

# A educação em um contexto de vulnerabilidade social: contribuições teóricas a partir de diálogos com a juventude favelada da Maré-RJ

Recebido: 12.02.23  
Aprovado: 01.09.23

Rafael Ferreira Diniz Gomes<sup>1</sup>

(<https://orcid.org/0000-0003-1378-9963>)

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo<sup>2</sup>

(<https://orcid.org/0000-0001-6707-466X>)

*Resumo: Neste artigo, abordaremos o tema da segregação socioespacial, a concentração da pobreza urbana, os malefícios decorrentes das desigualdades sociais e seus reflexos na educação de jovens moradores de favelas. A partir de uma pesquisa que entrelaça a teoria e a pesquisa de campo, estabeleceremos uma conexão entre os conceitos de Efeito-vizinhança e Ativos, Vulnerabilidade e Estrutura de Oportunidades, com as entrevistas realizadas com jovens moradores do Conjunto de Favelas da Maré, situado no município do Rio de Janeiro. O objetivo principal do estudo é examinar a literatura relacionada aos temas abordados, com base nas reflexões emergentes do cotidiano capturado por meio da pesquisa de campo, a fim de ratificar ou contrapor a abordagem teórica adotada. Como conclusão, fica evidente que as diversas formas de marginalização enfrentadas pelas juventudes em situação de pobreza constituem um desafio social complexo, exigindo a priorização da construção de uma cidadania justa e igualitária.*

Palavras-chave: Efeito-vizinhança. Ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades. Conjunto de Favelas da Maré. Sociologia urbana. Juventude.

## *Education in a context of social vulnerability: theoretical contributions based on dialogues with favela youth in Maré-RJ*

*Abstract: This article explores the issue of socio-spatial segregation, focusing on the concentration of urban poverty and its detrimental effects on the education of young residents in slums. Through a research study combining theory and fieldwork, the concepts of Neighborhood Effect and Assets, Vulnerability and Opportunity Structure, with the dialogues collected in the interviews with young residents of the Favelas da Maré, in Rio de Janeiro. The main objective of this article is to critically analyze the literature on these topics, drawing on insights from the field research, in order to validate or challenge the adopted theoretical framework. The findings underscore the multifaceted nature of the challenges faced by marginalized youth in poverty-stricken contexts, emphasizing the urgent need to prioritize the establishment of a just and egalitarian society.*

Keywords: Neighborhood effect. Assets, vulnerability and opportunity structure. Favelas da Maré. Urban sociology. Youth.

1. Doutorado e Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU/UFRJ, Prof. Adjunto da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Serra dos Órgãos - UNIFESO, Bolsista Apoio Técnico-TCT5 FAPERJ, Pesquisador do Grupo Ambiente-Educação do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – GAE-PROARQ-FAU-UFRRJ, RJ, Brasil.

2. Profa. Associada Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, FAU-UFRRJ, Docente do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU/UFRRJ. Coordenadora Grupo Ambiente-Educação (GAE) – PROARQ-FAU/UFRRJ; Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar em Estudos da Infância, Adolescência e Juventude – NIAJ UFRRJ. Cientista do Nosso Estado FAPERJ e Bolsista de Produtividade 2 CNPq, RJ, Brasil.

## Introdução

No presente artigo, propomos uma discussão acerca da pobreza urbana concentrada e seus efeitos negativos para os jovens em situação de risco social. Tais efeitos tendem a diminuir a percepção das oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo, pois, geralmente para este grupo, a educação não é considerada como um meio de transformação da sua condição social. Em contextos vulneráveis, o êxito com base no estudo ou trabalho é considerado exceção, e não regra, evidenciando as dificuldades em manter as comunidades com base na equidade de direitos sociais, políticos e econômicos.

Quando as cidades reproduzem as desigualdades sociais, elas acarretam uma série de problemas para o cotidiano dos seus cidadãos. A falta, ou ineficiência, de planejamento urbano impede a experimentação da cidade como um lugar de encontros, convívio, moradia, trabalho e lazer. Consequentemente, surgem desafios relacionados ao saneamento urbano, poluição, áreas degradadas, negligência ambiental, transporte público precário e a divisão territorial das classes sociais.

De acordo com Caldeira (1997), os movimentos de segregação socioespacial ocorridos nas grandes cidades latino-americanas ampliaram as rachaduras do tecido urbano, sem disfarces ou sutilezas. Essa lógica de urbanização reduz o uso e a apropriação da cidade como espaço público da pluralidade, pois as pessoas passaram a viver dentro de “caixas”, tais quais julgam caber toda a sua dimensão social.

Para as crianças e jovens, a limitação das experiências urbanas de qualidade promove efeitos mais danosos. Como geralmente as cidades não são planejadas de acordo com as suas necessidades enquanto cidadãos, a instituição escolar se torna o principal local de coletividade e sociabilidade além da esfera da família e vizinhança. No entanto, assim como as cidades, a escola enfrenta uma crise que afeta sua função primordial de educação.

A crise da escola é institucional, econômica, pedagógica, funcional e espacial. O modelo tradicional de sala de aula, com sua estrutura padronizada, é incompatível com a cultura tecnológica da atualidade. Além dos problemas espaciais, a instituição escolar possui muitas dificuldades de diálogo com a juventude, principalmente oriunda de contextos de vulnerabilidade social. Nessas situações, a atuação da escola tende a se restringir às ações de proteção social contra as desigualdades de contexto e da violência urbana, para evitar que os jovens se envolvam em atividades ilícitas e criminosas.

A instituição escolar, para essa camada social, é percebida como um depósito de crianças, onde ações moralizantes e de controle são empregadas na tentativa de disseminar conhecimento escolar, sem que esse processo resulte efetivamente em educação de qualidade para os estudantes. As práticas pedagógicas desempenham apenas uma função de cunho assistencialista e compensatório.

A relação conturbada entre a escola e a população mais carente no Brasil não é resultado de acontecimentos recentes. Embora a história da educação nacional comprove a existência de algumas experiências de projetos político-pedagógicos voltados para assistência socioeducativa com base em uma educação plural, tais iniciativas foram afetadas pela característica mais marcante da política nacional — a descontinuidade. Os reflexos dessa inconstância administrativa no setor da educação contribuem para a perpetuação de grande parcela da população em situação de pobreza.

Este artigo entrelaça conceitos provenientes de diversos campos do conhecimento, tais como a Percepção Ambiental, Sociologia Urbana, Geografia, Cartografia Social, Democracia e Cidadania, Educação, Arquitetura e Urbanismo. Por meio do estudo da crise das cidades, dos processos de divisão territorial e os efeitos da concentração da pobreza no agravamento das desigualdades sociais, que avançam sistematicamente nas cidades latino-americanas, foi possível estabelecer uma aproximação com conceitos importantes para a construção da argumentação e do referencial teórico deste artigo: Efeito-vizinhança (WILSON, 1987; JENCKS E MAYER, 1990; BOURDIEU, 1993; ELLEN E TURNER, 1997; SMALL E NEWMAN, 2001) e Ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades — AVEO (KAZTMAN, 1999).

O principal questionamento levantado foi: de que forma o contexto de origem da juventude pode determinar suas oportunidades educativas no entorno escolar? Ao explorar esta problemática central, apresentaremos uma abordagem mais específica acerca da educação de jovens em contextos de vulnerabilidade social.

Tais temas serão diretamente relacionados com uma pesquisa de campo realizada no Conjunto de Favelas da Maré, um bairro localizado na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, com base no método da cartografia (DELEUZE e GUATARRI, 1995; KASTRUP, 2015). Tal metodologia procura investigar os processos de produção da realidade, com um especial interesse na processualidade da própria pesquisa e nos estudos da subjetividade. A partir da construção de narrativas coletivas, com foco nos relatos das experiências compartilhadas pelos jovens participantes da pesquisa, haverá um entrelaçamento das entrevistas conduzidas na pesquisa de campo com a revisão da literatura sobre os conceitos abordados, e sua influência no bem-estar social dos indivíduos.

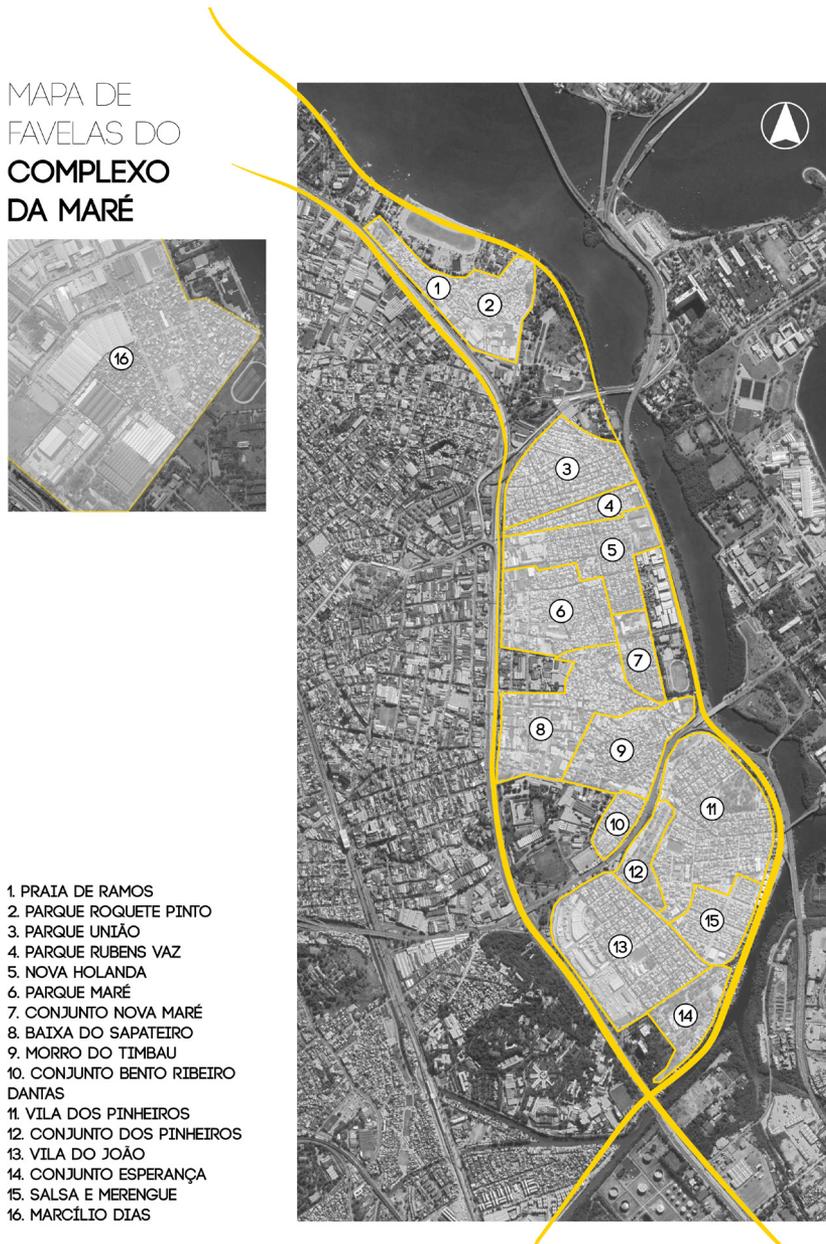
## Um campo de lutas e resistência: o Conjunto de Favelas da Maré

Localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, o bairro Maré representa hoje o maior conjunto de favelas da cidade, com mais de 140 mil habitantes distribuídos em um território com cerca de 5 quilômetros de extensão. Situado à margem da Baía de Guanabara, o bairro é margeado por importantes rodovias como a Avenida Brasil, a Linha Amarela e a Linha Vermelha, além de estar posicionado próximo ao Centro, ao lado da Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, do Aeroporto Galeão e próximo à sede da Fiocruz.

A constituição do território da Maré aconteceu de forma parcial, e sua ocupação ocorreu tanto pela posse das terras locais, quanto pela política de remoção de favelas no município do Rio de Janeiro ocorrida na segunda metade do século XX. De acordo com Diniz (2017), é possível observar duas formas de ocupação no território: (1) aquelas que ocorreram através da posse e construção dos moradores, sem apoio do Estado e (2) pela intervenção do poder público com a criação de conjuntos habitacionais.

Referem-se ao primeiro grupo, em ordem cronológica, o Morro do Timbau (1940), Baixa do Sapateiro (1947), Conjunto Marcílio Dias (1948), Parque Maré (1953), Parque Rubens Vaz (1954), Parque União (1961) e a Praia de Ramos (1962). No segundo grupo, Nova Holanda (1962), Conjunto Esperança e Vila do João (1982), Vila dos Pinheiros (1983), Conjunto Pinheiros e Conjunto Bento Ribeiro Dantas (1989), Nova Maré (1996) e Salsa e Merengue (2000). O mapa a seguir demonstra a composição atual do território da Maré, dado todo o processo de ocupação até hoje (figura 01):.

Figura1: Localização do Complexo de Favelas da Maré



Fonte: Mapa elaborado pelos autores (2020).

A Maré possui características muito diversas devido às diferentes formas de ocupação, períodos históricos, culturas, populações e identidades, bem como sua ex-

3. As milícias são grupos criminosos formados, em geral, por integrantes do aparato de segurança do Estado, tais como policiais, agentes penitenciários e bombeiros. Como forma de legitimação, os milicianos supostamente oferecem serviços de segurança à população de áreas antes dominadas pelo tráfico, expulsando os traficantes e reprimindo o uso e a venda de drogas (SILVA, 2015).

tensão territorial. Portanto, é impossível generalizar qualquer definição sobre o bairro. No entanto, uma característica que se destaca é a intensa atividade social nos espaços públicos das favelas. Na maioria dos lugares, é comum observar uma grande circulação de pessoas nas ruas, calçadas e vielas. Há uma intensa atividade de comércios e serviços representados por diversas lojas, bares, açougues, tendas, entre outros estabelecimentos.

A forte presença das pessoas nas ruas é o elemento que mais impacta aqueles que vão pela primeira vez a uma favela como a Maré; à noite, enquanto as ruas dos bairros de classe média estão vazias, com seus moradores trancados em suas casas e seus apartamentos repletos de grades a favela está com o comércio aberto, os bares pulsando, cheios de vida (SILVA, 2015, p. 52).

Segundo os dados do Censo Populacional da Maré (REDES DA MARÉ, 2019, p. 22), observa-se que o número de habitantes por domicílio no bairro varia de 2,60 a 3,77 habitantes, com uma média geral de 2,91. Esse número equipara-se com a média da cidade do Rio de Janeiro, de 2,92 habitantes por domicílio. É importante considerar que, no caso da Maré, as residências tendem a ser, em média, menores, e há uma presença significativa de “puxadinhos”, o que contribui para uma maior densidade demográfica.

O perfil étnico da região é predominantemente composto por pessoas pretas ou pardas. De acordo com os dados do Censo da Maré, 62,1% dos habitantes se auto-declararam pretos ou pardos, mais especificamente 52,9% pardos, 36,6% brancos e 9,2% pretos. Além disso, outra característica importante da região é a concentração da população nordestina. Aproximadamente 25,8% dos habitantes da Maré são nordestinos, ou seja, um em cada quatro habitantes nasceu no Nordeste. Esses dois perfis (pretos e nordestinos) compõem uma parcela significativa da população das favelas cariocas, e na Maré não é diferente.

O crescimento territorial da Maré foi acompanhado pelo recrudescimento do crime organizado. A dinâmica do tráfico de drogas intensificou as disputas pelo controle de territórios. As pequenas gangues e grupos criminosos, que já dominavam a região desde a década de 1980, expandiram-se e ampliaram seu poder bélico. A partir das disputas pelo domínio dos pontos de venda de drogas e o enfrentamento com a polícia, que pretendia expulsar os traficantes da região, houve uma reorganização dos limites das facções criminosas nas favelas. Atualmente, o bairro é dominado pelo Comando Vermelho, Terceiro Comando e as Milícias<sup>3</sup>.

A partir dessas disputas territoriais, surgiu uma das áreas mais vulneráveis devido aos confrontos armados, que causam transtornos no cotidiano dos moradores. Esse território está localizado nas proximidades da Baixa do Sapateiro, Nova Maré e o Parque Maré — a fronteira entre as facções. Conhecido pela população local como “Divisa”, esse local representa o eixo simbólico de divisão territorial do bairro, uma representação que tem sido incorporada nos discursos dos próprios moradores, mesmo que eles não pertençam efetivamente a nenhuma das facções.

No setor educacional, hoje a Maré possui 44 escolas públicas distribuídas pelas favelas, desde creches até escolas de ensino médio. No entanto, há uma escassez de oferta de creches públicas e o caso mais crítico é a oferta de escolas de ensino médio — apenas três em todo o bairro — que não absorvem a demanda local.

Para enfrentar tal realidade, ao longo do tempo foram implementadas diversas iniciativas de desenvolvimento territorial. A Maré conta com uma participação significativa de organizações não governamentais (ONGs), coletivos, centros de artes, museus, instituições locais e externas, assim como ações educativas, debates, eventos e festividades que procuram reafirmar a identidade e a cultura local. Esses espaços são frequentados principalmente por jovens, grupo que sofre os impactos mais severos da violência urbana.

Além da descrição das características gerais e específicas das favelas da Maré, embasada pela fundamentação teórica da pesquisa, houve uma experiência empírica, através das visitas exploratórias e entrevistas com alguns jovens moradores do bairro. A abordagem metodológica utilizada foi a Cartografia<sup>4</sup> (DELEUZE e GUATARRI, 1995; KASTRUP, 2015). A partir da imersão na Maré, foi possível perceber um campo de pesquisa múltiplo, diverso e imprevisível. Foi preciso recorrer a um método capaz de traduzir as múltiplas realidades e a subjetividades inscritas no território, e a prática da cartografia mostrou-se adequada.

Nesta etapa, foi estabelecida uma rede de contatos locais, que desempenhou um papel fundamental no direcionamento dos movimentos em campo e da estrutura metodológica adotada. A participação ativa das pessoas que contribuíram para este trabalho foi primordial para obter uma análise mais contextualizada das favelas. As principais estratégias de investigação empregadas foram: (1) descrever as experiências da fase empírica da pesquisa através de anotações em um diário de campo; (2) realizar entrevistas com os jovens institucionalmente inseridos<sup>5</sup>, residentes do bairro para coletar informações relevantes sobre os temas abordados.

4. A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método ad hoc. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo. (KASTRUP, 2015, p.32).

5. Os adolescentes e jovens adultos que participaram das entrevistas possuíam vínculo com alguma instituição local, seja escolas públicas, museus, coletivos, centros comunitários e ONGs. A faixa etária dos entrevistados era de 15 a 24 anos, de acordo com a classificação da população jovem do IBGE.

6. A Plataforma Brasil é um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país. Esta pesquisa está registrada sob o registro CAAE de número INSEIR APÓS AVALIAÇÃO. Fonte: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>.

A entrevista foi um dos principais dispositivos utilizados na pesquisa de campo para coletar os relatos acerca do tema da educação em um contexto de vulnerabilidade social. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, tanto em formato individual quanto em grupos de discussão. Além dos jovens, também foram entrevistados alguns profissionais ligados às instituições educacionais e culturais na Maré, assim como com alguns moradores que forneceram subsídios para a construção das narrativas.

Para garantir a participação de outras pessoas nas atividades de pesquisa, este estudo foi aprovado por um Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil<sup>6</sup>. A fim de preservar a identidade dos entrevistados, foram utilizados nomes fictícios nos trechos dos relatos transcritos. Tais trechos serão apresentados ao longo do texto, com intuito de ratificar ou contrapor a construção teórica proposta, a partir de uma perspectiva espontânea daqueles que estão envolvidos ativamente com a realidade abordada. Portanto, não haverá a separação entre as fases teórica e empírica da pesquisa, uma vez que consideramos que essas etapas se entrelaçam e se complementam mutuamente.

## A divisão territorial e a formação da identidade dos jovens pobres e excluídos

O processo de segregação urbana, ou socioespacial, refere-se à divisão territorial de um conjunto de indivíduos ou grupos sociais, definida pelas condições econômicas, raciais, culturais e históricas, que gera rachaduras no tecido urbano das grandes cidades. Segundo Caldeira (1977), esse processo tem contribuído para a diminuição do contato entre pessoas de diferentes estratos sociais, ao passo que afasta os mais pobres para regiões mais distantes dos centros urbanos e faz com que eles ocupem regiões periféricas de forma desordenada.

Para a juventude, viver em contextos vulneráveis à pobreza reduz suas oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, bem como de desfrutar de tempos e espaços adequados para uma sociabilidade coletiva. De acordo com Abramovay et al. (1999), a exclusão social tem um peso significativo para os jovens de classes sociais mais pobres, porque eles percebem essa condição e isso se manifesta através do sentimento de estigma, da insatisfação e da dificuldade de projeção do futuro e transformação da sua condição social além do contexto vivenciado.

“Ser jovem aqui na Maré é viver o aqui e o agora, pelo que percebo. Eles têm uma vontade muito grande de aproveitar a vida, é uma galera muito intensa, criativa, potente, mas que tem uma dificuldade enorme de projetar o seu futuro. E quando você não acessa outros espaços diferentes do local onde você mora, isso vale pra qualquer pessoa, quando você não tem outras experiências em outros espaços, de não interagir com outras pessoas com olhares diferentes, fica muito difícil de projetar um futuro! Você passa a achar que o que é imediato é o que te serve e, pior, o que basta!” [Arthur, professor e ex-morador da Maré, 2019].

A concentração homogênea de grupos socialmente vulneráveis acarreta uma série de desvantagens para as pessoas mais pobres. No contexto da educação, de acordo com Suárez e Groisman (2008), é importante considerar a possibilidade de que bairros com alta concentração de pobreza exerçam um efeito negativo nas conquistas educacionais das crianças. Fatores como as características do local de moradia, as condições de habitabilidade, infraestrutura urbana e a segurança pública contribuem para a falta de perspectiva em relação à educação.

De acordo com Saraví (2008), geralmente em contextos homogeneamente pobres, a experiência prática escolar sugere a presença de uma “escola limitada”, ou seja, perde o “espaço” e a “centralidade” na vida dos jovens. As cobranças da escola competem com outras preocupações que eles têm e com frequência ocupam um segundo plano. Segundo Minayo et. al (1999), há uma defasagem na relação entre as expectativas dos jovens com o sistema escolar, no que diz respeito ao mundo do cotidiano juvenil, que contribui para o isolamento destas duas instâncias.

Segundo Moehlecke (2010, p. 78), “a escola pública que atende alunos pobres é estruturada nos moldes de uma escola fundamentada nas características de alunos da classe média, inclusive quanto às expectativas da escola sobre a atuação da família”. Confunde-se assim o “estudante real” com um “estudante ideal”, ou seja, aquele que tem boas condições de moradia, boa alimentação, um contexto familiar favorável, tempos e espaços propícios para uma experiência educativa eficaz. No entanto, essa não é a realidade de todos os jovens, ou seja, a ideia de “estudante ideal” é bastante problemática.

Segundo López (2008), é comum presenciar situações em que professores que atuam em escolas públicas se deparam com uma realidade em que não conseguem fazer uso das suas experiências, uma vez que os estudantes que eles tentam

7. Caveirão é o nome popular do carro blindado usado pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) nas operações de segurança pública, que faz incursões geralmente em favelas

educar têm pouca semelhança com o “estudante ideal”, para o qual saberiam perfeitamente como agir. Retomando Minayo et. al (1999), parece que os professores e o sistema escolar só sabem lidar com um tipo de perfil de estudante, que certamente não é de origem pobre.

Conforme as reflexões de Illich (1985, p. 21), mesmo quando frequentam escolas idênticas e iniciam a jornada escolar com a mesma idade, as crianças pobres não têm acesso à maioria das oportunidades educacionais disponíveis para crianças de classe média, como acesso a livros, viagens e diversas atividades que complementam o aprendizado escolar. Para o autor, “os pobres necessitam de verbas para poderem aprender, não para se certificarem, pelo tratamento, de suas pretensas deficiências desproporcionais.”

“Ser jovem na Maré é entender o que é opressão desde muito cedo! É conviver com a violência física e simbólica o tempo todo! É você ver pessoas armadas, ter que abaixar na sala de aula pra fugir de bala perdida [...] não dá pra dizer que duas crianças vão crescer da mesma forma, sendo que uma sempre vê Caveirão<sup>7</sup> nas ruas e a outra nunca nem viu uma arma de perto...” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

No mesmo contexto, Arroyo (2012) argumenta sobre o direito de crianças e adolescentes a terem a uma vivência digna de tempos e espaços em contextos de vulnerabilidade social. As condições de aprendizagem são menores quando os meios materiais de vivência são precários. “As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram” (ARROYO, 2012, p. 34).

Esse quadro se agrava quando tais dificuldades enfrentadas pelos estudantes mais pobres são classificadas, pelos gestores públicos e profissionais da educação, como incapacidade, inferioridade e falta de cultura elaborada.

“Eu sempre tive sonho de entrar na universidade, que era também o sonho da minha mãe. Então quando consegui entrar eu percebi que permanecer era o problema. As coisas são tão difíceis pra gente que vem de um contexto mais pobre, mais desigual, que a pressão é muito maior do que a gente pode aguentar e eu pensei muitas vezes em desistir. Mas ao mesmo tempo pensava na minha mãe e tinha vergonha de falar pra ela que eu não estava aguentando mais” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

A educação é também uma questão de cidade. Assim como a classe social, o local de moradia dos jovens tende a reforçar o modelo de educação ao qual eles terão acesso. Viver em bairros de baixa renda pode produzir impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem, o que conseqüentemente acarreta a redução do rendimento educacional. No entanto, esses efeitos não são atribuíveis à condição social desses jovens, mas sim ao tratamento negligente ao qual são submetidos, geralmente invisíveis enquanto cidadãos.

A reflexão sobre o conceito de cidadania de um adolescente morador da Maré evidencia essa questão:

“Eu percebo que tem cidadãos e pessoas que moram na cidade! O cidadão ele não se sente preso pra ir pra qualquer canto, ele não tem interferência linguística e nem de mobilidade, ele se identifica com aquele local. Agora morar aqui (na Maré) já te restringe de muitas coisas! Você pode perder em educação, em saúde, pode perder o poder de transitar na cidade, e isso até aqui dentro mesmo. Um exemplo, tem muitas pessoas que moram no Pinheiros e não conseguem ir no Parque União porque tem medo do confronto entre as facções, e muitas vezes por isso não estudam [...] essa pra mim é a grande diferença entre ser cidadão e apenas morar na cidade” [Caio, morador da Vila dos Pinheiros, 2019].

Milton Santos (2007, p. 143) é contundente: “morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza. À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se à pobreza gerada pelo modelo territorial.” Milhares de pessoas sobrevivem em meio ao caos das grandes cidades, nas quais os instrumentos de planejamento urbano nem sempre são direcionados para atender suas necessidades. Novamente, são os jovens que carregam o peso das desvantagens, acostumando-se a viver com pouca esperança, pois esse é o modelo de vida imposto a eles.

“Os moradores da Maré estão sem perspectiva, porque eles terminam o ensino fundamental e quase não tem escola de ensino médio aqui! Um território desse tamanho, tantos adolescentes, e não ter acesso ao Ensino Médio diz muito sobre qual é o projeto de futuro dos moradores de favela” [Letícia, moradora da Baixa do Sapateiro, 2019].

A superação desse modelo segmentador, tanto na educação quanto na estruturação das cidades, é fundamental para garantir igualdade de oportunidades para

todas as pessoas. Isso pode ser alcançado por meio da garantia de boa nutrição, acesso a estímulos pedagógicos, condições adequadas de moradia, o direito de ir e vir, além da inserção e permanência qualitativa no sistema educacional. É com base nessas medidas que a construção de uma cidadania digna, justa e igualitária pode se tornar possível.

No entanto, é paradoxal perceber que geralmente há uma ênfase na escolarização em detrimento da educação como forma de combate à pobreza, à degradação e às condições precárias que afetam a juventude, privando-as das condições básicas essenciais para existência humana. A escola, segundo Morigi (2016), é constantemente considerada com o único lugar responsável pela educação das crianças. Isso significa que à escola muitas vezes é atribuída uma missão além de suas possibilidades e responsabilidades, como se ela fosse a solução para todos os problemas do mundo.

“Pensando sobre o que dizem por aí que ‘a educação muda, transforma, salva’. Não digam isso! Isso é vago e perigoso, porque você coloca na escola e na figura do professor, um peso e um poder quase sobrenaturais! Ou seja, ‘vá pra escola que você vai mudar o mundo, que você vai se tornar alguém melhor!’ Que vida é essa que o aluno carrega? Porque o aluno passa fome em casa, o reflexo se vê na escola! Os pais estão desempregados, o reflexo se vê na escola! Os pais estão separados, o reflexo se vê na escola! Mora de aluguel, e o pai não está conseguindo pagar, o reflexo se vê na escola! E a escola não vai resolver nenhum desses problemas, às vezes até atenua, no máximo resolve a questão do lanche, quando tem! Existe uma série de problemas que são extraescolares, mas que as pessoas magnetizam pra dentro da escola...” [Cláudio, professor e morador do Morro do Timbau, 2019].

É um equívoco esperar que a escola, por si só, resolva todos os problemas sociais enfrentados por jovens de estratos sociais mais pobres, mas é exatamente isso que a sociedade espera dela. No entanto, como uma instituição social, a escola não está isolada, ou pelo menos não deveria estar. Pelo contrário, ela faz parte de um contexto social e urbano, e é essencial que estabeleça diálogos com outras instituições, compartilhe responsabilidades e se conecte com os bairros, as cidades e os cidadãos, a fim de potencializar ações efetivas no combate às desigualdades sociais.

“A atuação da escola no contexto das favelas da Maré deveria ocupar uma posição central! Não se faz uma mudança profunda, uma revo-

lução na sociedade sem educação, mas só ela não basta! Como diria Paulo Freire, a educação transforma as pessoas e são as pessoas que vão transformar a sociedade, o mundo” [Arthur, professor e ex-morador da Maré, 2019].

É essencial repensar os espaços urbanos de forma que sua infraestrutura, suas instituições políticas, sociais, educacionais e outras organizações possam garantir o bem-estar social, reduzir as desigualdades e a segregação socioespacial, além de promover uma educação de qualidade para todos os seus habitantes. Uma cidade que promove a segregação de classes sociais não fortalece a cidadania.

A redução dessa dimensão das desigualdades sociais deve ser o motor das políticas públicas, pela via de ações que desatrem o desempenho escolar das desigualdades dos contextos socioeconômicos de origem, construídas nos âmbitos da família, da escola e do bairro nos quais essas crianças e adolescentes são socializados. É preciso lutar contra as desigualdades de origem, que já definem a posição e a trajetória dos indivíduos na sociedade. (RIBEIRO e KAZTMAN, 2008, p. 18).

Os efeitos da segregação socioespacial incidem diretamente na construção social da juventude periférica, principalmente porque prejudicam seu desenvolvimento socioeducativo. No entanto, como esses efeitos de fato operam na vida desses indivíduos? Qual a relevância das desigualdades socioespaciais na formação educacional da juventude oriunda de contextos caracterizados pela vulnerabilidade social? Qual o grau de influência do local de moradia na percepção de expectativas desses jovens perante o futuro?

## O Efeito-Vizinhança e suas relações com a precarização da juventude

Pesquisas oriundas da Sociologia Urbana apontam que o ambiente da vizinhança tem poder de influência em uma série de oportunidades individuais, assim como o bem-estar social das famílias e comunidades, com efeitos tanto positivos, quanto negativos. O conceito que procura interpretar tais efeitos, é chamado de Efeito-vizinhança, ou Neighborhood effects (WILSON, 1987; JENCKS E MAYER, 1990; ELLEN E TURNER, 1997; SMALL E NEWMAN, 2001), Effectus du Lieu (BOURDIEU, 1993) ou Efecto Vecindario (KAZTMAN, 1999).

8. *The Truly Disadvantaged: The Inner City, The Underclass, and Public Policy*, William Julius Wilson, 1987. A obra representa o debate sobre raça, pobreza e políticas públicas nos Estados Unidos das décadas de 1970 e 1980. O objetivo é fornecer uma estrutura de análise liberal que permita uma melhor compreensão das causas da intensificação da pobreza da população negra norte americana.

9. A partir de mudanças significativas do mercado de trabalho, a população negra de classe média migrou para os chamados subúrbios brancos, assim os setores mais empobrecidos permaneceram nas áreas centrais, e essa concentração acabou resultando em baixos indicadores sociais tais como as altas taxas de desemprego, as baixas taxas de escolaridade, alto percentual de evasão escolar e distorções na estrutura familiar.

Esse conceito emergiu no final da década de 1980, de acordo com Andrade e Silveira (2013), quando diversas pesquisas buscavam compreender como as vizinhanças influenciavam na formação de redes de sociabilidade ou no acesso a oportunidades por meio de estruturas sociais fundamentais, tais como a renda familiar, o desempenho escolar e a inserção no mercado de trabalho.

Um dos primeiros estudos sobre tema, que serviu como base fundamental para todos os outros que seguiram com essa perspectiva de análise dos efeitos do ambiente de vizinhança, foi o trabalho desenvolvido por Wilson (1987)<sup>8</sup>, no qual foram analisadas as influências da concentração das pessoas mais pobres nas áreas centrais das grandes cidades norte americanas da década de 1970 e 1980<sup>9</sup>.

A hipótese central levantada pela pesquisa é que existem processos relacionados à segmentação social e segregação socioespacial que têm um impacto direto no desenvolvimento das populações em situação de pobreza. De certo modo, a partir de uma visão preconcebida, é difícil acreditar que pessoas que nascem e crescem em regiões pobres tenham muitas oportunidades de alcançar mobilidade social através do trabalho e da educação.

De acordo com Ellen e Turner (1997), algumas pesquisas empíricas confirmam que o ambiente de vizinhança exerce influência na vida das pessoas. No entanto, essas pesquisas concentram seus esforços em identificar as características da vizinhança que exercem maior impacto no bem-estar social das famílias. Além disso, elas buscam refletir como essas descobertas podem ser aplicadas na formulação de políticas públicas que visam combater a pobreza e as desigualdades sociais.

As chances de um jovem morador de uma área homoganeamente pobre entrar para algum grupo criminoso seriam maiores do que para moradores de áreas mais abastadas? Mulheres adolescentes moradoras dos guetos teriam maiores chances de engravidar na adolescência? Alunos de escolas localizadas em distritos com maior concentração de famílias pobres apresentariam pior desempenho escolar, maiores chances de repetência e de evasão? Enfim, seria o local de moradia e as características de sua população em parte responsáveis por estas questões? (SANT'ANNA e SALATA, 2009, p. 6-7).

Alguns resultados dessas pesquisas tendem a ser diversas vezes contraditórios. Por exemplo, de acordo com Ribeiro (2008), a convivência territorial de pessoas com diversas condições econômicas, de heterogeneidade, impulsiona o aprofun-

damento das desigualdades sociais, pela simples constatação das diferenças de classe. Jencks e Mayer (1990), em sua compilação de estudos sobre ambientes de vizinhança, demonstraram que algumas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas avaliam seu sucesso ou fracasso por meio da comparação com os outros ao seu redor. Segundo os autores, essa relação heterogênea representa um fator de conflito que pode levar as pessoas mais pobres a desenvolverem sentimentos de incompetência, incapacidade e fracasso perante seus pares.

Por outro lado, diferentes perspectivas são abordadas por outros autores. De acordo com Wilson (1987), em regiões onde há concentração de famílias de baixa renda, ou seja, áreas homogêneas em termos socioeconômicos, a reprodução da exclusão social é mais prejudicial do que se essas famílias estivessem em áreas socialmente mistas ou heterogêneas. Segundo o autor, ser pobre em um bairro de renda mista é menos desvantajoso do que ser pobre em um bairro caracterizado pela pobreza. Sant'Anna e Salata (2009) corroboram com essa perspectiva, ao afirmarem que o isolamento em territórios empobrecidos contribui para a exclusão social dos indivíduos, levando a situações de fragilização frente às oportunidades de trabalho, educação, saúde, moradia e bem-estar.

Kaztman e Filgueira (2006) e Marques (2010), levantam questionamentos sobre a convivência territorial de pessoas em situação de vulnerabilidade social, argumentando que a homogeneidade desses territórios dificulta o acúmulo de capital social, contribui para o endurecimento das estruturas sociais e aprofunda a pobreza e exclusão. Os autores destacam que a falta de diversidade socioeconômica nessas áreas limita as oportunidades de interação e troca de recursos, perpetuando assim as desigualdades e os problemas enfrentados pelas comunidades em situação de vulnerabilidade.

De qualquer modo, mensurar o grau de influência dos efeitos de vizinhança nas pessoas é uma tarefa complexa, uma vez que nem todas as pessoas são impactadas da mesma forma ou com a mesma intensidade. De acordo com Ellen e Turner (1997), é importante ressaltar que certas pessoas possuem redes sociais sólidas, estruturas familiares estáveis, fontes de apoio ou outros recursos que se estendem além do bairro em que vivem. Portanto, é plausível considerar que algumas famílias ou indivíduos podem ser mais suscetíveis às influências do ambiente de vizinhança do que outros.

No âmbito das oportunidades educativas, que muitas vezes representam as únicas possibilidades de ascensão social para os jovens, a jornada escolar não faz muito sentido, porque lhe faltam exemplos que demonstrem o contrário. Isso

10. O final do relato traz ao debate um tema importante — o racismo. A maioria das entrevistas foi realizada com jovens autodeclarados pretos, e, por este motivo, as questões abordadas refletem suas experiências como corpos estigmatizados pelo racismo estrutural. Portanto, além dos temas mencionados nos relatos destacados, a questão racial ocupa uma posição central.

está relacionado a uma compreensão mais ampla sobre educação e o tempo que demanda tal empreitada.

De acordo com Jencks e Mayer (1987), crianças que frequentam boas escolas geralmente apresentam melhores níveis de aprendizagem e, conseqüentemente, quando adultas, têm maiores chances de obter melhores posições no mercado de trabalho. Supondo que as oportunidades educativas sejam iguais para toda a população, as crianças pobres tendem a sofrer mais com as influências do ambiente em que vivem.

“De tanto você perder chances ou oportunidades de desenvolvimento, por não ter algo ou por não poder ter algo, chega uma hora que você entende que ou você se esforça triplamente ou nunca vai conseguir ter nada na vida! É como se você tivesse que dar o seu sangue pra conseguir alguma coisa. E aí tem uma hora que teu corpo não existe, só existe um resquício do que é um corpo, físico, mental, espiritual, enfim, é muito doido tudo isso [...] e aí com isso eu tenho que abrir mão de algumas coisas sabe? Do tempo de algum setor da minha vida pra conseguir uma outra coisa, ainda mais na nossa situação aqui e também na condição de mulher preta e favelada” [Diana, moradora do Morro do Timbau, 2019]<sup>10</sup>.

Sant’Anna e Salata (2009) realizaram uma investigação importante sobre os efeitos da pobreza territorializada e sua influência nos resultados escolares. Segundo os autores, em determinado momento da vida, os jovens estudantes passam a desconsiderar a educação como uma fonte de recursos capaz de combater sua situação de vulnerabilidade social, o que faz com que o mercado de trabalho ganhe cada vez mais destaque diante de suas expectativas. Assim, o jovem passa a ter que escolher entre continuar a jornada escolar, conciliá-la com o trabalho, dedicar-se exclusivamente ao trabalho ou optar por não estudar nem trabalhar.

“Infelizmente, a juventude (na Maré) ainda não entende que a educação vai pra além dos conteúdos da sala de aula, de que ela pode dar acesso a outras possibilidades de pensar sobre si [...]. Se ele (o jovem) precisar priorizar entre o trabalho e a escola, ele vai priorizar o trabalho! Até porque não depende só dele, ele está atrelado a uma família, que muitas vezes depende desse jovem. Então a relação dele com a escola e a universidade está sempre ali como ‘algo que eu quero, que eu sei que é necessário, que eu tenho uma consciência que é importante’. Mas enfim é uma ideia que na prática muitas vezes não se concretiza” [Maria, professora e moradora da Nova Holanda, 2019].

A questão em discussão é: como o ambiente de vizinhança de fato afeta a vida dos indivíduos e das famílias e retroalimentam a pobreza e a exclusão? Para fornecer orientações práticas para políticas públicas, os pesquisadores precisam avaliar os impactos reais do ambiente de vizinhança nesses resultados. Então, de que forma a pobreza produz seus efeitos negativos? Small e Newman (2001), ao abordarem esse tema, observaram que surpreendentemente poucos estudos tratavam dessa questão seriamente, apesar da iminente demanda por tais resultados.

Com base nos estudos apresentados por Wilson (1987) e Jencks e Mayer (1990), foram identificados alguns dispositivos de reprodução da pobreza, classificados em duas categorias gerais de modelos. A primeira categoria é composta pelos mecanismos de socialização, que descrevem como as vizinhanças socializam aqueles que crescem nelas. A segunda categoria é composta pelos mecanismos instrumentais, que descrevem como a agência individual é limitada pela condição de vizinhança.

De acordo com os autores, os mecanismos de socialização analisam como os fatores contextuais e interações sociais moldam as oportunidades e expectativas dos indivíduos em situação de pobreza. Portanto, esses mecanismos geralmente causam maior impacto nas crianças e nos adolescentes. Por outro lado, os mecanismos instrumentais isolam as redes de sociabilidade dos indivíduos e, conseqüentemente, reduzem as oportunidades de acesso ao bem-estar social. Tais mecanismos costumam causar maiores efeitos nos adultos.

O desafio no combate ao círculo vicioso de reprodução da pobreza consiste na garantia de que crianças, jovens, suas famílias, seus pares e suas comunidades possam obter e acumular recursos que promovam o bem-estar social, permitindo-lhes reverter o quadro de vulnerabilidade em que se encontram. Nesse sentido, o poder público e a sociedade desempenham um papel fundamental na formulação, implementação e avaliação de políticas de assistência social, na criação de recursos e estímulos para que as pessoas possam utilizá-los em prol do seu desenvolvimento integral.

Se os mecanismos de reprodução da pobreza tendem a manter os indivíduos em situações de risco social, a obtenção dos recursos que permitem acessar as oportunidades de melhoria das condições de vida representa uma rota de fuga dessas situações. Esse processo, que visa minimizar os efeitos dos contextos de vulnerabilidade social ou reduzir seu impacto sobre o menor número possível de indivíduos, pode ser compreendido como a dinâmica da estrutura de oportunidades.

## Ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades – AVEO

O estudo sobre o efeito-vizinhança ajuda a compreender os processos de reprodução da pobreza, principalmente em contextos de segregação socioespacial, e suas consequências nos desfechos individuais e coletivos. No entanto, como exposto anteriormente, nem todos os indivíduos e grupos são igualmente afetados pelos efeitos da concentração territorial da pobreza. Isso ocorre porque algumas pessoas possuem redes de sociabilidade sólidas, que promovem relacionamentos positivos, intercâmbio cultural e acesso à informação de qualidade, ou porque possuem recursos que permitem vivenciar experiências diversas além do local de moradia.

Quando essa situação ocorre, os efeitos da vulnerabilidade social gradualmente perdem sua influência na vida das pessoas, mesmo em situações de risco. Em outras palavras, quando um indivíduo ou grupo consegue acessar recursos e redes de sociabilidade que bloqueiam ou minimizam os efeitos da pobreza concentrada e territorializada, nos deparamos com o conceito de estrutura de oportunidades.

De acordo com seus estudos sobre o tema, Kaztman (1999) define a estrutura de oportunidades como a capacidade de acessar bens, serviços ou atividades que impactam direta ou indiretamente o bem-estar das famílias, porque facilitam a utilização de recursos próprios ou externos que são úteis para a sua integração na sociedade. Tais recursos, materiais ou imateriais, são denominados “ativos” e, segundo o autor, são estratégias que podem ser utilizadas pelos indivíduos para acessar as oportunidades em determinada circunstância e conseqüentemente melhorar suas condições de vida.

Para Kaztman e Filgueira (2006), geralmente a obtenção de níveis significativos de bem-estar socialmente aceitáveis geralmente depende do acesso ao mercado de trabalho. Esse acesso amplia as oportunidades de obter melhores condições de educação, saúde e lazer, entre outros aspectos. São esses ativos que compõem as estruturas de oportunidades. O acesso ou não a esses ativos determina, em certa medida, a vulnerabilidade dos indivíduos em relação à pobreza.

Caroline Moser (1996) relaciona a questão da vulnerabilidade social com o local de moradia e a estrutura de oportunidades. Para a autora, quando os ativos são bem administrados e bem articulados pelos indivíduos e o coletivo, a probabilidade de adaptação às situações de risco é maior, embora essa adaptabilidade não resulte necessariamente em mobilidade ou ascensão social.

Ainda que em determinadas situações possa existir, nas diferentes esferas sociais, o domínio de recursos, estes só se tornam ativos quando permitem o acesso às oportunidades de melhorias das condições de vida frente aos riscos sociais. Por exemplo, no caso de crianças e adolescentes em contextos segregados, a presença da instituição escolar nos bairros pode ser considerada um ativo, ou seja, fonte de capital social. Teoricamente, a escola é um local de desenvolvimento de aprendizagens, habilidades e cidadania.

“A escola é importante pra qualquer sociedade, e as escolas da Maré também têm importância, a questão é: que escola é essa? [...] Não adianta estender só o conteúdo escolar na grade e não inserir outras atividades que são tão importantes quanto, como música, esporte, até o lazer também dentro da escola e tudo mais. E sem levar em consideração o seguinte né, de tentar entender como implantar a educação naquele lugar”. [Caio, morador da Vila dos Pinheiros, 2019].

Porém, quando a escola carece de estrutura, de materiais pedagógicos, de bons profissionais, e que sofre as influências negativas dos contextos vulneráveis à violência, ela deixa de ser um ativo, pois se torna também vulnerável e não gera expectativas positivas na comunidade.

“Tem muitos professores aqui que têm medo do aluno, que acham que qualquer um pode ter envolvimento com o tráfico, ou algum parente envolvido. Então eles têm medo de falar qualquer coisa com os alunos. Se eles querem sair de sala eles (os professores) deixam, não se importam muito...Isso desanima qualquer um que quer ter um futuro melhor” [Diana, moradora do Morro do Timbau, 2019].

Para Moser, então, a questão da vulnerabilidade está relacionada diretamente com o domínio de ativos e sua facilidade de utilização. Ou seja, quanto mais recursos disponíveis entre os indivíduos e as famílias que possam ser convertidos em ativos, melhores serão as oportunidades de bloqueio dos efeitos negativos da pobreza.

Obter capital cultural é fundamental para os jovens, mas no nosso contexto é bem difícil que isso aconteça porque na Maré não tem tantos espaços de cultura e artes para uma população muito extensa. Os poucos espaços nesse sentido que existem não dão conta dessa demanda. E as escolas também não possuem tantos aparatos culturais assim, ficam mais atreladas àqueles conteúdos escolares mesmo, não fazem tanto esse movimento cultural” [Maria, professora e moradora da Nova Holanda, 2019].

Kaztman e Filgueira (2006) argumentam que as estruturas de oportunidades podem ser classificadas em dois grandes grupos: os que criam outros ativos, ou os regeneram, e os que facilitam o uso dos recursos disponíveis nas famílias. Um exemplo do primeiro caso é quando o Estado oferece os serviços básicos de educação e saúde gratuita à população. Um exemplo do segundo caso é a garantia de serviços de creche, que liberam recursos humanos da família para que possam ser investidos em outras atividades. Resultados similares são produzidos quando, por exemplo, há a melhoria da infraestrutura urbana, ou da rede de transporte, que incide diretamente na qualidade de vida das pessoas, criando condições favoráveis para o aumento da disponibilidade de tempo para a realização de atividades mais produtivas.

Em termos práticos, os ativos podem ser identificados como capital financeiro, capital físico, capital humano e capital social. Ao relacionar os estudos de Moser (1996) e Busso (2001), podemos concluir que o trabalho representa um ativo, pois é a principal fonte de recursos financeiros, que geralmente permite o acesso a melhores oportunidades de qualidade de vida. As condições de moradia representam ativos físicos que impactam no bem-estar das famílias, assim como os bens naturais, áreas de lazer e as condições de mobilidade urbana.

O capital humano se torna um ativo quando há uma forte integração nas relações familiares baseada no respeito e segurança. Isso ocorre quando as crianças são incentivadas a buscar níveis mais elevados de educação e quando outros membros da família contribuem com recursos para o lar. O capital social é adquirido por meio das relações sociais e da troca de experiências heterogêneas. Essas interações podem ocorrer nos bairros ou no local de trabalho. Para as crianças, a escola é um lugar propício para estabelecerem contato com outras pessoas além da família. Kaztman e Filgueira (2006) definem como fontes de capital social, as famílias, os clubes comunitários, as ruas dos bairros, os centros educativos, os locais de trabalho, os partidos políticos, as associações e instituições de qualquer tipo, os grêmios e sindicatos.

Quando as famílias se distanciam subjetivamente do bairro, ou não estabelecem nenhum vínculo com a vizinhança, seja por medo da violência, pelas péssimas condições de infraestrutura urbana ou pelas “más influências” do entorno, elas diminuem suas chances de obtenção de capital social. Isso acontece porque há um entendimento comum sobre os efeitos negativos associados aos contextos segregados, que têm um impacto direto na percepção das oportunidades locais. Por exemplo, quando a escola não consegue dialogar com a juventude e não consegue impactar positivamente suas vidas. Ou seja, um potencial ativo se torna um passivo.

“De maneira geral, para o jovem favelado, estar na escola e na universidade é bem custoso, sobretudo porque são instituições muito quadradas! É chato estar numa escola que não tem nada a ver contigo, que não fala sobre você, não conversa com a sua cultura! A escola fala com as paredes, minha sensação é essa!” [Paula, moradora da Nova Holanda, 2019].

O enfoque AVEO ou “Ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades”, em termos mais gerais explica a vulnerabilidade social como o resultado da desconexão entre os ativos e as oportunidades que emergem nas esferas do mercado, do Estado e da sociedade. Segundo Espeschit (2008), tais esferas contribuem com funções distintas, porém conectadas, para o provimento de oportunidades de bem-estar social: o mercado, como fonte de emprego; o Estado, através da assistência social; a sociedade, através da participação comunitária nas decisões políticas e ações efetivas de cidadania.

Para Kaztman e Filgueira (2006), o mercado de trabalho é a principal esfera para a geração, apropriação e utilização de ativos. Suas dimensões básicas são o emprego, a renda, o consumo e a poupança, e permitem que as pessoas acessem os circuitos sociais e econômicos. O Estado é a fonte mais significativa para o acúmulo de ativos para os estratos populares urbanos, porque são provedores de ativos físicos e humanos, além de possuírem o dever de garantir educação, saúde pública, habitação, entre outros serviços básicos. No plano da sociedade civil, destacam-se três tipos de estruturas de oportunidades que funcionam como fontes importantes de ativos: as redes políticas, as famílias e as redes de sociabilidade na comunidade.

Em contextos de segregação socioespacial a obtenção de capital social é reduzida. Na busca de melhores oportunidades, os indivíduos normalmente precisam sair dos seus bairros até as zonas centrais e/ou mais abastadas da cidade. O fator transporte público, em muitos casos, dificulta o acesso a esses locais por meio da distância/tempo/custo.

“Transitar pela cidade é muito complexo para os mais pobres. Uma coisa relativamente simples como o preço da passagem de ônibus te impede muitas vezes de atravessar a cidade, de fazer qualquer coisa em outro lugar. E ainda tem a questão dos policiais que tiram os jovens negros dos ônibus que vão pra Zona Sul, de parar, de revistar, porque eles não têm dinheiro pra ir pra praia, então o que estariam fazendo ali? Mas você nunca vai ver um policial revistando um jovem branco no ônibus, na praia...” [Letícia, moradora da Baixa do Sapateiro, 2019].

O controle ou eficácia normativa, ou seja, a capacidade da comunidade de controlar seus membros segundo os princípios básicos da convivência em sociedade, é diferente no contexto das favelas, onde as regras de convívio social são outras. Em um cenário onde, por exemplo, os membros responsáveis pela família concentram seus esforços em prover o sustento dos lares, e por esse motivo se ausentam das suas funções educativas e protetivas dos jovens, o contato com as pessoas externas aumenta.

Tal abordagem tem relações estreitas com a proposição da Sociologia do desvio de Becker (2008), que busca compreender como a sociedade define e rotula os comportamentos e regras aceitáveis, de acordo com um contexto histórico, cultural e social. Nesse sentido, o comportamento desviante é rotulado como tal quando recebe uma resposta social negativa. O ato em si pode não ser inerentemente desviante, mas é a reação social a ele que o torna assim. Por exemplo, a posse de drogas pode não ser considerada desviante em algumas subculturas, mas a sociedade em geral rotula como tal e responde com sanções legais.

Certos comportamentos associados a grupos minoritários podem ser rotulados como desviantes com mais frequência do que comportamentos semelhantes associados a grupos privilegiados. Nesse sentido, no contexto das favelas, é mais provável a influência dos chamados “grupos de pares”, que vivenciam as mesmas situações, e, conseqüentemente, a probabilidade de estímulos de comportamentos socialmente considerados indesejáveis, tais como: a desvalorização da escola, o aumento das taxas de evasão escolar, a antecipação para a vida adulta, através da entrada precoce no mercado de trabalho, ou a adoção de condutas de risco como o envolvimento com as drogas e o crime.

“Pra ser jovem na Maré você precisa ter muita ajuda dos seus pais! Ser um jovem sozinho aqui, se você não tiver ninguém pra te ensinar o caminho certo ou errado, você não vai saber ser jovem. Se você tem a sua família com você, eles te apoiam e te mostram o caminho certo, do estudo, do trabalho. Mas se você é sozinho ou tem amizade com o pessoal do tráfico, ou só joga bola, você vai acabar se juntando àquilo, só faz aquilo e isso não é bom!” [Felipe, morador do Morro do Timbau, 2019].

Quando a comunidade não consegue fazer um controle mais efetivo das normas sociais de convivência dos jovens, a escola assume essa função, além de garantir os resultados educacionais. “Quando a comunidade não é capaz de socializar normativamente as crianças, a escola (na sua relação com a comunidade e na sua capaci-

dade de impor disciplina na sala de aula), adquire uma importância muito maior.” (FLORES, 2008, p. 175).

As famílias mais pobres estão perdendo cada vez mais as condições de socializar seus membros para que se tornem menos propensos às situações de risco, não por sua vontade, e sim devido às imposições do sistema. Talvez a descrença na eficácia das instituições políticas faça crescer a desconfiança, as frustrações e a falta de perspectiva em um futuro diferente, internalizando nos mais pobres os modelos de vida mais precários. Portanto, tornar os jovens conscientes e mais críticos da posição social que se encontram é base fundamental para que entendam o seu papel na sociedade e sua luta perante as desigualdades sociais..

## Considerações Finais

A articulação entre educação e cidade para o combate às desigualdades sociais é fundamental, principalmente onde os efeitos da segregação socioespacial são mais visíveis. Quando esse processo não ocorre, aumentam significativamente as disparidades educacionais entre estudantes oriundos de classes sociais distintas. Para os mais pobres, os efeitos de uma experiência escolar limitada, ou seja, descentralizada do contexto de vida dos jovens, são prejudiciais ao seu desenvolvimento social. Nesse cenário, a educação de fato não acontece e parece ser incapaz de surtir um impacto transformador, pelo contrário, pode atenuar as diferenças.

As entrevistas realizadas com os jovens moradores das favelas da Maré acerca dos temas abordados no referencial teórico deste artigo corroboram com a ideia geral de que o ambiente de vizinhança influencia as expectativas referentes à educação. Em um contexto de vulnerabilidade social, não é incomum perceber situações em que os jovens precisam conciliar diariamente o seu processo educacional com diversos problemas urbanos, econômicos, socioculturais e ambientais. As relações estabelecidas nesse cotidiano tendem a limitar as oportunidades de aprendizagem desses estudantes — Efeito-vizinhança.

Nas situações em que não existem muitas perspectivas de um futuro que considera a educação como rota de acesso a melhores condições de vida, não surpreende que muitos jovens optem pela evasão escolar e/ou antecipem a sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, de acordo com as narrativas dos entrevistados, as escolas que atuam nas favelas da Maré, de modo geral, não conseguem dialogar com os estudantes, suas expectativas, sua visão de mundo, sua cultura, sua potência e criatividade. Diferentemente das Ongs, dos espaços de cultura, arte, lazer e

dos coletivos, que encontraram formas mais eficientes de estreitar esse contato, com ações mais direcionadas e contextualizadas com o mundo da juventude — Estrutura de oportunidades.

No entanto, a escola representa a instituição pública mais presente nas favelas da Maré. Ao todo, são 44 escolas implantadas no bairro, além de outros equipamentos educacionais espalhados pelo território. Todas essas instituições juntas agregam um número significativo de crianças e adolescentes em seu espaço. Ou seja, as escolas possuem as condições fundamentais para desenvolver um projeto educativo na escala territorial, porque o seu poder de alcance é mais abrangente.

Quando elas atuam na região de modo independente, quando se fecham para o território, elas acabam sendo encurraladas pelas situações de violência urbana e pelos impactos das desigualdades sociais. Têm sua estrutura desvalorizada e a vizinhança não reconhece o seu espaço como um lugar de potencialidades. Os jovens, cedo ou tarde, perdem o interesse pela escola e pela jornada escolar. Ou seja, se as escolas assumirem uma posição central no processo de desenvolvimento territorial e socioeducativo, através do diálogo com os parceiros locais e externos, será possível construir as bases para a criação de estruturas de oportunidades para o combate à perpetuação das desigualdades sociais.

Independentemente do local onde as crianças e jovens nascem e vivem, bem como de sua condição social, é preciso assegurar o acesso a uma educação de qualidade, além de garantir que esses jovens tenham condições básicas de sobrevivência e oportunidades de desenvolvimento social. É fundamental proporcionar-lhes o direito à cidade, proteção, condições sociais, materiais e humanas para enfrentar as dificuldades dos contextos de pobreza. Este é um desafio complexo e dinâmico, mas que tem potencial para contribuir com o desenvolvimento de políticas e práticas mais inclusivas e equitativas, visando criar condições favoráveis para o pleno desenvolvimento e participação dos jovens na sociedade.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers. Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ANDRADE, L. T.; SILVEIRA, L. S. “Efeito-Território: Explorações em torno de um conceito sociológico”. *Civitas, Rev. Ciênc. Soc.* 13 (2), v.13, n. 2, p. 381-402, mai-ago. 2013.

ARROYO, Miguel. “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”, in: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educaçao Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, Howard S. Outsiders. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [1963].

BOURDIEU, Pierre. La misère du monde. Paris: Seuil, 1993.

BUSSO, Gustavo. “Vulnerabilidade social: nociones e implicancias de políticas para latinoamerica a inicios del siglo xxi”. *Seminario Internacional: las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CELADE, 2001.

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. Cidade de Muros: Crime, Segregaçao e Cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Mil Platôs. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

DINIZ, Edson. A relaçaõ escola-família-vizinhança na favela da Maré e o Programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador. Tese de Doutorado em Educaçao, Programa de Pós-Graduaçao em Educaçao. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

ELLEN, I. G.; TURNER, M. A. “Does neighborhood matter? Assessing recent evidence”. *Housing Policy Debate*, v. 8, n. 4, p. 833-866, 1997.

ESPESCHIT, Ester Rodrigues. Estrutura de oportunidades e Ativos: *a reduçao da Vulnerabilidade Social em famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família*. Dissertaçao de Mestrado. Curso de Mestrado em Administraçao Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundaçao João Pinheiro. Belo Horizonte, 2008.

FLORES, Carolina. “Consequências da Segregaçao Residencial: teoria e métodos”, in: CUNHA, José Marcos Pinto da (org.). *Novas metrópoles paulistas: populaçao, vulnerabilidade e segregaçao*. Campinas: UNICAMP/NEPO, 2006.

\_\_\_\_\_. “Segregaçao residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago no Chile”, in: RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R (Org.). *A cidade contra a escola? Segregaçao urbana e desigualdades sociais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevideu: IPPES, 2008.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JENKS, C.; MAYER, S. "The consequences of growing up in a poor neighborhood". In: LYNN, L.; MCGEARY, M. G. H. (ed.). *Inner-City poverty in the United States*. Washington D.C., National Academy Press, 1990.

KASTRUP, V. "O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo", in: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

KAZTMAN, R. *Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Santiago de Chile, 1999.

KAZTMAN, Rubén; FILGUEIRA, Fernando. "Las normas como bien público y como bien privado: reflexiones en las fronteras del enfoque AVEO". *Serie Documentos de Trabajo del Ipes – Colección Aportes Conceptuales*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, n. 4, 2006.

LÓPEZ, Néstor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades, in: RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R (Org.). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades sociais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevideú: IPPES, 2008.

MARQUES, Eduardo. *Redes sociais, segregação e pobreza*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala galera. Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOEHLECKE, Simone. "Por uma cultura de educação em direitos humanos", in: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. p. 15-40.

MORIGI, Valter. *Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MOSER, C. "Confronting crisis: a comparative study of household responses to poverty and vulnerability in four poor urban communities". *Environmentally Sustainable Development Studies and Monograph Series n. 8*, World Bank, Washington, DC. 1996.

REDES DA MARÉ. Censo Populacional da Maré. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.

RIBEIRO, Luiz César de Queiróz. “Proximidade territorial e distância social: reflexões sobre o efeito de lugar a partir de um enclave urbano”. *VeraCidade*, Salvador, v. 3, n. 3, p. 1-21, Maio. 2008.

SANT'ANNA, M. J. G.; SALATA, A.R. “Espaço urbano e desigualdade social: efeito vizinhança e oportunidades educacionais”. *Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2009.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SARAVÍ, Gonzalo. “Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados”, in: RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R (Org.). A cidade contra a escola? *Segregação urbana e desigualdades sociais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevidéu: IPPES, 2008.

SILVA, Eliana Sousa. Testemunhos da Maré. 2. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

SMALL, M. L.; NEWMAN, Katherine. “Urban poverty after the truly disadvantaged: The Rediscovery of the Family, the Neighbourhood, and Culture”. *Annu. Rev. Sociol.* 2001. 27:23-45.

SUÁREZ, A. L.; GROISMAN, F. “Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina”, in: RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R (Org.). A cidade contra a escola? *Segregação urbana e desigualdades sociais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevidéu: IPPES, 2008.

WILSON, W. J. The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy. Chicago: University of Chicago Press, 1987.



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution, que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones, siempre que se cite correctamente la obra original.