

## A camisa do colégio: a reprodução de estigmas sociais pela escola e a construção de identidades para as juventudes cariocas (2008)

Marcella Carvalho de Araujo Silva

---



### Edição electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1479>

DOI: 10.4000/pontourbe.1479

ISSN: 1981-3341

### Editora

Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo

### Refêrencia eletrónica

Marcella Carvalho de Araujo Silva, « A camisa do colégio: a reprodução de estigmas sociais pela escola e a construção de identidades para as juventudes cariocas (2008) », *Ponto Urbe* [Online], 5 | 2009, posto online no dia , consultado o 19 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pontourbe/1479> ; DOI : 10.4000/pontourbe.1479

---

Este documento foi criado de forma automática no dia 19 Abril 2019.

© NAU

---

# A camisa do colégio: a reprodução de estigmas sociais pela escola e a construção de identidades para as juventudes cariocas (2008)

Marcella Carvalho de Araujo Silva

---

## 1. Introdução

- 1 Desde o primeiro governo Brizola (1983-87), na cidade do Rio de Janeiro, houve uma associação entre a escola pública e os pobres, em decorrência da implementação do Programa Especial de Educação pela Secretaria de Educação de Darcy Ribeiro. O programa buscava suprir as diferenças entre pobres e classe média, dentro da própria escola, a fim de que todos os alunos, independentemente da classe social a que pertencessem, pudessem desfrutar de um bom ensino público e tivessem as mesmas condições de construir seu futuro profissional. A partir dessa época, o PEE, sigla pela qual ficou conhecido o programa, foi seriamente criticado e reduzido a uma de suas propostas: os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), os quais passaram a ser considerados “escolas de pobres”. A classe média, desde então, deixou as escolas públicas e passou a ocupar os bancos de colégios particulares. Os alunos pobres da rede pública passaram a sofrer com mais este estigma, agora reproduzido pelas escolas a que freqüentavam. Desse modo, o estigma geográfico-espacial da cidade foi incorporado pelo campo educacional e por ele reproduzido. Essa foi uma consequência que, claramente, os formuladores do Programa não previam – constituindo, assim, um “efeito perverso” dessa política social.
- 2 Desenvolvendo um trabalho sobre a experiência de ex-alunos da rede municipal de ensino que ganharam bolsas de estudos em colégios particulares, tomei conhecimento de brigas entre alunos de escolas privadas e públicas. Associei essa nova informação às falas dos alunos a que entrevistava. Era constante a tentativa de construção de uma imagem social da escola pública e outra da escola particular, como forma de justificativa para a relação

que eles estabeleciam com o novo colégio (particular). Analisando as entrevistas, pude perceber que havia um certo padrão de caracterização das instituições de ensino e uma correlação entre a imagem social construída e a identidade dos alunos que formavam a sua clientela. Pude então observar que a identidade que o grupo de alunos da rede privada conferia aos seus pares da rede pública estava em consonância com a imagem social atribuída às escolas do governo. A partir de então, passei a atentar para as brigas de rua. Os xingamentos que os grupos proferiam uns contra os outros eram bastante elucidativos da existência de estigmas sociais e da reprodução institucional que a divisão entre escolas públicas e privadas vem promovendo. O que reparei é a existência de instituições de ensino para os pobres – caracterizados, nas falas, como “favelados” – e outras para os ricos – ou melhor, a classe média.

- 3 Percebi, pois, que as classificações “favelado” e “playboy” ganham bastante relevo no mundo da escola, não podendo ser menosprezados pelo campo educacional. O que percebemos é a imagem da escola a que freqüenta influenciar a construção de identidade do jovem e, ao mesmo tempo, pois não se estabelece uma relação de causalidade, a escola pública ter reiterada a sua imagem social de “escola de pobres”, em decorrência da evasão da classe média. Enquanto essa mútua associação não for estudada, os preconceitos e a segregação continuarão existindo.
- 4 Até o presente momento, pelo que pude perceber em meus trabalhos de campo, existem discursos compartilhados pelos jovens, tanto de escolas públicas quanto de particulares, que os distinguem uns dos outros em grupos sociais diferentes: “favelados” e “playboys”. Em casos extremos, as diferenças transcendem os limites do discurso e situações de violência física e verbal são presenciadas entre os grupos. Os alunos envolvidos nas brigas, na maioria das vezes, não se conhecem pessoalmente, mas criam suas próprias identidades sociais a partir da negação do outro, acionando um discurso socialmente compartilhado sobre si mesmos e sobre o grupo “oposto”<sup>1</sup>. Na prática, eles se reconhecem pelas camisas dos colégios que estão vestindo, as quais materializam o próprio discurso.
- 5 Não são apenas os alunos que ganham bolsas de estudos em colégios particulares que constroem, *em discurso*, uma imagem dos alunos dos colégios públicos. No dia-a-dia, os alunos de colégios particulares compartilham esse discurso sobre o grupo das escolas públicas. Além disso, durante algumas observações participantes em escolas públicas, pude constatar que o discurso estigmatizante que recai sobre os seus alunos é conscientemente percebido por alguns deles. Conversando de maneira informal com alguns alunos do 9º ano de uma escola pública, em Vila Isabel, pude perceber que, dentro da escola pública, o mesmo discurso é acionado por alguns alunos, de modo a poderem se diferenciar daqueles que, em sua visão, *personificam* o estigma. Durante uma conversa informal com um aluno, ele apontou para um colega de classe, enquanto dizia “esses pretinhos de cabelo amarelo”. O menino apontado era negro, mas não tinha o cabelo “amarelo”. Apesar disso, ele foi citado pelo colega que me explicava por quê os alunos e os pais haviam ficado com *medo*, quando a direção anunciou que a escola funcionaria por um período em outro prédio. Essas informações pareceram-me relevantes e comprobatórias da existência de um discurso estigmatizante, que toma o estigma da favela como sua matriz e que recai sobre todos os alunos da rede pública de ensino. E, do mesmo modo, os alunos da rede pública constroem uma imagem sobre seus pares da rede particular e tomam-na como justificativa para agressões verbais e físicas.
- 6 Uma vez que a imagem social de cada grupo e de suas escolas é construída por meio da distinção entre os alunos de escolas públicas e particulares, as suas representações

enquanto estão vestindo seus respectivos uniformes são importantes para a análise da construção do discurso. Até que ponto os papéis dos alunos dentro dos muros de seus colégios são os mesmos papéis representados quando o grupo “oposto” é encontrado nas ruas? Em que medida, tais embates criam coesão para os grupos e constroem identidades sociais para esses jovens? Qual é o lugar que a violência ocupa em suas vidas?

## 2. Metodologia e perspectiva teórica

- 7 A escola não pode ser tomada como um ambiente socializador separado das demais esferas da vida dos alunos, uma vez que, em nosso atual contexto social, a escola perdeu seu antigo monopólio cultural<sup>2</sup>, compartilhando com as mídias, por exemplo, a transmissão do conhecimento. Atualmente, os jovens criam suas socializações e constroem suas identidades percorrendo os espaços sociais que escolhem (Dayrell, 2007).
- 8 Tomando a escola como mais um ambiente pelo qual transitam os jovens, o tipo de trabalho de campo que venho empreendendo dentro das escolas é feito nos moldes das etnografias do professor John Ogbu com jovens negros e pobres da Califórnia. Para ele, é possível que as linhas mestras da etnografia antropológica de Malinowski<sup>3</sup> sejam aplicadas em estudos de campo em escolas, sem que se perca a interconexão da escola com diversas outras esferas sociais tão importantes na socialização dos jovens, como a família. Do mesmo modo que etnógrafos que lidam com temas “mais tradicionalmente antropológicos” participam de todas as atividades de seus “nativos” que sejam a eles acessíveis, o etnógrafo em escolas também deve interagir nas atividades de todos os seus nativos. Vale ressaltar que, mesmo que o olhar da pesquisa recaia sobre como os jovens constroem suas identidades sociais a partir de experiências estigmatizantes, professores, funcionários, diretores, coordenadores, assistentes sociais, pais, ONGs, pedagogos, dentre outros, também devem ser considerados como nativos. Os discursos que esses atores sociais constroem sobre a escola, bem como o entendimento do funcionamento interno e das relações entre a escola, o governo e as famílias são fundamentais para uma análise adequada da imagem estigmatizante que é atribuída aos alunos. O discurso, portanto, não será tomado em separado às práticas escolares, mas será analisado como uma construção que acontece, a todo momento, durante essas práticas e interações entre diferentes atores sociais. Seguindo a perspectiva do professor John Ogbu, acredito que a apreensão dos códigos comunicativos dos diferentes membros da escola, a flexibilidade e a imaginação etnográfica sejam imprescindíveis para uma boa observação participante.
- 9 Nossas etnografias em escolas preocupam-se fundamentalmente com as relações que são estabelecidas dentro das salas de aula entre alunos e professores, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas empregadas tendo em vista a melhoria do ensino. Obviamente, tais pesquisas são de extrema importância. Entretanto, elas, muitas vezes, não levam em consideração *quem são* os alunos e *quem são* os professores, além de não atentarem para as conexões que o campo educacional tem com outros campos sociais, especialmente com o político. Por isso, a perspectiva teórica do Professor John U. Ogbu (1981) se mostra tão interessante. Ele alegava que para compreender a relação professor-aluno e o fracasso escolar de jovens negros e pobres era necessário saber quem eram os professores e quem eram os alunos, de modo a entender a dificuldade de comunicação que se estabelecia entre eles. O fracasso escolar de jovens negros de Stockton, Califórnia, foi por ele analisado a partir de uma perspectiva etnográfica, atentando para a importância da instrução escolar nas suas vidas. Para compreender os motivos pelos quais as práticas

pedagógicas implementadas por professores brancos e de classe média não estavam sendo eficazes, Ogbu teve de empreender uma etnografia que transcendia os limites dos muros da escola e estabelecia as devidas relações entre a escola, a comunidade a que atendia, as estruturas econômicas e o papel social e político da educação para o grupo estudado.

- 10 Tomando como ponto de partida essa perspectiva lançada há mais de vinte anos, as relações que se estabelecem dentro das nossas escolas não podem ser separadas das demais vivências dos alunos. Compreender o papel social da escola para jovens pobres e de classe média, a importância do mercado de trabalho e os seus projetos de vida (Velho, 2008), auxiliam a entender o tipo de relações que eles estabelecem *dentro da* e *com a* escola, bem como ajudam a compreender as identidades sociais que eles criam para si mesmos enquanto estudantes de colégios públicos ou de colégios particulares. É também muito importante reconstruir os discursos dos jovens uns sobre os outros e sobre si mesmos, pois, assim, podemos compreender os seus sistemas de relevâncias (Schultz, 1979).
- 11 Para este artigo, uma vez que a pesquisa ainda está em andamento, procurei analisar as brigas entre os alunos como rituais de violência (Tambiah, 1996), a fim de demonstrar como eles utilizam determinados estigmas sociais, como os geográficos, para diferenciarem-se uns dos outros. Com essa terminologia, não pretendo reproduzir a idéia de que ocorre uma guerra entre a favela dominada pelo tráfico de drogas e a dita “cidade legal”, como ocorre em muitos veículos de comunicação. Visto que pretendo, neste trabalho, atentar para o problema de violência verbal e física que ocorre quando alunos de colégios particulares e públicos se encontram nas ruas, como um momento de construção das suas identidades, lanço mão de palavras que *metaforicamente* explicitem melhor os sentidos que pretendo transmitir. Elas estão sendo usadas para efeitos meramente didáticos e ilustrativos, além de constituírem uma perspectiva teórica já consolidada.

### 3. Ritual de violência

- 12 Stanley Tambiah, em *Leveling Crowds*, lança alguns pontos importantes para se estudar rituais de violência. Ainda que ele esteja tratando de casos de violência no Sul da Ásia entre grupos nacionalistas de diferentes etnias, alguns conceitos e determinadas características dos embates violentos podem nos ajudar a pensar as brigas entre alunos de escolas particulares e públicas.
- 13 Para ele, o conflito não deve ser visto como uma situação episódica e descontínua, mas como um tipo de relacionamento social. Nesse sentido, os conceitos de “rotinização” e “ritualização” auxiliam a pensar os confrontos como atos organizados e recorrentes. Sabendo-se destacar quais são as atitudes corriqueiras dos grupos envolvidos, poder-se-á compreender o que se repete e o que muda nas relações entre “agressores e vítimas”. Esses conceitos também ajudam a compreender como, após um episódio violento, os participantes aparentemente retornam às suas rotinas, continuando a viver lado a lado daqueles que, nos embates, são seus “inimigos”. Os aspectos salientados pelo autor que pautarão a nossa análise são:
- 14 Os grupos envolvidos não se restringem àqueles que participam dos confrontos;
- 15 O Estado não é neutro, por isso, é importante atentar para as ações dos agentes do Estado, como os policiais, por exemplo;

- 16 Deve-se buscar delinear as solidariedades e tensões cotidianas que existem nas famílias, nos grupos sociais e nos bairros;
- 17 Atos tidos como irracionais e absurdos são ações características de confrontos coletivos, pois estão ligados a tendências de nivelamento;
- 18 É reconfortante para a classe média e os burocratas classificar como criminosos e favelados pessoas envolvidas em violência coletiva. No entanto, essa estratégia obscurece as ligações existentes entre os confrontos e o contexto social mais amplo;
- 19 Deve-se atentar para os sustentáculos intelectuais e emocionais dos grupos: discursos religiosos, raciais, lingüísticos e territoriais; e, finalmente,
- 20 Tanto elites quanto massas, maiorias e minorias, classes médias e pobres sentem-se vítimas.
- 21 Passando agora para as características distintivas dos rituais de violência, Tambiah enumera as seguintes: passeatas com fotos e símbolos; presença de figuras públicas; multidões de espectadores; discursos públicos em amplos espaços abertos; formas padronizadas de intimidação; falas para desafiar, insultar, etc.; compartilhamento de rumores; e distribuição de “presentes”. Em se tratando de violência entre alunos, apenas algumas dessas características enunciadas acima podem ser identificadas: símbolos; formas de intimidação padronizadas; falas para desafiar e insultar; e compartilhamento de rumores.
- 22 Vejamos como esses aspectos e essas características se combinam de modo a podermos pensar as brigas entre os alunos como rituais de violência.

### 3.1. Rumores: o que dizem sobre os outros e sobre si mesmos

- 23 Tambiah nos diz que, em se tratando de rituais de violência, normalmente cada um dos grupos envolvidos aciona determinadas informações sobre os “rivais”.

Às vezes, é virtualmente impossível descobrir onde, quando e por quem um rumor foi iniciado. Ao cabo, o pânico e a raiva provocados pelos rumores promovem uma perpetuação de atos horríveis atribuídos ao inimigo. Rumores, então, podem ser auto-suficientes. (tradução livre minha).
- 24 A partir dessa concepção do que sejam os rumores, resolvi separar meus interlocutores por grupos a fim de melhor analisar o que cada um dizia sobre as questões que me interessavam:
  - 25 alunos que sempre foram de escolas particulares;
  - 26 alunos que tiveram a dupla experiência;
  - 27 alunos que sempre estudaram em colégios públicos;
  - 28 professores.
- 29 Por enquanto, esses são os atores com que tenho conversado, mas não são os únicos que merecem ser ouvidos no universo da escola.

#### 3.1.1 Os alunos de colégios particulares<sup>4</sup>

- 30 Entrevistei duas alunas e dois alunos do colégio particular em que faço observações participantes. Os quatro davam muito valor à educação e disseram que esse valor “vinha

de casa”. Os pais apresentam, para eles, um papel importante nas suas vidas, o que eles *achavam* que não acontecia com os alunos de colégios públicos.

- 31 Conversando de maneira informal com alguns alunos, eles expressaram ter *medo* de determinados alunos da rede pública de ensino, fator que se mostra, para eles, importante na hora de os pais escolherem mandar seus filhos para colégios particulares. Eles consideram a frequência de jovens ligados ao tráfico de drogas muito amedrontadora, pois já *ouviram falar* de casos de alunos que levam armas para as escolas. Por isso, eles salientaram que pais com o mínimo de poder aquisitivo para colocar os filhos em um colégio particular fazem os sacrifícios que forem necessários para que eles não vão para um colégio público. É interessante notar como a imagem do *pobre* permanece muito ligada a do *bandido*, associação que se mantém desde o início do século XX<sup>5</sup>.
- 32 Em relação à escolha do colégio, os alunos ressaltaram a importância da imagem pública da escola. Comentários positivos acerca da qualidade do ensino são fundamentais no momento da escolha do colégio. A propaganda publicitária desempenha um importante papel para colégios particulares. Por isso, são colocados cartazes na fachada do colégio mostrando a relação de aprovados no vestibular, outros disponibilizando cursos preparatórios para provas vestibulares das principais universidades públicas (Projeto UFRJ, Projeto UFF, etc.), cartazes de ex-alunos do colégio que se tornaram figuras públicas, dentre outros. A concorrência entre colégios particulares também é considerada fundamental para a qualidade do ensino disponibilizado.
- 33 Além disso, era recorrente o uso de expressões como "a escola funciona como uma empresa" e "nós somos os clientes" para explicar como a relação aluno-escola se dá. Nesse sentido, os salários dos professores foram apontados como importantes, mas nem sempre decisivos, para o desempenho desses profissionais.

### 3.1.2. Os alunos que tiveram a dupla experiência<sup>6</sup>

- 34 Ao final da 8ª série, os alunos das escolas municipais sabem que irão para colégios estaduais. No entanto, alguns deles prestam concursos para diversos colégios públicos considerados de melhor qualidade e ainda para colégios particulares. Para prestar a prova para um colégio particular, eles devem ser alunos de colégios municipais, apresentar boas notas e bom comportamento. Segundo um aluno entrevistado:
- “Ela [a diretora] me selecionou pelo meu rendimento e comportamento. Alguns alunos também tinham notas boas, mas não tinham um comportamento **adequado** para vir para cá [colégio particular]”.(grifo meu)
- 35 Pelo que o coordenador da escola particular falou, qualquer aluno da rede municipal tem direito a uma vaga em um colégio particular que esteja participando do programa da prefeitura em parceria com o Sindicato de estabelecimentos particulares de ensino<sup>7</sup>. Contudo, eles ganham as bolsas via indicação direta da direção do colégio público ou de algum professor que dê aulas nas duas escolas, os quais agem com um intuito de *salvar* alguns alunos – palavra que foi repetida diversas vezes pelos professores, conforme veremos adiante. Alguns dos indicados recebem as bolsas automaticamente; outros prestam uma prova, na qual devem atingir, no mínimo, nota 5,0. Atualmente, pelas informações que me foram passadas, visto que o número de alunos interessados é maior do que o número de vagas disponíveis, após uma matrícula prévia de todos e de uma reunião com os responsáveis, os alunos são submetidos a uma prova de seleção que inclui questões gerais de língua portuguesa, matemática e redação. Contudo, alguns alunos

entrevistados ingressaram no colégio por meio apenas de indicação. Não foi possível compreender de maneira clara quando ocorre indicação apenas e quando os alunos são submetidos a provas.

- 36 O perfil dos alunos é relativamente fácil de ser traçado. Eram, sem exceção, bons alunos nos seus antigos colégios, embora alguns fossem mais aplicados do que outros, conforme pude perceber pelas declarações que fizeram. Além disso, pessoas de famílias que não podiam arcar com o peso de uma mensalidade todo mês. A resposta de um dos alunos, quando perguntei sobre a reação de seus pais ao recebimento da notícia de que o filho havia passado na prova de seleção do colégio particular, explicita bem essa situação:
- Eles ficaram super felizes. Eles não têm condições de pagar um colégio tão caro.
- 37 Quando souberam que haviam ganhado uma bolsa e, conseqüentemente, passariam a estudar em um colégio particular, os alunos reagiram de diversas maneiras. Separei-as nos seguintes tipos ideais (Weber, 2006): medo, alívio, felicidade e rejeição. Cada uma dessas reações demonstra o tipo de imagem que os alunos tinham da escola particular.
- 38 Alguns alunos não pensavam em prestar vestibular antes de conseguirem as bolsas e ingressarem no colégio particular. Estes foram os mesmos alunos que sentiram medo frente à nova realidade. Eram alunos que não estavam acostumados a estudar rotineiramente e que, por isso, ao se depararem com uma série de regras – semana de provas, presença de todos os professores ou, ao menos, de um substituto, e regras com o horário –, sentiram uma diferença enorme em relação à sua realidade anterior. Eles não se achavam capazes de seguir a nova rotina. Como dois alunos desse perfil falaram, eles sentiram *medo* de repetir a série e de não corresponderem às expectativas das pessoas ao seu redor. É importante ressaltar que esses alunos, em momento algum das entrevistas, deixaram transparecer qualquer medo em relação ao ingresso em um colégio estadual, embora, com a mudança de escola, eles tenham tomado conhecimento das dificuldades que iriam enfrentar, via declarações de amigos que foram para esses colégios. Outro aspecto interessante que eles ressaltaram foi o conhecimento, desde o início, da inveja em algumas pessoas.
- 39 Alguns outros alunos sentiram *alívio* ao receberem a notícia da aprovação. Eles, ao contrário dos entrevistados que reagiram com medo, tinham uma imagem negativa *prévia* dos colégios estaduais e, mais do que isso, não se enxergavam em tal realidade. Eles, como diversos outros adolescentes que prestavam provas para terem uma chance de estudar em um colégio de melhor qualidade, não tinham certeza de quais seriam os seus destinos. Entretanto, definitivamente, eles precisavam encontrar uma outra saída que não o colégio estadual.
- 40 Mais do que alívio, alguns alunos sentiram, de fato, *felicidade*. Estes se diferenciavam dos demais, porque já estavam, ao longo do Ensino Fundamental – mais precisamente da 5ª à 8ª série – se preparando para concursos. A visão deles do colégio estadual era extremamente negativa, o que era impossível de conciliar com a vontade de passar no vestibular e de “crescer na vida”. Ressalva seja feita de que todos os entrevistados sabiam o quão mais difícil seria ingressar em alguma universidade estando em um colégio estadual. Nesse sentido, todos eles tinham a mesma imagem do colégio particular: *máquina de fazer aprovar nos vestibulares*.
- 41 Dois alunos particularmente deram depoimentos apontando para direções diversas, apesar de ambos sentirem muita felicidade por estarem em uma instituição que lhes oferecia ensino de qualidade. O menino negava totalmente seu passado. Sua vida é agora,

no colégio particular. O que aconteceu antes foi uma dificuldade pela qual ele passou e que foi superada. As suas atitudes não eram as mesmas dos “alunos do colégio municipal”, como ele mesmo fez questão de diferenciar. E além delas, suas perspectivas e esperanças, seus desejos e suas vontades não eram iguais. Ele estava no todo, mas não fazia parte dele. A menina, em contrapartida, vivia no passado. Ela era aquilo que havia acabado. O “seu” colégio é o antigo, com todas as dificuldades que ele apresentava. Ele falava do passado empregando tempos verbais no passado; ela falava do passado, no presente. Ele falava dos “alunos do município”; ela, dos amigos e professores que formavam uma família. Ele apontava inúmeras críticas ao antigo colégio, sem conseguir citar uma sequer ao colégio novo; ela apontava críticas ao “seu” colégio com bastante dificuldade, sempre acrescentando alguma expressão que pudesse amenizar o peso da crítica. Era impossível apontar críticas tanto a um sonho realizado, quanto a um passado idealizado.

- 42 Por fim, o último sentimento em relação à mudança de colégio foi a *rejeição*. Nesse caso, a imagem negativa foi dada ao colégio particular, ao contrário do que ocorreu com todos os outros alunos. Um aluno, em especial, se destacou como defensor dessa idéia. Ele não *queria* estudar em um colégio particular, pois esse não era o “seu mundo”. Ele sabia que lá teria maiores chances de passar para uma boa faculdade, mas o seu pré-conceito do que seria o ambiente privado de ensino impossibilitou que ele criasse qualquer laço com o colégio particular. Ele chegou, até mesmo, a dizer que torcia para que aquele momento acabasse. O seu maior problema com o colégio eram os alunos. Para ele, a maioria era alienada e individualista. O colégio não era divertido, como o antigo. Ele também não tinha tantos amigos. O ambiente era racionalizado demais em função do dinheiro.

### 3.1.3. Os alunos que sempre estudaram em colégios públicos

- 43 Minhas últimas investidas em campo têm sido feitas com o intuito de delinear melhor o discurso de alunos de colégios públicos. Talvez porque minha entrada na escola tenha se dado via contato com uma professora – que me apresentou a alunos que participam de um projeto social –, tenho sentido muita dificuldade para fazer com que eles se sintam à vontade comigo. Três meninas se aproximaram mais, ainda que freqüentemente demarquem fronteiras entre nós (não gostam que eu vá ao colégio quando há brigas entre alunos que moram em favelas de facções rivais, perguntam se eu vejo problema em voltar para casa com elas de Kombi, etc.).
- 44 Os alunos que conheço da escola municipal participam de um projeto social de uma empresa privada. Eles dão monitorias para alunos de séries abaixo das suas e ganham R\$ 3,00 por aula. São 25 alunos da 6ª ou da 7ª série, selecionados por critérios como: mau comportamento, dificuldades financeiras, etc. Eles permanecem por apenas um ano como monitores. Os professores que participam do projeto compartilham uma visão de que “estão salvando pelo menos alguns”, ainda que não tenham critérios formais para a seleção, utilizando a intuição para escolher.
- 45 Meu primeiro contato mais intenso com eles se deu logo na minha segunda ida ao colégio –na primeira, assisti a uma das aulas que eles têm com uma representante do projeto social. A professora ficou como mediadora e pediu que eles me dissessem do que gostavam e da melhora que eles haviam experimentado após o ingresso no projeto. Ela induziu claramente os alunos a verem melhoras em suas vidas pessoais, desde que passaram a freqüentar o projeto. Não foi dos melhores encontros e, por isso, achei

importante me desvincular dessa professora e do projeto social. Conversei com eles em particular e eles gostaram do meu interesse em ouvi-los falar.

- 46 As meninas com quem tenho conversado mais são todas moradoras de favelas, a maioria das redondezas da escola<sup>8</sup>. Achei curioso que, se não forem todos, a maioria dos alunos do Projeto são de comunidades sob o domínio da mesma facção de traficantes, mas ainda não tive oportunidade para explorar o tema. Soube, por meio de uma declaração de uma das alunas, que normalmente os alunos que moram em favelas de facções rivais não se falam e, quando ocorrem tiroteios entre elas, eles brigam ao final das aulas, na praça em frente ao colégio.
- 47 A realidade deles, em alguns aspectos, diverge muito da de um garoto ou garota de classe média. Eles têm de cuidar dos irmãos e/ou dos primos, fazem comida em casa, ajudam no pagamento das despesas com o dinheiro que ganham dando monitorias, ficam até 15 minutos em um ponto de ônibus esperando que algum motorista pare e os deixe entrar. Em outros aspectos são até muito parecidos. Adoram computador (todos têm um em casa), dormir e dançar. Não gostam de ler e sonham em ser advogados e comissários de bordo. Quanto aos gostos musicais, são bastante variados, em ambas as escolas.
- 48 Perguntadas as suas opiniões sobre a escola, as meninas falaram que achavam o ensino muito bom. Seus pais também consideram o ensino de qualidade. Uma delas lembrou um tema que eu já havia ouvido outras vezes. Ela falou que os professores falam que a escola pública é melhor do que a particular, mas não colocam os filhos nessas escolas. Perguntei por que ela achava que isso acontecia e a resposta que recebi foi muito parecida com as falas dos alunos do colégio particular: existem alunos que não são educados, que xingam e que quebram o material da escola. Uma outra menina interferiu e falou que na escola delas os alunos se divertem muito na hora do recreio, que não ficam “sentados e quietos conversando e comendo os lanches que compram na cantina”, que, segundo ela, é o que fazem os alunos das escolas particulares. Nenhuma das duas mencionou o fato de existirem alunos envolvidos com o tráfico de drogas, como foi dito pelos alunos do colégio particular e pelos professores.
- 49 “E os colégios particulares, o que vocês sabem sobre eles?”. A prima da amiga de uma delas falou que era “muito chato” e, por isso, ela não deixou o pai matriculá-la em um colégio particular. Outra falou que tinha *ouvido falar* que os alunos dos colégios particulares fumam escondidos dentro dos banheiros.
- 50 “Imagina se isso ia acontecer aqui na escola?!”.

#### 3.1.4. Os professores<sup>9</sup>

- 51 Conversei de maneira mais sistemática com professores de escolas públicas. Fiz apenas uma entrevista formal com uma professora, a mesma que fez a minha mediação com a escola municipal que frequento. Com professores de colégios particulares tive apenas conversas informais entre as aulas.
- 52 Na maior parte do tempo, os professores da rede municipal empregavam palavras como “nós” e “eles”, como forma de separar “classe média” e “favelados”. Mais do que indicar que eles me consideravam parte da classe média carioca – isso demonstra os limites do raio de ação que o antropólogo tem no campo, conforme pude perceber também pelas perguntas que os alunos me faziam –, essa separação classificatória demonstra a permanência de uma distinção entre a dita “cidade legal” e a “favela”.

Eles gostam da escola, porque é um espaço de socialização no asfalto, quando eles podem descer dos morros.

- 53 Uma outra frase da professora que entrevistei me chamou a atenção, por sintetizar bem o tipo de distinção que os professores faziam a todo momento:

Eles não têm tanto apego aos filhos quanto nós temos.

- 54 Essa frase foi proferida após expor o caso de um de seus alunos da 5ª série que é desprezado pela mãe por ser filho de um casamento anterior, enquanto a irmã é adulada e estuda em um colégio particular. Apesar de esse caso ser muito específico, e não ser o melhor exemplo de uma “falta de apego” generalizada entre os “favelados”, a escolha por parte da professora em me contar esse caso é sintomática do tipo de distinção que ela estava tentando fazer. Para ela, uma mãe de classe média jamais faria isso com seus filhos.

- 55 Todos os professores com que conversei têm seus filhos estudando em colégios particulares,

Não pela qualidade do ensino, mas pelas **convivências**.

- 56 Os professores repetiram muitas vezes a questão da “clientela das escolas” (expressão usada por eles). A professora entrevistada falou que trabalhava em duas escolas públicas, pois tinha duas matrículas no município. Em uma, os alunos eram de uma classe média baixa e tinham mais vontade de aprender, devido à valorização do estudo por parte das próprias famílias; em outra, os alunos são de “seis comunidades diferentes”, como ela mesma falou, não têm estrutura familiar, e apresentam “vivências” muito difíceis. Por isso, ela fez uma distinção entre as Coordenadorias da Secretaria Municipal de Educação: dependendo de qual seja a região em que a escola se encontra, determinada será a sua clientela e, conseqüentemente, a relação entre escola e alunos será tal que influenciará o desempenho tanto de alunos quanto de professores.

### 3.2. Símbolos: Uniformes

- 57 Os uniformes servem, nos momentos de encontro nas ruas da Tijuca, como símbolos que identificam e diferenciam os grupos. Dentro das escolas, os uniformes promovem uma homogeneização dos alunos. Nas escolas públicas, eles garantem que todos os alunos tenham uma roupa para ir ao colégio. Nas escolas particulares, conforme falou o coordenador, eles garantem que alguns alunos não se sintam inferiores aos colegas, por não ostentarem tantas roupas, sapatos e mochilas de marcas conhecidas.

- 58 Com o processo de saída da classe média das escolas públicas, os uniformes passaram a ser marcadores de diferenças, pois denunciam a classe social a que pertence o aluno. Por isso, nesta análise, tomei os uniformes como importantes símbolos que criam identidades para os grupos por materializarem as diferenças que estão implícitas entre os dois tipos de escola que estou estudando.

- 59 Entrevistando um aluno que teve a dupla experiência de estudar tanto em um colégio público quanto em um particular, percebi claramente como o uniforme é um importante diferenciador entre os alunos. Ele, um menino negro, deu um exemplo muito simples e, ao mesmo tempo, elucidativo. Quando um garoto negro está vestindo um uniforme de escola pública, alunos de colégios particulares mudam de calçada, com medo de que o menino negro vá assaltá-los. Se o menino negro, em contrapartida, estiver com uma camisa de um colégio particular, vai ser visto pelos demais de maneira diferente. Para além do problema do estigma de cor, esse caso explicita o grande preconceito que existe com relação à

classe social. O que percebemos é a manutenção de um velho estigma que era associado às populações de baixa renda: o pobre é um bandido em potencial.

- 60 Durante as brigas, os grupos da escola pública e da escola particular identificam-se uns aos outros pela camisa que estão vestindo. Após muitas observações de como ocorrem os confrontos entre os alunos, resolvi comprovar a importância do uniforme. Em um dia, vesti uma camisa de uma escola particular e peguei um ônibus da linha 415 – ônibus que os alunos da escola pública me falaram que pára para eles nos pontos e os deixa entrar “por trás”, isto é, sem ter que passar pela roleta e sem usar o RioCard. Ouvi diversos xingamentos, como “patricinha”, “filhinha de papai”, “piranha” e algumas brincadeiras por parte dos meninos, além de receber uma cuspidinha e uma pedra portuguesa em meu fichário. Em outro momento, peguei um mesmo 415, só que, dessa vez, sem uniforme, com uma roupa normal. Não ouvi nenhum xingamento ou brincadeira, nem sofri qualquer violência física. O comportamento dos alunos, na verdade, mudou drasticamente. Quando pedi licença a alguns deles que estavam obstruindo a porta de saída do ônibus, eles cederam passagem sem qualquer problema.
- 61 O uniforme traz ainda alguns outros problemas quanto ao trânsito de alunos de colégios públicos pelo bairro. Eles normalmente não têm acesso permitido, quando estão em grupo, às linhas expressas do metrô nem a alguns ônibus que eles chamam de “azuis” (ônibus da companhia Tijuquinha), ainda que, ao lado da porta de entrada, esteja escrito que alunos uniformizados da rede pública têm direito à gratuidade. Resolvi perguntar a uma aluna da escola pública em que faço trabalho de campo o porquê dessas proibições. Ela me disse que alguns alunos da rede pública “não têm educação” e quebram os ônibus. Por isso, os motoristas ficam com medo de que seus carros sofram danos e não deixam que os alunos entrem. Normalmente, eles ficam mais de dez minutos para conseguir pegar um ônibus que os leve para suas casas. Quando algum ônibus se aproxima do ponto, eles avaliam o motorista. Não sei ao certo quais são os critérios que eles levam em consideração para saber se o motorista vai ou não deixá-los entrar. Ouvi algumas vezes frases do tipo “Ah, esse é preto. Não vai deixar”, proferidas por alunos negros da rede pública. Não cabe aqui uma discussão acerca do preconceito de cor, visto que o enfoque deste trabalho é analisar a reprodução das desigualdades sociais pelas escolas do Rio de Janeiro, mas fica um bom ponto para ser estudado futuramente.

### 3.3. Performances e Falas

- 62 Ao terminarem as aulas do dia, muitos alunos, tanto da rede pública como da rede particular, permanecem durante longo período em frente aos portões de suas escolas. Eles formam grupos de amigos e ficam, por algum tempo, conversando sobre os casos mais diversos de suas vidas: namoros, festas, passeios, etc. Quando resolvem ir para suas casas, alguns alunos da escola pública a que vou dirigem-se para um ponto de ônibus que se localiza antes do ponto em que alguns dos alunos da escola particular pegam seus ônibus. Assim que algum motorista os deixa entrar, eles vão todos para o final do ônibus. Quando passam em frente ao colégio particular que tomei como exemplo neste estudo, alguns se posicionam nas janelas. Na calçada da escola particular, acumulam-se vários de seus alunos, conversando antes de ir para casa. No momento em que o ônibus com os alunos da escola pública passa, eles jogam pedras, bolinhas de papel, sementes, etc. nesses alunos que estão parados, bem como começam a se xingar mutuamente. Pelo que pude perceber, quem começa as brigas são os alunos da rede pública.

- 63 As falas proferidas pelos alunos uns contra os outros merecem uma análise mais minuciosa, pois elas deixam claras a qualquer espectador das brigas as diferenças sociais entre os alunos. Entrevistando os alunos do colégio particular, em momento algum, qualquer um deles demonstrou considerar um problema a questão das diferenças sociais como um dificultador das relações entre os jovens. Eles ressaltaram o tráfico de drogas, mas não a pobreza, como um problema que divide a juventude tijuicana. No entanto, ouvindo, da calçada da principal rua da Tijuca, os xingamentos que eles dirigiam aos pares da rede pública, percebi uma contradição nas falas desses alunos. Quando ouviam algum xingamento contra si – como “playboy”, “filhinho(a) de papai”, “patricinha”, “piranha”, etc. –, os alunos das escolas particulares rebatiam com “favelados”, “macacos” e “bandidos”. Esses xingamentos, além de separarem os grupos por classes sociais, demonstram alguns outros problemas que subjazem as relações sociais entre eles, que dizem respeito à cor e à condição da mulher. Neste trabalho, pretendo analisar apenas as distinções de classe social, como já mencionei anteriormente.
- 64 O termo “playboy” utilizado pelos alunos apresenta diversos significados, dependendo da situação em que seja utilizado. Victor Turner, em *Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu*, ressaltou a importância de se atentar para os diversos significados que um mesmo símbolo – e aqui tomo as palavras como símbolos – pode apresentar dependendo do contexto e do ator social que o esteja utilizando. Tentarei demonstrar, neste trabalho, como isso acontece em contextos de violência entre grupos que representam diferentes classes sociais.
- 65 Se um jovem de classe média disser a outro que ele está igual a um playboy – “estar que nem um playboy”, como eles falam –, ele estará dizendo que o colega veste “roupas de marca” e, dependendo do seu gosto pessoal, que ele está “bem vestido” ou que é uma pessoa muito ligada a dinheiro. Se um garoto pobre disser a outro menino pobre que “ele está que nem um playboy”, ele estará elogiando o colega por meio de uma ironia. De uma maneira geral, os jovens, independentemente da classe social, valorizam as roupas de marcas conhecidas, mesmo que elas sejam cópias piratas.
- 66 No que diz respeito à situação que está sendo analisada aqui, quando um garoto pobre chama um menino de classe média de “playboy”, ele está demarcando fronteiras simbólicas entre eles. Ele está querendo dizer “riquinho”, numa alusão ao caráter pejorativo de se ser rico. Em um contexto de forte desigualdade social, o rico, aquele que é “privilegiado”, é visto de maneira negativa. De qualquer forma, o interessante de notar é que os alunos de escola pública xingam utilizando o termo “playboy”, em uma clara tentativa de atribuir uma conotação negativa a essa categoria *por eles não fazerem parte dela*, pois eles também gostam das roupas e dos acessórios de marca. Ao mesmo tempo em que negam o outro, eles também estão construindo suas próprias identidades sociais.
- 67 Em relação ao termo “favelado”, podemos também encontrar uma multiplicidade de significados. Conversando com alunos da escola pública que moram em favelas da Tijuca, pude perceber que eles utilizam constantemente, ao menos em minha presença, os termos “favela”, “morro” e “favelado”. Alguns deles afirmam, com frequência, a sua condição de moradores de favelas – um significado que o termo “favelado” pode ter –, mas não atribuem um tom negativo a essa categoria. Eles tratam a favela apenas como um lugar para se morar na cidade do Rio de Janeiro, ainda que o “morar na favela” apresente as suas peculiaridades. Eles não podem, por exemplo, utilizar determinadas expressões nas favelas em que moram, pois elas são consideradas gírias de facções rivais e, por isso, eles correm risco de vida, como eles me disseram. Caso algum vizinho morra em um

tiroteio, eles têm de ficar de luto. E têm de conviver com muita lama quando chove, como eles mesmos reclamaram. Entretanto, “favelado” também quer dizer “mal educado”, “barraqueiro”. Esse é um dos sentidos que os alunos das escolas particulares dão ao termo, quando o dizem contra os pares da rede pública. Muitas vezes, alunos da própria escola pública utilizam esse termo uns contra os outros. Conheci o caso de duas alunas, ambas moradoras de favelas, que se xingavam utilizando a palavra “favelada” com esse significado. Falta, contudo, explicitar um sentido bastante importante do termo: “bandido”. Apesar de todo o esforço que vem sendo feito por parte de atores envolvidos com a favela de maneira direta (moradores, CUFA, lideranças comunitárias, etc.) e indireta (intelectuais) em ressignificar o termo, ainda persiste um velho sentido. A pobreza ainda é considerada geradora de violência e, por isso, os “favelados” são, muitas vezes, considerados “bandidos”. Nos últimos anos, com o crescimento do problema de violência no Rio de Janeiro e, mais especificamente, na Tijuca, bairro de que estamos tratando, moradores de favelas continuam a ser considerados bandidos em potencial. Com isso, vemos diversas medidas por parte do poder público direcionadas para o afastamento de jovens favelados – considerados “em situação de risco” – da violência.

- 68 Expostos os sentidos dos principais termos utilizados nos xingamentos, podemos passar a uma análise do momento das brigas. Normalmente, o ônibus cria uma distância física entre os alunos, servindo como uma “trincheira”. Ele demarca o espaço físico onde se localizam os grupos, reproduzindo *simbolicamente*, no momento das brigas, o mito da divisão entre a “cidade legal” e a favela. É difícil que qualquer uma das partes transgrida esse limite, durante os conflitos. Ouvi pouquíssimos relatos de grupos de alunos de escolas públicas que passaram a pé pelos alunos da escola particular e, apenas uma vez, soube de um caso de um aluno da escola particular que entrou no ônibus e bateu em alguns meninos de escola pública que haviam jogado uma semente nele.
- 69 De fato, alguns alunos da escola particular pegam ônibus em que grupos de alunos da escola pública estão. No entanto, nessa situação, apresenta-se um desnível de força entre os grupos, uma vez que apenas um ou poucos alunos de escola particular entram nos ônibus, enquanto há em torno de dez alunos da escola pública. Nesse caso, aproveitando-se da diferença em quantidade e acionando o medo que eles provocam na classe média, os alunos da rede pública aumentam as brincadeiras e os xingamentos em relação a esses alunos que estão sozinhos. Muitas vezes, o que faz parte da performance que eles apresentam nesses contextos de “embate”, eles cantam *funks* bem alto e dançam perto desses alunos da escola particular. Acionam, assim, os diversos significados que a categoria que lhes confere identidade apresenta e agem a partir dela. Uma aluna da escola particular em que faço trabalho de campo me falou do *pânico* que ela estava sentindo quando pegou um ônibus e passou por essa situação descrita acima. Para amedrontá-la, alguns alunos falaram: “Vamos roubar a mochila da playboy” e, quando ela estava para saltar do ônibus, puxaram a mochila para que ela pensasse que iriam realmente assaltá-la. Por isso, hoje em dia, ela prefere voltar a pé para casa. Vale, contudo, fazer uma pequena ressalva quanto às atitudes dos alunos das escolas públicas. Uma professora da escola municipal me contou casos em que uma de suas monitoras apresentava comportamento agressivo, dizendo que iria bater em todo mundo, e utilizava palavrões e palavras de baixo calão, quando saía às ruas. Conversando com essa aluna, no meu segundo dia na escola pública, pude perceber um comportamento muito diferente, quando ela se encontra entre amigos e/ou em casa. Ela disse que gostava muito de dormir, que era

passista em uma escola de samba da Tijuca e que dava parte do que recebia dando monitorias para a mãe, a fim de ajudar na renda de sua família.

## 4. Conclusão

- 70 Tomando como referência John Austin, resolvi analisar esses xingamentos como casos de violência verbal, pois, com eles, os alunos estão criando identidades para si mesmos e para os *seus* outros, além de estarem provocando atitudes violentas uns nos outros. Através do discurso, eles reiteram as divisões sociais que persistem no bairro da Tijuca e na cidade do Rio de Janeiro, de maneira mais ampla.
- 71 Essas brigas chamaram a minha atenção, pois elas enunciam, literal e metaforicamente, por meio de falas e atos, uma velha característica do campo educacional, estudada por Bourdieu nos idos dos anos 1960. A escola continua atuando como uma reprodutora de desigualdades sociais. No Rio de Janeiro, essa reprodução ganha alguns traços peculiares, que dizem respeito a uma reprodução *institucional* de estigmas urbanos, como podemos perceber analisando os adjetivos que são utilizados pelos alunos no momento das brigas.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES DA SILVA, Rubens. *Entre “artes” e “ciências”: a noção de performance e drama no campo das Ciências Sociais*. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p.35-65, jul./dez. 2005.
- BOMENY, Helena. Salvar pela escola: o Programa Especial de Educação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, v.1, p. 95-127.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1992, p.81-106.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. A Escola contra a Família. In: **500 anos de Educação no Brasil**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.
- GRYNZSPAN, Mário e PANDOLFI, Dulce. Memória de favelas, em favelas: favelas do Rio de Janeiro e direito à memória. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). **Direitos e cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p.65-92.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Editora, 1984, p.17-34.
- PEIRANO, Mariza. Temas ou teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance. In: **Revista Campos**, ano 7, n.2, 2006, p.9-16.

- SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979, p.72-180.
- TAMBIAH, Stanley. **Leveling Crowds: Ethnonationalist conflicts and collective violence in South Asia**. Berkeley: University of California Press, 1996, p.213-342.
- TURNER, Victor. **Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu**. Niterói: Eduff, 2005, p.29-81.
- VALLADARES, Lícia. “Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil”. In: BOSCHI, Renato (org.). **Corporativismo e desigualdade: a construção do Espaço público no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991, v. 1, p. 81-112.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008, p.13-40.
- WEBER, Max. **Conceptos sociológicos fundamentales**. Madrid: Alianza Editorial S.A., 2006, p.69-104.

## NOTAS

1. No nível do discurso, os alunos fazem uma distinção em pólos opostos entre si mesmos e os pares do outro colégio. Isso é bastante compreensível, em um momento de embate, pois não são admitidas e consideradas as características que podem aproximá-los.
2. Essa perspectiva é levantada por F. Dubet, em *El declive de La institución: profesiones, sujetos e indivíduos em La modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006, e utilizada por Juarez Dayrell para a análise da escola como um espaço de construção de identidades de jovens estudantes de colégios estaduais.
3. “Nossas considerações finais indicam que os objetivos da pesquisa de campo etnográfica podem, pois, ser alcançados através de três diferentes caminhos:
  1. A organização da tribo e a anatomia de sua cultura devem ser delineadas de modo claro e preciso. O método de documentação concreta e estatística fornece os meios com que podemos obtê-las.
  2. Este quadro precisa ser completado pelos fatos imponderáveis da vida real, bom como pelos tipos de comportamento, coletados através de observações detalhadas e minuciosas que só são possíveis através do contato íntimo com a vida nativa e que devem ser registradas nalgum tipo de diário etnográfico.
  3. O corpus inscriptionum – uma coleção de asserções, narrativas típicas, palavras características, elementos folclóricos e fórmulas mágicas – deve ser apresentado como documento da mentalidade nativa.Essas três abordagens conduzem ao objetivo final da pesquisa, que o etnógrafo jamais deve perder de vista. Em breves palavras, esse objetivo é o de apreender o ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, sua visão de seu mundo”. (Malinowski, 1978)
4. Os dados deste tópico foram conseguidos em 4 entrevistas formais e algumas conversas informais com alunos da escola particular em que faço trabalho de campo.
5. Para uma discussão mais aprofundada sobre o que significou ser pobre em diversos momentos da História do Brasil, ver VALLADARES. “Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil”. In: BOSCHI, Renato (org.). *Corporativismo e desigualdade: a construção do Espaço público no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991, v. 1, p. 81-112.
6. Os dados deste tópico foram coletados em 13 entrevistas formais feitas com ex-alunos de escolas municipais que cursavam o Ensino Médio no colégio particular em que venho empreendendo trabalhos de campo.

7. O Programa de bolsas é regulado pelas normas do Decreto nº 22663, de 20 de fevereiro de 2003 (Decreto Oficial do Município de 19 de março de 2003) e da Resolução Conjunta SME/SMF, nº 11, de 24 de fevereiro de 2003 (Decreto Oficial do Município de 25 de fevereiro de 2003).

8. A região da Grande Tijuca é formada pelos bairros do Alto da Boa Vista, Andaraí, Vila Isabel, Grajaú, Maracanã, Praça da Bandeira e Tijuca, totalizando aproximadamente 400 mil moradores, dos quais em torno de 13% moram nas 29 favelas da região.

9. Empreendi apenas uma entrevista formal com a professora que fez a minha mediação com a direção da escola municipal em que trabalha. Conversei com alguns outros professores de maneira informal na Sala dos professores ou entre aulas.

---

## ÍNDICE

**Palavras-chave:** juventude, escola, estigma

## AUTOR

### MARCELLA CARVALHO DE ARAUJO SILVA

Aluna do 5º período de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas/RJ e bolsista de Iniciação Científica da FAPERJ, na pesquisa A Construção Social do Valor em Mercados Imobiliários 'limiars': moradia, memória e espaço urbano entre a 'favela' e a 'rua', coordenado pela Profª Mariana Cavalcanti, o qual integra a investigação temática "Dinâmicas Imobiliárias e o Valor da Moradia" do projeto Moradia, Trabalho, Lazer e Política: transformações nos usos, representações e apropriações do espaço urbano carioca.