junto aos demais membros da escola as tentativas de cooperação e as medidas autoritárias que porventura tenham sido to

madadas pela instituição de apoio e se articula junto às outras escolas comunitárias, ao movimento comunitário como um todo e por vezes até junto a outros segmentos da sociedade civil a fim de preservar a essência desse trabalho. O bom entrosamento entre os vários membros da escola, entre os diversos sub-grupos de atividades e entre a escola e a comunidade, em geral são importantes nesse processo. As articulações externas e a busca de diversificação das fontes de recursos são também formas de se procurar garantir a manutenção dessa independência. Escolas Comunitárias como a do Laboriaux, que surgiram a partir de uma iniciativa predominantemente institucional, costumam ter uma voz menos ativa nesse processo, porém também nele se envolvem, pelas contradições sentidas nessa relação, através das reuniões gerais periódicas⁽⁷⁾ e das mobilizações que ocorrem nas fases de embate.

O relacionamento das escolas comunitárias com as diversas instituições e o processo de luta desenvolvido nesse período (1968-1986) é um tema tão extenso que poderia ser objeto de uma outra dissertação de mestrado. Como o que se pretende aqui não é um grande aprofundamento nesse aspecto, nos restringiremos a fornecer uma visão geral sobre as principais instituições envolvidas e um relato breve desse relacionamento e processo de luta.

Em geral cada escola comunitária tem um vínculo institucional principal, que pode ser o único ou estar sendo complementado por apoios institucionais de menor vulto, geralmente dirigidos para uma atividade específica. Assim, a Se-

cretaria Municipal de Desenvolvimento Social se constitui na principal instituição de apoio da maior parte das escolas comunitárias da Rocinha: Centros Comunitários da Rua 2, Alegria das Crianças e União Faz a Força (Rua 1) e Escola Comunitária do Laboriaux. Fornece também um apoio mais restrito às Escolas Comunitárias da ASPA, Rua 4 e Cachopa.

A Igreja Católica vem apoiando as Escolas Comunitárias da ASPA e Rua 4 através de assessoria técnica e na busca de recursos financeiros, além da cessão (ASPA) e ampliação (Rua 4) do espaço físico.

Sobre essas duas instituições nos deteremos com mais vagar, tentando reconstruir um breve histórico de sua atuação na Rocinha e avaliar a influência exercida sobre o trabalho das escolas comunitárias. As escolas comunitárias costumam relacionar-se também com as escolas públicas do 5º DEC, e em especial com a Escola Municipal Paula Brito, localizada na Rocinha. Esse relacionamento se dá em termos de encaminhamento de alunos, troca de experiências, etc...

Há ainda o MOBREAL (que financiou alguns pré-escolares e cursos noturnos para adultos), o MEC (que desenvolveu projetos na criação de material didático junto a escolas comunitárias) e outras instituições como universidades, Fundação Roberto Marinho, OMEP, FUBRAE, Associação Comercial, entidades estrangeiras, etc..., que têm ou já tiveram uma atuação na área, porém em menor escala, sobre as quais nos limitaremos a fornecer algumas informações quanto ao tipo de apoio desenvolvido na Rocinha.

5.2.1 - Igreja Católica

"Tudo começou em 1968 com a chegada do padre Barbosa. Surgiu então a idêia da compra daquela casa onde hoje fica a capela. Ficou funcionando lá, a capela e a escolinha(...) Agora eu não sei como surgiu o nome de ASPA. Sô sei que quando ele veio pra cá já trouxe assim uma tã bua escrita Ação Social Padre Anchieta. Acho que pelo fato dele ser da ordem dos jesuítas. Lá tinha uma capela, tinha um pátio, lugar onde celebrava missa. Tinha também um pē de árvore muito grande que a gente ficava ali batendo papo. Ao lado tinha uma lojinha onde vendia coisas assim pra capela: terços, livrinhos religiosos... Do outro lado tinha a cantina onde a Silvana trabalhava.

Naquele tempo a Diretoria da ASPA era to da de pessoa de fora. De repente, o padre Barbosa morreu. Aí as pessoas da Diretoria foram sumindo. Aí ficou o Izibí que ajudava ele. Depois veio o padre Men^udonça.

A escolinha nesse tempo era paga pela ASPA. Acabou que a ASPA 'faliu' e ele comunicou à gente que não podia mais funcionar a escola porque a ASPA não tinha mais fundos. Disse que se a gente quissesse continuar com a escolinha por conta da gente podia cobrar um preço e ajudar a comunidade. Durante o padre Men^udonça nós ficamos sô com a escolinha. Não tinha outros movimentos, outros trabalhos. Em 1976 foi comprado o Casarão pra fun-

cionar a ASPA e aĩ a escolinha se mudou pra cã. Tinha escola diurna pras crianças e noturna para adulto, para alfabetizar". (8)

A primeira Igreja Católica na Rocinha foi criada no final dos anos 30 na Estrada da Gávea. Essa Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem esteve inicialmente a cargo dos padres franciscanos e mais tarde dos agostinianos, e desenvolvia atividades religiosas, recreativas e esportivas. (9)

A Capela Católica de Nossa Senhora Aparecida, criada em 1968 pelos jesuítas, também seguiu inicialmente uma linha de Pastoral Sacramental, com atividades religiosas e assistenciais. Havia a missa aos domingos e a escolinha da comunidade funcionando durante a semana com professores leigos moradores do lugar. Em 1970 foi criado o grupo de corte-e-costura e a escola noturna com professores "de fora" trazidos Padre Mendonça. Devido ao clima de repressão política reinante, essa escola noturna dentro de pouco tempo cessou suas atividades.

Em 1975 com a vinda do Padre Cristiano para a Rocinha, a escola noturna é reaberta, na Capela passa a funcionar um ambulatório e é criado um Grupo de Senhoras que se reúne para refletir sobre as necessidades da comunidade. A UPMR que se encontrava fechada há cerca de 5 anos e cujas lideranças se achavam dispersas, é procurada por esse grupo. Em 1976 é formada uma junta governativa que se organiza para promover novas eleições.

Nessa conjuntura de início de abertura política, tanto na Rocinha quanto em várias favelas e bairros populares do Rio e do Brasil, a Igreja iria se constituir no principal espaço de organização política na luta por melhores condições de vida, de moradia e na defesa dos direitos básicos das classes populares. A compra do Casarão (Centro Comunitário da ASPA) pela Igreja em 1976, traduziu-se em um marco na delimitação desse novo tipo de proposta que vinha norteando a atuação da Capela do Boiadeiro. Nos diversos grupos comunitários (de adultos, de jovens, escola noturna e diurna, círculos bíblicos) são lidos documentos que falam do compromisso da Igreja com a conscientização e organização das comunidades populares:

"Jesus mandou que a Igreja anunciasse e promovesse a salvação. Em plenitude ela será vivida na casa do pai. Mas já deve começar aqui na terra a manifestar os seus frutos pelo amor e pela fraternidade. No desempenho de sua missão, a exemplo de Jesus, a Igreja tem que se comprometer com todos os homens, especialmente com os pobres, cuja situação de miséria é eloquente testemunho do pecado que se instala no coração do homem, contaminando toda a sua vida individual, familiar e social(...)"

"Estimular a participação consciente e responsável no processo político, social, cultural e econômico é um dever primordial do Estado. Tal participação constitui um dos elementos essenciais do bem comum e uma das formas fundamentais da as-

piração nacional. A educação do povo é um pressuposto necessário para sua participação ativa e consciente na ordem política. Por sua missão divina, cabe à Igreja o direito e o dever de colaborar nessa tarefa.

A participação supõe e exige o direito de se reunir e de constituir associações, bem como o de conferir a essas associações a forma que a seus membros parecer mais idônea à finalidade almejada contanto que não atentem contra o bem comum". (10)

Nesse mesmo ano a Pastoral de Favelas da Zona Sul inicia seu funcionamento, reunindo a cada mês os participantes do trabalho comunitário das diversas favelas da região. Como na época a FAFERJ era inoperante, esse encontro mensal teve uma importância fundamental para que as comunidades não vissem seu trabalho como um empreendimento individual e atemporal e sim como um processo de reorganização conjunto dentro de uma etapa de início de abertura política. Nesses encontros mensais eram trocadas experiências, discutidas as diversas ações de mobilização dos moradores em torno dos problemas básicos de cada favela e quando necessário eram organizadas formas de apoio mútuo (como durante a tentativa de remoção da favela do Vidigal em 1977). Esse tipo de estrutura favoreceu a reorganização dos favelados em torno do seu canal próprio, a FAFERJ:

"A vontade de reerguer a Federação sempre existiu por parte de alguns diretores de Associações, como Jacarezinho, Bo

rel, Chapêu Mangueira, Joaquim de Queirões e outros. Foi na Pastoral de Favelas que esse desejo tomou forma. A partir daí foram realizadas várias reuniões em Associações de Moradores e, cada vez mais foi aumentando o número de entidades participantes". (11)

Nesse período (1975/1978) a condução do trabalho comunitário na Rocinha estava a cargo principalmente do Padre e dos agentes externos, que coordenavam as reuniões e propunham novas frentes de atuação. A principal porta de entrada dos agentes externos era a escola noturna da ASPA, cujos professores na época eram em geral universitários convidados pelo Padre ou pelos próprios colegas. A medida que esses professores iam conhecendo o trabalho que era desenvolvido, alguns deles incorporavam-se a outros grupos comunitários, contribuindo para a diversificação e expansão do trabalho. Para se ter uma idéia da dinâmica da época, só no ano de 1977 começaram a funcionar o auto-censo, os grupos de teatro e de menores, a creche da ASPA, o jornal Tagarela, as reuniões do ASPÃO (que reuniam os membros dos diversos grupos para reflexão em comum), houve eleições para a UPMMR, foi iniciada a luta pela água para o Bairro Barcelos e pela passarela para a Rocinha e surgiu a idéia da Campanha pela Limpeza das Valas.

Esses grupos e atividades não eram estanques e sim dinâmicos. Como nessa época o trabalho comunitário ainda se restringia à parte baixa da Rocinha (Bairro Barcelos, Largo do Boiadeiro, Campo de Esperança, Cidade Nova e Rua 4), as informações circulavam espontânea e informalmente. Não havia

especialização de participantes por área de atuação e a maior parte dos moradores envolvidos no trabalho comunitário fazia parte de mais de um grupo:

"Era uma época assim... que eu participava de tudo o que era grupo da ASPA. Quem era de um grupo era de outro que, por sua vez, era de outro, outro, outro. E o que centralizava o trabalho era a Igreja. Era a missa, as pessoas se encontravam na missa... E eu fiz Primeira Comunhão nesta fase, que eu participava de um grupo com o pessoal de teatro e o grupo de jovens. A minha vida era muito aquilo, né? Muito esse trabalho mesmo. Era uma coisa assim que me absorvia muito porque eu ia de cabeça, né? Até que comecei, não me lembro, comecei a ir deixando os grupos de catequese, o grupo de menores, ficar com o teatro e o cine-club e o grupo de mulheres... Nessa época também eu cheguei a dar aula um ano na escola noturna, foi na fase em que a escola noturna estava passando para os moradores. Aí eu resolvi sair da escola noturna e comecei a dar aula na escola diurna, em 79..."

Maria Dylma da Silva Ferreira

A maior parte desses grupos funcionavam à noite ou nos fins de semana e seus participantes trabalhavam voluntariamente. Em apenas duas atividades, onde eram prestados serviços diários à comunidade, seus membros recebiam uma remuneração: a escolinha e a creche da ASPA. (12)

Além dos momentos informais de encontro dos membros dos diversos grupos, como a missa e os passeios promovidos pela ASPA, havia também as reuniões semanais de coordenação da ASPA (onde se discutiam os problemas administrativos e pessoais, o relacionamento entre os diversos grupos e o direcionamento do trabalho) e os ASPÕES (passeios-reunião de todos os membros do trabalho comunitário para debater os rumos do trabalho ou discutir os passos a serem tomados dentro de um processo já iniciado, como por exemplo a campanha pela limpeza das valas).

Aparentemente, havia um sistema de discussão e decisão coletivo e democrático. Implicitamente, no entanto, a linha do trabalho era dada pela equipe da Igreja, que conduzia as discussões e definia os limites desse trabalho. Predominava um discurso comunitário e associativista, não havia um discurso político explícito. A Diocese do Rio de Janeiro, comandada por D. Eugênio Salles, jamais forneceria respaldo para um discurso e projeto político claros de transformação social.

Inicialmente, tanto o Padre quanto os agentes externos eram idealizados pelos moradores, vistos como missionários, caridosos por se dedicarem a um trabalho com favelados, e amigos por estarem sempre presentes ao seu lado nas ocasiões de lazer e de trabalho.

À medida que esses grupos comunitários foram se sedimentando, que o trabalho foi se expandindo e que foram surgindo lideranças locais, o discurso comunitário, a prática or

ganizativa e os diversos confrontos com o Estado (surgidos pela própria natureza do trabalho) foram criando uma certa consciência política numa parcela dos moradores, que passaram a modificar essa imagem e a questionar os objetivos e o papel desses agentes externos e do Padre.

Nesse processo vinham surgindo uma série de conflitos entre as posições dos agentes externos e do Padre, quanto à condução do trabalho e ao seu papel. Em abril de 1978 foi realizada uma reunião de agentes externos no IBRADES para discussão do projeto político que deveria nortear a sua atuação e o seu papel no trabalho comunitário:

- *buscar fortalecer as estruturas organizativas próprias dos moradores (ex: UPMMR);*
- *contribuir para a formação de lideranças;*
- *articular as lutas locais com as de outras favelas, bairros ou lutas gerais;*
- *tentar levantar a discussão política internamente". (13)*

A maior parte dos agentes externos tendia a tentar clarear junto aos moradores o seu papel e discuti-lo abertamente. Esses agentes reuniam-se semanalmente no "grupo de apoio", onde eram definidos os responsáveis por acompanhar cada frente de atuação e discutidas as intervenções a serem realizadas para o desenvolvimento do trabalho.

O Padre e alguns agentes externos (em geral estran

geiros convidados por ele para atuarem na área) tinham uma outra posição: de não assumirem sua condição de agentes externos, morarem na Rocinha para sentirem os problemas na carne e passarem a atuar como moradores, identificando-se com eles no que fosse possível (o padre nessa época passou a morar no Campo de Esperança e filiou-se à UPMMR, e outros estrangeiros também mudaram-se para a Rocinha, alguns deles constituindo família com moradores da favela).

Com a Campanha pela Limpeza das Valas, iniciada em 1978, surgem frentes de trabalho em várias regiões da Rocinha, como a Rua 3, Rua 2, etc... Nessa fase, inclusive, o Padre (Frei José) e alguns fiéis da Igreja Nossa Senhora da Boa Viagem também se incorporam ao trabalho. Nessas regiões, novas lideranças surgem e a necessidade de um órgão representativo da favela a cada dia se fez mais presente.

Por incentivo da Igreja, em maio de 1977 haviam sido realizadas eleições para a UPMMR, na qual concorreu uma chapa única, eleita por 90 votos. Nesse época o trabalho comunitário ainda era incipiente e a Presidente eleita, Silvana de Araujo Porto, se deixou dominar por uma pretensa agente externa (mais tarde identificada como agente da repressão), que monopolizou a Associação. Em 1979 surge o MORA (Movimento de Organização e Renovação da Associação) que congregava as várias lideranças locais e buscava a realização de novas eleições para a UPMMR. O MORA foi o primeiro canal de organização criado por livre iniciativa, articulado e sob o controle dos moradores da Rocinha participantes do trabalho co-

munitário, independente da Igreja. Nessa época as lideranças e muitos moradores já percebiam que junto ao papel organizativo e de apoio prestado pela Igreja, havia uma atuação controladora de dominação implícita nessa relação. Era claro também que o espaço fornecido pela Igreja apresentava limites e que uma organização independente se fazia necessária.

Na Rocinha alguns moradores (e também alguns agentes externos) vinham buscando criar frentes de atuação independentes da Igreja (como a Escola Comunitária da Rua 1) ou até levar trabalhos surgidos na ASPA para outras áreas da Rocinha (um dos responsáveis pelo cine-clubes da ASPA montou um grupo de Cine-clubes na Escola Paula Brito, o grupo de saúde procurou se estabelecer na sede da Fundação Leão XIII, região central da Rocinha, etc...).

Mas buscava-se também democratizar a participação na ASPA. Há muito tempo já se reclamava que nas reuniões de coordenação (apelidadas de reuniões de "condenação") não se resolvia nada, que a ASPA estava se fechando, que os jovens não tinham vez no Casarão, que as "beatas" só votavam alguma coisa depois de olhar para o Padre, etc... Em meados de 1980 surge um movimento pela reorganização da ASPA. É criada uma comissão para modificação dos estatutos, que propõe uma série de medidas, como um conselho deliberativo com dois membros de cada grupo, o fim do poder de veto do assistente espiritual, a eleição da uma nova diretoria, a desburocratização do casarão, etc... Pouco se obtém. Em dezembro desse ano são realizadas eleições, uma moradora fiel ao Padre assume a pre

sidência e o poder de veto do Padre se mantêm. Talvez o maior ganho desse movimento tenha sido o de clarear o verdadeiro caráter da ASPA: não uma entidade da comunidade, como sempre lhes tinha sido afirmado, mas sim da Igreja, da qual a comunidade podia participar dentro dos limites traçados.

Em julho de 1980 haviam sido realizadas eleições para a UPMMR e a maior liderança de trabalho comunitário, Antônio de Oliveira Lima, fora eleito como Presidente.⁽¹⁴⁾ A principal luta surgida na época, pela água da CEDAE para toda a Rocinha, vai sendo encaminhada por essa entidade, que organiza representantes nas várias regiões da Rocinha (que atuam na coleta de assinaturas para o abaixo-assinado, na divulgação do movimento e na mobilização dos moradores de cada área).

Nesse período (1979/1980), portanto, a condução do movimento passa a ser assumida pelas lideranças comunitárias. Com o início do Projeto da SMD/UNICEF na Rocinha no final de 1980, mais uma vez as relações de poder internas são alteradas. São abertas novas possibilidades de frentes de atuação independentes da Igreja (como a criação da Escola Comunitária da Rua 2), para onde se deslocam uma série de participantes do trabalho comunitário ansiosos por um espaço próprio de atuação. Com esse Projeto, os educadores da escola diurna do Casarão sentem-se fortalecidos e passam a buscar a autonomia da escolinha, entrando em conflito com a diretoria da ASPA e com o Padre responsável.

"Agora, com a entrada da UNICEF e da Secretaria houve a divergência. Ele come-

çou a achar que a gente tava pago pela Secretaria, que a gente tava querendo mandar em tudo... começou as brigas. Começou a achar até que a escola... se a gente não quisesse continuar lá fosse embora, ele contratava outros professores. Aí eu também digo: pera aí!"

Gonçala Norberto Araujo Pereira

A partir de 1981, abre-se nova etapa de trabalho comunitário na Rocinha. Com o processo de democratização da sociedade, a realização de eleições proporcionais em 1978, o movimento pela anistia ampla, geral e irrestrita e a criação de diversos partidos políticos, novos espaços de participação se abrem e o clima de medo constante pouco a pouco se torna um sentimento do passado. Na Rocinha é criado um núcleo do Partido dos Trabalhadores. A organização do movimento e as lutas gerais são conduzidos pela UPMMR. A Igreja, que tivera uma importância fundamental na criação desse trabalho de organização pela base, passa a cumprir uma função de outro caráter. Muitos grupos comunitários (como o de teatro, jornal Tagarela, cineclube), constituídos principalmente de jovens, vinham se esvaziando⁽¹⁵⁾ pois seus membros se sentiam alijados do processo decisório da ASPA e eram atraídos pelas possibilidades de remuneração oferecidas pelo Projeto UNICEF/SMD dentro de algumas atividades comunitárias (as escolas comunitárias, o grupo de saneamento e a equipe comunitária - antigo grupo de saúde).

Nessa fase, o Estado procura responder parcialmente ao processo reivindicatório do movimento, intervindo dire

tamente no interior das organizações populares na busca do seu controle. O trabalho comunitário assume uma característica de prestação de serviços, em geral através da remuneração de seus membros. A Igreja também procura captar recursos para expandir sua base física, financiar suas atividades e manter sua área de influência. Em 1980 é demolida a Capela do Boiadeiro e construída uma Igreja com recursos da Alemanha. Mais tarde no segundo andar dessa Igreja é criada uma oficina de trabalhos manuais (carpintaria, tapeçaria, artesanato) para a profissionalização de jovens.

A escola noturna da ASPA que fora apoiada pelo Projeto SMD/UNICEF em 1981, passara por uma experiência negativa sendo apoiada pelo MOBRAL e voltara ao trabalho voluntário, a partir de 1983 passa a ser assessorada por uma freira, uma assistente social do IBRADES e uma pedagoga alemã levados pela coordenação da ASPA. Essa equipe começa a buscar recursos que são obtidos através do Centro Educacional de Niterói. É enviado um projeto para uma entidade alemã (Miserior) através do qual a escola passa a ser financiada a partir de 1985 (em termos de compra de material didático, capacitação e remuneração dos professores).

Também a escola comunitária da Rua 4, criada em 1983 na antiga sede da equipe comunitária, após ter recebido recursos do Projeto "Cultura da Favela e Educação Básica", do MEC (até 1984) e do MOBRAL (até 1985, pois o MOBRAL acabou e a Fundação Educar não mais apoiou pré-escolares) passa a ser apoiada pela Igreja. Duas agentes externas acompanhavam es-

se trabalho, uma delas parou de atuar na Rocinha e passou essa função para a pedagoga do IBRADES que a partir de 1985 vinha acompanhando a escola noturna da ASPA. Através do apoio de Igreja, são obtidos recursos para a ampliação de suas instalações (é construído um segundo andar onde foi feita outra sala de aula) e o financiamento da escola (compra de material, remuneração das educadoras) é garantido através de uma série de entidades (C&A Modas, Sponsors Teacher, FRITZ, etc...) A SMD a partir de 1986 passa a fornecer merenda e assume a remuneração de dois professores do pré-escolar.

A Igreja continuava procurando expandir sua área de atuação, oferecendo serviços religiosos, educacionais e profissionalizantes.

Em 1983 o Centro Comunitário da Rua 2 foi procurado por uma freira e algumas moradoras que buscavam um espaço na Rua 2 para desenvolverem suas atividades:

"Tava tendo missa aí no terreirão da Rua 2 com o Padre Tcherrrie ⁽¹⁶⁾, mas aí depois o terreirão tava assim meio esquisito porque era público, aparecia um bêbado, um dizia uma coisa, outro dizia outra. Então a gente achava que pra expor o padre assim, pra qualquer um dizer o que quisesse, não tava bem, nê? Aí como tinha a escolinha que é comunitária, nê, uma escolinha que a gente pode se entrosar pra qualquer movimento, nê? Aí nós achamos que era bom trazer a missa pra cá, aí falamos com a Dylma, elas foram de acordo e aí a gente continoa. Tã tendo missa no segundo e no quarto domingo

do mês... ele veio com muito gosto, sabe, muito satisfeito.

E. tã tendo cursinho, aos sãbados, de fazer boneca de pano, as irmã ensina, aĩ a gente faz bonecas, faz... tivemos também um pouquinho aprendendo sobre a injeção, tivemos estudando o evangelho..."

D. Maria Monteiro de Amorim, mãe da Daniele, aluna do Centro Comunitário da Rua 2.

Durante o ano de 1983 essas atividades funcionaram no Centro Comunitário da Rua 2. Em 1984 foi comprado pela Igreja um espaço situado a 50 metros do Centro Comunitário, que foi reformado e batizado de "ASPA 2".

Na fase atual, em que a UPMMR se encontra fechada⁽¹⁷⁾, as poucas ações reivindicativas (por melhores transportes, por áreas de lazer) são encaminhadas por alguns moradores organizados em torno do comitê de um partido político ou por articulações esporádicas em torno de um objetivo específico (como a construção de um CIEP na Rocinha). Os diversos grupos comunitários estão bem distantes, realizam suas atividades e encaminham suas reivindicações próprias de uma forma bem isolada. Também a Igreja se insere nesse quadro, e sua atuação atualmente está restrita a essas quatro entidades:

- Igreja Católica do Boiadeiro - onde são realizadas missas, encontros de evangelização, aulas de catequese, grupo de jovens e funciona a oficina de profissionalização de jovens.

- Centro Comunitário da ASPA - que congrega a nova escola comunitária da ASPA, a escola noturna, a creche.
- ASPA 2 - onde funciona um curso de corte e costura, a catequese e duas turmas de acompanhamento escolar.
- Escola Comunitária da Rua 4 - onde há duas turmas de pré-escolar e uma turma de alfabetização de crianças.

5.2.2 - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social/UNICEF

Como já foi visto no Capítulo I da presente dissertação, no final da década de 70 ocorreria uma mudança na política de governo nos seus diversos níveis em relação à favela. As duas últimas décadas haviam representado uma política ora de omissão, ora de remoção de favelas. A incapacidade do Sistema Financeiro de Habitação no atendimento à demanda habitacional, as inúmeras desvantagens (como a desagregação social, o aumento da criminalidade, etc...) que as remoções para conjuntos habitacionais longínquos vinha apresentando⁽¹⁸⁾ e a pressão de um conjunto de forças políticas organizadas (como a OAB, IAB, Igreja, FAFERJ e a própria Associação Comercial, que reconheceu as vantagens da proximidade da mão de obra) vinha inviabilizando o prosseguimento dessa linha de ação. A última tentativa de remoção em larga escala de uma favela ocorreria em 1977 contra o Vidigal, e a luta

vitoriosa dos favelados pela sua permanência se constituiu em um marco na falência desta política, reconhecida posteriormente em vários documentos:

"É condição básica de execução do programa (PROMORAR) não admitir a remoção dos favelados da região que ocupam atualmente, evitando-lhes transtornos de que resultem prejuízos quanto a empregos, aos transportes, a situações comunitárias, de que hoje desfrutam". (19)

A nova política ao garantir a permanência das favelas representou um avanço em termos de reconhecimento do direito de moradia. O reconhecimento administrativo da existência da favela possibilitou que o Estado, que até então só podia realizar obras em logradouros públicos ou em áreas de legalidade patente, pudesse estender os serviços públicos às favelas.

No entanto, essa política não representou o efetivo reconhecimento da cidadania do favelado enquanto trabalhador assalariado, contribuinte, integrado como qualquer outro no sistema econômico, pois se configurou enquanto uma política especial, dirigida para o atendimento de um tipo de população marginal.

No início da segunda gestão de Chagas Freitas (cujo prefeito era Israel Klabin) foi criada a Assessoria de Programas Especiais. Surgem vários programas e órgãos voltados para o atendimento específico e diferenciado desta cliente-

la:

- A Light passa a desenvolver um Programa de Eletrificação de Interesse Social;
- A FEEMA realiza uma série de pesquisas e projetos alternativos nessas áreas;
- A Secretaria Municipal de Saúde cria as Unidades de Atendimento e Cuidados Primários, muitas delas situadas em favelas;
- E, principalmente, é criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, linha de frente dessa nova política, voltada especialmente para adequar e viabilizar a custos reduzidos a instalação de serviços públicos nas favelas.

Esta Secretaria, além de dispor de recursos orçamentários próprios, podia receber doações, legados e obter recursos nacionais ou internacionais através do Fundo Rio (Fundo Municipal de Desenvolvimento Social), mecanismo inclusive de agilização orçamentária (pois a habitual burocracia administrativa inviabilizaria esse tipo de proposta):

"O Fundo Rio é a base econômico-financeira das atividades da SMD; financia os estudos, programas e a implementação de projetos e planos de ação para as comunidades carentes do Município". (20)

Foi assim que a SMD juntamente com a UNICEF⁽²¹⁾ iniciaram experimentalmente em 1980 um Projeto que visava respon-

der a um processo reivindicatório que vinha ocorrendo desde a segunda metade da década de 70 na Rocinha (como também em outras áreas populares). Buscando criar alternativas de atendimento de baixo custo que, ao mesmo tempo que permitissem uma certa participação popular, levassem a um controle desse movimento autônomo através da intervenção direta do Estado no interior dos núcleos organizativos.

Vamos nos deter um pouco mais sobre o documento que elucida esse projeto: "*Propostas para Ação nas Favelas Cariocas*" - SMD/UNICEF - RJ - maio de 1980, o qual consta de três partes:

Na primeira é feita uma análise institucional do Município do Rio de Janeiro, uma descrição do processo de urbanização, da situação das favelas cariocas (com um detalhamento maior da favela da Rocinha) e da metodologia adotada, baseada em três conceitos básicos: "*integração funcional, integração espacial e participação da população*".

Na segunda parte, são relatadas as propostas voltadas para o desenvolvimento institucional a nível governamental - a SMD - e a nível local - a organização da Equipe Comunitária.

"A utilização de recursos locais e a participação da comunidade no seu próprio desenvolvimento são pontos básicos na proposta de elaborar um sistema inovador de serviços básicos para áreas faveladas.

A idéia central desse projeto é ampliar a capacidade dos moradores em resolver os

problemas da comunidade, através do seu treinamento e remuneração. A Equipe Comunitária, uma vez formada, terá um papel importante na educação e incorporação de outros membros da população e no desenvolvimento e integração de programas setoriais a serem implantados".⁽²²⁾

A terceira parte trata dos diversos projetos setoriais: legalização da ocupação de terra, saneamento básico, educação comunitária, creches domiciliares e atendimento médico local.

A lógica do Projeto estava presente em todas essas propostas setoriais: a criação de uma rede paralela barata de serviços públicos na favela, que se viabilizaria pelo não cumprimento dos códigos urbanísticos e normas técnicas preconizadas, pela utilização de sistema informal de serviços já existente (construído pela comunidade) e pela contratação precária (através da prestação de serviço, sem direitos trabalhistas) de mão de obra local não especializada.

Algumas dessas propostas (como a legalização da ocupação da terra) haviam surgido a partir de orientações políticas de nível municipal, consubstanciadas no documento "Diretrizes para o Estabelecimento de uma Política de Ação para as Favelas do Município do Rio de Janeiro", que propunha como primeiro passo para a urbanização das favelas a transferência da propriedade da terra aos moradores da área.⁽²³⁾ Mas aos poucos foi sendo abandonada por sua complexidade (o terreno ocupado pela Rocinha possui dezenas de proprietários e diversas áreas de propriedade indefinida ou duvidosa) e por

não se constituir em prioridade imediata para os moradores da Rocinha. (24)

Três áreas, que já vinham sendo desenvolvidas pelo trabalho comunitário, foram as realmente implantadas: educação (pelas escolas comunitárias), saúde (pela "equipe comunitária", antigo grupo de saúde) e saneamento (pelo grupo de saneamento).

A princípio foi constituída uma Comissão Mista (composta de três membros da SMD, três do UNICEF, dois da escola comunitária, dois do grupo de saneamento e dois do grupo de saúde) para acompanhar mais de perto a fase de implantação do projeto. Reivindicou-se que dentro dessa comissão houvesse dois representantes da UPMMR oficialmente e que todos os relatórios e informações passassem pela Associação de Moradores. Solicitou-se também a inclusão de novos projetos setoriais, como o da rádio comunitária, a fim de divulgar o movimento comunitário e expandir sua atuação na Rocinha. Como essas propostas foram negadas (25), o caráter "participativo" do Projeto foi muito questionado. No primeiro ano de implantação (1981) do Projeto, a SMD/UNICEF norteou-se pelas atividades que já vinham sendo desenvolvidas por esses três grupos e apoiou-as indistintamente:

- as escolas comunitárias no pré-escolar, alfabetização de crianças e educação de adultos;
- a equipe comunitária, na discussão e promoção de ações de saúde e apoio à Campanha pela Água da CEDAE;

- o grupo de saneamento, no manilhamento do esgoto da Rua 3 e acompanhamento da canalização do valão do Campo do Esperança.

À medida que a SMD/UNICEF adquiriram um conhecimento maior da realidade local, da forma de organização dos moradores e das atividades desenvolvidas, passaram a direcionar seu apoio de acordo com prioridades definidas pela instituição, em geral na prestação de serviços à população infantil:

"Desde o começo, o UNICEF e SMD têm como discurso a participação dos moradores. Mas na elaboração do projeto, nenhum morador participou! Começam as contradições. O projeto envolvia as escolas ASPA, Rua 1 e a criação da escola da Rua 2, os grupos de saúde e o de saneamento. São feitas reuniões entre moradores, UNICEF e SMD, onde eram discutidos os objetivos do projeto. O UNICEF colocava que o objetivo era apoiar as iniciativas dos grupos e incentivar a participação dos moradores(...)

Desde o início esse projeto se mostrou contraditório. O discurso era de participação, 'mas até certo ponto', como nos disse uma das coordenadoras do projeto. Na realidade, as coisas que nós queríamos decidir não podíamos, pois 'tem coisas que já vêm decididas'(...)

A preocupação nossa de não sermos cada vez mais engolidos pelas instituições, de não sermos confundidos pelos outros mora

dores com a instituição, de fortalecer a Associação de Moradores como órgão representativo da comunidade, começa a incomodar o UNICEF e SMD.

Em 1982, o projeto é renovado mas não na sua íntegra. As escolas noturnas perdem o financiamento, são afastados alguns moradores que denunciaram as contradições evidentes no projeto. O projeto passa a ser mais controlador, os salários atrasam. A experiência da Rocinha é aplicada em outras favelas. As mesmas dificuldades enfrentadas na Rocinha são transferidas a outras favelas sem o menor questionamento". (26)

Com a entrada do Projeto da SMD/UNICEF, várias características do trabalho comunitário da Rocinha foram sendo alteradas. Esse trabalho era, a princípio, basicamente voluntário, composto de grupos abertos a participação de todos e de atividades voltadas para quatro setores: prestação de serviços (escolas e creches comunitárias, ambulatório), divulgação (grupos de teatro, jornal Tagarela, cineclube), reflexão (círculo bíblico, grupo de mulheres, de jovens, etc...) e reivindicação/mobilização (grupo de saneamento, de saúde). (27)

A partir do Projeto, alguns desses grupos passaram a receber apoio técnico (treinamento, acompanhamento), recursos materiais (equipamentos, material de consumo) e assalariamento de parte de seus membros.

Como o tempo de dedicação dos membros remunerados dos três projetos setoriais às atividades desenvolvidas e às reuniões com a instituição aumentou, a tendência de seus mem

bro s foi a de abandonar progressivamente outros grupos comunitários não apoiados pela SMD dos quais anteriormente participavam (como os grupos mais voltados para a reflexão e divulgação do trabalho comunitário), muitos dos quais aos poucos deixaram de existir. Também o entrosamento e a articulação entre os vários trabalhos comunitários diminuiu:

"Como não se tem garantido esta ajuda nem pelo período de um ano, dificulta muito, cria assim um clima de insegurança, intranquilidade... Muito tempo é perdido em reuniões pra tratar de projetos, quando você devia estar voltado mais pra dentro da comunidade, aos trabalhos desenvolvidos, procurando ampliar eles, mantendo um contato mais geral entre os outros grupos. E não, você tá muito fora da comunidade, discutindo com os órgãos públicos, através de toda uma burocracia, pra ter assegurada a continuidade desses projetos".

Antonio de Oliveira Lima, na época Presidente da UPMMR.

Os grupos de saneamento e de saúde, que desempenhavam uma função predominantemente mobilizatória e reivindicativa, passaram a ter constantemente conflitos com a Instituição financiadora (SMD/UNICEF), muitas vezes interlocutora desse processo. A equipe de saneamento compunha-se de dois técnicos de nível superior e dois técnicos e quatro auxiliares da comunidade. O assalariamento de parte dos membros do grupo de saneamento não se coadunava com as características des

se grupo. Os contratados dispunham de um tempo para o trabalho muito maior e acabavam ora se descolando do grupo ao assumirem a maior parte das tarefas, ora respeitando o ritmo do grupo, sendo taxadas de "ociosos". Os participantes voluntários ou sentiam-se lesados por estarem trabalhando sem receber ou iam assumindo um papel e uma responsabilidade menor na condução do processo. O grupo de saneamento, após o término do manilhamento do esgoto da Rua 3 e da canalização do valão do Campo do Esperança, já se encontrava bem reduzido e passou a apoiar um grupo de moradores da Rua 4 na luta pela construção de um muro de contenção, rampa para descida do lixo e escada de acesso para o Campo do Esperança. Em 1984, após uma série de desentendimentos entre o grupo de saneamento e a SMD, esta equipe foi extinta e a SMD passou a financiar obras localizadas e remunerar moradores especificamente para essas obras durante o período de duração destas. A nível de SMD, passara a existir o Projeto Mutirão⁽²⁸⁾, criado a partir da experiência de desenvolvimento de pequenas obras a baixo custo da Rocinha.

A equipe comunitária abrangeu quase todos os membros do grupo de saúde. Este grupo, inicialmente voltado para a problemática da água na Rocinha (encaminhava solicitações de análise da água dos poços divulgando os perigos do uso daquela água contaminada, fazia questionários sobre a rede d'água existente e o tipo de rede que seria adequada, orientava para uso do cloro nas caixa d'água, reforçava a campanha pela água da CEDAE, etc...) aos poucos ia sendo dirigido para uma linha de prestação de serviços de saúde, como o

acompanhamento de mulheres e gestantes, a participação nas campanhas de vacinação, etc.... Até que em 1984 essa linha foi definitivamente assumida com a criação dos minipostos de saúde acoplados aos Centros Comunitários, voltados para o acompanhamento da saúde das crianças, serviços curativos simplificados e atenção preventiva às gestantes e mães.

As escolas comunitárias (ASPA, Rua 1, e criação da Rua 2) inicialmente apoiadas em todas as suas atividades, em 1982 tiveram o financiamento aos cursos noturnos suspenso sob a argumentação de que a prioridade da UNICEF eram as crianças, e em 1983 passaram a se restringir ao ensino pré-escolar durante o dia, segundo orientação dessa instituição.⁽²⁹⁾

Observa-se, portanto, que essa primeira fase do Projeto (1980/1983) consistiu na sua apresentação e discussão pelos moradores, implantação (através de treinamento, contratação de pessoal, aquisição de equipamentos e material de consumo e acompanhamento técnico), progressiva adequação das atividades ou do apoio concedido pela SMD/UNICEF aos três projetos setoriais e início de reprodução de parte desse projeto em outras favelas.⁽³⁰⁾

Na época da entrada do Projeto da SMD/UNICEF, eram os grupos comunitários que arregimentavam a base social do trabalho comunitário, refletiam sobre as necessidades, objetivos e passos a serem dados em cada conjuntura, a prestação de serviços se dando paralelamente ao desenvolvimento e divulgação das lutas por melhores condições de vida e de habitação. Com o desenvolvimento do Projeto, permaneceram al-

guns grupos mais voltados para a reflexão (em geral ligados à Igreja) e outros extinguiram-se (na sua maioria os da área de divulgação) ou foram progressivamente dirigindo-se para atividades de prestação de serviços. Com isso, a função da Associação de Moradores (UPMMR), que vinha sendo a de coordenar as diversas lutas e auxiliar na articulação dos vários grupos, passou a ser a de assumir o aspecto reivindicatório e de divulgação do movimento comunitário. O próprio grupo de saneamento, bastante reduzido, passou a ser um departamento da Associação⁽³¹⁾. Como a base populacional da favela compõe-se de vários estratos sociais que não apresentam um interesse único, monolítico; a favela da Rocinha pelo seu tamanho possui bairros com histórias diferentes, aspectos geográficos particulares e necessidades de infra-estrutura diversas; a própria estrutura das associações de moradores de favelas (vertical e hierarquizada) não se presta a um papel de tal monta. O que se observa na Rocinha é que a partir de 1983 o movimento comunitário vem progressivamente apresentando uma diminuição na sua combatividade e os grupos (cada vez mais voltados para suas próprias atividades do que para o movimento como um todo) distanciando-se uns dos outros. Esse isolamento interno reflete também o atual isolamento externo, já que a Igreja não detém mais o papel de principal organizadora das classes populares (como ocorreu no período da ditadura e início da abertura política), a FAFERJ vem desenvolvendo uma atuação limitada e somente alguns partidos políticos chegam a oferecer algum espaço de organização e negociação política (em especial o PDT, pelas características populistas do atual go

verno).

Nessa primeira fase do Projeto, o único grupo apoiado pela SMD/UNICEF que não alterou suas características básicas foram as escolas comunitárias. As escolas comunitárias, apesar de (como todos os outros grupos) participarem das lutas gerais (educadores, pais e alunos ajudaram a passar os abaixo-assinados da passarela, da água da CEDAE, e foram em bloco entregá-los ao governo, etc...), já possuíam como atividade principal a prestação de serviços educacionais. Mesmo com o término do apoio da SMD aos cursos noturnos em 1982, estes continuaram desenvolvendo suas atividades buscando novas fontes de recursos. A priorização do pré-escolar em detrimento da alfabetização de crianças foi uma orientação institucional que acompanhou uma tendência que já vinha sendo delineada pela mudança conjuntural. O próprio assalariamento dos educadores representou uma mudança, mas não uma transformação da sua estrutura interna, na medida em que a maioria dos grupos de educadores das duas escolas comunitárias já possuíam alguma fonte de remuneração (a escolinha do casarão inicialmente pela ASPA e depois pelo pagamento das crianças e a escola da Rua 1 na sua primeira fase pelo MOBRAL). O treinamento e o acompanhamento técnico proporcionados pela SMD/UNICEF auxiliaram esses educadores no desenvolvimento de um trabalho mais embasado e criativo com as crianças e a construir uma equipe de educadores que buscasse uma linha de trabalho pedagógico conjunto. Os conflitos ocorridos nessa fase entre as escolas comunitárias e a SMD/UNICEF foram em geral restritos a questões administrativas (atraso dos salá-

rios, busca da agilização da renovação anual do Projeto, luta por melhores salários, etc...). Este foi o projeto setorial encarado pela instituição como "*o que deu mais certo*" pois suas realizações eram facilmente mensuráveis (número de escolas apoiadas e de crianças atendidas) e sua equipe local a "*que criava menos problemas*".

Na segunda fase (1983/1986) houve um período de "*estraneza*" do projeto pelo novo Governo, que a princípio pensou em deslocá-lo para a área de competência da Secretaria Municipal de Educação, o que não se deu pelas características próprias do projeto e das escolas comunitárias, incompatíveis com as normas da SME. Nessa fase iniciam-se as reuniões conjuntas das várias escolas comunitárias do Rio apoiadas pelo Projeto, que passam a criar uma articulação própria. Em agosto de 1983 é realizado um Seminário no Colégio Assunção (com educadores e técnicos da Rocinha, São Carlos, Vila Kennedy, Borel, Tavares Bastos, Pavãozinho, gerentes da SMD/UNICEF e profissionais de educação convidados) onde são discutidas:

- a tentativa de institucionalização das iniciativas populares;
- a lógica da instituição e a lógica da comunidade;
- a história, a participação, a representatividade, a autonomia e a perspectiva das escolas comunitárias.

Com o novo Governo surgem também conflitos entre a SMD e a UNICEF quanto às atribuições de cada órgão. A UNICEF,

que na primeira fase praticamente coordenava o projeto e trazia a SMD "a reboque", nessa segunda fase vai diminuindo suas funções, retirando-se da implementação do Projeto, dedicando-se ao registro e avaliação deste e ao apoio à melhorias das instalações físicas das escolas comunitárias.

A partir da iniciativa dos educadores e técnicos (assessores de campo) das escolas comunitárias, iniciam-se em setembro deste mesmo ano reuniões mensais no Circo Voador, nas quais ocorre a troca de experiências entre as várias escolas, são discutidos os objetivos e desenvolvimento dessas escolas e seu relacionamento e reivindicações junto à SMD. Em 1983 com o Governo Brizola, a SMD passa a fornecer merenda escolar para as escolas comunitárias e surge a figura da merendeira. Nessa fase observa-se a especialização interna nas escolas, alguns moradores assumindo a função de educadores, outros de merendeiras e alguns de assessores de campo (além dos agentes de saúde nos mini-postos dos Centros Comunitários). Em 1984 mais uma escola comunitária da Rocinha solicita e é apoiada pela SMD: a da Cachopa. Com o Projeto, a estrutura de poder dessa escola (muito centrada na figura da liderança, com características tanto de dona como de diretora da escola) é ameaçada, várias educadoras (em geral as que não eram suas parentes) passando a contestar seu papel. Após uma série de conflitos, algumas dessas educadoras se retiraram da escola, a qual perde o apoio da SMD. Atualmente essa escola comunitária recebe apenas a merenda escolar por essa instituição e seus professores voltaram a ser pagos pela verba arrecadada das crianças. Nesse ano houve duas outras

escolas comunitárias: Erédia de Sá (em São Cristóvão) e Praia da Rosa (na Ilha do Governador) que foram incorporadas pelo Projeto. Como as solicitações de apoio por uma série de escolas comunitárias do Rio cresciam dia a dia, foram sendo estabelecidos critérios para a sua concessão. Eram priorizadas as escolas comunitárias que:

- vinham pedindo a sua inclusão no Projeto há mais tempo, reivindicando insistentemente;
- já possuíssem um grupo organizado de pessoas trabalhando voluntariamente ou com recursos precários, sem o apoio de nenhuma outra instituição;
- já contassem com um espaço para seu funcionamento.

Com as frequentes mudanças de Secretariado da SMD ocorridas nesse Governo e a ineficiência de sua máquina administrativa, constantes atrasos na remuneração dos educadores e assessores de campo, falta de material pedagógico e de limpeza e não realização dos habituais treinamentos para a constante capacitação dos educadores, vinham marcando o ano de 1984.

Para reverter essa situação, educadores e técnicos resolvem criar um fato político, organizando em novembro deste ano o "*I Encontro das Escolas Comunitárias do Rio de Janeiro*", realizado na Escola Técnica Federal Celso Suckow, no Maracanã, o qual contou com a participação de quase uma centena de membros de 14 escolas. Nesse Encontro foram apresen

tadas as experiências dessas 14 escolas comunitárias apoiadas pela SMD e exigidos o compromisso de poder público com o Projeto das Escolas Comunitárias e a manutenção do caráter participativo e de democracia interna do Projeto.

Em 1985, o Projeto das Escolas Comunitárias incorporou o Projeto das Creches Comunitárias⁽³²⁾, perdendo o seu caráter de projeto experimental, passando a "*Programa de Atendimento à Criança*" (P.A.C). Esse projeto, que possuía um coordenador geral, passou a dispor também de três coordenadores por áreas (Zona Centro-Sul, Zona Norte e Zona Oeste). Os agentes comunitários (educadores, merendeiras e agentes de saúde) que vinham sendo remunerados por serviços prestados pelo período de 11 meses, contrato esse renovado anualmente, passaram a funcionários da SMD, com carteira assinada e todos os direitos trabalhistas.

Durante a gestão de Pedro Porfírio na SMD (1985) esse Projeto sofreu uma grande expansão⁽³³⁾, sendo inclusive criadas escolas comunitárias em favelas pela SMD a pedido de Associações de Moradores afinadas politicamente com o Governo.

Em março de 1986 (já durante a gestão de Maurício Azêdo na SMD) a UNICEF é convidada a se retirar do Programa sob a alegação de se constituir de uma equipe de "*tecnocratas, agentes do imperialismo de visão colonialista*".

Através da Resolução nº 28/5/86, são fixados critérios e normas para os programas da SMD de apoio a iniciati-

vas comunitárias no campo da assistência educacional e nutricional à criança, que dispõem sobre as características do apoio concedido pela SMD, a elaboração e implantação dos programas, a área de competência das Unidades apoiadas, os processos de seleção de pessoal e o padrão de espaço e de qualidade das Unidades.

É feito um convênio entre a SMD e o MEC⁽³⁴⁾ para o apoio aos pré-escolares que até o ano anterior estavam vinculados ao MOBREAL (extinto em 1985).

O Programa de Atendimento à Criança atualmente (dados de outubro de 1986) apoia um total de 71 unidades e 6612 crianças (8 dessas unidades são da Rocinha, com 1252 crianças), das quais 32 são escolas comunitárias (9 na Zona Oeste, 11 na Zona Centro-Sul e 12 na Zona Norte) atendendo a um total de 4021 crianças, através de 232 agentes comunitários (educadores e merendeiras).

A tendência que se observa atualmente nesse trabalho é de uma profissionalização crescente dos agentes comunitários, que em geral consideram a escola tanto uma atividade comunitária como um emprego.

5.2.3 - Escola Pública

Segundo dados estimados⁽³⁵⁾ há atualmente na Rocinha cerca de 9.000 crianças em idade escolar (entre 7 e 14 anos). Essas crianças são atendidas principalmente por dez escolas municipais do 5º DEC:

- Escolas Municipais Paula Brito e Pastor Belarmino Teixeira Martins, situadas na Rocinha;
- Escola Municipal Lúcia Miguel Pereira, situada em São Conrado;
- Escolas Municipais Christiano Hamann, Luiz Delfino, Desembargador Oscar Tenório, Artur Ramos, Manoel Cícero e Júlio de Castilhos, situadas na Gávea;
- Escola Municipal Pedro Ernesto, situada no Humaitá.

Essas escolas⁽³⁶⁾ em 1985 ofereceram 1667 vagas para as turmas de alfabetização (C.A) e 1ª. série de acordo com o seguinte critério:

- alunos de 6 a 8 anos analfabetos - vão para o C.A;
- alunos de 6 a 8 anos alfabetizados ou de idade superior a 8 anos analfabetos - vão para a 1ª. série.

Algumas escolas municipais do 5º DEC oferecem também algumas turmas de pré-escolar para crianças entre 3 e 5 anos, que no entanto atendem a poucas crianças da Rocinha, pois sua localização é mais distante e o número de vagas pequeno: 440, nessas seis escolas:

- Shakespeare, situada no Jardim Botânico;
- Júlia Kubistchek, situada no Horto;
- Santos Anjos, situada no Leblon;

- Parque de Recreação Darcy Vargas, situada no Humaitá;
- Cantagalo, situada no Corte de Cantagalo;
- José Linhares, situada em Ipanema.

A maior parte das crianças entre 3 e 6 anos da Rocinha que frequentam o pré-escolar, são atendidas pelas escolas comunitárias e pela rede particular da região. A preocupação das mães com a continuidade da escolarização de seus filhos têm sido uma constante. Com isso, o primeiro tipo de relacionamento das escolas comunitárias da Rocinha com as escolas públicas se deu em função da garantia de encaminhamento desses alunos. Esse encaminhamento inicialmente ocorria informalmente (através de "papos" ou bilhetes), e há três anos vem sendo feito formalmente: cada escola comunitária manda para o 5º DEC uma relação com o nome das crianças, idade e escola pública de preferência da mãe, essas vagas são reservadas e as inscrições garantidas.

Em termos de formação dos educadores comunitários, estes conseguiram que fosse criada em 1984 uma turma de curso normal que funcionasse à noite (na Escola Municipal Inácio Azevedo do Amaral, onde já existia o curso normal durante o dia), horário esse compatível com suas atividades na escola comunitária. A criação dessa turma em função da solicitação dos educadores comunitários representou um avanço em termos de reconhecimento pela rede oficial de ensino da própria validade da existência das escolas comunitárias e da importância de se investir na formação de seus educadores, as-

pecto esse altamente polêmico quatro anos atrás.⁽³⁷⁾

O início do entrosamento entre a rede oficial de ensino e as escolas comunitárias começou a se dar localmente: entre as escolas comunitárias da Rocinha e a Escola Municipal Paula Brito (e na realidade até hoje essa troca ainda é muito restrita a esse âmbito, os contatos com outras instâncias da rede oficial em geral são esporádicos e superficiais).

A Escola Municipal Paula Brito até o final da década de 70 era mal vista na comunidade por uma série de fatores como a sujeira, falta de professores e professores despreparados, desmotivados, cheios de preconceitos em relação à favela, merenda escolar de má qualidade e direção fechada à vida comunitária da favela, o que levava as mães a só optarem por essa escola para seus filhos ou por falta de vaga em outras escolas ou por não terem condições de transportá-los para uma escola fora da favela.

A partir da década de 80 essa escola vai-se abrindo paulatinamente para a favela⁽³⁸⁾, cedendo seu espaço para as assembléias de Associação de Moradores, convocando mutirões para a pintura e jardinagem do terreno da escola, etc... Com o início do Governo Brizola essa mudança se expande em qualidade e quantidade: são contratados novos professores para completar a equipe (o número de professores praticamente triplicou), que recebem treinamento e aos poucos vão abandonando seus métodos arcaicos, adotando uma metodologia mais aberta à criação do aluno e à sua realidade. A escola é reformada

da, a merenda escolar melhora consideravelmente e passa a existir uma curiosidade recíproca entre as escolas comunitárias e essa escola pública: os professores da Paula Brito vão visitar as escolinhas e vice-versa. A própria Secretária Municipal de Educação vai à Rocinha conhecer as escolas comunitárias e conversar sobre sua experiência.

Esse entrosamento⁽³⁹⁾ foi facilitado pelo desenvolvimento do Projeto "*Memória Social da Favela e Educação Básica*" (1982/1983), financiado pelo MEC. O debate da utilização do material didático ("*Varal de Lembranças - Histórias da Rocinha*", "*Picolê, Picolê, Água Pura Ninguém Quer*" e "*Gata Vitória Caiu na Lixeira e Acabou-se a História*") criado a partir desse projeto com os professores da Paula Brito deu margem a outros encontros e discussões sobre metodologia de aprendizagem, relação professor-aluno, relação escola-comunidade, etc...

Alguns alfabetizadores do Centro Comunitário da Rua 1 no início de 1984 participam de um curso de reciclagem de todos os professores de 1ª. série da rede pública do Rio realizado na UERJ e em março desse mesmo ano alguns educadores de escolas comunitárias dão aula na Escola Paula Brito enquanto esta aguarda a chegada dos professores municipais recém-contratados.

Com as fortes chuvas de março de 1985, uma série de barracos da Rocinha são inundados ou soterrados e a Escola Municipal Paula Brito cede seu espaço para alojar os desabrigados, por solicitação da UPMMR. Com isso a abertura do espa-

ço da escola para a comunidade, que já vinha se dando em termos de empréstimo da quadra para ensaio dos blocos carnavalescos, utilização do vão livre do 1º andar para uma série de reuniões comunitárias, assembléias, etc..., fica impregnada pela solidariedade nesse momento de crise.

No segundo semestre desse mesmo ano é realizado conjuntamente (pela Escola Paula Brito e escolas comunitárias) um "*Seminário de Educação na Rocinha*" que conta com a participação de cerca de sessenta educadores e moradores em geral, debatendo uma série de temas em grupos, do qual resultam propostas como o fim do 3º turno diurno das escolas do 5º DEC⁽⁴⁰⁾, a construção de um CIEP na Rocinha (com 1º grau completo e curso normal), uma maior integração entre a educação e a saúde, a participação da Rocinha na Constituinte e o fim da discriminação na educação do deficiente.

Após uma série de reuniões e pressões políticas é iniciada a construção de um CIEP na "*Curva do S*", situada em região central da Rocinha, que atualmente está em fase final de construção.

Nesse ano de 1986, com a curiosidade já satisfeita e a desarticulação do trabalho comunitário e da UPMMR, o intercâmbio entre as escolas comunitárias e as públicas tem sido menor.

5.2.4 - MOBRAL

O MOBRAL durante o período de 1979 a 1985 na Roci-

na prestou apoio a quatro prē-escolares: Cachopa, Rua 1, Rua 4 e antigo "*Cantigo da Amizade*", e a quatro cursos noturnos: Rua 1, ASPA, Cachopa e Rua 2, além de uma turma de alfabetização do MOBREAL que funcionou na sede da Fundação Leão XIII⁽⁴¹⁾. Esse apoio consistiu no fornecimento de uma pequena ajuda de custo para os educadores, assessoria técnica precária e assistemática e material e merenda escolares em pouca quantidade e variedade. A concessão desse apoio esteve subordinada a uma série de procedimentos burocráticos, como a entrega mensal pelos educadores de um boletim de frequência dos alunos, o comparecimento dos educadores aos treinamentos eventuais, etc...

Em termos de educação de adultos, a escola noturna que vivenciou a experiência mais "*traumática*" ao ser apoiada pelo MOBREAL foi a ASPA em 1982. Como as normas desta instituição eram muito rígidas, o nível de participação proporcionado à equipe de professores restrito (prevalecendo um relacionamento por parte do MOBREAL muito mais fiscalizador e de cobrança do que de troca ou de docência), a ajuda de custo fornecida irrisória e o material didático destinado aos alunos de forte conteúdo de dominação, no ano seguinte a escola abriu mão deste apoio. É interessante observar que a existência do livro didático sempre foi uma reivindicação dos alunos das escolas noturnas, mas que os livros do MOBREAL em geral eram encapados por estes para que não fossem objeto de chacota na rua. Dizer que fulano era MOBREAL significava dizer que era burro, analfabeto e que mal sabia escrever o nome.

O MOBREAL, extinto em 1985, foi substituído no ano seguinte pela Fundação Educar, voltada exclusivamente para a alfabetização de jovens e adultos. Em meados de 1986 esta Fundação entrou em contato com alguns moradores da Rocinha propondo a retomada do trabalho na área nas seguintes condições: a Fundação Educar forneceria material didático, apoio técnico e recursos financeiros para instituições registradas (Associações de Moradores, escolas comunitárias, entidades religiosas, etc...), que então se encarregariam de repassar esses recursos internamente (assinando as carteiras trabalhistas, pagando um salário mínimo mensalmente e os demais direitos trabalhistas a cada educador). As escolas comunitárias solicitaram que a própria Fundação Educar assumisse essa função administrativa, mas foi alegado que isso seria impossível por se tratar de uma orientação a nível nacional. Em julho foi realizado um treinamento conjunto na Escola Municipal Paula Brito para todos os educadores interessados, das seguintes áreas: Centros Comunitários da Rua 2, Rua 1 e Alegria das Crianças; Cachopa (Escola Comunitária e Igreja Católica), Escola Noturna da ASPA e Morro da Roupa Suja. Nesse treinamento foram observadas uma abordagem e uma metodologia mais abertas, mas ainda um material didático padronizado e único para todo o país. Foram iniciadas turmas de alfabetização em todas essas áreas, com exceção da Escola Noturna da ASPA, que preferiu aguardar e observar a experiência das outras escolas para conferir se essa abertura era "de boca ou de fato". No final desse ano a Coordenação Metropolitana da Fundação Educar do Rio (COMET-RJ) está sendo ameaçada de fechamento por possuir uma linha mais crítica que a direção dessa entidade

a nível nacional. É difícil avaliar que rumos a Fundação Educar irá tomar, se conseguirá romper a linha autoritária e burocratizada do antigo MOBRAL partindo para uma educação de conteúdo mais progressista ou não.

Como até hoje isso não tem se dado, o apoio fornecido pelo MOBRAL/Fundação Educar tem sido considerado pelas escolas comunitárias como um recurso a mais, para "quebrar um galho". Em 1982, os professores da escola noturna consideravam a ajuda de custo mensal fornecida pelo MOBRAL tão irrisória que juntaram-na numa caixinha e foram todos juntos comemorar o fim do ano num restaurante, gastando a verba de um ano inteiro em um dia só. Junto com o material didático fornecido por essa instituição, outros recursos eram utilizados e o próprio material do MOBRAL era tão evidentemente dominador que auxiliava a desvelar a ideologia que lhes é imposta diariamente. Os cursos noturnos que contavam com o apoio da Igreja (como o da ASPA) ou realizavam um trabalho mais integrado com outras atividades (como o Centro Comunitário da Rua 2) puderam prosseguir seu trabalho voluntariamente e/ou buscando outros recursos, mas experiências que somente contaram com essa instituição (como as classes de alfabetização da Cachopa e da sede da Fundação Leão XIII) terminaram por encerrar esse curso pela fragilidade do apoio prestado.

A estrutura da Fundação Educar tem sido um pouco mais propícia a esse trabalho, pois o treinamento conjunto dos educadores foi importante como forma de conhecimento mútuo e a ajuda de custo mensal fornecida, apesar de ser res-

trita às turmas de alfabetização, ao menos se iguala ao salário mínimo regional. Com isso, nesse segundo semestre de 1986, a educação de adultos na Rocinha pôde se expandir por mais algumas escolas, não sabemos até quando.

5.2.5 - MEC

O MEC atuou na Rocinha através do "*Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País*", integrado pelos seguintes órgãos: SEC/MEC, EMBRAFILME, FUNARTE, INACEN, INL, PRÓ-MEMÓRIA, FUNDAJ, SEPS, com verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE).

Em 1981 foi escrito um Projeto ("*Memória Social da Favela e Educação Básica*") por moradores da Rocinha envolvidos com a reconstrução da história da favela a fim de compor um livro que recuperasse essa história. Esse Projeto foi enviado pela UPMMR à FUNARTE e através dele foi desenvolvido todo um processo de criação e recriação dessa história por adultos e crianças, que geraram três livros: "*Varal de Lembranças, Histórias da Rocinha*" (para adultos), "*Pícole, Pícolê, Água Pura Ninguém Quer*" e "*Gata Vitória Caiu na Lixeira e Acabou-se a História*" (para crianças).⁽⁴²⁾ Através desse Projeto obteve-se verba para a edição dos livros, remuneração dos educadores e agentes externos (das Escolas Comunitárias da ASPA, Rua 1 e Rua 2) envolvidos na sua confecção e obtenção de material de consumo para o trabalho de criação junto às crian-

ças, além de disponibilidade de apoio técnico pela equipe da FUNARTE.

Com a riqueza do processo de criação desenvolvido, o entrosamento entre as várias escolas ocorrido nesse período, a edição, lançamento e debate da utilização dos livros desencadeado por esse trabalho, o projeto foi considerado positivo. Com o término deste em 1983, foi enviado outro projeto envolvendo novas entidades (Escola Municipal Paula Brito, Escola Comunitária da Rua 4, "*Cantinho da Amizade*", etc...), denominado "*Cultura da Favela e Educação Básica*", assinado pelo Centro Comunitário da Rua 2. Através dele foram iniciadas várias atividades como a "*biblioteca*" na Rua 2, atividades esportivas com alunos de várias escolas, trabalhos de artesanato com mães, um núcleo de fotografia, etc...

Em 1984 não foi possível renovar ou enviar novo projeto da Rocinha ao MEC pois as duas instituições (UPMMR e Centro Comunitário da Rua 2) que haviam subscrito os projetos anteriores ainda não haviam prestado contas da verba enviada. Esse tipo de prestação de contas, através de formulários complexos solicitados juntamente com os recibos e notas fiscais de todos os equipamentos ou materiais de consumo adquiridos ao longo de mais de um ano de desenvolvimento de projeto (a serem enviados ao término deste) não foi realizado até hoje, e essas duas entidades estão de "*í-chá suja*" junto ao MEC. Como essas entidades comunitárias não dispõem de elementos como administrador, contador, auxiliar de escritório, etc... esses encargos burocráticos foram assumidos no primeiro projeto por alguns educadores e membros da UPMMR e no segundo projeto por educadores representantes dos diver-

sos grupos. A falta de experiência no setor administrativo e mesmo o "*pouco caso*" atribuído a esse aspecto legal do Projeto fez com que notas fiscais fossem perdidas, prazos de entrega de documentação fossem sendo postergados, etc...

Essa deficiência ocorre não só em relação ao MEC como a vários aspectos jurídicos dessas entidades. A maior parte dos Centros Comunitários (registrados juridicamente) não entrega a declaração do imposto de renda há anos, só registra as atas das assembleias quando precisa estar com o livro-ata em dia por alguma razão externa, etc...

O MEC também atuou junto com a Fundação Roberto Marinho através dos "*Rádio-Postos de Favela do Tele-Curso de Primeiro Grau*", remunerando um monitor e fornecendo aparelho de rádio e os jornais didáticos para a Escola Comunitária da Cachopa durante um ano. Em 1983 com a extinção desse Programa em favelas, a experiência teve fim.⁽⁴³⁾

5.2.6 - Outras

No período de 1984/março 1986, a UNICEF assumiu o apoio à melhoria das instalações ou compra de sedes próprias pelas escolas comunitárias. Como anteriormente não havia recursos de Projeto SMD/UNICEF alocados para esse setor, várias escolas comunitárias dirigiram-se à Associação Comercial para a obtenção de doações. A mudança de sede da Escola Comunitária da Rua 2 e a ampliação de suas instalações em 1982 foi possível a partir de um empresário (Sérgio Andrade de Car

valho, da ANCAR), que forneceu recursos financeiros e acompanhamento técnico para a obra, e após a sua conclusão enviou merenda (em pó) às crianças da escola por um período de 6 meses. Foi através de um outro empresário (apresentado por este) que foram obtidas as carteiras escolares para os alunos adultos e crianças de pré-escolar. Também a Escola Comunitária da Rua 1 (atual Centro Comunitário União Faz a Força) conquistou em 1983 sua saída do Hípica Futebol Clube para uma sede própria bem mais ampla através da SERVENCO, que financiou o material de construção e a mão de obra. Outras escolas e centros comunitários receberam verbas de empresários para suas instalações, porém em menor vulto.

A OMEP vem fornecendo merenda escolar para algumas escolas, como os Centros Comunitários da Rua 2 e da Rua 1. Essa merenda já foi a única de que essas escolas dispunham; atualmente ela complementa a alimentação fornecida pela SMD.

Algumas universidades (como a UFRJ, PUC) e também colégios particulares da Gávea (como o Colégio Teresiano) já prestaram assessoria pedagógica às escolas comunitárias como a da Rua 1, Cachopa, etc...

A Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE) juntamente com o Centro Educacional de Niterói, através do Projeto Suplência, vem apoiando desde 1985 o Centro Comunitário da Rua 2 na remuneração de um monitor e no fornecimento de material didático para os alunos da segunda fase do Supletivo de 1º grau. O atendimento a esses alunos é feito de uma forma individual, das 17 às 21 horas, esclarecendo as dúvidas proven

tura surgidas durante a leitura das apostilas e aplicando as provas de avaliação.

Os cursos noturnos da ASPA e Rua 2 recebem (desde 1985) verbas de projetos enviados ao exterior ("*Misereon*" e "*Pão para o Mundo*", respectivamente) que são aplicadas na remuneração e capacitação dos educadores e obtenção de equipamentos, material didático e de consumo.

A Escola Comunitária da Rua 4 obtém recursos para a remuneração de parte de seus educadores, compra de material didático e de consumo através de uma série de entidades privadas (C&A Modas) e de apoio a trabalhos populares (Sponsors Teacher, FRITZ, etc...).

A Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, através do "*Projeto Rio Juventude Esporte*" apoia o Centro Comunitário da Rua 2 remunerando um monitor e fornecendo material para o ensino e a prática do jogo de xadrez (muito apreciado pelos pré-adolescentes e jovens da vizinhança do Centro Comunitário).

Devem existir outras entidades que apoiam ou já apoiaram de alguma forma as escolas comunitárias da Rocinha, das quais não me recordo ou não tenho conhecimento. Mas certamente as instituições que tiveram uma presença maior na área estão aqui referidas.

NOTAS

(1) Algumas escolas comunitárias (Alegria das Crianças, Rua 1, Rua 2 e Laboriaux) fazem parte do Programa de Atendimento à Criança da SMD, criado em 1986. Até 1985, essas escolas firmavam convênio com a SMD, que a cada ano corria o risco de não ser renovado. Além disso esse apoio só se estende ao pré-escolar e ao mini-posto de saúde. As escolinhas da Cachopa, Rua 4 e o curso noturno da Rua 2 em 1985 foram apoiados precariamente pelo MOBREAL. A escola comunitária da ASPA para crianças é apoiada parcialmente pela Igreja e pela SMD. A escola noturna é financiada por projetos enviados pela Igreja, de valor reduzido.

(2) Muitas atividades são iniciadas, mas não têm continuidade por falta de apoio institucional. O Centro Comunitário da Rua 2 é muito procurado por crianças e adolescentes de 8 a 14 anos que buscam o lazer (jogar bola no pátio, ping-pong, etc...) ou apoio aos estudos (algumas estão há dois, três anos na primeira série sem terem sido alfabetizadas). Para essa faixa etária foi criada em 1983 a "Biblioteca" com atividades de capoeira, criação de histórias, passeios diversos, acompanhamento dos deveres e aprendizado escolar, etc... Uma psicóloga (agente externa) trabalhava voluntariamente com o grupo, que buscou apoio junto a uma série de instituições, sem êxito. Em 1985 a "Biblioteca" deixou de existir.

(3) Isso não é uma característica apenas das escolas comunitárias. Nos outros grupos comunitários é constante a presença de uma ou mais lideranças que cumprem funções semelhantes às exercidas pelas lideranças das escolas comunitárias.

Quando a Igreja iniciou em 1975 na Rocinha seu trabalho de organização da comunidade em torno dos problemas básicos da favela, uma de suas preocupações era a forma-

ção de lideranças locais. Lideranças essas que democratizassem as discussões no grupo, promovessem a expansão da base social desses grupos e articulassem o trabalho como um todo.

Essa formação e esse tipo de prática está presente de alguma forma (enriquecido ou/e com alguns vícios adquiridos na vivência diária) em algumas lideranças e também em outros membros (educadores e alunos adultos) das escolas comunitárias. Outras lideranças foram se formando unicamente a partir de sua prática local e de sua experiência pessoal anterior.

- (4) Essa escola comunitária se situa em área não atingida pelo trabalho da Igreja. Na escola não se desenvolveu um processo de reflexão crítica sobre a estrutura formal de ensino. A figura da liderança é confundida com a de diretora, e a responsabilidade dos educadores em geral se restringe à sala de aula.
- (5) Esse fato ocorreu na Escola Comunitária da Rua 1, onde uma liderança emergente, após um longo processo de contestação à liderança principal, retirou-se da escola e hoje é uma das coordenadoras da Creche Comunitária da ASPA. E também no Centro Comunitário da Rua 2, onde uma educadora (que teve um importante papel na produção do livro *"Varal de Lembranças - Histórias da Rocinha"*) após uma disputa velada pela liderança, saiu da escola e uniu-se a uma facção da atual diretoria da UPMMR, ligada à marginalidade da favela. Assim como o trabalho comunitário iniciado pela Igreja é um polo de representação da favela identificado à conquista de melhorias e serviços para a comunidade, também a marginalidade se constitui em um outro polo de representação da favela, perfeitamente identificado ao estereótipo do favelado criado pela ideologia dominante: o marginal, o malandro, o fora-da-lei. Esse setor, no entanto, é intrinsecamente reacionário, pois qualquer melhoria das condições de

vida e aplicação de serviços públicos na favela representa um perigo à sua existência e prejudica suas atividades, na medida em que torna os moradores menos suscetíveis à sua manipulação e intimidação, e os acessos da favela mais transitados, expostos e franqueados à incursão policial.

- (6) O trabalho de saúde é realizado em três frentes. A visitação, para acompanhamento das áreas próximas ao Centro Comunitário, que são mapeadas para que todas as crianças de 0 a 5 anos sejam pesadas e tenham sua saúde avaliada periodicamente. Nos mini-postos existem também serviços como o de nebulização, curativo, aplicação de injeção, verificação de pressão arterial, etc... A terceira frente de atuação é a atenção preventiva à saúde da mulher gestante e puérpera na preparação para o parto, para a amamentação, etc...
- (7) Os educadores das escolas comunitárias do RJ vinculados à SMD reúnem-se mensalmente no Circo Voador a fim de trocarem experiências e debaterem o relacionamento com esta instituição.
- (8) SEGALA, L. & SILVA, T.R.(org). "*Varal de Lembranças: Histórias da Rocinha*" - UPMMR/Tempo e Presença/SEC/MEC/FNDE, RJ, 1983, p. 146 (citação de Gonçala Norberta do Araujo).
- (9) MEDINA, C.A. & VALADARES, L. "*Favela e Religião, um Estudo de Caso*", RJ, CERIS, 1968, 1 v. (datilogr.).
- (10) "*Exigências Cristãs de uma Ordem Política*" - Documento aprovado pela XV Assembléia Geral da CNBB - Itaici, 8 a 17/2/1977 - 9a. ed. Edições Paulinas, SP, 1981, p. 5,6,13.
- (11) Documento intitulado "*Reorganizar a FAFERJ*", provavelmente escrito em 1978.

- (12) Os professores da escola diurna durante o período de 1968-1970 foram remunerados pela ASPA, ajuda de custo essa que passou a ser assumida pelos pais dos alunos de 1971 a 1980 com o término desse financiamento. As crecheiras da ASPA inicialmente eram remuneradas através do pagamento dos pais das crianças, até que em 1979 foi feito um convênio da ASPA com a FUNABEM que passou a arcar com essa remuneração.
- (13) Retirado do meu caderno de anotações de campo de 1978.
- (14) A Associação de Moradores "*da Eleonora*" continuou funcionando paralelamente, o que muitas vezes enfraqueceu a representação da UPMMR externamente (frente ao Estado e à FAFERJ), mas por vezes auxiliou a aglutinação interna das lideranças e dos moradores envolvidos no trabalho comunitário.
- (15) A Pastoral de Favelas, cujos limites de atuação eram ainda mais estreitos pelo controle exercido diretamente pela hierarquia da Igreja sobre sua atuação (que na época estava voltada para a conquista da propriedade da terra pelos favelados, o que a levava a confrontos com especuladores, construtoras, latifundiários urbanos e às vezes até com a Rede Globo, com os quais D. Eugênio "*não podia*" se indispor) também vinha se esvaziando. Ao contrário dos anos anteriores (1977 a 1979), quando suas assembleias estavam sempre cheias e só da Rocinha participavam vários membros de quase todos os grupos, a partir dessa época passaram a frequentar basicamente os padres e as "*beatas*".

Em abril de 1979 tinham ocorrido eleições para a FAFERJ e a chapa de oposição presidida por Irineu Guimarães venceu. Havia sido criadas comissões da FAFERJ nas várias zonas (Sul, Norte, Oeste) que eram frequentadas predominantemente pelas lideranças. Apesar dessas comissões e das assembleias da FAFERJ não possuírem o carã-

ter abrangente de participação (em termos de envolvimento de um grande número de moradores) que existira nas Pastorais, durante algum tempo supriram parcialmente as necessidades de articulação, troca, apoio mútuo e discussão política do movimento favelado. Alguns partidos políticos que emergiram nessa época (e em especial o Partido dos Trabalhadores) também contribuíram para isso. No entanto, após as eleições de 1982, quando tanto a FAFERJ (cuja atuação já se encontrava bem fraca) quanto os partidos (que passaram a ter uma presença bem mais reduzida ou inexistente) deixaram de cumprir esse papel, muito se ressentiu o movimento favelado de um espaço de discussão e organização política.

- (16) O padre Tcherrie é um jesuíta que passou a dirigir as atividades da ASPA depois que Cristiano Camerman deixou de ser padre, mudou-se da Rocinha e foi tendo uma presença mais reduzida nesse trabalho. Atualmente são poucos os agentes externos que permanecem atuando na Rocinha. Isso se deu em decorrência do movimento comunitário local progressivamente haver adquirido um caráter mais autônomo e de terem sido abertos na sociedade vários canais de atuação política (como o movimento de bairro que vem crescendo com a FAMERJ, os partidos políticos, etc...).
- (17) O final do mandato dessa diretoria da UPMMR se encerra em outubro de 1987, quando deverá ser iniciado um novo processo eleitoral para o qual já estão se articulando cerca de cinco chapas.
- (18) Para maiores referências, consultar: VALLADARES, Lícia do Prado. *"Passa-se uma casa: Análise do Programa de Remoções de Favelas do Rio de Janeiro"*. Editora Zahar, RJ, 1978.
- (19) Documento anexo à "Exposição de Motivos Interministerial"

- nº 66, de 25 de junho de 1979. Citado em: "*Relatório de Atividades do Projeto de Ecodesenvolvimento*" - Convênio FINEP/FEEMA - RJ, DCOMT, 1980, 6 v. 11 - Cadernos FEEMA, sér. relat. técn. 3/80 p. 1.072.
- (20) "*Propostas para Ação nas Favelas Cariocas*" - SMD/UNICEF - RJ - maio de 1980, p. 59.
- (21) Análises feitas pelos centros financeiros internacionais apontavam a questão urbana como sendo a de maior explosividade social nos países de terceiro mundo. Após a derrota da tentativa de intervenção político/militar sobre países como Vietnã, Nicarágua e outros, os governantes dos países do primeiro mundo passaram a uma nova estratégia, buscando conhecer de perto as "*áreas conturbadas*", situadas em bolsões de pobreza, para melhor controlá-las, amenizando suas condições de vida urbana. Isso se daria através de convênios com governos locais na área de melhoria de infra-estrutura, medicina preventiva e educação, procurando "*estimular a participação da população*". Vide maiores referências em Valla, V.V, org. - "*Para uma Formulação de uma Teoria da Educação Extra-Escolar no Brasil: Ideologia, Educação e as Favelas do RJ, 1880-1980*" - Relatório final - convênio FINEP/IESAE-FGV, RJ, 1981, p. 208.
- (22) Ibid, p. 70, Vide no Anexo nº o depoimento de Maria Amêrica Ungaretti (gerente responsável pelo Projeto Setorial das Escolas Comunitárias pela UNICEF) sobre a implantação do Projeto SMD/UNICEF na Rocinha.
- (23) Ibid, p. 95.
- (24) A favela da Rocinha apesar de já haver sofrido no passado duas remoções parciais (nas áreas do Pombal e Laboriaux), nessa época se encontrava bem segura de sua permanência pela mudança de política ocorrida e principalmente por seu tamanho e peso político que a tornavam "*irremovível*". Somente alguns moradores do Bairro Barcelos

(cujo terreno é proveniente de um antigo loteamento) e da Cachopa (parte de seu terreno estava ameaçada de reintegração da posse solicitada pelo Pastor Almir, "proprietário" da área) se mobilizavam nesse sentido.

- (25) A SMD/UNICEF, como também outros órgãos do governo, evitavam reconhecer tanto a diretoria da UPMMR eleita quanto a paralela, preferindo relacionar-se com os grupos de trabalho, os quais desenvolviam as negociações com as instituições.
- (26) SEGALA, L. & SILVA, T.R. (org.). *"Varal de Lembranças: Histórias da Rocinha"* - UPMMR/Tempo e Presença/SEC/MEC/FNDE; RJ, 1983, p. 137 a 139 (citação de Maria Dylma da Silva Ferreira).
- (27) Essas características não eram estanques, cada um dos grupos existentes continha um pouco de cada uma delas.. Essa classificação aí apresentada visou unicamente destacar a característica mais importante de cada grupo.
- (28) "A primeira experiência levada a efeito pela SMD e UNICEF partindo da idéia do mutirão para a solução dos problemas comunitários, desenvolveu-se em 1981 nas favelas da Rocinha e do Araras.

O objetivo principal do projeto Mutirão é o de estabelecer um trabalho social a médio prazo nas comunidades faveladas do município do Rio de Janeiro, utilizando tecnologias adequadas no desenvolvimento dos diversos sub-projetos".

A SMD elabora os anteprojetos, remunera a mão de obra, presta assistência técnica e fornece o material (esses dois últimos itens, conforme o tipo de obra, são realizados pela CEDAE ou SMO). As obras, em geral, são referentes a implantação de rede de esgotamento sanitário, drenagem de águas pluviais, construção de escadarias e pavimentação. As Associações de Moradores (ou grupos de moradores) fazem o controle de pagamentos, distribuição

de material e mobilização dos moradores. Em 1985 estavam em andamento serviços em 108 favelas, atendendo a uma população estimada em 229.000 pessoas. (Retirado de "*Bairros Populares e Favelas: Prioridade do Governo Brizola*", Secretaria de Estado de Planejamento e Controle, RJ, 1985).

- (29) Essa orientação foi aceita consensualmente em praticamente todas as escolas comunitárias, com exceção do Centro Comunitário da Rua 1. O próprio aumento de vagas para as turmas de alfabetização nas escolas públicas do 5º DEC, ocorrido a partir do Governo Brizola, viabilizou essa medida.
- (30) Este Projeto que em 1981 iniciou apoiando três escolas comunitárias da Rocinha, em meados deste mesmo ano começou a atuar no Pavãozinho através da criação de um pré-escolar. No ano seguinte, este apoio foi estendido a mais duas escolas comunitárias das favelas de Tavares Bastos e Borel (esta havia iniciado suas atividades no ano anterior com o apoio técnico informal de educadores da Rocinha). Em 1983 este Projeto já era bem conhecido e passou a receber reivindicações de grupos de educadores ou Associações de Moradores de várias favelas, expandindo seu atendimento para as escolas comunitárias do Andaraí, Vila Kennedy, São Carlos, Jardim das Pedrinhas (em Santa Cruz) e criando outra escola comunitária na Rocinha (Laboriaux).
- (31) Parte dos membros remanescentes do grupo de saneamento nessa época estavam vinculados à UPMMR (União Pró-Melhoramento dos Moradores da Rocinha), e outra parte à AMABB (Associação de Moradores e Amigos de Bairro Barcelos), que às vezes atuavam conjuntamente ou atendiam às necessidades específicas de sua área, no caso da AMABB.
- (32) Esse Projeto, inicialmente de "*Famílias Solidárias*" ou "*Creches Domiciliares*", em 1984 passou a funcionar em centros comunitários como "*Creches Comunitárias*", atendendo a crianças (em geral de 2 a 6 anos) em horário integral.

- (33) De 15 escolas comunitárias apoiadas até 1984, passou-se a 22 em 1985 e 32 em 1986. Vide (em anexo) as tabelas com o número de creches, escolas e crianças atendidas de 1981 a 1986 pela SMD e a relação das Unidades apoiadas em outubro de 1986.
- (34) As creches e escolas comunitárias que eram apoiadas pelo antigo Mobral devem ser incorporadas ao P.A.C. em 1987. Em 1986 essas 74 unidades vêm sendo apoiadas pelo MEC (que remunera cada educador com um salário mínimo e fornece uma precária ou inexistente assessoria técnica) e pela SMD (que equipara o salário do educador ao nível dos pré-escolares do P.A.C. - cerca de Cz\$ 1.800,00 - e fornece alimentação).
- (35) Essa estimativa foi feita com base na porcentagem de crianças de 7 a 14 anos do Município do Rio de Janeiro (que constitui 13,74% da população, segundo o censo de 1980 do IBGE).
- (36) Essas dez escolas municipais são as que têm mais de 30% de alunos da Rocinha. Uma série de outras escolas públicas (do Jardim Botânico, Leblon, etc...) também atendem a essa clientela, mas em menor escala. Como o número de vagas oferecido pela rede pública ainda é insuficiente, em geral são absorvidas prioritariamente para as classes de alfabetização as crianças em idade escolar considerada "ideal" (6 a 8 anos).
- (37) Vide no Jornal do Brasil de 23/4/81 matéria intitulada: "Escola Comunitária divide os Secretários Municipais: A escola comunitária está em questão - quatro delas funcionam a pleno vapor nas favelas da Rocinha e do Pavãozinho, com a utilização de professores leigos - a maioria de alfabetizados das próprias comunidades que ensinam as primeiras letras aos iletrados do todo. A área oficial, contudo, divide-se. Para a Secretaria de De-

envolvimento Social, por exemplo, a alternativa vale porque cobre uma área em que a rede oficial não conseguiu sobreviver. O Secretário Vicente Barreto apoia a iniciativa por se tratar de 'um esforço comunitário que julgamos oportuno apoiar'.

Dessa opinião não participa, entretanto, a Secretária Municipal de Educação, Lucy Vereza, que ignora a experiência de tal modo que classifica os professores leigos em atividade de meros 'animadores comunitários'. Os leigos, apressa-se ela a dizer, nunca serão aproveitados, pois, alega, os professores concursados começarão em breve a ser chamados para assumir seus cargos".

No Jornal do Brasil de 26/4/81 em matéria intitulada "CEP condena escolas comunitárias", o presidente do Centro Estadual de Professores, Godofredo da Silva Pinto afirmou que "a única solução correta e viável para a educação é ter-se a escola oficial aberta e com professores qualificados". Após uma série de considerações, finaliza concluindo que: "Achamos que investir no leigo é um desperdício, quando existem tantos professores habilitados e querendo trabalhar".

- (38) Isso se deu a partir do "Projeto Sustentação" que propunha uma maior integração escola/comunidade.
- (39) Inicialmente entre a maior parte dos professores da Paula Brito havia um certo preconceito em relação aos educadores comunitários, por estes não possuírem o curso normal, serem favelados, etc... Também por parte de alguns educadores comunitários havia uma imagem estereotipada das professoras da Paula Brito, consideradas como madames que não chegavam perto dos alunos e que só sabiam ensinar repetindo eternamente a mesma metodologia arcaica das cartilhas de alfabetização. Foi a partir desse conhecimento mútuo e do Projeto "Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País" do MEC que essas barreiras foram sendo

transpostas e uma certa troca passou a ocorrer.

- (40) Em relação à Escola Municipal Paula Brito isso foi obtido: a partir do ano de 1986 essa escola passou a ter apenas dois turnos durante o dia (manhã e tarde).
- (41) Esse apoio teve uma duração variável (de um a quatro anos) em cada escola.
- (42) Vide maiores referências ao desenvolvimento desse Projeto no Capítulo 6 da presente dissertação.
- (43) Vide maiores referências a essa experiência no Capítulo 3 da presente dissertação.

TABELA 1

- ESCOLAS COMUNITÁRIAS E CRECHES APOIADAS PELA SMD DE 1981 A 1986

ANO	Nº ESCOLAS	Nº CRECHES	Nº CRIANÇAS
1981	4	2	159
1982	6	5	250
1983	11	5	1100
1984	15	9	2274
1985	22	13	3494
1986	32	39	6612

TABELA 2

- ESCOLAS COMUNITÁRIAS APOIADAS PELA SMD EM OUTUBRO DE 1986

ZONA CENTRO-SUL		
UNIDADE	Nº CRIANÇAS	Nº AGENTES COMUNITÁRIOS
União Faz a Força (Rua 1)	250 (Pré.)	10
	250 (Alf.)	9
Rua 2	180	11
Alegria das Crianças	200	9
Laboriaux	45	2
ASPA	104	6
Tavares Bastos	51	3
Cantagalo	120	8
Vidigal	118	12
Espaço Livre da Criança (São Carlos)	150	7
Raio de Sol (Borel)	150	8
Aconchego das Crianças (Andaraí)	200	10
TOTAL	1818	95

- ESCOLAS COMUNITÁRIAS APOIADAS PELA SMD EM OUTUBRO DE 1986

ZONA NORTE		
UNIDADE	Nº CRIANÇAS	Nº AGENTES COMUNITÁRIOS
Saluz Pozzi (Erédia de Sã)	95	5
João e Maria (Grotão da Penha)	130	12
Meu Pequeno Mundo I (Jacarezinho)	79	6
Meu Pequeno Mundo II (Jacarezinho)	55	3
Neuza Brizola (Vigário Geral)	94	11
Nova Holanda	41	3
Gente Sabida	50	5
Jardim de Infância Canaan (Baixa do Sapateiro)	325	16
Jardim de Infância Pinóquio (Praia da Rosa)	100	6
Jardim Formiguinha (Penha)	35	3
Marcílio Dias (Penha)	30	3
Novo Horizonte (Pilares)	64	5
TOTAL 12	1098	78

ZONA OESTE		
UNIDADE	Nº CRIANÇAS	Nº AGENTES COMUNITÁRIOS
Criança Feliz (Jardim das Pedrinhas)	100	6
Vila Kennedy	200	11
Dulcinéia da Costa Reis (Santa Cruz)	130	8
Jardim Pimentinha (Padre Miguel)	50	3
Nosso Chão (Campo Grande)	165	8
Vila Progresso (Vila Kennedy)	100	6
Recanto Feliz (Antares)	120	6
Faça uma Criança Feliz (Inhoaíba)	120	7
Miguel Gustavo (Senador Camará)	120	4
TOTAL 9	1105	59

CAPÍTULO 6

- A PEDAGOGIA, OS CONTEÚDOS E OS MÉTODOS DE ENSINO NAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DA ROCINHA

6.1 - Alfabetização de Crianças

"Foi um trabalho que a gente procurou desde 1980, ver qual o espaço que essa criança ocupa, de onde é que ela veio, como é que ela se veste, de quê que ela trabalha? Como é que ela sobrevive? Como é a ocupação da família, da mãe, do pai? Dos parentes, se não tem pai, ou se tá agregado numa família?

Pelos educadores de hoje, a gente já comprova esta mesma reflexão, essa preocupação dos nove alfabetizadores pelo universo da criança. Agente vai à casa dela e aí reflete. Por que essa criança não paga caixa escolar? É uma criança que não tem o pão para tomar café, que não tem um caroço de feijão pra almoçar, não tem um fubá pra fazer um angu. Vai à feira, cata lixo. Ontem eu encontrei uma mãe de aluno meu no Laboriaux catando folha pra fazer um caldo verde pros filhos, pra comer. Então isso é uma coisa que vem de encontro à escola comunitária. (...)

E tem muitas crianças que trabalham de engraxate, em feira carregando carrinho, trabalha fazendo carrreto no morro, carregando água pro morro, carregando tijolo, carregando pedra, carregando

areia, o maior trabalho da criança aqui é este assim. (...)

A pedagogia favelal se desenvolveu através dessa criança. Quem é essa criança? Que não aprende. Por que? A gente viu que não adianta dizer tã aqui... tã aqui bonitinho... se não interessa a ela. Então, vamos motivar as crianças e ver o que interessa a elas. (...)

Cada uma turma de alfabetização tã co meçando por uma sílaba diferente. Há toda uma preparação de descobrir nele a sensibilidade de onde é que a boca tã acionando aquilo. A gente descobriu que, durante esse trabalho, todas as consoantes de sons naturais provocam molequeira. Então, essa molequeira é passada através do corpo dos meninos. Por exemplo, vamos ver um som moleque: m m m m m ... a morada dele é aqui õ (aponta para a boca), aĩ depois a gente passa pelas pernas, pelo corpo. Eles caem da cadeira, depois eles cor rem. Um faz o som no outro e aĩ eu fa ço neles (ela encosta a boca no meu braço e eu sinto a vibração dos lã-bios). Mas eu faço dos pês ã cabeça. Eles se desmontam, se jogam no chão, se deitam. Olha, é uma bagunça. Então dentro disso, o universo da alfabetização molequeira tem oito sons naturais, da natureza mesmo. O j, da jaca, tã? j j j j... ele é duradouro, se vo vê grava ele, ele vai ao infinito. O v que tem centenas de barulhos dife-

rentes, como o vento, sô o gravador po-
deria registrar tanto som, v v v v v v...
Mas o que guarda não é sô o barulho, é
o exercício que aboca passa a ter. Essa
alfabetização molequeira, ela tem tōpí-
cos que vai levar anos sendo estrutura-
do. O exercício do v que a boca vai
exercitar, você está sentindo aqui na
face, os lābios, a pressão de acordar
esses mūsculos, o cērebro. O r, que par-
te aqui da garganta, r r r r r, isso
tudo provoca molequeira, é como se a
pessoa estivesse escarrando, nē. O z
que parece mais ou menos com a hēlice
de um avião, mas que é os besouros aqui
do 199. No 199 esse ano teve muito be-
souro, nē? Foi um ano rico, como um con-
certo.

Então, feito isso... é porque aĩ eles
jā conhecem o som do a, e, i, o, u, bem
de cor e salteado. Então aĩ a gente
emenda as primeiras palavras com aque-
la estrutura que eu estou trabalhan-
do. (...) Esses sons naturais, junto com
os que não são naturais, vai provocar
o menino entrar no universo da alfab-
etização. Às vezes, uma criança lê 150
palavras, escreve e não entrou em alfa-
betização. Você tã entendendo? Ele de-
corou.

O som que não é natural, ele não é in-
finito, mas ele é rico dentro do pro-
cesso de alfabetização. Com o c (faz
um som que vem da garganta), você con-
segue dramatizar ele assim, mas ele não
é infinito. Quando você botar o a é

que ele se liga, faz o ca ou o co ou o cu. Como o b, também. Mas esses dois sons vão fazer a primeira palavra do corpo do menino, que é a boca. Vai fa fer boboca, vai fazer a bica, vai fa fer o bico que é uma riqueza... O p eu dou assim prendendo os lábios. Quer dizer, engolindo os lábios, é até melhor, que eu já não tenho quase dente, né? É como se fosse fazer o cocô: p, p. (...)

O menino, quando ele entra em alfabetização mesmo, ele começa a disparar na carreira. Hã meninos que, quando vo cê estrutura a terceira sílaba, ele en tra em alfabetização. Hã meninos que vo cê estrutura cinco, não entrou. Dez, não entrou. Então, vo cê volta tudo pa ra tr âs, amadurecendo os sons, passan do no corpo, passando pela coluna, pe lo ouvido, fazendo molequeira mesmo, tã? (...)

Isso tudo pra amadurecer os músculos da boca, esse exercício todo. Pra jogar bola não faz, num treina, treina, treina, e aquela coisa toda? Então é um treino aquilo, A boca também. Nós tivemos meninos aqui que, ano passado, com 6 anos, que alcançou tudo. Veio pra 2a. série em 4 meses. (...)

Todas as palavras da alfabetização que são feitas tem a ver com a vida dos meninos, eles passam a ser o dono da chave, tã? A gente pesquisou quais eram os animais das vidas dos meninos. E a gente viu que a maioria dos

nossos alunos não tem gato em casa. É gata. Não tem cachorro, é cachorra. Normalmente, as pessoas jogam na lixeira as cachorras e as gatas. Aí essas pessoas muito pobres são as que pegam. A gente viu a casa dos nossos alunos... muitos... o rato fura e fura e sai no meio. Inclusive o meu barraco. Faz um tunel da casa do vizinho prã casa da pessoa, prã casa dele. Então, o rato é um animal da vida desses meninos. A barata. As coisas da vida deles, o saco que carrega pedra. A lata, a lata é uma peça fundamental da vida... dentro da alfabetização... na vida desses meninos. A pipa. A lama, a vala, porque quando eles desenhavam os desenhos deles, sempre tem uma história que o fulano ia mas caiu na vala.

Eu tenho um menino que eu fui pesquisar a casa dele. Quando eu cheguei lá, o barraco do menino tinha assim uns 10 ² m, todo de lata, e não tinha quase nada dentro. Aí é que eu fui ver porque que os desenhos dele, tudo tinha a ver, caga no mato, mijá na vala, então no desenho tá um peru assim... um peru maior do que o joelho do menino, mijando. E ele ria, gargalhava. Eu fui ver, era a vida dele. Agora, por que essa preocupação? Porque a gente viu... O universo dessa criança é que tem que ser trabalhado. É a origem, o quê que ele se interessa mais... Por quê que essas crianças falam tanto em

fome? Então, fome vai ser uma palavra da vida dele.

A gente vai utilizar aquelas paredes ali como painéis para usar todo o material... mas o material da vida, as palavras chaves da vida deles em painel". D. Elisa (Francisca Elízia de Medeiros Pirozi) Educadora do Centro Comunitário União Faz a Força - Rua 1.

Pensei em começar esse item pelo depoimento de D. Elisa, porque apesar de extenso, é muito rico.

Quem conhece o material de alfabetização existente no mercado (as chamadas "cartilhas de alfabetização", sabe o quanto esse material é pobre - tudo já vem pronto e a criança não tem espaço para criar - e inadequado (para não dizer acintoso) à realidade das crianças das classes populares. Os personagens habituais dessas cartilhas são crianças que moram em apartamentos ou casas sofisticadas, que vão passear de carro e brincam com esquilos, autoramas, cujos pais são engenheiros e vão de terno para o trabalho, enquanto as mães são totalmente dedicadas à família e ao lar.

Acredito que essa total falta de material didático condizente com a realidade do morro e a ausência de uma formação pedagógica anterior, levou muitos educadores a buscarem seus próprios caminhos na alfabetização das crianças.

A princípio os educadores comunitários reprodu-

zem na sala de aula o método de ensino com o qual já tiveram contato: a maneira pela qual eles próprios aprenderam a ler, na infância, ou o método utilizado na escola pública e que eles acompanham através de um filho ou de um irmão que está sendo alfabetizado no momento.

"Quando a escola começou, como as famílias vinham do Nordeste... tava mais na cabeça delas aprender as letras e a carta do ABC. Mas a gente foi tirando isto da cabeça deles, não? Alguma coisa a gente dava porque é difícil botar na cabeça das pessoas quando eles não estão entendendo uma coisa. Então, a gente passava o abecedário. Só uma coisa que eu nunca aceitei foi a carta do ABC, entende? Mas tinha aquilo de mostrar pras crianças os desenhos, as palavrinhas...

Depois, aí em 1969 ou 1970, eu fiz um curso no audio-visual em Copacabana, que foi aquele curso "Abelhinha". Então eu aprendi o método e até que gostei e foi dado assim pra mim algum material e eu comecei já a passar pras crianças e senti até mais facilidade. Tanto de passar pra eles quanto eles de entender. Nessa época outra professora também fez o curso e a gente passou pras outras..." Gonçalves Norberto de Araujo Pereira, a "Gonçalina", educadora da primeira escola da comunidade, atual "Centro Comunitário Alegria das Crianças".

A partir da vivência diária com as crianças e das dificuldades sentidas na prática, esses educadores vão buscando algum tipo de formação, através da leitura, do contato com profissionais da área, de cursos de curta duração ou do próprio ingresso no curso normal.

"Eu dava aula na ASPA pra crianças de alfabetização. Crianças desde 6 anos até 13 anos. E eu transava muito bem com as crianças, mas... em termos de método, não existia. As crianças me adoravam, até hoje ainda me reconhecem na rua. Os que tinham mais facilidade de aprender, eu investia mais. Os que tinha dificuldade, que era justamente onde eu deveria dar mais atenção, mas como eles tinham tanta dificuldade, eu deixava para segundo plano. No segundo ano, eu já estava mais amadurecida, mas mesmo assim, era uma coisa muito instintiva...

Acho que eu despertei para a educação de uma forma assim muito em função da ligação que eu tinha com as crianças. À medida que eu fui aprofundando essa relação, eu comecei a me preocupar, eu já tinha uma consciência... Eu lia, eu estudava, mas muito assim - cada um que me dava uma orientação... Eu acho que no segundo ano eu já comecei a trabalhar com o método fonético". Maria Dylma da Silva Ferreira, ex-educadora da antiga Escola Comunitária da ASPA e do Centro Comunitário da Rua 2

Quando os educadores comunitários tem a oportunidade de entrar em contato com métodos de ensino e conseguem uma certa formação pedagógica, vão se sentindo mais seguros, passam a ter uma base sobre a qual criar, e vão abrindo espaço à realidade popular e à criatividade dos alunos. Essa necessidade de uma formação pedagógica constante é encontrada em vários depoimentos:

"Esses professores novos, eles trouxeram vontade, eles se prontificaram, eles tão sem salário⁽¹⁾, tão com necessidade de dinheiro e tudo... Mas eles ofereceram uma proposta, um espaço pra trabalhar, e estão querendo trabalhar. Eles têm que amadurecer. Ontem, a gente chegou à conclusão que nós vamos poder trabalhar muito mais junto... até porque eu já apanhei tanto na cara que eu, hoje, já dá mais certo a gente trabalhar junto. Eu vou investir neles e eles vão ter oportunidade de conhecer técnicas e métodos de alfabetização através de uns professores da Paula Brito. (...)

A escola tem que oferecer a ela (à criança) uma oportunidade e essa oportunidade tem que ser criativa, tem que ser oportunidade de nascimento, de amadurecer, de expectativa, e sabe? De despertar sem se preocupar com a pedagogia propriamente dita. Que é a pedagogia formal. O maior problema pra mim é passar pras meninas (educadoras) essa pedagogia espatifada, que tá sem

porta, sem janela, sem teto, aberta . Porque as meninas não conhecem nem o formal. E pra você trabalhar com uma pessoa com arte, se ela ainda não tiver nada de arte com eles e ela não tem expectativa pra criar, ela tem que ter ao menos o formal, nê? Que se ela já tem o formal, o formal diz: vai por aqui, entra por lá, sai por ali. E, como é que se diz? O de arte, não precisa caminho, o caminho acontece, se você estiver aberta(...)

E agora já se criou a escola normal para atender os educadores comunitários, à noite. Essa minha vida tumultuada dentro de minha própria casa, dos afazeres domésticos, atropela o sentido evolutivo pedagógico molequeiro. Porque o que eu queria mesmo me dedicar era ao trabalho da escola. Queria ter umas três horas pra estudar todo dia, pra preparar minhas aulas e tudo... e as outras horas eu me dedicar, das 8 às 4 da tarde, ao trabalho na escola, nê? Porque esse trabalho é muito grande, porque a gente tem que fazer com satisfação, amor, tem que ter uma filosofia de trabalho". D. Elisa, educadora do Centro Comunitário da Rua 1.

A influência do método de Paulo Freire também está presente na formação de algumas educadoras, como D. Elisa e Dylma, ex-educadoras de adultos ⁽²⁾.

A preocupação com a experiência de vida das crianças, a alfabetização a partir de palavras de sua vivência, de personagens criados pelas crianças e de textos construídos a partir delas se tornou uma prática das Escolas Comunitárias da Rua 1⁽³⁾ e da Rua 2 (às quais essas lideranças pertencem). Essa postura foi sendo incorporada e reforçada nos treinamentos da S. M. D. junto às diversas escolas comunitárias do Rio que trabalhavam com alfabetização e faziam parte do projeto da SMD/UNICEF.

Mas esse tipo de preocupação (realizar um trabalho educativo a partir da realidade dos alunos) foi permeando não só o trabalho de alfabetização (de crianças e adultos) como também o de pré-escolar. E foi a partir daí que no final de 1981 começou-se a pensar na elaboração de um material didático apropriado e que fosse sendo construído pelas próprias crianças.

Desde meados de 1980, a partir de uma turma da escola noturna da ASPA, havia se constituído um grupo de moradores que junto a uma agente externa (professora da escola, com formação em antropologia) vinham buscando recompor a história da Rocinha. Isso era realizado através de entrevistas gravadas na casa dos moradores mais antigos da favela.

Em fins de 1981 é escrito um projeto ("*Memória Social da Favela e Educação Básica*") enviado à FUNARTE/MEC⁽⁴⁾ pela UPMMR. Esse projeto solicitava apoio para que

aquelas estórias fossem compostas em um livro de "*capa brilhosa*" e que a idéia de recuperar a história e a realidade atual da Rocinha também fosse trabalhada dentro das escolas comunitárias com as crianças, através de um processo de criação e de edição de dois livros infantis (um para a faixa etária do pré-escolar e outro para as crianças das turmas de alfabetização).

O projeto é aceito e em final de 1982, os educadores das três escolas que tinham um relacionamento mais próximo (antiga ASPA, Rua 1 e Rua 2) se reúnem para montar o trabalho. Os próprios educadores passam a vivenciar o que iria ser desenvolvido com as crianças: desenham, fazem dramatizações, trabalham o próprio corpo, fazem entrevistas, colagens, pintam⁽⁵⁾. E organizam o material a ser utilizado pelas crianças.

São então montadas dois grupos de crianças (de 4 a 6 anos e de 7 a 10 anos) em cada uma das três escolas. O trabalho funcionou como uma "*colônia de férias*", em janeiro de 1983, com crianças alunas das escolas e da vizinhança. Cada grupo tinha 10 crianças (fixas) e era coordenado por 2 educadores. Cada escola era acompanhada por 1 agente externo.

As crianças foram contando um pouco de si mesmas, passeando pela favela, desenhando o que observavam, recolhendo material (pedras, folhas, barro) que mais tarde era utilizado em colagens, artesanato de barro, etc... As

crianças iam produzindo, os educadores perguntando o que elas tinham feito e registrando. Tudo era anotado: as conversas nos passeios, as dramatizações, os relatos individuais a partir de pinturas, desenhos, etc... Esse mês foi muito rico e gostoso: todos se lambuzaram, brincaram, riram e trabalharam à beça.

Em fevereiro, a equipe de educadores e agentes externos das 3 escolas, juntaram todo o material e passaram a selecionar as estórias que entrariam no livro. Não houve muito critério para essa seleção: foram escolhidos em geral os trabalhos mais vivos e as estórias cujos temas apareciam com uma certa frequência. Tentou-se aproveitar pelo menos um trabalho e/ou estória de cada criança que teve uma frequência regular. As crianças não participaram desse processo de seleção.

Foi feito então um passeio, com todas as crianças que participaram do trabalho, na Dionéia, região ainda pouco habitada da Rocinha, onde há muito mato, árvores frutíferas e fontes d'água. Nesse passeio, após muitos palpites, discussões e argumentações entre crianças e educadores, foram escolhidos os nomes dos 2 livros: "*Picólê, picólê - água pura ninguém quer: estórias da Rocinha*", para o livro feito a partir das estórias das crianças de 7 a 10 anos; "*A Gata Vitória caiu na lixeira e acabou-se a estória... estórias da Rocinha*", para o livro feito a partir das estórias das crianças de 4 a 6 anos.

No dia 20 de agosto de 1983 foi realizado o lançamento dos "livrinhos" no pátio da Igreja Nossa Senhora da Boa Viagem (um local bem central na Estrada da Gávea) em meio a uma grande festa, com um enorme bolo confeitado imitando a pintura de um rosto de menina, capa do livro "Pícolê, Pícolê". Os pais estavam todos orgulhosos de seus filhos, os pequenos autores:

"O livrinho de estória, achei uma maravilha. No dia da inauguração do livro, a gente foi lá pra cima, foi tão bonito. Aí veio um repórter falar com ela (sua filha), ela ficou assim meio encolhida, né, aí o repórter perguntou umas quatro coisas. Aí foi que ela resolveu dizer, quando o repórter perguntou: Daniele, porque que você deu o título a esse desenho? Ela falou assim: Ah! Eu dei: tudo é Sol. Porque? Porque tudo é Sol. Aí eu achei lindo. Ela saiu na televisão, sabe?"
D. Maria Monteiro, mãe de uma aluna de 4 anos da Escola Comunitária da Rua 2.

As crianças brincavam e algumas, compenetradíssimas, diziam que iam ser escritoras quando crescessem. Os professores ocupados, corriam prá cá e pra lá na organização da festa.

Esses livros foram distribuídos para as bibliotecas das escolas comunitárias existentes na época no Rio e

para as escolas públicas da 6a. R.A. (onde se localiza a Rocinha). Houve um seminário na FUNARTE no final de 1983, onde os educadores comunitários da Rocinha e os da escola municipal Paula Brito expuseram como os livros⁽⁶⁾ estavam sendo utilizados, ocasião em que se debateu a maior integração entre as escolas públicas e as comunitárias, que estava ocorrendo a partir do projeto "Memória Social da Favela e Educação Básica". Mais tarde foram realizados dois filmes⁽⁷⁾ através da EMBRAFILME sobre os livrinhos de estória.

A divulgação das escolas comunitárias, o entrosamento com a escola pública e a obtenção de um material didático próprio, alcançados através desse trabalho, foram importantes para essas escolas. Mas tão importante quanto o produto final, foi o processo de criação desse livrinhos, que ficou incorporado ao cotidiano das salas de aula dessas escolas comunitárias:

"Eu começo a aula ouvindo as crianças. Deixo elas contar o que acontece em casa, deixo elas à vontade. Um conta a estória da mãe, outro conta a estória do vizinho. Um pede... para aĩ, fulano, agora é eu. Inclusive eu gosto muito de registrar as estórias, sabe? Quando um fala um pouquinho, pera aĩ, aĩ o outro fala, o outro fala, o outro fala, aĩ, de repente: tia, vai lendo a estória pra gente ver como é que tá. Aĩ eu vou lendo a estória pra

eles. É estória coletiva. Eles vão se empolgando... A gente falou sobre a Associação de Moradores, tem uma história registrada deles, cada um contou um pouquinho.

Assim, por exemplo, dia do soldado. A gente pergunta através do que eles conheceram esse dia, aí um vai dizer que conheceu através da televisão, outro vai perguntar: você gosta de polícia? Um não gosta de polícia, outro pergunta por quê? Um diz que não gosta porque a polícia entra no tiroteio com vagabundo e termina matando a criança inocente que não sabe de nada. Aí outro diz: ah! eu quero ser polícia, tia, mas não quero ser do Exército, não quero ser polícia militar. Por que? Essa polícia que fica aí atirando em todo mundo, eu não quero ser. Aí cada um vai ouvindo, um deixa falar um pouquinho, outro quer falar muito, né? Começa a se entusiasmar e por aí vai...".

Pedi para a mesma educadora relatar como era trabalhada a alfabetização na sua turma:

"No primeiro dia, depois de ouvir as crianças, a gente faz uns cartãozinhos, coloca o nome deles e coloca no quadro de pregas. Mostra o cartãozinho com o nome deles para eles conhecerem. Tem o quadro das meninas (com uma figura de menina) e o quadro dos

meninos (com um retrato de menino). En tão a gente mostra: hoje, o primeiro dia, a tia vai colocar o cartão no quadro. A partir de amanhã, cada um vem colocar o seu cartão. Aí a gente mostra os cartões para eles com o nome deles, pede para ele olhar pra fi xar bem, pra conhecer o nome dele. Por que na outra semana, ele já tem que conhecer o nome dele, pra ele mesmo vir escolher.

Aí a gente no segundo, terceiro, quar to dia, a gente bota os cartões lá e eles vem olhar e tal... esse é o meu! e o outro: esse é o meu... E aí vai. E aí a gente diz: quantos cartões já tem? Vamos contar. Os primeiros dias vou contando com eles. De repente eles: Ah, tia, têm tantos cartão, eu já nem pergunto, eles já vão me dizendo. Tem umas crianças que têm mais dificuldades, sabe? Levam mais tempo pra conhe cer o nome. Outros não, em dois, três dias já conheceram o nome deles.

Tem também o calendário. Sempre mos tra... que dia é hoje? Dia primeiro, segunda-feira. E o mês? É mês de agos to. O ano? 1983. Olha, cada dia vem uma criança aqui e vira o número do dia, tã? Quantos dias tem na semana? Sete dias. Aí começava a contar pra eles... dando a noção da matemática, sabe? Agora, para aprender a ler, pri meiro a gente começa a preparar eles... conhecer as cores, por exemplo. Porque quando as crianças entram,

elas não conhecem quase nada. Até a gente recebe criança que vem do Ceará e já sabe ler alguma coisa e até contar. Agora, este negócio de cor, a própria coordenação motora deles, não é boa. A gente mostra, explica pra eles, o lado esquerdo, o lado direito. "Conhecer o corpo, sabe? De repente, faz uma roda, aí chama uma criança, aí a gente diz: você vai pegar e vai passar a mãozinha no corpo, no cabelo, no pê, na roupa e vai dizer quem é. Aí a gente fala pra ela olhar bem, a roupa, o sapato, tudo. A criança vai, bota um paninho no olho dele, né? Amarra. Aí ele vai chegar perto de cada uma daquelas crianças em torno da roda. Aí chega e vai: quem é essa aí que você tá pegando? Aí ela começa, passa a mão no rosto, passa a mão no corpo... é a tia. Por que? Tem peito. Já conhece a diferença, nota a diferença. Aí outro, sentiu que a criança tem maria chiquinha, é fulana. O outro tem pulseira, o outro tá de calça comprida... eles observam bem. Eles curtem isso, gostam. Isso no primeiro semestre.

Quando chega no segundo, eles já tão, sabe? Ah, tia, agora a gente quer aprender a ler. Aí a gente pegou a cartilha Beto e Lili, a gente pegou 4 palavras-chaves que foi, Beto, Lili, bola, boneca. Aí a gente fazia aquelas palavras bem legível assim, letras coloridas, colocava na parede e lia pra elas: Beto, Lili. A gente ficou quase

um mês batendo. Ah, tia, já sei: é Beto. Aí a gente dizia, escreve no chão. Aí a gente formava a frase: Beto joga bola aonde? Na praia. Lili brinca com o quê? Com a boneca. Eles tinham assim um pensamento... Como o Beto e a Lili estavam ligados, que eram namorados. Quando a gente pedia pra desenhar o Beto e a Lili, eles desenhavam eles casando, contavam estória de casamento, como eles se encontravam, que o pai não queria, a mãe... aquela confusão toda. Era engraçado.

Durante esses seis meses as crianças foram um estalo. De repente eles iam aprendendo a ler. No final do ano a gente mandou essas crianças pra Paula Brito". Gonçala Norberto de Araujo Pereira.

Quando os livrinhos de estória estavam sendo compostos, o grupo levantou a discussão: se o livrinho feito pelas crianças de alfabetização deveria ser transformado em cartilha ou não. Optou-se por conservá-lo enquanto um livro de estórias, e simplesmente destacar os temas de cada estória: casa, família, rua, chuva, vala, galo, feira, samba, água, vida, etc... Isso porque alguns educadores não utilizavam cartilhas na alfabetização e criavam personagens, palavras geradoras e textos com seus próprios alunos. Enquanto outros sentiam falta de uma cartilha propriamente dita, com palavras definidas, de dificuldade crescente e exercícios para os alunos.

Pensou-se então em criar um material que auxiliasse o educador de uma maneira geral; não substituindo uma cartilha formal, mas sugerindo temas que pudessem ser trabalhados com qualquer turma. E que fosse um livro bonito, que a criança tivesse orgulho dele, contribuindo para que ela se auto-valorizasse e à sua comunidade. E que a partir daí fossem sendo criadas novas e novas estórias.

Observou-se que com a experiência dos livrinhos, mesmo nas turmas onde as cartilhas tradicionais eram utilizadas, os educadores iam abrindo espaço para as crianças se expressarem e estas recriavam os personagens estereotipados das cartilhas a partir de sua vivência, como que sobrepondo suas raízes culturais ao conteúdo ideológico de dominação desse tipo de material.

Ou seja, de uma maneira geral, pode-se afirmar que a prática pedagógica desses educadores em relação à alfabetização de crianças foi evoluindo. O processo de reconhecimento anterior vivido por essas crianças, tanto em atividades lúdicas, quanto no desenvolvimento de uma função social e econômica no meio familiar e na própria favela, progressivamente sendo valorizado pelos educadores e transformando-se no substrato do aprendizado escolar.

*

Creio que posso discernir três fases pelas quais as escolas comunitárias da Rocinha tenham passado (ou estejam passando), em relação à alfabetização de crianças.

Uma fase inicial em que as escolas comunitárias

tinham a sua maior ênfase voltada para essa prática, a fim de atender às crianças que não tinham conseguido vaga nas escolas públicas ou que dela haviam se evadido. Em geral nessa fase os educadores comunitários ainda tinham muito pouco preparo em termos educacionais. A preparação da aula era realizada de uma forma praticamente individual, o material didático utilizado era muito pobre (em geral constava de lápis, papel, quadro negro, tesoura, cola e revistas) e não havia muito critério para a organização das turmas (conviviam numa mesma turma crianças de idades e níveis de aprendizado diferentes). Toda essa deficiência pedagógica só era compensada em alguma medida pela dedicação, afeto e identificação cultural que uniam os educadores às crianças.

Em uma das escolas comunitárias ainda pode ser encontrado um trabalho de alfabetização desse tipo. Nessa escola não existe um acompanhamento pedagógico sistemático por parte de nenhuma instituição⁽⁸⁾ e seus educadores praticamente não dispõem de qualquer tipo de formação anterior. Vejamos o depoimento de uma educadora:

"Eu peguei muito criança com dificuldade de a beça. Porque muitos já sabiam pegar no lápis, muitos sabia escrever alguma coisa e outros não sabia. Foi aquela confusão. De março até maio eu dividi a turma, peguei as crianças que não sabia escrever e saí pegando na mão delas. Foi um sacrifício para

mim. E as que sabiam escrever, eu saia escrevendo no quadro pra elas. Dividia a turma em grupos.

Aí depois, quando chegou em agosto, as crianças tiveram que pegar no lápis totalmente, escreviam o nome deles, faziam a, e, i, o, u, sozinhos, o abecedário todinho. Eu botava eles pra escrever, recortar, eles não sabiam tudo, mas alguma coisa saíram aprendendo daqui". Heloisa Helena da Cruz, educadora da Escola Comunitária "Sossego da Mamãe", da Cachopa.

Numa segunda fase, esses educadores já passam a buscar algum tipo de formação a partir das dificuldades sentidas na prática diária. Duas instituições desempenham um papel importante nessa etapa.

Em primeiro lugar a SMD/UNICEF, que realiza um trabalho sistemático de orientação pedagógica. Em cada escola se busca construir um trabalho de equipe, a programação de aulas e a avaliação do desenvolvimento das crianças sendo realizado em conjunto. Cada escola é acompanhada por um técnico da SMD/UNICEF (conforme a conjuntura, escolhido entre os moradores da própria comunidade, quando possível, escolhido com a participação dos educadores, ou mais recentemente por indicação política). São realizados também treinamentos coletivos dos educadores de várias escolas comunitárias do Rio (nas férias escolares), onde são trocadas experiências, expostos e discutidos vários métodos de alfabe

tização, e trabalhadas na prática com os educadores técnicas de trabalho de grupo, de expressão artística, etc... Através da SMD/UNICEF essas escolas recebem também material pedagógico para o trabalho com as crianças como lápis, cera, mimeógrafo, pincel, tinta, papel, cola, tesoura, barbante, etc...

Em segundo lugar o SEC/MEC, *"Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País"* e mais especificamente a FUNARTE, que acompanhou mais de perto o Projeto *"Memória Social da Favela e Educação Básica"*, através do qual foi desenvolvido o trabalho de criação dos livrinhos de histórias infantis. Durante esse processo foi possível uma integração maior entre as escolas comunitárias da antiga ASPA, Rua 1 e Rua 2 e também uma aproximação com a Escola Municipal Paula Brito. O trabalho propiciou uma sensibilização dos educadores à realidade e à visão de mundo das crianças, e uma descoberta de recursos da própria favela e arredores enquanto material educativo.

Nessa segunda fase o trabalho de pré-escolar cresce. Antes de ser iniciada a alfabetização propriamente dita, há toda uma preocupação com a preparação das crianças em relação ao desenvolvimento motor, perceptivo, afetivo, da expressão verbal e corporal, da socialização, etc...

Na terceira fase a alfabetização de crianças passa a ser desenvolvida somente em algumas escolas comunitárias.

Em 1983 a SMD/UNICEF se define por apoiar unicamente o trabalho de pré-escolar, sob a argumentação de que "para uma criança ser alfabetizada, ela precisa ser preparada, porque senão as consequências da má alfabetização são muito mais graves do que se você não alfabetizar" e de que "não dá pra entrar em competição com a escola pública porque as escolas comunitárias são pequenas, e a escola pública é um direito da população".⁽⁹⁾ Essa resolução de se dedicar unicamente ao pré-escolar (atendimento de crianças de 3 a 6 anos) é consensual em algumas escolas e não em outras. Como a própria América Ungaretti (gerente da UNICEF junto ao projeto das escolas comunitárias) relatou, essa decisão cria conflitos:

"Na escola comunitária de Tavares Bastos durante o período de atendimento das crianças são desenvolvidas algumas atividades. Depois que termina aquele período, a mesma educadora, com as mesmas crianças, vai alfabetizar : - 'eu não alfabetizo porque eles não querem, eles são os técnicos' - mas quando os técnicos vão embora, elas vêm alfabetizar do jeito que sabem, entendeu?"

Na Rocinha, tanto o Centro Comunitário da Rua 2, quanto a antiga escola comunitária da ASPA, participam dessa decisão e passam a se voltar para o pré-escolar. Os educadores que anteriormente se dedicavam à alfabetização, em geral

se deslocam para as turmas de crianças de 6 anos, onde é realizado um trabalho de pré-alfabetização.

Mas as crianças mais velhas continuam procurando um espaço de desenvolvimento nessas escolas comunitárias. Na escola comunitária da Rua 2, dando continuidade ao trabalho iniciado com os livrinhos de estórias, é criada a "Biblioteca" para as crianças na faixa etária de 7 a 13 anos. Essas crianças, em geral, vão diariamente às escolas comunitárias para bater papo, jogar bola, "filar" merenda e "pedir uma ajudinha pra entender o que a professora ensinou" (na escola pública). A Biblioteca desenvolvia atividades de pesquisa, leitura, recreação, capoeira, criação artística, passeios diversos, artesanato, etc...

Durante o final de 1983 e início de 1984, essa atividade contou com verbas do próprio MEC através de um projeto ("Cultura da Favela e Educação Básica") enviado em 1983 em nome do Centro Comunitário da Rua 2, mas que visava atender a vários grupos e escolas comunitárias da Rocinha. Devido à heterogeneidade de propostas dos diversos grupos, à dificuldade de coordenação do trabalho e a multiplicidade de trâmites burocráticos exigidos, não se conseguiu renovar o projeto em 1984. Foram procuradas outras instituições que pudessem apoiar a proposta da "Biblioteca" (inclusive a SMD, que não aceitou), e como não foi alcançada nenhuma fonte de recursos, em 1985 essa atividade deixou de existir.

Na antiga escola comunitária da ASPA eram desenvolvidas atividades esportivas e passeios com as crianças mais velhas, também através de verbas do projeto "*Cultura da Favela e Educação Básica*".

Já o Centro Comunitário da Rua 1 resolveu manter o trabalho de alfabetização que vinha sendo desenvolvido e ampliado a cada ano. A Rua 1 se localiza no alto do morro, e é uma das regiões mais pobres da favela. As dificuldades de sobrevivência das crianças da Rocinha são grandes, muitas têm que trabalhar, ou não têm quem as possa levar para a escola, e há famílias que não têm recursos para a compra do uniforme e do material escolar exigidos pela escola pública. Na Rua 1, essas dificuldades são acrescidas pela distância e pela situação de extrema pobreza de uma parcela de seus moradores.

Além disso o trabalho de alfabetização desenvolvido por D. Elisa (liderança do Centro Comunitário da Rua 1) é bastante conhecido, foi muito divulgado pelos jornais, pela televisão, junto às Universidades e até internacionalmente através da própria UNICEF. Contando com essa reputação, D. Elisa passou a ser a única educadora da Rocinha a desenvolver um trabalho de alfabetização sendo apoiada pela SMD/UNICEF.

Nesse ano de 1983, algumas educadoras de alfabetização da Rua 1 foram remuneradas através do projeto "*Cultura da Favela e Educação Básica*". No ano seguinte, após

uma luta para que essa experiência de alfabetização fosse apoiada pela SMD, o que se conseguiu foi que as outras alfabetizadoras da Rua 1 fossem remuneradas através do projeto "*Banca de Dever*". Ou seja, oficialmente estava sendo apoiado um trabalho de acompanhamento dos deveres escolares, e na realidade estava se alfabetizando as crianças que não tiveram acesso à escola pública ou que tinham sido expelidas desse sistema através de anos incontáveis de repetência na 1ª. série. (10)

A partir de 1983, a assessoria técnica e os treinamentos, onde havia um espaço para a discussão da prática de alfabetização alternativa desenvolvida pelas escolas comunitárias ligadas ao projeto da SMD/UNICEF, passaram a se voltar só para o ensino pré-escolar.

Na Rocinha esse apoio pedagógico à alfabetização de crianças passou a ser buscado principalmente junto à rede oficial de ensino. D. Elisa liderou um movimento para que fosse criada uma turma de curso normal à noite na Escola Pública Inácio de Azevedo Amaral (situada no Jardim Botânico, onde já existia esse curso durante o dia) para atender aos educadores comunitários. Com isso vários educadores da Rua 1, Rua 2, antiga ASPA e Rua 4, passaram a fazer o curso normal (antes da criação dessa turma noturna em 1984, os educadores que ingressavam no curso normal tinham que abandonar o trabalho na escolinha comunitária, pois os horários eram coincidentes!).

Além disso a integração com a Escola Municipal Paula Brito, iniciada com o projeto "*Memória Social da Favela e Educação Básica*", através da discussão dos livrinhos de estória e do "*livrão*" (Varal de Lembranças - estórias da Rocinha), se intensificava. No final do ano de 1983 passou a haver um encaminhamento mais organizado e formal das crianças das diversas escolas comunitárias à rede pública daquela região (5ª DEC), o que antes se dava informalmente através da relação pessoal entre alguns educadores comunitários e a diretora da Escola Paula Brito. Os alfabetizadores da Rua 1 são convidados pela Paula Brito e participam da semana de reciclagem dos professores da 1ª série da rede pública realizado no início de 1984, na UERJ. No início do ano letivo (março de 1984) houve falta de professores na Escola Paula Brito e alguns educadores comunitários deram aula para essas turmas, enquanto a Escola aguardava a chegada dos professores municipais.

Enfim, pode-se dizer que essa terceira fase se caracterizou por uma maior aproximação da alfabetização de crianças das escolas comunitárias - (alfabetização própria mente dita na Rua 1 e pré-alfabetização na Rua 2, antiga ASPA e Rua 4) - com a rede pública de ensino. O pré-escolar nessa fase assume um peso maior e a alfabetização de crianças propriamente dita fica restrita atualmente ao Centro Comunitário da Rua 1 e à Escola Comunitária da Cachopa.

6.2 - Pré-Escolar

As primeiras turmas de "jardim" foram criadas na antiga Escola Comunitária da ASPA, em 1976/1977, a partir da mudança da escolinha da Capela do Boiadeiro para o "casarão", onde as instalações eram melhores e havia mais salas disponíveis. A razão principal da criação do pré-escolar foi a solicitação das mães, que precisavam colocar também os filhos menores na escola para obterem algum tempo livre durante o dia, para o trabalho ou para as lidas domésticas:

"Deu mais tempo de eu ficar com ela. A parte da manhã eu fico bastante com ela e a parte da tarde eu vou cuidar do serviço: lavar roupa, arrumar a casa, sabe? modificou... .. ou até mesmo dedicando mais tempo ao meu marido. Depoimento de uma mãe da Escola Comunitária do Andaraí.

Poderemos avaliar melhor essa declaração se considerarmos as precárias condições de vida e habitação dessas famílias. Morando em barracos mínimos, que praticamente não oferecem qualquer privacidade aos não poucos membros da família, tendo que gerir o lar com uma infra-estrutura doméstica própria e improvisada, inexistindo condições para as crianças brincarem nem dentro do barraco, nem nos becos, o cotidiano destas mulheres é pesado e

tenso. A atenção exigida pelas crianças é sufocante. O trabalho do lar, exaustivo. As preocupações incontáveis.

Neste quadro, a permanência do filho na escola antes de tudo alivia este cotidiano. É uma fresta no emparedamento do dia-a-dia do lar". (11)

Calculo que hoje na Rocinha haja mais de 8.000 crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. A necessidade de creches é enorme, e a sua oferta é mínima.

Na Rocinha atualmente existem 7 creches comunitárias, atendendo a cerca de 500 crianças em regime integral, todas elas funcionando com uma série de dificuldades, criadas através de muita luta. São elas: Creche Comunitária da ASPA, Creche da Igreja Metodista Brasiliense (localizada no Caminho da Boiadeiro, Cidade Nova), Creche Império da Gávea (localizada à esquerda do Túnel Dois Irmãos), Creche da Sociedade Suíça Terra dos Homens (no Morro da Alegria, antigo Morro da Roupa Suja), Creche Comunitária Maria Maria (na Rua 1 de baixo), Creche do Centro Comunitário União Faz a Força (na Rua 1 de cima) e Creche Comunitária Sossego da Mamãe (na Cachopa). Em geral essas creches têm uma procura tão grande, que estabelecem critérios de atendimento. Privilegiam as mães que trabalham fora, solteiras ou que tenham um nível de renda familiar baixo.

O ensino pré-escolar das escolas comunitárias

surge como uma alternativa de atendimento. Para as mães que trabalham fora, tranquiliza saber que pelo menos no horário em que as crianças estão na escolinha, estão seguras. No outro período em geral ficam com os irmãos mais velhos, com algum parente ou vizinho. Outras mães utilizam esse horário escolar para ganharem algum dinheiro fazendo um "bico", aumentando assim a renda familiar. E para as mães que "não trabalham", ou seja, só realizam o trabalho doméstico, o tempo em que as crianças estão na escola também é precioso para cuidarem de si próprias, da casa ou até para se dedicarem às crianças mais novas

Uma outra razão para a criação do pré-escolar foi a necessidade que as educadoras e mães sentiam de iniciar com antecedência a preparação das crianças, para que elas chegassem às turmas de alfabetização com menos dificuldades:

"Porque a escola é boa para devolver (desenvolver) criança. Porque a menina vem matuta do Norte. Aí eu achei que ela tã ficando muito devolvida para vista que era... porque ela era muito apoucada. Era muito acanhadinha, sempre falava naquele modo do Norte. Sô sabia viver apegada comigo, em casa, sem querer se soltar de mim, nê? Nem brincar bem com as amigas ela não ia porque tinha medo dos outros baterem nela, ela é muito caladinha.

Agora ela chega em casa com os desenhos de papel, casinhas que elas fazem de barro, que a professora ensina, né? Tudo que ela chega com ela em casa, eu dou satisfação, porque as meninas (educadoras) na reunião me pediram... Então, ou bonito ou feio, eu digo *tã* bonito, *tã* legal. Se eu não der aquela satisfação, ela vai chorar, fica nervosa. Sempre, sempre, *tã* ficando mais devolvida, que ela era muito nervosa.

Um guri mesmo bateu nela na Rocinha, ela ficava só chorando acanhada, com medo, né? Porque aquela criação que eu dava a ela, só de defender ela. Se a gente defende aquele filho de não judiar com os outros, os outros vem, fica infolentando, então a gente tem que devolver ela também, pra ela se defender. Porque toda vez fica trancadinha ali chorando, assim vai sofrer mais, né?" D. Celina Nunes, mãe da Rosileide, aluna da antiga Escola Comunitária da ASPA.

Se essa criança de 7 anos fosse diretamente para a 1ª. série da escola pública, seria uma forte candidata à repetência ou à evasão.

A escola comunitária com todas as suas características - uma escola pequena, onde as crianças criam uma relação pessoal com os educadores, o carinho e o afeto sendo componentes fundamentais do ensino e onde o trabalho

educativo é realizado não só com as crianças, mas também com as mães, numa relação de reciprocidade - é fundamental para o desenvolvimento dessas crianças e para que futuramente elas tenham êxito na etapa de alfabetização.

Muitos pais, que tiveram que passar a infância na lavoura, nunca puderam estudar e tiveram seus projetos de vida frustrados, passam toda a expectativa de realização para os filhos. Quando esses pais fazem todos os esforços para mandarem seus filhos à escola e estes não conseguem se alfabetizar, é um golpe duro. Esse insucesso é visto como resultado da incompetência pessoal das crianças ou da família, e vem reforçar o sentimento de inferioridade e de incapacidade muitas vezes presente no favelado.

Uma vez eu consersava com duas crianças de cerca de 10 anos que jogavam bola no larguinho da Rua 2, e perguntei a uma delas, irmão de uma criança da escolinha, se estava gostando de sua escola. A outra criança que brincava com ele, me respondeu: *"Tia, ele só vai à escola para comer merenda, ele não aprende nada"*.

Não me lembro a qual escola pública ele pertencia. Mas me lembro que eu ruborizei de vergonha, diante da minha impotência frente a essa situação, lembrando do rosto de seus pais que volta e meia eu encontro na Rua 2.

Nesse momento eu entendi porque desde cedo os pais procuram o pessoal da escola comunitária, pedindo para

reservar uma vaga para os seus filhos no pré-escolar. E porque, anos mais tarde, eles nos mostram com tanto orgulho o boletim de seus filhos: "Olha, Xuxu, o Adriano é um dos primeiros alunos da turma, a professora ficou até espantada como ele aprendeu a ler depressa..."

E a gente ao mesmo tempo que se orgulha, se revolta, lembrando a quantidade de crianças que se envolveram com a "Biblioteca", o espaço disponível e o interesse dos educadores em desenvolver uma atividade que acabou pela falta de um mísero recurso financeiro. E pensa o quanto seria bom se aqueles pais cujo filho pequeno está frequentando a escolinha, pudessem se orgulhar também do filho maior, marginalizado por um sistema de ensino elitista, impessoal e cego à riqueza dos valores culturais do morro.

Em uma entrevista, perguntei à Beth, companheira no trabalho dos livrinhos de estória e ex-assessora de campo da antiga Escola Comunitária da ASPA, qual seria o papel mais importante das escolas comunitárias. Disse nela que:

"A nível da comunidade seria fazer com que as mães, que foram amordaçadas e não conseguem reivindicar nada dentro das escolas públicas, passem por um processo democrático dentro da escola comunitária e possam reivindicar, ter esse espaço de discussão. Pois do feito que a escola pública está, não serve para a classe média, não serve

para ninguém.

Ao nível das crianças, a função seria estimular a criatividade, dar valor ao local, cultivar a história da favela, fazer com que essa favela não fique internalizada como uma coisa feia, imunda e vergonhosa. Dar oportunidade para que essa criança possa utilizar vários materiais, dar chance para que ela entre na escola pública sem estar em defasagem com os outros. Mas que ela já tenha uma vivência de escola, que o aluno da classe média já tem".

Quando se começou o trabalho de pré-escolar na antiga ASPA e na Rua 1, havia uma certa percepção de que essa vivência escolar anterior à alfabetização era importante para a preparação das crianças. Mas a falta de informação e de experiência anterior deixava os educadores atordoados quando se viam diante de uma turma cheia de crianças.

"Quando eu comecei... aí, meu Deus, foi um sufoco. Eu imaginava que trabalhar em escola seria tão bom, maravilhoso, com criança. Mas pra mim foi uma decepção... porque na prática, né, era muito difícil, que tristeza! As crianças choravam, aquele grito... e eu não tinha costume com aquilo e... as crianças, não tinha um trabalho feito por ninguém, com mães... Então, a gente pegava uma criança crua, eram crian

ças assim de três, quatro anos...

E a criança pequenininha, por mais que você aconselhe que não chore, daí que ela chora mesmo. Foi um ano que eu peguei no Hípica, não tinha divisão, não tinha nada, era tudo junto. Uma criança chorava lá, outra chorava aqui, e eu sem experiência. Isto foi o ano todo, não tive resultado nenhum durante o ano. Apenas eu beijava a criança, fazia carinho, mas trabalhar realmente com a criança, como deveria ser, não fiz trabalho nenhum...

Em relação à família, as mães na época tinham problema... Ah! essa escola não presta, porque queriam professora formada, não é? Achavam a escola muito desorganizada, realmente, não tava legal. Era uma turma enorme, de trinta crianças e cada dia chegando mais, entendeu?

Mas com a proporção do tempo, fui aprendendo a trabalhar com criança, né? No segundo ano já foi melhor, mas não foi muito não. Porque era chegando criança e eu aceitando. A D. Elisa diz que o critério da escola comunitária é sempre aceitar criança... e a gente tem pena. Uma mãe chega pra mim... Ah! fica com meu filho. Aquele pedido tão penoso, que eu acabo aceitando. Mas este ano não. Este ano não estou aceitando mais criança. Meu coração vai ter que se trancar um pouco.

No segundo ano eu tive um aproveitamento grande porque o pessoal da PUC cola

boraram com a gente. Iam lá, davam uma assistência, bolavam mil atividades pra gente dar pras crianças. Porque nem mesmo os treinamentos num tava sendo legal, porque não era muito a realidade da criança favelada, não é? Trabalhar com sucata (material didático improvisado), mas era uma sucata sofisticada, né? Não dava pra gente conseguir na Rocinha. E, com o pessoal da PUC, eles faziam dentro da sala com a gente, viam a realidade lá dentro. Eram três pessoas, elas estavam fazendo estágio e aí no outro ano tiveram que sair.

Esse ano a dificuldade é que eu tenho saído muito para resolver coisas da própria escola, sabe? Então eu tenho pouco tempo. Não vou te dizer que estou às mil maravilhas, mas estou tendo um bom aproveitamento. Tou com dificuldade assim... em contar historinha... porque eu peguei criança muito levada, sabe? Mas criança boa, que pega as coisas.

A minha aula é super divertida. Eu nunca dou aquela aula preparada, não adianta. Estou trabalhando com criança de três anos. Um dia eu dou tinta, pintura a dedo, outro dia eu dou lápis de cera, eu levo toca-disco... brinco com elas. A gente faz ginástica, conhecimento do corpo...

Hoje é o dia da árvore, né? Então, fui conversar com eles sobre a árvore, então eles não sabiam chamar árvore. Aí

eu digo, é o dia da planta. Quem tem plantinha em casa? Cada dia eu formo um tema e a gente bate papo... Às vezes sobre a família, eles desenham a família, a gente fala da família dos bichinhos. Aí eu pergunto se o cachorro é macho, se é fêmea..." Marlúcia, ex-educadora da Escola Comunitária da Rua 1.

Os educadores de "jardim" da antiga Escola Comunitária da ASPA nos primeiros anos de trabalho foram adquirindo segurança e criando atividades a partir da própria convivência com as crianças. Realizavam um trabalho muito intuitivo: brincava-se de roda, cantava-se, contavam-se histórias, as crianças desenhavam com lápis cera, recortavam, colavam...

Com o início do projeto da SMD/UNICEF, passou a haver uma assessoria pedagógica, mas que nem sempre correspondia às necessidades sentidas pelas educadoras. Marlúcia começou a ensinar na escola comunitária da Rua 1 em 1981, quando a escolinha passava a ser apoiada pelo referido Projeto. Mas sua inexperiência e insegurança eram tão grandes, e a escola ainda estava tão pouco estruturada, que de pouco adiantaram os treinamentos e apoio técnico, insuficientes frente a tantas necessidades.

À medida que a escola ia se estruturando e buscando recursos e assessoria pedagógica e psicológica também junto a outras instituições, o entrosamento da escola

com a comunidade se estreitando, os educadores iam adquirindo confiança em si próprios, assimilando noções sobre que tipos de atividades são importantes para o desenvolvimento das crianças em cada faixa etária.

Assim também as outras escolas comunitárias. O vínculo institucional principal (com o Projeto da SMD, o MOBRAL ou a Igreja) funcionando como um fator de estabilidade para a equipe de educadores (importante para o desenvolvimento de um trabalho de grupo); de capacitação (fornecendo um instrumental de conceitos básicos) e de obtenção de recursos materiais mínimos para a realização do trabalho. A busca de outros recursos, de apoio técnico e político também junto a outras instituições e da troca de experiências com outras escolas, grupos e movimentos, enriquecendo o trabalho, apoiando suas deficiências e possibilitando sua afirmação e ampliação.

Com os anos de experiência acumulada, onde os educadores aprenderam muito também a partir do convívio com as próprias crianças, a maioria das escolas comunitárias hoje buscam oferecer no pré-escolar um espaço de desenvolvimento aberto à criatividade infantil, resgatando na prática diária valores e hábitos culturais que estão se perdendo com a difusão dos meios de comunicação de massa.

"Antigamente as crianças daqui, elas faziam muitos brinquedos de lata: carrinho, ou de madeira... De uns anos pra

cã, essas crianças não fazem mais isso. Aí eu tava tentando reativar isso com eles, entendeu? E transar por aí... as coisas do local." Tania Regina da Silva, ex-educadora do Centro Comunitário da Rua 2.

A experiência dos livrinhos de estória foi importante nessa busca de identidade cultural, tanto pela vivência pessoal do processo de criação dos livrinhos, quanto pela utilização dos livrinhos em outras comunidades, experiências essas que foram trocadas no seminário da FUNARTE e nos encontros organizados pelas escolas comunitárias que vinham se realizando no Circo Voador. Quando as mães de crianças de favela vão matriculá-las nas escolas públicas, muitas vezes o fazem fornecendo endereços errados ou vagos (como "*Estrada da Gávea número tal, Gávea*") para ocultar sua origem, motivo de vergonha pessoal e discriminação por parte de muitas escolas. (12)

Durante o Seminário da FUNARTE, foi relatado que uma criança de Volta Redonda, que frequentava uma escola pública onde a professora estava utilizando os livrinhos na sala de aula, tomou coragem, se levantou e disse: "*Tia, eu também moro em favela*". Em um encontro no Circo Voador, uma educadora da Escola Comunitária do Borel contou que as crianças, ao travarem contato com as estórias dos livrinhos, "*curtiram à beça descobrir que em outros lugares também têm barracos iguais aos que têm lá*". Crianças de vários lugares mandaram desenhos para as crianças da Rocinha,

encantadas com a descoberta de que morar em favela não era uma realidade particular e, principalmente, que era uma realidade da qual eles não precisavam se envergonhar, nem esconder, pois tinha virado um livro tão bonito!

Foi uma experiência marcante que mexeu com a cabeça de todos: educadores, crianças, pais, agentes externos... Aqui segue o depoimento de uma agente externa, onde a influência desse trabalho pode ser percebida claramente:

"O quê se faz, em geral, com as crianças de três anos da escola comunitária? Primeiro, é ensinar a falar. Essas crianças vêm mudas. Elas não falam aos três, não falam aos seis, enfim, vêm com medo, com um olhar de medo. Então o espaço da escola comunitária é para aprender a falar, a berrar, a dizer coisas, a não ter vergonha de expressar seus pensamentos. Acho que esta é a parte básica... o desenvolvimento da linguagem. Até porque o desejo na favela é um negócio muito reprimido. Dizer: eu quero, eu desejo, eu tenho vontade... fica um negócio sempre a favor do coletivo. Em nome do coletivo você vai fazendo as coisas.

Então, com três anos, a gente quer que esta criança brinque, e brinque em espaço. Lá a gente tem o privilégio de ter o pátio, não é? A criança de três anos, principalmente, trabalha ali no pátio, têm as atividades criativas,

então é pintar, fazer barro... o barro da própria comunidade. Lá no Borel, a gente descobriu que ali tem barro... aquele barro que era visto como sujo, coisa que as crianças não podem mexer porque suja a roupa e não tem água, a gente está tentando fazer toda uma filosofia de utilizar aquele barro como uma coisa bonita... Que pode fazer bonequinho, que pode fazer cobrinhas. Então, a gente explora tudo isso. Isso em todo o prê-escolar. Sendo que da criança de três anos você não pode esperar um bonequinho bonitinho, uma casinha... muitas bolinhas, muitas cobrinhas.

Outra coisa que a gente tenta: a introdução de jogos, mas jogos transando o espaço. Espaço maior, correr, saltar, pular, movimentos de expansão, não é? Que as crianças ficam doídas porque antes elas iam pro pátio, corriam, corriam, corriam... não dava pra você parar. Agora, você já pode organizar um grupo de brincadeiras, enfim, de estar junto com o outro, perceber o outro.

Algumas brincadeiras que elas tinham vergonha de colocar, cantigas populares, escravos de jô, essas coisas, elas achavam que isto era velho, não tinha valor. Agora eu vejo o pessoal lá: a conoa virou, coisas assim. As educadoras pensavam que isto não tinha importância, que o importante era ensinar a musiquinha que está dando na escola

pública. E elas descobriram que algumas crianças sabiam as músicas que a mãe ensinava e tal. A gente agora está listando os jogos, as brincadeiras, do Norte, de Minas...

Outra coisa que a gente quer... desenvolver o pensamento, a lógica. Contar histórias, dramatizar, dar sequência à coisa, princípio, meio, fim, trazer, sabe, não tem nada fechado, não tem um currículo fechado. Agora você vai ensinar semelhança, diferença, desse jeito ou daquele jeito... Eu antes até dava valor ao papel mimeografado. Agora eu estou trabalhando longe disso. Eu também cresci muito nisso. Tecnicamente eu já me prendi às coisas que eu estava acostumada a ver nas escolas. Eu agora vejo uma outra expansão dentro de mim. Eu pego o papel de computador lá com as crianças, junto com o educador, a gente desenrola, faz uma minhoca do tamanho de um bonde e ali passa a ser a pintura, passa a ser enfeite para o mural... até o projeto de um livrinho... isso mudou muito a minha cabeça, até em relação à orientação que eu transava com o educador.

A lógica... eu acho que isto é muito importante. A atividade conjunta, a matemática, a própria introdução à matemática, não pelo número, mas por jogo, uma brincadeira em que você dá cor, dá semelhanças, dá diferenças. Enfim, dá o somatório, a subtração,

não o número. Agora no segundo semestre a gente vai introduzir o número para as crianças, mas antes a gente passou muito tempo só brincando de somar, subtrair, dividir, sem a noção, a simbologia matemática". Elizabeth Pereira Paiva, ex-agente externa da Rocinha, ex-assessora de campo pelo Projeto da SMD/UNICEF na antiga Escola Comunitária da ASPA e na Escola Comunitária da Favela do Borel.

Esse depoimento oferece uma narrativa sistematizada e elaborada (a Beth é psicóloga) do que vem sendo desenvolvido de uma maneira geral no pré-escolar de uma escola comunitária, o que talvez ajude a clarear para o leitor, que não acompanha o trabalho de perto, essa prática diária. A seguir transcreverei a visão do trabalho que vem sendo desenvolvido a partir de depoimentos de moradores da Rocinha:

"A gente dá uma formação mais grosseira para a criança, mas de coração. Na escola pública é uma formação mais distante... mais rígida, entendeu? Aquilo é fechado.

Na escola pública, tem muita criança que não gosta de criança preta. Na escola comunitária eles ficam mais libertos. A gente vive mais pra eles, tá vendo todo dia a família, tendo aquele contato mais de perto". Marlúcia, ex-educadora do Centro Comunitário da Rua 1.

"A grande importância é que o ensino que é desenvolvido na escola comunitária é um ensino adaptado ao "conhecimento e à realidade local". Antonio de Oliveira, ex-Presidente da União Prô-Melhoramento dos Moradores da Rocinha (UPMMR).

"Escolinha comunitária é bom porque a gente tem mais entrosamento com as pessoas, sabe? Porque a gente se conhece.

A escola pública é bom porque é pública, né? Mas de primeiro quando havia muitas reunião, a gente dialogava melhor com as professoras, sabia do filho e tal. Agora, ultimamente, as escolas não tão dando mais espaço nas reunião, às vezes, nem tem. A pública pelo menos eu não conheço muito assim adentro porque eu não posso me entrar muito lá, porque sempre tem precisão da gente trabalhar, né? Mas acontece que é bom porque eu não posso me queixar, porque meu primeiro filho, segundo, terceiro e quarto tudo estudaram público, né? Fizeram primário e ginário." D. Maria Monteiro do Amorim, mãe da Daniele, aluna do Centro Comunitário da Rua 2.

"No primeiro ano, ainda muito em função daquele discurso que a escola comunitária, ela vai organizar a comunidade, ela é um espaço da comunidade... Mas o tempo todo priorizando o espaço do adulto. Hoje, quando eu vejo o ar-

quívio do Jardim, da Alfabetização... A gente, o tempo todo estava reproduzindo as coisas da escola pública. Então, o tempo todo aquela reprodução, os mimeógrafos, o ficar sentadinho, o bom aluno... No segundo, acho que mais no terceiro ano... a gente começou "a mudar isso". Maria Dylma da Silva Ferreira, ex-Presidente do Centro Comunitário da Rua 2.

"A escola comunitária é um ensino livre, né? Um método inventado pelos próprios educadores. Aquele método que elas acham mais fácil. Cada educador... ele tem uma maneira de ensinar diferente... quer dizer, não estão mais naquela de Vovô viu a uva, nem a uva viu a Vovô, aquela coisa toda. Eles procuram um meio de desembaraçar a criança brincando, né? Porque as crianças presas ali, fixas, e tem que fazer, senão vai ficar de castigo, vai ficar sem merendar, não vai poder ir ao banheiro... a criança se torna um escravo do professor e do estudo.

Então, a gente procura que ele aprende alegre com o professor, desenhando boneco... eles mesmo pela ideia deles fazendo boneco, faz de conta que aquele boneco é um parente nosso, um filho, uma coisa. Então, a gente aproveita aquela palavra daquela criança e bola alguma coisa pra poder explicar. A criança sempre tem alguma coisa a que

rer descobrir..." Marina Esmeralda de Souza, Presidente da Escola Comunitária "Sossego da Mamãe", da Cachopa.

"A escola comunitária foi muito bom... que a criança, ele já sai da escola comunitária pronto até para dizer um não à escola pública... quando ele não quer aceitar certas coisas. Eu di go por experiência, que a Socorro, que é uma educadora da escola comunitária, ela teve criança que chegou na escola pública, não gostou da atitude de uma professora e disse - Não é assim que minha tia lá da escola comunitária da Rocinha faz. Quer dizer, soube assim dar uma resposta à professora. E, antes, a criança ia pra escola, não ia preparado.

A criança sai da família, da casa de mãe, nunca teve um ambiente de escola, vai pra lá... quer dizer... as profes soras manda calar a boca e a criança fica ali como um robô. E a gente não quer isso. A gente quer que a criança desenvolva... quando ela chegar na es cola mais tarde, dê sua opinião pró-pria, tenha a sua liberdade de falar o que ela sente". Gonçalina, educadora da ex-Escola Comunitária da ASPA, atual Centro Comunitário Alegria das Crianças.

"A escola comunitária aqui, ela tem que tirar, cortar todos os scintos que amar ram, que dá forma, para oferecer um es-paço da evolução a todos". D. Elisa, edu cadora do Centro Comunitário da Rua 1.

6.3 - Ensino de Jovens e Adultos

Como já foi visto no Histórico das Escolas Comunitárias, o ensino noturno para jovens e adultos teve uma origem bem distinta da escolinha da comunidade, criada por moradores pra atender às crianças em idade de alfabetização.

Na sua primeira fase (até julho de 1978), o ensino de adultos foi criado e ficou a cargo de seminaristas e universitários convidados pelo Padre da Igreja Católica, cuja motivação principal era a social e a política. Buscava-se criar através das aulas uma conscientização dos alunos acerca da realidade social e política da Rocinha e do País, para que a partir daí esses alunos se engajassem na luta por melhores condições de vida na favela, no seu local de trabalho e no movimento social mais geral.

"A escola se propõe a ser um local privilegiado de encontro e discussão entre os alunos. O processo de debate em aula deverá levar os alunos a uma maior consciência da realidade. Mas os debates e reflexões sobre a realidade devem gerar ações concretas de transformação desta realidade, ou se tornarão meros 'papos' inúteis".⁽¹³⁾

A escola noturna foi uma das primeiras atividades criadas pelo trabalho da Igreja. Funcionava das 20 às 22 horas com alunos de idade superior aos 14 anos. A divulgação da escola era realizada na própria Capela, para os frequentadores da missa e do curso de corte e costura. Em 1976,

quando a escola se transferiu da Capela para o Casarão, além do curso de alfabetização foram criadas mais três turmas (de 2a., 3a. e 4a. séries do antigo primário). Os alunos tinham aula de português, matemática e "*conhecimentos gerais*". Os professores universitários, voluntários, reuniam-se quinzenalmente para delinear as linhas de trabalho, programar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos e avaliar o andamento da aula.

Pretendia-se que a escola fosse um veículo de conscientização e de mobilização, e que a partir dela fossem se formando lideranças e grupos de encaminhamento de ações que formassem um embrião de organização dos moradores da Rocinha. Os professores buscavam promover a conscientização dos alunos de duas formas:

- transmitindo para os alunos um arcabouço teórico marxista que desnudasse a relação contraditória entre as classes dominante e dominada. Os diversos modos de produção, as várias épocas históricas eram tratadas na sala de aula de uma forma teórica, conceitual. Os professores que utilizavam essa metodologia acreditavam que os alunos iam chegar a uma compreensão da realidade social da mesma forma que eles, ou seja, a intelectual;
- através da discussão da realidade da favela e do trabalho, partindo da vivência concreta dos alunos. Os professores que seguiam essa metodologia procuravam uma adaptação do método de Paulo Freire ao contexto urbano da favela. Buscava-se também uma participação maior dos alunos na condução da aula e na própria gerência da escola.

A formação política brasileira, predominantemente autoritária, a pouca experiência organizativa da favela, e os longos anos de repressão política durante a ditadura militar haviam marcado profundamente esses alunos. A sua resposta à metodologia utilizada era, em geral, o desinteresse, a auto-preservação através do silêncio ou a falta de compreensão daquela "aula complicada".

Como a maior parte dos alunos trabalha no setor terciário (como porteiros, garçons, boys, empregadas domésticas, etc...), sua percepção da engrenagem do sistema capitalista é reduzida, principalmente nessa fase de internacionalização do capital, em que a classe dominante é dificilmente visualizável. Sua vivência de exploração muitas vezes está associada a elementos das camadas médias (como síndicos, comerciantes, patroas de casas de família), que ocasionalmente também mantêm uma relação paternalista com seus empregados.

Diversamente do momento histórico em que surgiu o método de Paulo Freire, não estava ocorrendo nenhum movimento social que aglutinasse as classes populares às camadas médias progressistas e o nível de informação prestado pelos meios de comunicação era baixíssimo. A percepção do papel social que aqueles professores (cuja aparência era tão semelhante à de seus patrões) se propunham cumprir era, para os alunos, praticamente impossível. Os professores eram vistos com desconfiança, como pessoas "legais", boazinhas ("que saem lá de baixo sem ganhar nada pra dar aula pra gente") ou

identificados com o Padre e sua função missionária.

Com o tempo os próprios professores, que muitas vezes também eram agentes externos em outros trabalhos comunitários (como o auto-censo, o mutirão de limpeza das valas) observaram que a meta traçada de "conscientização" dos alunos não vinha sendo alcançada. E que os trabalhos comunitários que aglutinavam moradores em torno de questões objetivas, que em geral levavam a uma situação de conflito ao colocar o Estado enquanto interlocutor das aspirações dos moradores, chegavam a esse debate e a um certo grau de conscientização com mais sucesso que as aulas teóricas e os debates artificialmente criados das salas de aula. Com base nessas reflexões, surgiu uma nova proposta:

"Mas será que a escola pode ter a pretensão de ser um polo irradiador de grupos que busquem transformar a realidade? Após quase três anos de experiência no local, podemos responder que não, devido a várias razões, das quais podemos destacar:

- no campo de trabalho, torna-se difícil qualquer ação, devido à diversidade de tipos e locais de trabalho dos alunos e por não haver grupos nos locais de trabalho nos quais eles possam se integrar (sindicatos, etc...)*
- no campo do bairro, a dimensão da Rocinha faz com que poucos alunos morem próximos uns dos outros, de forma a criar grupos locais, além disso, a dificuldade de iniciar qualquer*

atividade (devido à desmobilização secular) exige grupos mais decididos e capazes do que os que a escola poderia gerar.

Em vista disso, a alternativa que se coloca para a escola é buscar a integração dos alunos nas lutas existentes ao nível do bairro: campanha de limpeza das valas, campanha da passarela, associação de moradores (ou oposição à associação), etc... Diversos métodos têm sido usados, visando essa integração: utilização nas aulas de textos e slides da campanha da vala, do jornal da comunidade (Tagarela), convite a algumas pessoas para virem falar aos alunos sobre as diferentes atividades, apresentação do teatro, etc..."⁽¹⁴⁾

Realmente essa integração já vinha ocorrendo. Muitos alunos participavam dos mutirões de limpeza da vala aos domingos e o grupo de teatro tinha se constituído basicamente a partir de membros do grupo de jovens, de alunos da escola noturna e de um agente externo.

Uma das alunas da escola noturna (D. Maria das Dores) era uma liderança da comunidade. Nordestina, repentinamente convidava com muita animação seus colegas para as reuniões da Pastoral de Favelas, para a entrega do abaixo-assinado que reivindicava a passarela e para as outras atividades do trabalho comunitário.

Nesse período buscava-se também integrar moradores da Rocinha ao corpo de professores "de fora", pois ha-

via uma perspectiva de passar a escola gradativamente para o controle dos moradores. No entanto, os dois "professores moradores" que fizeram parte da equipe nessa época, nunca se integraram ao grupo, pois sua atuação na sala de aula era bem distinta e nas reuniões a disparidade de enfoques e questões levantadas era enorme.

Como o resultado alcançado pelo trabalho realizado na escola noturna não vinha satisfazendo a expectativa da maior parte dos professores, chegou-se a uma nova proposta, que consta de um texto de 1978 intitulado "Relato Breve sobre a Escola da ASPA", escrito pelos professores universitários.

"Os objetivos de conscientização através das aulas não vinha sendo alcançado satisfatoriamente, e a pequena vinculação entre os alunos e os grupos de favela que encaminhavam lutas concretas era o melhor instrumento de aferição. O máximo que se conseguiu era:

- introduzir uma prática de aula um pouco mais democrática, com uma certa participação por parte dos alunos durante a aula.
- uma reduzida troca de experiência entre os alunos, o aluno oferecendo uma resistência grande a ser o agente do conhecimento frente aos outros alunos: falar sobre sua vida, seu trabalho, sua visão de mundo, etc...
- um nível de grupalização restrito, poucos alunos se vendo fora do âmbito da escola.

- participação dos alunos em assuntos da comunidade somente em épocas de grande mobilização.
- intercâmbio entre elementos de classe média (professores: que tomavam conhecimento da favela e contrapunham sua formação teórica a uma tentativa de prática conscientizadora com os alunos) e elementos do povo (alunos: que viam valores sendo questionados e puxados de uma atitude passiva à participada, contribuindo com sua experiência de vida de explorado e oprimido).

A partir dessa constatação, pensou-se em um esquema alternativo, no qual os professores fossem moradores da favela e os antigos professores 'de fora' passariam a assessorar esses novos professores.

O objetivo dessa nova proposta seria discutir a escola e a realidade onde ela está inserida com os professores, de forma a elevar seu nível de consciência crítica, e sua prática de aula em constante transformação iria se remetendo aos alunos.

Vantagens em relação à proposta anterior:

- o grupo de professores, sendo um grupo bem menor que o de alunos, seria mais fácil de entrar em um processo de discussão continuada.
- a maior parte dos professores, sendo elementos já integrados em outros grupos da ASPA (teatro, cine-clube, jo-

vens), já tiveram uma prática de trabalho comunitário.

- o aluno poderia se identificar mais com seu professor, e partirem juntos para uma prática, havendo uma relação mais 'sincera' e espontânea entre eles.
- os professores, à medida que assumissem o 'dar aula' e o 'gerir' a escola, seriam os novos agentes do processo, o que significa um trabalho menos dependente do agente externo, diferente do anterior, quando no momento em que os professores 'de fora' resolvessem se retirar da favela a escola acabaria.

Ou seja, (com a nova proposta), deixou de ser um trabalho direto com os alunos e passou a ser um trabalho de constituição de um grupo local aberto, capaz de assumir uma atividade, a escola".

A partir dessa decisão foi feita uma convocação ampla de moradores interessados em dar aula. Em junho/julho de 1978 houve um curso organizado por dois professores "de fora", do qual participaram doze jovens moradores. Enquanto isso os professores universitários aproveitaram o final do semestre para conversar com seus alunos, durante as aulas, sobre as mudanças pelas quais a escola passaria.

*

Pode-se dizer que a partir de junho de 1978 foi

iniciada uma nova fase do ensino de jovens e adultos: de passagem da escola noturna da ASPA para os moradores.

O ensino de jovens e adultos é uma tarefa difícil, por diversas razões. Existem poucos trabalhos de sistematização de uma metodologia voltada especificamente para esses setores. Talvez o método de Paulo Freire seja um dos únicos nesse sentido. Tendo sido criado, no entanto, em uma época histórica diferente, precisa ser adaptado a partir da realidade atual e das várias experiências com adultos que vão fornecendo novos elementos à educação de adultos.

Além disso, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos são diversas: os alunos adolescentes e jovens (de 14 aos 21 anos) em geral são mais irrequietos, aprendem com mais facilidade, mas têm dificuldade de se concentrar em questões que exigem uma certa maturidade e vivência. Os adultos, por sua vez, em geral são nordestinos, têm padrões morais mais rígidos, gostam de um ambiente escolar mais tranquilo, têm um ritmo de aprendizagem mais lento, mas uma compreensão maior da realidade conferida pela "escola da vida". Muitos desses alunos (de ambos os grupos) tiveram vivências escolares anteriores negativas, que criaram resistências internas, a ponto de se sentirem psicologicamente incapazes de entrar em um processo de aprendizado escolar. Eis o relato de dois alunos:

"Antigamente, o estudo era muito esqui-sito, o pessoal começava a fazer medo, dizer que se não soubesse a lição bota

va a gente dentro de quarto escuro. A gente tinha pavor de negócio de colégio, né? Botava de castigo, no caroço de milho, de feijão, ali na frente de todo mundo. Então, com essas coisas, comecei a ficar amedrontada; então nunca procurei assim me dedicar ao estudo. Então, depois de grande, eu comecei a perceber que o estudo faz falta, né? Aí eu comecei a frequentar as escolas. Quando eu chegava do trabalho, eu começava a procurar escola". D. Isaura de Oliveira, 49 anos.

"Eu estudei seis anos na Paula Brito. Não sei ler, não. Fiquei sempre na primeira série. As professoras dizia que eu tinha disritmia. Minha mãe me levou ao médico, mas ele não achou nada. Eu vim aprender umas contas, que de leitura eu acho que não aprendo nunca não". Severino, 18 anos.

A partir da tentativa de integração (ocorrida principalmente em 1977) de dois professores-moradores à equipe de professores "de fora", já se sabia que a tendência do professor leigo era reproduzir no ensino de adultos a sua experiência própria de aprendizado, não atentando à especificidade do aluno adulto. Partindo desses dados, a equipe original teve como primeira preocupação a de fornecer uma certa formação pedagógica aos novos professores-moradores, para que pudessem ter sucesso em seu trabalho.

No período de junho de 1978 a julho de 1980 foram realizados quatro cursos de professores, onde se procurou:

- a grupalização dos professores novos a partir do conhecimento mútuo.
 - o conhecimento da escola e dos demais trabalhos comunitários da ASPA.
 - a contraposição de uma formação autoritária e vi são tradicional de escola a um questionamento e prática democrática durante os cursos, sendo ex ploradas as diferenças internas do grupo de pro fessores-moradores.
 - a discussão de questões relacionadas ao pro ces- so de aprendizagem dos alunos.
 - a discussão dos objetivos do aluno e do profes- sor, do processo de organização da escola e de tomada de decisões.
 - a diferenciação do aluno adulto, adolescente e criança, através da compreensão das fases de de senvolvimento da pessoa.
 - a elaboração de uma prática e método de aula, e de um planejamento de curso.
 - o debate da relação da escola com a comunidade.
- (Vide em anexo o resumo do conteúdo desses cursos)

No início, os professores "de *fora*" assessoravam os professores novos na preparação das aulas e na parte ad- ministrativa da escola. Havia reunião de professores sema- nalmente, a princípio coordenada por um antigo professor uni versitário (que também participava da organização dos cur sos). Nesse dia, quatro professores "de *fora*" substituíam os professores-moradores (dando aula uma vez por semana), mantendo o contato com as turmas, podendo com isso contri- buir para a discussão do programa que vinha sendo dado.

Como pode ser observado, nessa fase os agentes externos passavam de uma função de principais agentes do processo (enquanto professores e administradores da escola) para uma função de apoio (enquanto professores substitutos ou assessores nas reuniões de professores, nos cursos de capacitação e na produção de material didático). Os professores-moradores, que progressivamente foram assumindo a escola, em geral eram jovens (de 18 a 29 anos), cariocas, muitos deles nascidos e criados na Rocinha. Apresentavam pontos em comum tanto com os alunos adolescentes quanto com os adultos, mas também diferenças nítidas em relação aos dois grupos (de origem e de geração).

Sua identificação com os alunos, portanto, era bem maior que a dos professores "de fora", mas também havia barreiras no seu relacionamento, por conta de preconceitos em relação aos "paraibás" e aos "cozinhos", ou da falta de experiência em como lidar com a inquietude dos adolescentes. A insegurança inicial dos professores em geral os levava a uma postura mais autoritária e de distanciamento em relação aos alunos: "*lá fora somos todos amigos, aqui dentro ele é aluno e eu sou professor*". À medida que esses professores iam se sentindo capazes de assumir a turma e a própria gerência da escola, a reflexão de sua vivência anterior levava-os a uma identificação maior com os alunos e a uma prática pedagógica mais participativa.

"Na escola pública, Xuxu, o professor tem muito pouco contato com o aluno.

A gente sô vê o professor assim com pressa, ele vai embora, a gente não tem mais contato com ele. Pra você ter uma idêia, no outro ano eu ficava assim: meu Deus do Céu, como é que era o nome do meu professor mesmo? É, eu não sabia mais, sabe? Não deu pra marcar. Aqui a gente fez uma festinha, todo mundo junto. Por exemplo, é aniversário de um aluno hoje, eu junto com os outros, a gente compra refrigerante, faz uma torta... Isso é aproximação, uma coisa boa. Todo mundo tem liberdade, todo mundo fala o que sente, tem assembleia de aluno. Acho que nós procuramos ensinar, sabe? Ensinar e aprender com eles também. Aqui é uma escola que é de todos nós". Olizete Norberto dos Santos, a "Nanete" ex-professora de adultos da ASPA.

A rotatividade de professores, que existia quando a escola estava a cargo dos agentes externos, continuou existindo nessa fase de passagem para os professores-moradores. A instabilidade natural dos jovens, o início do ingresso no mercado de trabalho, a falta de uma instituição que apoiasse o trabalho e remunerasse os professores contribuíram para isso. Com isso, pouco se acumulava em termos de experiência pedagógica da equipe. Como exemplo dessa rotatividade, podemos citar o fato de sô dois professores-moradores terem se mantido entre o primeiro (junho/julho de 1978) e o segundo (maio de 1979) cursos de professores. Muitos professores iam se incorporando à equipe ao longo do ano, para substi-

tuir os colegas que iam saindo.

Os professores "de fora", que haviam se mantido nesse trabalho (um assessorando as reuniões de professores e quatro como professores substitutos) nessa época já tinham um conhecimento razoável da realidade da favela e um trânsito maior pelos diversos trabalhos comunitários.

A falta de material didático sempre se constituíra em uma dificuldade para o trabalho da escola e em objeto de permanente reivindicação dos alunos: "*a gente quer um li-vro para estudar*". Nas aulas de alfabetização, os cartazes geradores eram confeccionados a partir de recortes de figuras de revistas ou de desenhos dos próprios alunos. Nas ou-tras séries, eram utilizados como textos os recortes de jornais, poesias, material produzido pelos outros grupos comu-nitários ou redações de alunos.

Foi nessa fase que, durante a aula semanal de uma professora "de fora", surgiu a idéia da criação de um mate-rial didático próprio. É o próprio livro, "*Varal de Lembran-ças - Histórias da Rocinha*" que conta esse processo:

"A idéia de nossa pesquisa surgiu num curso de Estudos Sociais do terceiro ano da Escola Noturna da ASPA. Nos livros e apostilas que tĩnhamos à dispo-sição, percebemos que pouco ou nada exis-tia a respeito da história dos traba-lhadores e das favelas.

Os moradores dos morros são sempre vistos como marginais, casos de polícia, vi

vendo 'na mais inteira promiscuidade, nessas chagas urbanas'...(...)

Decidimos então, ir escavoucando nossas histórias, escrevendo um livro pra mostrar o que é nossa luta pra viver com dignidade, nossas dificuldades, nos sos sonhos, nossas esperanças.(...)

Começamos nosso trabalho em meados de 1980 coletando alguns relatos de antigos moradores, sugeridos pelos alunos da escola: a turma dos oito, o 'pessoal do livro'.(...) Fomos construindo um roteiro, pensando algumas perguntas pa ra orientar nossa conversa(...).

- Eu queria saber...(...)

Os roteiros iniciais envelheceram. Já não se decorava a pergunta pra falar na hora. Fomos criando intimidade com os personagens e com as façanhezas. As próprias histórias faziam o caminho de las (...).

Da turma do livro, a Nilda se mudou pra Bangu, a Maria foi trabalhar em casa de família com folga de quinze em quinze dias. A Ana Maria, 'Olívia Palito', se casou. Desistiram. Depois foi a vez de Francisco 'Popeye', vendedor de pipocas. Mudou de ponto. Já o Braz cha mou o irmão, o Valdo chamou o primo Tri neu. A Tracy ouviu falar da história e se juntou ao grupo, a Tania, a Te-têia, a Lília (educadoras comunitárias) (...)

Dois anos correram.- Vai sair o livro, e vai ter uma capa brilhosa!"(15)

Essa idéia de se criar um livro da Rocinha, inicialmente restrita aos membros da turma da 3a. série, foi sendo abraçada por gente de todo lado e aos poucos saiu do âmbito da escola. A própria UPMMR se envolveu com a proposta e através dela foi enviado o Projeto "*Memória Social da Favela e Educação Básica*", que viabilizou sua edição. No dia 12 de novembro de 1983, o "*livrão*" foi lançado em meio a uma grande festa promovida pela Associação, onde estiveram presentes grande parte de seus mais de 70 autores.

O "*livrão*" passou a ser utilizado como livro-base de textos da 4a. série da Escola Municipal Paula Brito (situada na Rocinha), sendo utilizado também esporadicamente nas 3a. e 4a. séries das escolas comunitárias (com jovens e adultos), gerando dramatizações, etc...

Também através desse Projeto, foram produzidos cartazes geradores para o levantamento de temas a serem trabalhados com os alunos de alfabetização e 2a. série. Esses cartazes foram confeccionados artesanalmente por professores da noite (quatro moradores e um agente externo). Foram debatidos alguns temas geradores e fotografadas cenas comuns à vida do morro, que enfocavam esses temas. Essas fotos eram então ampliadas e coladas em cartolina.

*

Após a etapa de passagem da escola noturna da ASPA para a gestão dos moradores, abre-se uma fase de expansão do ensino de jovens e adultos na Rocinha e de início do traba-

lho remunerado, através de vinculações tênues e esporádicas com diversas instituições.

Em meados de 1980 surge (ou ressurge) ⁽¹⁶⁾ o curso noturno para adultos no Hípica, tendo como professores moradores da Rua 1 assessorados por dois agentes externos. A procura pelo curso foi grande, pela quantidade de adultos analfabetos residentes na área. O material didático utilizado eram cartazes confeccionados com sacolas de supermercado e recortes de jornais, e outros recursos criados com sucata.

Os professores, voluntários, na sua maioria eram jovens, inexperientes, que já nessa época desenvolviam atributos constantes com a liderança da escola. D. Elisa, mais velha e nordestina, que pela sua criatividade e longos anos de experiência (ensinava na época do MOBRAL e dava aula em casa para crianças da redondeza) alfabetizava os adultos com desenvoltura, querendo que os outros professores seguissem pelo seu exemplo, não abrindo espaço para o ritmo de crescimento do grupo.

Com o início do Projeto da UNICEF/SMD junto às escolas da comunidade, no começo de 1981, esse trabalho passa a ter um vínculo institucional, recebendo apoio técnico e financeiro. É realizado um treinamento junto aos professores de adultos (que corre paralelamente ao treinamento realizado durante o dia para os educadores de crianças) da ASPA, Rua 1 e outros pretendentes que vão, nesse mesmo ano, assumir a nova Escola Comunitária da Rua 2.

Com o projeto, as Escolas Comunitárias da ASPA e Rua 1, cujos trabalhos ainda se desenvolviam isoladamente (e também a nova Escola Comunitária da Rua 2) passam a se articular para terem um maior poder de barganha junto à instituição.

A UNICEF/SMD contrata um técnico⁽¹⁷⁾ para acompanhar o trabalho (tanto diurno quanto noturno) de cada escola. Praticamente todos os educadores passam a ser remunerados. Com a assessoria pedagógica sendo realizada pela mesma pessoa e a situação empregatícia comum, também o trabalho dos educadores de crianças e de adultos sofre uma aproximação. Vai surgindo a identidade do professor ou educador comunitário, e a função do agente externo, que vinha sendo questionada, vai sendo associada a um papel tanto político quanto técnico.

A Escola Comunitária da Rua 2, nesse primeiro ano de existência, passa por muitas dificuldades. A idéia de sua criação partira basicamente de alguns educadores da ASPA, que buscavam um espaço autônomo de atuação e a expansão do trabalho comunitário na Rocinha. No entanto, os recursos disponíveis para a compra da sua sede (fornecidos pelo Projeto da UNICEF/SMD) eram poucos. Só foi possível adquirir o primeiro andar de uma casa (em cima morava uma família) situada em um bequinho estreito, quase ao lado de uma boca de fumo. Essas características eram particularmente desfavoráveis para o ensino de adultos, pois a escola era pouco visível e a proximidade da boca de fumo (que funciona

va durante a noite) os afastava. Nesse ano, a frequência dos alunos à noite foi baixíssima. O entusiasmo dos professores ia arrefecendo ao darem aula diariamente para quatro ou cinco alunos. Também durante o dia as crianças ficavam assustadas com as rondas policiais. O objetivo de todos passou a ser um só: legalizar a escola para conseguir doações e mudar de sede. Uma educadora foi a uma reunião da Associação Comercial e expôs a situação da Escola. Um empresário se interessou pelo caso e através da sua doação foram compradas duas casas vizinhas (em outra região da Rua 2), que reformadas passaram a abrigar a Escola Comunitária da Rua 2.

A partir desse ano (1982) a UNICEF/SMD, retirou seu apoio à educação de adultos, o que gerou uma diferenciação interna ao grupo de educadores. Os educadores de crianças continuavam recebendo apoio técnico, material escolar e remuneração pelo Projeto, enquanto os professores da noite das diversas escolas voltaram ao trabalho voluntário, passando a buscar apoio junto a outras instituições.

Nessa fase, vários cursos noturnos passam por crises internas. Na Rua 1, o clima de violência reinante à noite se torna tão intenso que o ensino de jovens e adultos é transferido para o horário da tarde, atingindo basicamente adolescentes, mulheres que não trabalham fora (e que vêm estudar no mesmo horário de seus filhos) e homens que trabalham à noite. A escola noturna da ASPA passa um ano recebendo "apoio" do MOBREAL, mas, sentindo a relação de imposição estabelecida por essa instituição, a falta de participa

ção da equipe na elaboração dos conteúdos e o nível de remuneração irrisório dos professores, resolve voltar ao esquema voluntário.

"Teve aquela experiência com o MOBREAL, né? Aquela educação integrada da qual eu fiz um curso lá na Tijuca. O curso foi válido, mas a aula prática aqui foi totalmente diferente. É um livro que já vem prontinho, sabe? Ou você segue aquelas normas ou você não segue. Então, tem muita ilusão nos livros, muita ilusão mesmo, muita coisa que não tem nada a ver. Tem muitas coisas boas ali. Outra coisa também: na hora de preparação das provas pros alunos, eu acho super-errado que quem tá trabalhando o ano todo com os alunos não prepara a matéria. Vem a prova prontinha. Quem aplica não somos nós, não. Vem a moça lá do MOBREAL, que num veio aqui nem um dia, aplicar a prova de repente pros alunos. Eu acho que tem que ser uma prova em cima do que eles estão estudando, sabe? É, eu fiquei muito revoltada com isso. Falei: é a última.. é a primeira experiência e a última. Num dá". Olizete Norberto dos Santos, a "Nanete", ex-professora de adultos da ASPA.

Foi nesse período de isolamento da escola, de falta de apoio institucional, onde vinham sendo constantes as disputas de poder em relação à Igreja, que a falta de maturidade do grupo e o alto grau de machismo e autoritarismo

reinantes na favela, aliados à falta de um trabalho comunitário organizado e com clareza de objetivos que pudesse gerar a elevação do nível de consciência dos professores, levaram o grupo a uma série de conflitos internos. Um professor da ASPA vinha assumindo autoritariamente a função de "diretor" da escola, no que era reforçado por uma parcela dos professores e contestada por outra:

"Eu senti que começou aquela ditadura, sabe? Eu falo ditadura porque só um mandava. No final, a sua opinião não prevalecia, prevalecia a de uma pessoa. Então, eu comecei a lutar pra mudar, tá? Porque o que eu sentia é que não tinha que ser assim. Cobrança, cobrança de quê? Quem é patrão? Num tem patrão, não tem esse negócio não. Aqui é escola comunitária. Eu acho que o professor tem que ter autonomia. Não tem que o outro vir dar palpite e dar ordens. Eu não admito isso. Na hora que o grupo tinha que tomar uma decisão, os outros três eram a favor da pessoa e dois junto comigo contra. Tinha até uma professora que vivia sozinha, tadinha, num canto. Eu sempre chegando até ela falava: Carla, se ele gritar contigo e você baixar a cabeça, vou te dar um soco... E ela: Nanete, eu não sei ser igual a você. Eu falei: Mas é isso que ele quer, ele quer dominar, se você abaixa a cabeça, chora, vai embora, sai antes da reunião terminar... Ah, comigo não tem esse negócio não. Eu só saio depois que eu digo tudo. En

tão quero mudar totalmente o esquema de reunião. Comecei a reclamar, que os alunos estavam sem base, que a reunião só tá servindo pra fofoca, que ninguém mais tava preparando legal as aulas. Que na escola não podia ter chefão, que a decisão tem que ser do grupo"... Oli zete Norberto dos Santos.

Essa escola possui uma localização privilegiada (fica em frente a uma via de grande circulação - o Caminho do Boiadeiro) e devido à sua longa existência, já era bem conhecida por toda a favela, sendo muito procurada (cada turma em geral começa o ano com cerca de 30 alunos). No entanto, nesse ano a evasão também estava sendo grande, devido ao baixo nível de ensino oferecido e aos conflitos internos que se agudizavam. Frente a esse quadro, a Igreja resolve exercer um tipo de "intervenção branca". Uma freira, uma pedagoga estrangeira e uma assistente social do IBRADES passam a acompanhar as reuniões de professores, apoiando-os tecnicamente e na busca de recursos externos (que no ano seguinte, 1984, são obtidos através do Centro Educacional de Niterói).

Nesse período, houve mais duas experiências com educação de adultos que, no entanto, não tiveram continuidade.

Em primeiro lugar na Escola Comunitária da Cachopa, onde foram criadas uma turma de alfabetização de adultos (apoiada precariamente pelo MOBRL) e outra de supletivos

vo de 1º grau (vinculada ao MEC e à Fundação Roberto Marinho). Com o final do projeto de Rádio-Postos de Telecursos de 1º grau em bairros populares em 1983, a Escola voltou a se dedicar somente ao ensino de crianças.

Em segundo lugar na Rua 4, onde a Escola Comunitária foi criada voltada para a alfabetização de adultos (solicitação dos moradores do local). Sua sede só comportava uma sala de aula, e a professora era uma jovem moradora da Rua 4. Sentindo seu isolamento⁽¹⁸⁾, os agentes externos que acompanhavam o ensino de adultos propuseram a realização de um curso de reciclagem conjunta. Esse curso, ocorrido em julho de 1983, contou com a assessoria do NOVA e envolveu os professores de adultos da ASPA, Rua 2 e Rua 4, sendo realizado a cada noite em uma escola diferente. Apesar da resistência inicial ao seu caráter itinerante (muitos professores tinham medo de se deslocar para outras áreas da Rocinha à noite, consideradas perigosas), o conhecimento das outras experiências e a reflexão sobre o trabalho mobilizaram a todos.

A manutenção dessa relação de troca, entretanto, não se deu. A própria rivalidade interna entre regiões da Rocinha (associada a quadrilhas de tóxico diferentes) e as histórias de formação diversas das várias escolas dificultam essa articulação.

No final desse mesmo ano (1983), com a intensificação dos tiroteios na Rua 4, os alunos foram ficando assustados e diminuindo progressivamente a frequência às aulas.

A escola passou a se dedicar ao ensino de crianças durante o dia e a professora de adultos transferiu-se para a escola noturna da ASPA.

Pelo exposto acima, observa-se que nessa fase inicial de expansão do ensino de adultos pela Rocinha, em que a condução do trabalho já estava basicamente a cargo dos moradores e a assessoria prestada pelos agentes externos era pequena, a problemática maior enfrentada por essas escolas noturnas foi a falta de apoio institucional adequado e sistemático, o clima da violência da favela e a superação dos conflitos internos, a fim de assegurar a própria sobrevivência do trabalho.

O isolamento, a falta de um trabalho de grupo consistente e de apoio externo, fizeram com que esses fatores adversos levassem algumas dessas experiências ao fracasso (como na Rua 4 e Cachopa) ou à mudança de caráter (como na Rua 1). A partir de 1984, só duas escolas comunitárias deram continuidade ao ensino noturno de adultos: ASPA e Rua 2.

Como na Escola Comunitária da Rua 2 o entrosamento dos educadores é maior, muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores da noite foram compartilhadas por todos. Com a mudança da sua sede em 1982, e nova ampliação em 1983 (através de verba da UNICEF) a escola - transformada em um Centro Comunitário (com 3 andares e um pátio na laje) - passa a ser bem visível e a afluência dos alunos aumenta a cada ano, fator que estimula os professores. Nas aulas são utilizados objetos do cotidiano dos alunos como material di

dático:

"Na escola pública, eles usam livros. Na escola comunitária, nós trabalhamos com produto nosso mesmo, sabe? Que nós produzimos. Usando chapinhas pra dar os números, lajotas para alfabetizar".

Jeovaldo Norberto dos Santos, o "Riqueza", ex-professor de adultos da Escola Comunitária da Rua 2.

Em 1983, este Centro Comunitário manda um projeto intitulado "*Cultura da Favela e Educação Básica*"⁽¹⁹⁾ para o MEC e recebe verba para a remuneração dos professores da noite e formação de uma "*Biblioteca*" para as crianças de 7 aos 13 anos.

Com o término do Projeto em meados de 1984, muitos professores de adultos se retiram do trabalho por dificuldades pessoais. O único professor que resta à noite passa alguns dias dando aula para as duas turmas (de alfabetização e 2º ano) ao mesmo tempo e vai chamando um conhecido e outro, até que se forma nova equipe de professores. Com o despreparo pedagógico, são utilizados métodos de ensino arcaicos (como o método de alfabetização sintético, que parte do conhecimento prévio do alfabeto e da junção de letras formando os fonemas). Alguns alunos respondem a essas mudanças com a evasão e outros têm a reação contrária: vendo o esforço desses professores, que se desdobram para que o ensino noturno não acabe, lhes dando afeição e apoio. Com a volta da agente externa que presta assessoria à esse curso no-

turno (que se encontrava afastada por ter tido bebê), as dificuldades sentidas por cada professor são discutidas nas reuniões e são fornecidas algumas noções sobre métodos mais pertinentes ao ensino de adultos.

A partir de 1985, no Centro Comunitário da Rua 2 o ensino de adultos se expande com a criação de mais duas turmas: de 3a. série e de supletivo de 1º grau - este recebendo verbas do FUBRAE.⁽²⁰⁾ Mais tarde é feito um convênio com o MOBREAL, que fornece material didático e remuneração a três professores (verba essa que é dividida igualmente por toda a equipe) até o final do ano, quando o MOBREAL é extinto. No ano seguinte praticamente todo o grupo de professores se mantém, já bem entrosado e com a experiência pedagógica e comunitária de mais de um ano de trabalho. São criadas atividades de lazer como pagodes, festas, jogos de botão, ping-pong e xadrez para os alunos e jovens da vizinhança (que acabam se constituindo inclusive em espaço de lazer para os educadores). A partir de meados de 1986 o curso noturno da Rua 2 passa a receber apoio de uma entidade europeia (obtido através de um projeto enviado no ano anterior pela equipe).

A relação dos professores é de um companheirismo muito grande, a escola sendo encarada como um espaço onde podem se dedicar a um trabalho que lhes dá prazer e no qual podem desenvolver laços de amizade.

Também a Escola Noturna da ASPA, a partir de 1985, passava a receber apoio através de um projeto enviado (com

apoio da Igreja) a uma entidade alemã, o qual permite inclusive a remuneração de uma pedagoga. A equipe de professores se torna mais estável, são realizados cursos de reciclagem, os professores vão adquirindo segurança, alinhavando com mais firmeza seus programas, partindo para a elaboração de materiais didáticos próprios (como a criação de uma "cartilha musical" para a alfabetização de adultos).

Apesar das dificuldades do ensino de adultos serem muitas, por vezes essas dificuldades se transformam em desafios e levam a um crescimento do professor:

"Olha, alfabetização de adulto é muito difícil, tá? Muito difícil porque você tem que... se transformar na sala, sabe? Prefiro alfabetizar criança. O adulto já chega cansado, né? São pessoas que já carregam o peso de serem adultos, né, analfabetos. Uma coisa que deixa eles pra baixo, sabe? Você não pode na alfabetização, tratar o aluno de igual pra igual. Ao passo que na 2a., 3a. série, você já dá duro, sabe, eu com eles sou muito amiga, dou toda liberdade pra eles se chegarem a mim, sabe? Pra que eles possam aprender mais. Porque eu sei que, quando eu estudava, aquele professor que eu não tinha contato com ele, eu tinha a maior dificuldade na matéria dele. Por isso eu tou sempre do lado deles, de igual pra igual. Agora na alfabetização, qualquer coisa que você fala, dando um duro, eles já se sentem... assim abandonado. Porque pra eles você não tá dando duro, vo

cê tã abandonando. Então ele se sente tão ferido que são capazes de sumirem, não voltarem mais pra sala de aula. É um trabalho muito delicado. Na cabeça dele, já tã um bloqueio, sabe. Então é um trabalho seríssimo pra fazer".

Olizete Norberto dos Santos, a "Nanete", ex-professora de Adultos da Escola Comunitária da ASPA.

Atualmente, pode-se considerar que a maior parte dos professores de adultos da ASPA passa por um processo de profissionalização - alguns ingressam no curso normal, alguns passam a dar aula também em outros lugares - encarando a escola noturna como um espaço de trabalho comunitário e de trabalho profissional.

O ensino de jovens e adultos, que em 1984 e 1985 esteve restrito a essas duas escolas comunitárias: Rua 2 e ASPA, a partir de meados de 1986 vai iniciar um novo processo de expansão. A Fundação Educar propõe o apoio a cursos de alfabetização de jovens e adultos e realiza, em julho, um treinamento conjunto com os educadores das entidades interessadas: Centros Comunitários da Rua 2, Rua 1 e Alegria das Crianças, Escola Comunitária e Igrejinha Católica da Cachopa, Escola Noturna da ASPA e núcleo de moradores do Morro da Roupa Suja.

As normas burocráticas e o material didático padronizado para todo o país e baseado em uma metodologia bem tradicional e mecânica, permaneciam nessa proposta. Porém a

equipe responsável se mostrava mais acessível, o nível de remuneração do educador proposto pela instituição era um pouco mais digno que o fornecido pelo antigo MOBREAL e o treinamento foi importante como fator de entrosamento entre as escolas das diversas áreas. Com isso o apoio aos cursos de alfabetização foi aceito, com exceção da Escola Noturna da ASPA, que preferiu manter-se independente por acreditar que a Fundação Educar nada mais era que *"um lobo com pele de cordeiro"*.

Durante esse segundo semestre de 1986, o apoio técnico e material prestado pela Fundação Educar realmente tem sido deficiente e a burocracia excessiva, porém as diversas metodologias e características específicas das várias escolas têm sido respeitadas pela equipe institucional. Como no final do ano esta Coordenação Metropolitana da Fundação Educar do Município do Rio de Janeiro (COMET - RJ) está ameaçada de extinção, por possuir uma linha de pensamento um pouco mais crítica que a direção nacional desta entidade, não sabemos se as contradições internas dessa instituição permitirão que ela continue abrigando experiências de educação de adultos de diferentes matizes ou não.

Creio, no entanto, que mesmo que esse apoio institucional não tenha continuidade ou se torne inconciliável com as características dessas escolas, os cursos de alfabetização criados em escolas comunitárias que não estejam com outras dificuldades (como conflitos internos à equipe, clima de violência na sua área de localização, etc.) terão con

dições de partir para a busca de novos recursos e manter ou até expandir essa experiência, pela necessidade e importância da educação de adultos, expressa nesse depoimento:

"Você sabe, a pessoa de idade, com muita preocupação, educação de filhos pra ela dar, tudo de casa, mulher e marido ao mesmo tempo, nessa luta, sem ter sossego... A memória da gente fica cansada. Quando chega pra estudar no fim da noite, jã tã mais pra lã do que pra cã, nê? (...)

E eu vejo tanta gente, sabe? Assim precisando estudar. Às vezes a pessoa num pode apanhar ônibus todo dia e uma escolinha assim, no mesmo local, nem precisa pagar passagem (...)

Às vezes eu tou atrapalhada aqui nessa conta, pelo amor de Deus. Aí outro aluno diz: ah, Dona Maria, me dã que eu ensino ã senhora. Vai, desembola a gente. A professora gosta, ela diz: - isso mesmo... compartilhar... se vocês não tão sabendo e o vizinho tã, não tem nada de mais que ajude não. Que eles são forte em matemática, porque eles trabalham em casa de comerciante, tã pegando dinheiro toda hora, fazendo troco, conta. Meu trabalho não tem a ver com conta, nê? Tudo tem que ter a prãtica. Eu tenho que saber das letras pra rimar, sabe? O verso, saber encaixar as letras, pra sair certinho as mūsicas, entendeu? Eu trabalho na creche e sou do grupo de teatro. Então, essa aula, não sō pra mim, como pra todos os

alunos... porque tem gente que chegou e não sabia nada... O Manuel hoje tá uma coisa bacana, tá sabendo mesmo, sabe? Eu digo: tá vendo, Manuel, você tava desanimado, triste, bola pra frente meu filho, você é novo, tem toda vida pela frente...

Porque se esse menino ganhar uma bolsa em um colégio bacana lá em baixo, no dia que descobrir que é favelado, eles não olha mais com bons olhos... porque é da favela. Rebaixa as pessoas, sabe? Acho que tudo isso é preconceito bobo, porque Deus nasceu numa manjedoura. A pobreza é a pessoa não ter a situação de comprar uma coisa boa. Porque a gente mora no barraco? Porque não pode morar no apartamento. Todo mundo queria tomar banho num chuveiro de água quente, queria tomar o seu leite de manhã com Nescau, requeijão, seu mamão na mesa. Mas o ordenado dá muito mal pra comer arroz e farinha e feijão, nê? Então esse negócio de entra lá, já vê a professora empecada, dura que só um quiabo, na cadeira, sem ter um riso, sem ter assim uma abertura pra receber a pessoa pobre, nê? O rico entra lá, já entra no jeito que ele entra. A professora já tá esperando aquele aluno do nível dela, bacana, soçaitê. Então ela já sabe que aquele aluno não vai falar errado, não vai envergonhar ela, não vai falar sobre favela, não vai falar sobre lama, nem barraco, nem rato, nem pulga, nem carrapato, nem percevejo, nem mosca, nem mosquito, nem barata, sa

be? Tudo isso na favela existe. Porque não tem urbanização, não tem esgoto, não tem nada pro pobre... se manter díreito. O garí não passa aqui como passa em Copacabana, Ipanema. Quer dizer que o pobre, coitado, chega com seu sapatinho na lama suja, nē? Então entra aqui na sede do Casarão, assim de chinelo de borracha, com seu vestidinho limpinho, claro, nē? Ou com essas sandalinhas melissa, de plástico. No colégio lã, não pode entrar assim. A escola comunitária é diferente. Ela tem todo o apoio da gente, a gente tem todo apoio dela, porque tudo é igual... não se sente humilhado de falar uma coisa que passa na vida da gente... chama pra reunião da comunidade, pras pessoas se juntarem. Eu também chamo meus vizinhos, conto as histórias que tã acontecendo". D. Maria das Dores de Me-
lo, ex-aluna da escola noturna da ASPA.

NOTAS

- (1) Na Escola Comunitária da Rua 1 estão sempre sendo criadas novas turmas, que vão surgindo ao longo do ano letivo. Os educadores novos em geral começam trabalhando voluntariamente até que o Centro Comunitário consiga algum tipo de remuneração por intermédio de um projeto ou da própria SMD.
- (2) Quando a escola noturna da ASPA foi passada dos agentes externos para os moradores, foi feito um curso de formação de educadores-moradores (em julho de 1978) baseado no método de Paulo Freire, do qual a Dylma (já educadora de crianças) participou. D. Elisa teve contato com o método já "adequado" pelo MOBREAL, quando iniciou como educadora de adultos, e também em 1980 (quando a escola do Hípica foi reativada) através de um curso promovido pelos agentes externos junto aos educadores que reiniciavam o trabalho.
- (3) O método de "alfabetização molequeira" que consta de identificação com os alunos dos fonemas e da "sua morada", da representação gráfica desses fonemas, da criação de personagens e da simbolização a partir do universo da criança descrito no primeiro depoimento, é de certa maneira exclusivo de D. Elisa. Mas o trabalho de pesquisa e alfabetização a partir da realidade das crianças, não, essa preocupação e prática foi sendo compartilhada pelo grupo de educadores de alfabetização da Rua 1.
- (4) Isso se deu através do "Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País".

- (5) O grupo convidou Zélia Briseno Costa Lima para colaborar nessa etapa de preparação do material, dos educadores e de programação de trabalho a ser realizado com as crianças.
- (6) Nessa época o livro de capa brilhosa feito a partir de entrevistas que contavam a história da Rocinha, que foi chamado "*Varal de Lembranças - Histórias da Rocinha*", mais conhecido como o "*livrão*", já tinha sido lançado. E estava sendo utilizado pelas escolas comunitárias à noite e pela Escola Paula Brito nas turmas de 4a. série primária, sendo portanto, também debatida sua utilização nesse seminário.
- (7) "*A Rocinha tem Histórias*", de Eunice Gutman e "*Estórias da Rocinha*", de José Mariani, filmes de 16 mm realizados em 1985.
- (8) Os educadores de pré-escolar da Cachopa receberam, até o final de 1985, orientação pelo MOBRAL e os de alfabetização esporadicamente tiveram o auxílio de universitários que iam conhecer o trabalho ou estagiar na escola. Mas esse tipo de apoio pedagógico eventual é precário, o que acarreta um baixo nível de ensino.
- (9) Um exemplo dessa medida foi a criação da Escola Comunitária do Laboriaux no início de 1983, a qual já foi estruturada unicamente para o atendimento de crianças de 3 a 6 anos.
- (10) Somente em meados de 1985, quando o antigo Projeto transformou-se no "*Programa de Atendimento à Criança*", essas turmas de alfabetização da Rua 1 foram por ele incorporadas.

- (11) ABRANTES, Paulo Roberto. "As Escolas Comunitárias e a Participação Feminina". Texto produzido para o "Programa Regional da Mulher no Desenvolvimento", coordenado pela UNICEF, Rio, 1984.
- (12) Hoje essa postura por parte das escolas públicas tem mudado. Mas como durante anos e anos ela existiu (havia escolas públicas que dizem abertamente que não aceitam crianças de favela), muitas mães ainda conservam essa imagem e se utilizam dos mesmo artifícios para conseguirem vagas, que ainda são insuficientes para a quantidade de crianças existente.
- (13) Trecho de um texto de 1977, intitulado "Escola Noturna para Adultos da ASPA", escrito por Renato Pita Maciel de Moura, um dos professores universitários da época.
- (14) Trecho de um texto escrito em 1978 pelos professores da escola noturna da ASPA.
- (15) SEGALA, L. & SILVA, T.R. (org.). "Varal de Lembranças: Histórias da Rocinha". UPMMR/Tempo e Presença/SEC/MEC/FNDE, RJ, 1983, p. 4, 5 e 6.
- (16) Como já foi visto no capítulo III da presente dissertação, no ano anterior (1979) a Rua 1 já tivera um curso de alfabetização pelo MOBREAL.
- (17) Dois desses técnicos foram agentes externos indicados pelos membros das escolas comunitárias.
- (18) Os outros cursos noturnos também se encontravam isolados uns dos outros, mas o grupo de professores das diversas escolas de alguma forma se apoiava mutuamente, o que não ocorria na Rua 4 por só existir uma turma funcionando à noite.

- (19) Este Projeto deu continuidade ao anterior, "*Memória Social da Favela e Educação Básica*", enviado pela UPMMR, e abrangeu outros grupos comunitários além do Centro Comunitário da Rua 2.
- (20) Fundação Brasileira de Educação - Centro Educacional de Niterói - Projeto Suplência.

CONCLUSÃO

A intenção inicial desse trabalho foi refletir sobre a experiência das escolas comunitárias da Rocinha, percebendo se elas tendiam:

No plano educacional

- a desenvolver uma prática pedagógica que reproduzisse os valores da ideologia dominante, dentro de uma estrutura hierárquica e vertical de ensino;
- a perpetuar uma educação diferenciada para cada classe social, desenvolvendo um sistema escolar paralelo e de baixa qualidade (devido à falta de formação de seus educadores e aos poucos recursos materiais existentes), com isso desafogando a pressão popular por mais escolas e por um sistema de ensino igualitário; ou
- a construir uma prática pedagógica a partir dos interesses e valores populares, dentro de uma organização horizontal e democrática; a própria criação e multiplicação dessa experiência se constituindo em um fator de denúncia da ineficácia e do caráter discriminador do sistema oficial de ensino, apontando para a necessidade da busca de uma educação crítica, criativa e transformadora.

No plano social

- a se esvaziarem enquanto uma proposta de auto-ajuda surgida no período autoritário, dando margem (nessa conjuntura de abertura política) a outros tipos de organização popular, mais reivindicativos e agressivos do ponto de vista político;
- a se fecharem em si mesmas, rotinizando sua experiência e isolando-se do movimento comunitário e político mais geral;
- a serem incorporadas pelo Estado, submetendo-se à lógica institucional e a seu modelo organizacional e estrutural; ou
- a preservar e aprofundar seu caráter autônomo, constituindo-se em um espaço de agregação, reflexão e organização dos moradores, como um dos polos constitutivos do movimento comunitário da favela, dentro de uma perspectiva de organização política das classes populares.

No entanto, ao longo dessa trajetória, pode observar que a realidade é bem mais complexa e contraditória do que a falsa dicotomia de uma visão maniqueísta possa dar conta.

As escolas comunitárias (como também as escolas públicas e outras entidades da sociedade civil) estão perpassadas pelas contradições que caracterizam o sistema capitalista como um todo: a luta de classes, o conflito ideológico,

as práticas conservadoras e as transformadoras.

Não se pode falar das escolas comunitárias como uma experiência única. Elas apresentam características comuns:

- surgem em regiões que apresentam um atendimento escolar deficiente pela rede oficial de ensino. Grupos de moradores se organizam para suprir essa necessidade contando com o apoio institucional do Estado, da Igreja e/ou de entidades privadas;
- não possuem uma estrutura hierárquica formal, a condução do processo de direção (política, administrativa, pedagógica etc.) sendo realizada principalmente pelos educadores e lideranças;
- são escolas pequenas (têm entre 50 e 550 alunos) onde os educadores mantêm uma relação pessoal e afetiva com seus alunos e cujo trabalho educativo e comunitário é debatido e acompanhado também pelas mães dos alunos;
- atualmente desenvolvem como atividade principal o ensino pré-escolar de crianças;
- são escolas autônomas na medida em que não se encontram subordinadas a nenhum órgão centralizador ou normatizador, mas cujas diretrizes sofrem a influência das instituições de apoio;
- seus educadores são moradores leigos de escolaridade variável, cuja formação pedagógica vai sendo adquirida paralelamente à sua prática e cuja motivação básica pode ser a comunitária, religio

- sa, política, social ou econômico-profissional;
- desenvolvem suas atividades em torno de um espaço físico próprio, situado no interior da favela, acompanhando seu estilo arquitetônico, conquistado através da auto-construção, de solicitações junto a entidades privadas ou à própria instituição de apoio. Essa sede é utilizada não só para as atividades próprias da escola como pela vizinhança ou para reuniões comunitárias, funcionando como espaço de agregação e ponto de referência dos moradores da área;
- estão inseridas dentro de um trabalho comunitário mais amplo em torno da busca de melhores condições de vida e moradia na favela.

Porém, conforme a sua origem, localização geográfico-social, orientação político-ideológica da liderança e da(s) instituição(ões) de apoio, experiência comunitária de seus membros etc., as escolas comunitárias apresentam também características específicas que diferem de escola para escola:

- além do ensino pré-escolar, algumas escolas desenvolvem também a alfabetização de crianças e/ou o ensino de jovens e adultos (alfabetização ou primeiro segmento do 1º grau), atividades com as mães dos alunos (cursos de artesanato etc.), com as crianças e adolescentes da vizinhança (biblioteca, acompanhamento escolar, jogos etc.) e ati-

vidades de lazer nos finais de semana (discoteque, pagode, bingo, festas);

- a maior parte das escolas comunitárias possui uma organização interna basicamente democrática, a tomada de decisões e realização das tarefas sendo assumida pela equipe de educadores (com uma participação em menor grau das mães de alunos e dos alunos do curso noturno) e as lideranças desenvolvendo um importante papel na coesão e crescimento do grupo, na articulação da escola e na dinamização e expansão do trabalho. Há escolas, no entanto, que apresentam uma estrutura interna mais vertical, a liderança buscando centralizar as decisões, as tarefas e os contatos externos para manter o poder sobre o grupo;
- cinco escolas comunitárias da Rocinha surgiram a partir da iniciativa de moradores, os quais lutaram pela sua criação, manutenção e expansão, desenvolvendo com a escola uma forte ligação emocional. Nas duas escolas comunitárias surgidas por iniciativa institucional esse sentimento de "pertencimento" é menos observado, não existe a figura marcante da liderança e essas escolas tendem a se expandir menos, restringindo-se às atividades para as quais foram criadas.

Assim como as escolas comunitárias apresentam características comuns mas diferem em muitos aspectos, assumiram

também configurações diversas ao longo desses dezoito anos de existência, sensíveis às mudanças conjunturais internas e externas.

A princípio voltadas prioritariamente para a alfabetização de crianças, têm exercido um papel de denúncia da ineficácia do sistema oficial de ensino através da repercussão causada pelo sucesso do trabalho de preparação e alfabetização de crianças e adultos, amplamente divulgado pela imprensa:

"Favela da Rocinha tem escola comunitária onde o lema é a criatividade" (JB - 20/04/81).

"Escola Comunitária da Rua 2 é um êxito" (Globo, 12/05/83)

"Elisa usa escola e dá lição de vida" (JB - 10/07/83)

"Escola, pra mim, não tem dimensão, é coisa infinita — o ensino na favela" (Globo - 29/04/84)

"Rocinha aprende a ler com ação social" - (JB - 09/07/84)

"Comunidade alfabetiza onde o Governo não dá escola" (Globo, 27/04/86)

Com a relativa melhoria desse sistema escolar oficial durante o Governo Brizola, as "escolinhas" foram priorizando a educação pré-escolar. Alertando para a necessidade desse tipo de ensino ser estendido a todas as crianças, sendo assumido pelo Estado, e não continuar restrito básica-

mente à classe dominante através da rede privada de ensino, como ainda ocorre hoje.

Seria levianidade tentar antever que rumo essas escolas comunitárias tomarão no futuro. Novas conjunturas virão, trazendo modificações no trabalho comunitário local, no movimento de favelas, no movimento político mais geral e nos próprios órgãos do Estado.

Existem algumas tendências que podem ser observadas, como o aprofundamento de uma pedagogia enraizada e criativa, a profissionalização desse trabalho, a expansão da experiência etc.

Apesar da riqueza do processo evolutivo e da prática diária das escolas comunitárias, creio, no entanto, que o mais importante a ser ressaltado nessa experiência não são aspectos como o conteúdo ideológico da prática educativa das salas de aula, nem a democracia de sua estrutura interna. Mas sim, o próprio caráter de organização popular que essas escolas comunitárias representam, sagazmente apreendido por um editorial do Jornal do Brasil (de abril de 1981):

"Subterfúgio

Escolas comunitárias surgem na Rocinha. O espírito comunitário é em si mesmo elogiável, e tem feito falta ao nosso tecido social. Na Rocinha, uma única escola (pública) atende a cerca de 1 mil crianças, ficando outras 4 mil sem instrução(...)

... não se deve curar uma doença com um subterfúgio. O ensino básico é obrigação dos poderes públicos. Neste terreno, o Município deixou-se apanhar numa armadi-

lha quando aceitou tarefa maior do que as suas forças por ocasião da extinção do Estado da Guanabara. Mas este é um problema para o qual tem que ser encontrada uma solução. A administração não pode eximir-se dos seus deveres. Se se estimula a Rocinha a resolver por si mesma o que cabe precipuamente ao Município, no plano educacional, nada impede que o que já é hoje uma cidade com 250 mil habitantes avoque a si mesma outras questões. Chegar-se-ia, neste rumo, à República da Rocinha, com seus administradores, suas milícias, corpo de bombeiros e representação diplomática junto ao poder municipal."

Neste sentido, as escolas comunitárias não podem ser categorizadas enquanto uma experiência de educação popular, pois nesta expressão está imbuído um conceito de proposta de educação transformadora formulada por intelectuais de vanguarda das camadas médias para atuação junto às classes populares.

As escolas comunitárias são uma experiência construída pelas próprias classes populares, no interior de seu espaço cotidiano de vida e moradia. Nas escolas comunitárias, moradores da favela aprendem a se relacionar e a se organizar em vista de um objetivo fixado por eles. Entram em confronto com o autoritarismo e com outros valores hegemônicos internalizados em cada um deles pela ideologia dominante e desnudados pela prática de construção de uma educação do povo para o povo. Os conflitos internos estão sem-

pre presentes nessa experiência e atestam o quanto esse processo de crescimento é árduo. Aprendem também a se relacionar e a negociar com o Governo, buscando direcionar o apoio institucional para o atendimento às necessidades trazidas pela comunidade e resguardar a sua própria identidade e autonomia. E, por fim, aprendem a se relacionar e se articular com outros grupos comunitários em torno de lutas comuns ocasionais ou de interesses básicos permanentes, na busca de melhores condições de vida na favela. Percebendo assim a estreita relação entre educação e política, não de uma forma teórica, abstrata, mas através da própria prática.

É esse caráter de organização popular educacional autônoma que faz com que as classes dominantes, sabedoras da importância da instituição escolar enquanto pedra fundamental na manutenção do "status quo", se sobressaltem diante do surgimento de uma experiência de educação pelo povo que fuja a seu controle.

A escola comunitária, pelo seu enraizamento junto à base social de sua área de localização, aliada aos outros grupos e ao trabalho comunitário como um todo, vem assumindo também uma grande importância na própria Rocinha, contribuindo para a transformação da configuração político-social interna à favela:

"Antigamente, tinha muito assim uma divisão, o pessoal da Rua 1 não descia; o pessoal de baixo não subia. A Rua 1, coitada, era desprezada, ninguém vinha aqui, tinha um medo... achavam que só onde existia marginal era na Rua 1, não é?"

Agora, com a escola, já tem uma integração com a comunidade. A Rua 1 agora tá conhecida, famosa, no dia da inauguração do Centro Comunitário veio gente de todo lado. E essa escola tá trazendo... assim uma motivação pros trabalho... as pessoas já procuram a se reunir..."

(Maria Lúcia da Costa Souza, a Marlúcia, ex-educadora da Escola Comunitária da Rua 1)

Repensando essa trajetória, percebo que a realização dessa dissertação teve como objetivo a reconstrução histórica e a busca de uma compreensão mais ampla dessa experiência e da minha própria militância dentro desse trabalho.

Para pessoas que, como eu, constataram na prática a ineficácia política da doutrinação ideológica e não acreditam na viabilidade e pertinência de um processo de transformação social autoritário, baseado na tomada do aparelho de Estado por uma minoria vanguardista armada sem a participação efetiva das massas populares, coloca-se a busca de novos caminhos. Caminhos que procurem a superação de todas as formas de dominação, não só entre o capital e o trabalho, mas também das relações de dominação familiares, machistas, racistas e outras, co-constitutivas do sistema capitalista.

Certos de que para a construção de um novo tipo de sociedade há um longo percurso pela frente, que passa pela transformação da consciência popular. Transformação essa que só ocorre dentro de um processo de organização e luta, tanto no espaço da moradia quanto da produção.

E que apesar do caráter localizado, fragmentado, da dimensão reduzida e do isolamento político das diversas experiências de organização popular do Rio e do Brasil, elas são o começo desse caminho.

Gostaria que, através dessa dissertação, outros venham a conhecer a experiência das escolas comunitárias da Rocinha em toda a sua riqueza e dialeticidade, e que esse estudo contribua para que possam analisar suas próprias experiências a partir dos questionamentos levantados. E também nós, agentes externos e moradores envolvidos diretamente com essa prática, possamos repensá-la continuamente e contribuir para o seu enraizamento constante junto aos interesses populares.

Concluo fazendo minhas as palavras de Gramsci:

"La nueva construcción sólo puede surgir de abajo, en cuanto que todo un estrato nacional, el más bajo económica y culturalmente, participa en un hecho histórico radical que envuelva a toda la vida del pueblo y ponga a cada uno, brutalmente, frente a las propias responsabilidades inderogables".

(Manacorda; M.A., org. - "La Alternativa Pedagógica". Editorial Nova Terra, Barcelona, 1976, p. 111)

BIBLIOGRAFIA

A GATA Vitória caiu na lixeira e acabou-se a estória: estorinhas da Rocinha. Rio de Janeiro, Salamandra, 1983.

ABRANTES, Paulo Roberto. - *As escolas comunitárias e a participação feminina*. Rio de Janeiro, UNICEF, 1984, mimeo.

BORJA, Jordi. - *Movimientos sociales urbanos*. Buenos Aires, Ediciones Siap-Planteos, 1975.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. - *Estatística da Educação Nacional*. Brasília, 1960-1971.

BRASIL. Ministério de Planejamento e Coordenação Geral. - *Censo Demográfico do Brasil*. Brasília, 1970.

BRASILEIRO, Ana Maria et alii. - *Propostas para ação nas favelas cariocas*. Rio de Janeiro, SMD/UNICEF, maio/1980.

CARRAHER, T. & SCHLIEMANN, A. - Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (45) maio/1983.

CASTELLS, Manuel. - *Movimientos sociales urbanos*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1977.

- CONVÊNIO FEEMA & FINEP. - *Relatório de atividades do Projeto de Ecodesenvolvimento*. Rio de Janeiro, DICOMT, 1980. 6v. il. (Cadernos FEEMA, ser. relat. tecn. 3/80)
- CUNHA, Luís Antônio. - *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. - Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40) fev. 1982.
- DINIZ, Eli. - Favela: associativismo e participação social. In: BOSCHI, R.R. coord. *Movimentos coletivos no Brasil urbano*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983. (Debates Urbanos, 5)
- ESCOLA Comunitária da Rua 2 é um êxito - Rocinha: o bê-a-bá é feito no dia-a-dia. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12.5.83, Globo Barra.
- FREITAG, Bárbara. - *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- GRAMSCI, Antônio. - *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- LEEDS, Anthony & LEEDS, Elizabeth. - *A sociologia do Brasil urbano*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- MANACORDA, M.A. org. - *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Editorial Nova Terra, 1976.

MEDINA, C.A & VALLADARES, L. - *Favela e religião: um estudo de caso*. Rio de Janeiro, CERIS, 1968.

MELLO, Guiomar Namo de. - Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(2), jan./1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. - Escolas comunitárias: oposição à escola pública? *Proposta*, Rio de Janeiro (25) FASE, maio/1985. Escolas comunitárias: uma vivência de 14 anos.

PERLMAN, Janice E. - *O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

PICOLÊ, picolé - água pura ninguém quer... histórias da Rocinha. Rio de Janeiro, Salamandra, 1983.

SCHNEIDER, Dorith W. - *As classes esquecidas - os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro - UFRJ, 1974. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social no Museu Nacional.

SEGALA, Lygia. - *Algumas considerações sobre o movimento social urbano - o caso da favela da Rocinha*. Rio de Janeiro, 1978, datilografado.

_____. - *Trabalho de campo*. Rio de Janeiro, 1983, datilografado.

SEGALA, L. & SILVA, T.R. org. - *Varal de lembranças: histórias da Rocinha*. Rio de Janeiro, UPMMR/Tempo e Presença/SEC/MEC/FNDE, 1983.

SILVA, Luís Antônio Machado da. - A política na favela. *Cadernos Brasileiros*. Rio de Janeiro (IX) 1967.

SUBTERFÚGIO. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, abr./1981, Editorial.

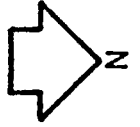
VALLA, Victor Vincent, coord. - *Para uma formulação de uma teoria da educação extra-escolar no Brasil: ideologia, educação e as favelas do Rio de Janeiro, 1880-1980*. Rio de Janeiro, 1981. Relatório final - convênio FINEP/IESAE-FGV.

VALLADARES, Lícia do Prado. - Favela, Política e Conjunto Residencial. In: BLAY, E.A., coord. *A luta pelo espaço: textos de sociologia urbana*. Rio de Janeiro, Vozes, 1978.

_____. - *Passa-se uma casa: análise do programa de remoções de favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

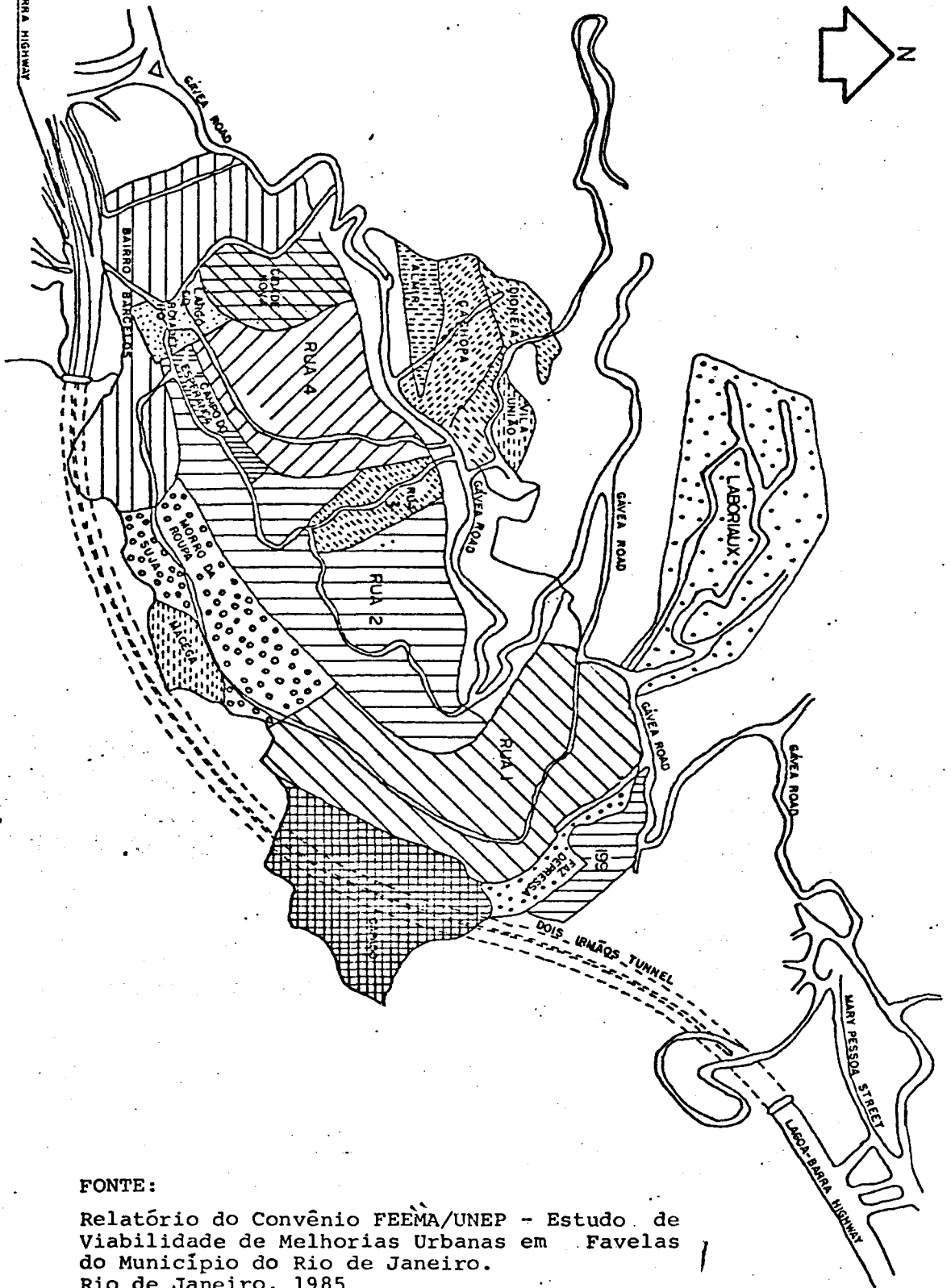
_____. - *Repensando a habitação no Brasil*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983. (Debates Urbanos, 3).

ANEXO I



FAVELA DA ROCINHA - DISTRICTS PLANT

ILLUSTRATION 02



FONTE:

Relatório do Convênio FEEMA/UNEP - Estudo de Viabilidade de Melhorias Urbanas em Favelas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1985

ESCOLA COMUNITÁRIA DA RUA 2 É UM ÊXITO

Rocinha: o bê-a-bá é feito no dia-a-dia



Nas aulas do Supletivo, o empenho dos alunos, a dedicação dos professores

A casa é modesta, mas, as três salas de aula, limpas e decoradas, são melhores que as de muitas escolas públicas. Os professores, quase todos moradores da Rocinha, têm níveis de escolaridade diferentes, porém encaram o trabalho com a mesma seriedade. Os alunos (crianças ou adultos) são unânimes em afirmar: o sistema de aprendizado da escola é bem mais produtivo que o dos colégios públicos por onde passaram.

Trata-se da Escola Comunitária da Rua 2, na Rocinha, que, desde 1981 — época em que foi construída a partir de um mutirão entre seus dez professores — tem a missão de alfabetizar e escolarizar, gratuitamente, crianças e adultos da favela. Na opinião de Jeovaldo Norberto dos Santos 24 anos, conhecido como "Riqueza" e professor de Matemática



Na escolinha feita com o suor de todos, tudo bem cuidado

para os alunos do primeiro ano noturno de alfabetização da escola (ele trabalha como balconista de uma farmácia durante o dia, "a escola da Rua 2 foi a melhor coisa implantada até hoje pelos moradores da Rocinha").

— Antes, tentativas do gênero não duravam mais que três meses — argumenta. — Agora, não. É diferente, acho o maior barato ensinar a estas pessoas que, por falta de tempo ou de condições, não puderam estudar. E como fiz até o segundo ano ginasial, acho que posso ajudar a

minha própria comunidade.

PRECEDENTES

Na verdade, a história da Escola Comunitária da Rua 2 começou em 1976, quando a Ação Social Padre Anchieta (Aspa) fundou uma escola dentro da própria Igreja da Rocinha. As aulas para adultos eram dadas por universitários (convidados pelo padre) e as crianças eram ensinadas pelos moradores da comunidade. Em 79, a experiência evoluiu. A grande procura de vagas motivou a abertura de uma outra escola — a da Rua 1 — no

mesmo esquema da anterior. As aulas eram dadas também por moradores da Rocinha — através do sistema Mobral — e, em 81, a Unicef entrou no projeto, pagando os professores e financiando materiais.

— Nesse período — lembra Sérgio Martins, professor da escola da Rua 2, formado em Letras e comerciante —, a Unicef deu verba para um curso de treinamento para os professores das duas escolas. Com este apoio, decidimos então montar mais uma escola, para tentar atender pelo menos uma parte da demanda da Rocinha.

E quais são os métodos educacionais de professores com níveis de escolaridade que variam entre o primeiro e segundo graus? Segundo Jeovaldo dos Santos, que preferiu trabalhar com os alfabetizandos, a opção de cada um fica por conta do próprio nível de aprendizado. Dentro disso, acrescenta Maria Inês de Oliveria, também professora da escola da Rua 2, a escola tem desenvolvido métodos experimentais de ensino, a partir da experiência de vida dos alunos.

— Nós temos vários métodos — continua a professora — que vão se transformando com a própria experiência, sempre vinculados à realidade local. Assim, vamos lançar dois livros infantis, no mês que vem, que foram feitos com as crianças da escola e serão utilizados didaticamente. Até os títulos foram tirados de frases dos meninos: "Picolê, picolê, água pura ninguém quer" e "Gata Vitória caiu na lixeira e acabou-se a estória".

A escola não tem diretor — "tudo é discutido entre os professores e alunos mais velhos", explica Maria Inês. Mas, toda semana, os mestres se reúnem para uma avaliação geral dos trabalhos, do aproveitamento dos alunos e da didática utilizada.

FOLHA DE MATRÍCULA (1981 a 1984)

- 1) NOME: Maria Pizarra de Silva
2) ENDEREÇO: Rua 2 casa 9 Rua 2/85
3) DATA DE NASCIMENTO: 02/08/1938
4) NATURALIDADE(Estado): Estado do Rio
5) FILIAÇÃO: Maria Cândida Soares
Miguel Pizarra
6) IDENTIDADE: 78864 série 546
7) PROFISSÃO: doméstica
8) JÁ FREQUENTOU ALGUMA ESCOLA? _____

☒ SIM () NÃO

SE A RESPOSTA FOR AFIRMATIVA:

- a) ONDE? Fundação Leão XIII
b) QUANDO? 84
c) ATÉ QUE SÉRIE? 1º série
d) POR QUE PAROU DE ESTUDAR? Falta de organização
do ensino

- 9) POR QUE PROCUROU A ESCOLA? _____
a) PARA SABER LER? as faltas da igreja
b) PARA SEGUIR OS ESTUDOS? _____
c) PORQUE O TRABALHO EXIGE? _____

- 10) O QUE VOCÊ FAZ NOS FINS DE SEMANA? para roupa, ir à
missa da fundação
11) QUAL O SEU HORÁRIO DE TRABALHO? 7.00 às 19.00 hs.

ANEXO IV

ESCOLA COMUNITÁRIO DA RUA 2
(1985 a 1986)
(R O C I N H A)

Folha de Matrícula Nº..... SÉRIE..... 198...

- 1) Nome:.....
- 2) Endereço:.....
- 3) Data do Nascimento:.....
- 4) Naturalidade (Estado):.....
- 5) Filiação - Pai:.....
Mãe:.....
- 6) Identidade:.....
- 7) Estado Civil:.....
- 8) Profissão:.....
- 9) Local onde trabalha:.....
- 10) Qual o seu horário de trabalho:.....
- 11) Já frequentou alguma escola:.

Sim () Não ()

Se a resposta for afirmativa:

- a) Onde:.....
- b) Quando:.....
- c) Até que série:.....
- d) Por que parou de estudar?.....

ANEXO V

Depoimento de Maria América Ungaretti (gerente responsável pelo projeto setorial das Escolas Comunitárias pela UNICEF) sobre a implantação do Projeto: "Propostas para Ação nas Favelas Cariocas" da SMD/UNICEF na Rocinha.

"O projeto das escolas comunitárias começou a partir de uma solicitação do Secretário Municipal de Desenvolvimento Social, na época o Marcos Candau, que solicitou a assessoria da UNICEF para essa Secretaria. Essa Secretaria tinha sido criada em 1979 com características diferentes das outras Secretarias. Ela foi criada especificamente para atender favelado. Enquanto as outras Secretarias existiam por área de atribuição, essa foi criada pra atender uma clientela e, portanto, muito setorial. Ela poderia tanto implementar projetos na área de saúde, de educação, de saneamento, de obras ou outros interesses de comunidades(...).

Então, a UNICEF fez um acordo, né, com a Prefeitura do Rio de Janeiro, pra trabalhar em favela e elaborar um documento que se chama o quê? 'Proposta para Ação em Favelas Cariocas'. Esse documento propõe uma experiência piloto na Favela da Rocinha, uma favela que foi escolhida, na época, pelo Governador. Quer dizer, foi escolhida politicamente por ser uma favela bastante grande e que tinha um contingente considerável de eleitores, já demonstrado em 78. E também porque era uma favela que os moradores tinham um deter-

minado nível de organização que os levava a se mobilizar pra reivindicar serviços, né, pra favela. Então, essa equipe é contratada, elabora esse documento que constava de seis projetos, em maio de 1980, e começa a ser discutida a implantação de le em agosto de 80. Esses grupos de favela reivindicavam basicamente saúde e saneamento, eram as duas questões principais que eles tinham trazido para cá. Como era previsto também a questão de educação, né, a gente é que entra em contato com o pessoal da escola.

Mas como é que a gente encontra essa Secretaria, esse grupo da UNICEF que eram quatro pessoas, que foram postos à disposição desta Secretaria? A gente encontrou uma Secretaria que era oriunda da Secretaria de Turismo, que não contava com recursos humanos, nem recursos financeiros pra desenvolver atividades em favelas. Nossa estratégia foi montar a infraestrutura para esses projetos serem absorvidos posteriormente, quer dizer, à medida que a UNICEF demonstrasse que era viável a implantação de projeto desse tipo... que a Secretaria depois absorvesse. A proposta constava basicamente em remunerar o pessoal da área... isso com uma visão de aumentar a renda das pessoas na área. Remunerar as pessoas que trabalhassem nos projetos e capacitar essas pessoas. A capacitação vista como uma profissionalização dessas pessoas. Nós tivemos um processo demorado e até hoje você vê a dificuldade que a gente tem pra esse projeto ser institucionalizado...na

medida em que o poder público não tem uma política social geral(...). Então ainda hoje a gente vive com todo esse processo de modificação, que você vê na conjuntura brasileira a partir dos anos 80, mesmo tendo aumentado consideravelmente as ações, ainda não corresponde a alocação de recursos em função da imensidade de problemas, né?(...)

Então a gente verificou que na Rocinha as pessoas desenvolviam um trabalho voluntário, que existia uma precariedade de material... Apesar de que hoje ainda continua tendo uma série de problemas. O projeto você ainda não pode dizer que a coisa tá engrenada, que no dia 1º de fevereiro inicia o processo escolar e que aí tem material e que as pessoas vão ser pagas no fim do mes... Ano a ano é sempre... tem que reivindicar, tem que discutir, tem que fazer reunião, tem que fazer pressão pra que essas coisas aconteçam.

Bom, depois da elaboração desse documento, teve uma crise interna na Secretaria em função da saída do Prefeito, vem um novo Secretário, Vicente Barreto. Que pra nós foi favorável, porque ele tinha uma visão de político moderno, de que o partido que tá no poder pode até capitalizar, mas capitaliza em cima da prestação de serviço. A gente sempre teve possibilidade de discussão com ele muito grande, e de aceitação desse tipo de projeto.

Apesar dos conflitos políticos que houve na época na Rocinha, que era a interven-

ção da Eleonora, né? Que a nossa propos
ta inicial colocava que a gente entrasse
em contato com os grupos organizados na
área. Um dos grupos organizados era a
Associação de Moradores. A gente teve
que driblar essa nossa metodologia na me
da em que na Rocinha havia duas Asso-
ciações de Moradores. Uma que tinha si-
do colocada lá, como uma Associação para-
lela, com o apoio do Governo, do partido
na época; e uma outra Associação que se
dizia representativa porque tinha sido
eleita pelos moradores. Mas, por ques-
tões políticas, do partido que estava no
poder na época e por a gente trabalhar pa-
ra esse partido que estava no Governo, a
gente não podia trabalhar diretamente com
uma Associação nem outra. Então, a gen-
te começou a trabalhar com os grupos mais
organizados lá que eram o grupo de sanea-
mento, grupo de saúde, grupo da educação,
né? Mas que essas pessoas que participa-
vam desses grupos, na sua grande maioria,
pertenciam à Associação de Moradores con-
siderada pelos grupos organizados como a
que representava os moradores(...).

Quando a gente termina de elaborar a pro-
posta, que não havia recursos para im-
plantar, a UNICEF conseguiu uma doação pa-
ra implementar os três projetos escolhi-
dos já pelo novo Secretário, que eram sa-
neamento, saúde e educação. E aí a gen-
te começa o processo de discussão com o
grupo sobre a implantação. Porque se é
verdade que a gente colocava que o proje-
to deveria ter uma ampla participação co-
munitária, não dá pra você pensar que a

favela sai de dentro do contexto da sociedade. Se não existe ampla participação no conjunto da sociedade, não vai existir ampla participação ali. Era ambíguo, né? Não ficava claro se a participação dos moradores ia se restringir a eles fornecerem elementos para que o projeto fosse elaborado, se eles iam efetivamente participar da elaboração, da execução, se eles iam ter poder em relação a desviar recursos pra aqui ou pra lá(...). Então, por exemplo, a gente viveu uma experiência de ter sido solicitada uma rádio comunitária, essa reivindicação foi feita. As pessoas diziam assim: mas nós teremos que ter o controle, né? Eu continuo achando que é um projeto que não é necessário, entendeu, ele não é relevante. Ainda mais numa situação de crise que a gente tá vivendo que é quase de sobrevivência da população. Uma rádio comunitária pode ser importante pro favelado divulgar, pra ele mobilizar as pessoas. Agora, eu acho que é um espaço dele, que ele tem que conseguir sem que o Estado seja intermediário..."

ANEXO VI

1º CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

(13/6 a 20/7/78)

Participantes: 12 professores novos e 2 professores antigos -
(agentes externos)

1. Recrutamento de professores para o curso (cartazes, faixas, aviso nas turmas e nas outras atividades da ASPA, feito pelos professores antigos).
2. Papo inicial - exposição do projeto de curso por dois professores antigos.
 - os 12 professores novos falaram de suas perspectivas e expectativas quanto ao curso.
 - cada professor escolheu uma série e uma matéria.
3. Acompanhamento de aula de um professor antigo, na série e matéria escolhidas pelo professor novo.
4. Avaliação do acompanhamento.
5. Preparação da aula pelos professores novos.
6. Cada professor deu aula para os outros professores que iam assistindo como se fossem alunos. Ao final os outros professores comentavam e criticavam a aula dada.
7. Entrevista de um aluno pelo professor; depois cada professor leu para os outros sua entrevista.
8. Papo sobre a ASPA (Jornal Tagarela, quadrilha da festa junina, folheto da vala).

9. Entrevista dos professores novos entre si (2 a 2), visando o conhecimento mútuo e o processo de grupalização.
10. Prática de bagunça entre os professores como se fossem alunos, papo sobre como é um bom ou um mau professor, feito 2 a 2.
11. Reconstrução por escrito do curso a partir do que os professores lembravam.
12. Dar aulas para os outros professores a partir de um cartaz.
13. Papo sobre método de alfabetização, um professor antigo deu uma aula para os professores novos usando a palavra pá.
14. Papo sobre o que pode pintar durante a aula e como se pode agir diante desses problemas:
 - falta do aluno
 - falta do professor
 - dificuldades dos alunos com relação à matéria
 - bagunça.
15. Professores novos contaram para os antigos o curso. Definiram o horário do curso de férias. Prepararam com os professores antigos as aulas da semana que vem, em cima do programa. Foi marcada uma reunião semanal para avaliação e preparação de aula.
16. Curso de férias - Dado pelos professores novos, com os professores antigos assistindo às vezes, e às vezes não.

2º CURSO DE PROFESSORES

(7/5 a 21/5/79)

Participantes: 10 professores/moradores das escolas noturna e diurna, 2 agentes externos e 2 assessores em educação.

1. Recrutamento - os professores falam com os conhecidos, na missa, cartazes, faixas, aviso no Tagarela.
2. Apresentação dos participantes do curso uns para os outros (idade, o que faz, o que gosta).
3. Discussão dos objetivos do aluno ao entrar na escola; objetivos do professor, como ele se organiza; como se decide na escola.

Educação parte a parte.

Como lidar com os alunos: pessoas que não puderam estudar, pessoas revoltadas com as coisas, que tem dificuldade de aprender, às vezes pessoas de idade.

Como conseguir que eles participem das aulas ("parece que eles estão no cinema").

O que o professor e o aluno podem ou não fazer.

Como resolver o problema da disciplina.

Em que os professores precisam de orientação:

Planejamento e preparação de aula, como fazer recreação com os alunos, diferença de conhecimento entre os alunos, ritmo de aprendizagem diferentes, problemas de coordenação motora, diferença de idade entre os alunos, diferença de idade entre os alunos e o professor.

4. Relação da escola com a comunidade.

A escola da ASPA é igual a qualquer outra? (ex. Paula Brito)

Em que ela é diferente?

"Conheço os meus alunos". "O que o aluno vem buscar aqui? O aluno vai procurar um caminho para se achar na comunidade". "Ninguém é professor, são todos amigos". "Aqui tem uma liberdade que as outras escolas não tem". "Não tem ninguém acima mandando. Aqui tem uma equipe de professores que trabalha junto com você. Aqui não ganha para dar aula, dá porque gosta". "Não é só gostar de dar aula, é interesse em fazer com que os alunos participem mais da comunidade". "Eu não concordo que a aula deve ser como a da Paula Brito".

IDÉIAS: Assembléia de alunos e passeio de professores com os alunos.

5. Relação com uma agente externa - ela é tratada como diretora da escola?

6. O que um professor achou do outro (em círculo, um falando para o seguinte).

7. Para que serve a reunião de professores?

3º CURSO DE PROFESSORES

(8/1 a 28/2/1980)

Participantes: 5 professores da escola noturna, 2 agentes externos, 2 assessores em educação

1. Diferença entre aluno adulto, adolescente e criança. Diferença entre a escola de hoje e a de antigamente.

2. Fases do desenvolvimento da pessoa: sensorial-motora(até 16 meses) intuitiva, operações concretas, operações abstratas.

3. O quê um aluno adulto exige de um professor (sugestão do mais antigo professor-morador).

- que o professor saiba relacionar a matéria com a vida, ensinando o aluno a resolver problemas do dia-a-dia usando a matéria, senão ele não se interessa.
- que o professor tenha maturidade para o aluno poder colocar suas dificuldades e situações de vida à vontade.
- que o professor saiba utilizar o conhecimento do aluno.
- já o aluno adulto sabe ajudar o outro aluno sem fazer bagunça.
- paciência, bom relacionamento, dar uma aula animada para o aluno não dormir. Usar métodos de explicação diferentes conforme a dificuldade do aluno.

4. Técnica de Alfabetização e Criação na Aula.

Foi descrita a experiência de uma escola em Paquetá. Objetivo da escola: desenvolver a potencialidade criadora do professor, servente, aluno. Descreveu método de alfabetização usado lá: palavração. Educação não é só dar aula. Criar o hábito de observar, ler, contar na turma. Fazer o aluno expressar o que pensa e sente.

5. Planejamento: o que você espera conseguir com seus alunos esse ano?

6. Chegada de 3 professoras novas. Os outros professores contaram como dão aula.

Elas já deram aula para crianças, em casa.

O que é metodologia? É a forma de conhecer o aluno, as dificuldades da turma, o conhecimento de cada um, de transar a matéria.

Aluno adulto: mais esforçado, mais lento, gosta de forró.

Aluno adolescente: gosta de namoro, joga bolinha, gosta de discoteque.

O professor não deve ensinar só copiando o jeito que aprendeu na escola.

É mais importante o aluno falar que o professor.

O professor tem que descobrir o caminho de dar aula e o aluno o caminho de aprender.

Os professores explicaram como é a escola, o programa, a reunião de professores, as festas. Que a escola não tem diretor, como são as assembléias de alunos. Combinaram de os 3 professores novos assistirem umas aulas.

4º CURSO DE PROFESSORES

(julho de 1980)

Participantes: 8 professores, 2 agentes externos e 2 assessores em educação.

1. Método de Alfabetização

- Sintético: a partir da letra
- Analítico: a partir do contexto, da frase, da palavra.

2. Plano de Curso

Os temas, a duração de cada tema, os conteúdos a serem trabalhados, as atividades que serão desenvolvidas, os recursos materiais necessários.

3. Diversificação das aulas

Um professor quer conversar com seus alunos sobre sexo.
Uma professora quer dar aula de ciências.
Idéia de elaboração de um programa inicial para cada matéria.

4. Organização da Escola

- A escola não tem diretor
- Cada professor deve ser responsável pela ordem de sua turma (e não chamar um professor, o "Petrô", para manter a ordem como alguns vinham fazendo).
- Sugestão de sempre: ter alguém na secretaria de plantão para ajudar a rodar os exercícios no mimeógrafo, organizar as fichas, etc...
- Organização da reunião de professores:
das 20 às 21 horas - discussão dos planos de aula;
das 21 às 22 horas - assuntos práticos.
- Idéia de um professor assistir a aula do outro.

5. Quebra-cabeça

A importância do trabalho em equipe.

Quais os objetivos de cada um em "armar" a escola, não ver só a sua peça, mas o "quebra-cabeça" todo, inclusive os objetivos dos alunos.

6. Informe do início do processo de criação de uma escola na Rua 1 e da discussão do Projeto da UNICEF.

7. Sugestão: A escola e o cine clube podiam criar um núcleo recreativo da escola.

5º CURSO DE PROFESSORES

(Janeiro e Fevereiro de 1981)

Participantes: 15 professores (ou candidatos) da ASPA, Rua 1 e (futura) Rua 2.
1 representante da UNICEF
3 assessores pedagógicos de campo (da ASPA, Rua 1 e Rua 2).
1 agente externo
1 psicólogo.

1. Levantamento das expectativas dos professores em relação ao curso.

2. Abertura

Apresentação dos projetos levados pela UNICEF/SMD na Rocinha.

Importância da integração entre a escola do dia e da noite.

3. Integração de grupo

Apresentação dos membros do grupo, da origem das escolas noturnas da ASPA e Rua 1 e do trabalho que vem sendo desenvolvido. Debate sobre integração dos técnicos ao grupo.

4. Leitura e discussão de três textos sobre a Rocinha, as favelas do Rio e a Política Pública em relação às favelas (em pequenos grupos).

Filme sobre violência e marginalização.

Apresentação desses temas pelos professores sob a forma de esquete de teatro, cartazes, oralmente ou no quadro negro.

5. A escola comunitária - organização, clientela, método de aula e divulgação.

Filme sobre várias atividades comunitárias da Rocinha.

6. Assuntos Gerais

A necessidade sentida pelo grupo de um entrosamento maior entre a escola, a equipe comunitária e o saneamento; as obras que precisam ser feitas nas escolas e o assalariamento de professores.

7. Aspecto Psico-Pedagógico

O processo de adolescência, o aluno adulto. Relação Professor/Aluno.

8. Aspecto Pedagógico-Didático

Método Fonético. Preparação de aulas de português e matemática baseadas na realidade dos alunos. Apresentação da aula pelos grupos.

9. Informes Gerais

Divisão dos professores por escola.

6º CURSO DE PROFESSORES

(julho de 1983)

Participantes: 4 professores da Escola Noturna da ASPA

1 professora de adultos da Escola Comunitária da Rua 4.

4 professores de adultos da Escola Comunitária da Rua 2.

2 agentes externos, 1 psicóloga e

1 assessor em educação da NOVA

1. As dificuldades e os tipos de resistência em vista do rendimento do aprendizado:

- os problemas individuais:

- . vista
- . desenvolvimento motor
- . carência afetiva

- os diversos descompassos:

- . entre o rendimento na matemática e na leitura
- . entre a escrita e a leitura
- . entre a capacidade de resolver problemas de matemática mentalmente e a capacidade de acompanhar o programa normal das operações escritas (armar contas).

- a heterogeneidade das turmas:

- . mais fracos e mais fortes
- . os mais jovens e os mais maduros

2. As dificuldades para avaliar a progressão - aí precisa-se estabelecer critérios para entrar na turma seguinte

- . para evitar os problemas atuais de inadaptação de pessoas em turmas mais adiantadas.
- . os casos "sem solução", como encaminhá-los.

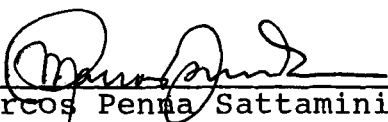
3. Necessidade de criar/produzir material de apoio

- . à alfabetização (português/matemática)
- . exercícios de vários tipos (quais)
- . redação (o que focalizar)

4. As questões mais gerais

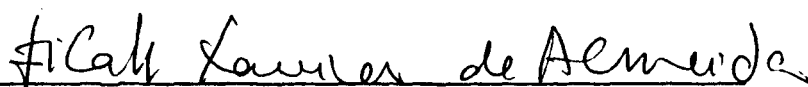
- . a relação das escolas entre elas
- . a relação das escolas dentro delas
- . a relação das escolas com o movimento geral da comunidade.

Dissertação apresentada aos professores:



Marcos Penna Sattamini de Arruda

Nome dos
componentes
da banca
examinadora



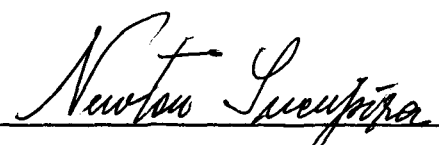
Zilah Xavier de Almeida



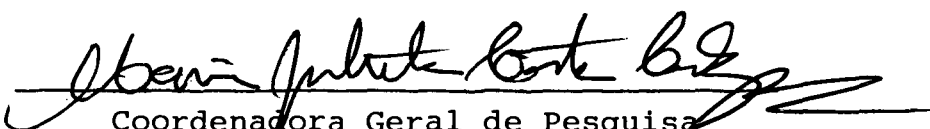
Neide Esterci

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro, 19 / 05 / 1987.



Coordenador Geral de Ensino



Coordenadora Geral de Pesquisa