

UM ESTUDO SOBRE
**NARRATIVAS DE JOVENS
MORADORES DA MARÉ-RJ:**
OPORTUNIDADES PARA OS
TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Esta Tese de Doutorado buscou construir narrativas sobre o Conjunto de Favelas da Maré, Educação e Cidade, com a juventude local institucionalmente inserida, residente no bairro, para obter pistas contextualizadas que auxiliem na constituição dos territórios educativos.

“Se eu quero falar de meio ambiente, eu devo falar da Floresta Amazônica, mas antes eu vou falar do Parque Ecológico da Maré, porque lá o aluno já foi, já viu, já subiu, já usou. Então, a partir do que ele tem de experiência, a gente vai traçando analogias. Se eu quiser falar da guerra na Síria, eu vou falar antes das facções internas da Maré. E a rua que divide os dois lados, é um limite e a população que mora dos dois lados é uma região de fronteira, e aí o que acontece em uma região de fronteiras? Outro exemplo, se eu quero trabalhar com os alunos o tema dos meios de transporte, eu vou falar do metrô? Tem aluno que nunca usou metrô, tem aluno que nunca pegou trem, a maioria anda de ônibus. No entanto, todos conhecem o mototáxi, inclusive é possível ter um aluno que trabalha com mototáxi! Então qual é o problema de mobilidade na Maré? Como é que você se desloca? Qual a vantagem do mototáxi? Ah deixa na minha porta! E assim desenvolvemos temas para o debate, a partir do local para o global...”

Relato de um professor, morador da Maré

PROARQ
FAU
UFRJ

PROARQ
FAU
UFRJ

UM ESTUDO SOBRE **NARRATIVAS DE JOVENS MORADORES DA MARÉ-RJ:**
OPORTUNIDADES PARA OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

2020



RAFAEL FERREIRA DINIZ GOMES
MAIO 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROARQ – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura

Um estudo sobre narrativas de jovens moradores da Maré-RJ: oportunidades para os Territórios Educativos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Rio de Janeiro
Maio. 2020

FG633f

Ferreira Diniz Gomes, Rafael.

Um estudo sobre narrativas de jovens moradores da Maré-RJ: oportunidades para os Territórios Educativos / Rafael Ferreira Diniz Gomes. -- Rio de Janeiro, 2020.

xii; 252 f; il; 29,7 cm.

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2020.

Referências Bibliográficas: f. 230-237

1. favelas da Maré. 2. cidade educadora. 3. territórios educativos. 4. pesquisarCOM. I. Azevedo, Giselle Arteiro Nielsen. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura. III. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROARQ – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura

**Um estudo sobre narrativas de jovens moradores da Maré-RJ:
oportunidades para os Territórios Educativos**

Rafael Ferreira Diniz Gomes

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Aprovado por:

Presidente, Prof^ª. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, D. Sc. (UFRJ) – orientadora

Prof^ª. Vera Regina Tângari, D. Sc. (UFRJ)

Prof. Paulo Afonso Rheingantz, D. Sc. (UFRJ)

Prof^ª. Glaucineide do Nascimento Coelho, D. Sc. (UERJ)

Prof. Mário Pires Simão, D. Sc. (UERJ)

Rio de Janeiro
Maio. 2020

*Em memória de minha avó Joana, quem me cuidou, educou e amou
incondicionalmente.*



AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de fé e esperança, alicerce da minha vida, o motivo pelo qual a minha existência nesse mundo faz sentido.

Aos meus queridos pais, João e Ivanda, e irmão, Rodolfo, escolhidos por Deus para serem minha família. Obrigado por cuidarem de mim com muito zelo, dedicação e amor incondicional.

A todos os moradores da Maré, especialmente os jovens, a quem esta tese se direciona.

Um agradecimento especial a todas as instituições locais que se tornaram parceiras da pesquisa — especialmente o Museu da Maré, ONG Redes da Maré, Observatório de Favelas, C.E. Professor João Borges de Moraes e a Escola Municipal Ginásio Olimpíadas Rio 2016.

À minha querida Mestra Professora Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, pela confiança, incentivo, orientação do trabalho, a amizade, e por ser a profissional que eu me espelho e admiro, a quem eu tenho o maior respeito e consideração. Obrigado por compartilhar comigo suas experiências e os seus conhecimentos. A nossa jornada continua!

À Professora Vera Tângari, por ter incentivado o meu olhar para essa pesquisa e suas contribuições ao longo do percurso.

Aos professores da banca membros da banca de Defesa Final, pelas valiosas considerações feitas durante sobre a pesquisa, que certamente ajudaram a construir esse trabalho.

Aos amigos e colegas de orientação, Giselle Cerise, Juliana Mara, Alain Flandes, Flora Fernandez, Flávia Lima, Rodrigo Costa e Denise Pinheiro, pelas conversas, compartilhamento de conhecimentos e experiências, que certamente foram de grande valia nesse longo processo de trabalho.

À equipe do GAE, especialmente ao Marllon Sevilha, um grande parceiro na pesquisa de campo e no desenvolvimento do trabalho gráfico. Sua ajuda foi fundamental, espero que essa Tese tenha contribuído para o seu crescimento profissional e pessoal.

Aos professores, funcionários e colegas do PROARQ, por compartilharem comigo todos os seus conhecimentos, carinho, atenção e respeito.

Aos meus amigos, Gilson Baptista, Fabrício Pimentel e Eduarda Granado por estarem comigo nessa jornada, apoiando, incentivando durante todo o processo.

Um agradecimento à FAPERJ e à CAPES pelo financiamento da pesquisa, fundamental para que a tese se concretizasse.



RESUMO

Um estudo sobre as narrativas de jovens moradores da Maré-RJ: oportunidades para os Territórios Educativos

Rafael Ferreira Diniz Gomes

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Resumo da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura.

O Conjunto de Favelas da Maré, localizado na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro possui uma grande extensão territorial. Composto por 16 favelas, o território possui um alto grau de adensamento populacional, além de conflitos internos devido às ações de segurança pública. Esse processo tem prejudicado o desenvolvimento da educação dos jovens residentes no bairro, em um contexto de vulnerabilidade social. Percebe-se, a partir dos discursos coletados, que algumas escolas da região pouco dialogam com o território e a cultura local. Todavia, a Maré também é um lugar de potencialidades, com uma juventude entusiasmada, criativa e inventiva. Para fundamentar a pesquisa, foram abordados o processo de formação das favelas, a concentração de pessoas mais pobres em tais regiões e o papel da escola nos desfechos sociais, além dos conceitos de Educação Integral, Cidades Educadoras e Territórios Educativos. A partir desses pressupostos, essa pesquisa tem por objetivo construir narrativas sobre o Território, Educação e Cidade, com a juventude local, para obter pistas contextualizadas que auxiliem na constituição dos territórios educativos. Tal construção só foi possível a partir da imersão no território com o método da cartografia e do pesquisarCOM, uma abordagem coletiva de construção do conhecimento. A partir das narrativas dos jovens, foi possível compreender a necessidade da atuação mais incisiva das escolas no território, um posicionamento mais ativo na rede intersetorial local, para a constituição do Território Educativo da Maré.

Palavras-chave: favelas da Maré, cidade educadora, territórios educativos, pesquisarCOM



ABSTRACT

A study on the narratives of young residents of Maré-RJ: opportunities for Educational Territories

Rafael Ferreira Diniz Gomes

Advisor: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Abstract of the Doctoral Thesis submitted to the Graduate Program in Architecture, School of Architecture and Urbanism, Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, as part of the requirements for obtaining the title of Doctor 's degree in Architecture.

The group of favelas in Maré, located in the metropolitan region of the city of Rio de Janeiro, has a large territorial extension. Composed of 16 slums, the region has a high degree of population density and internal conflicts due to public security actions. This process has hampered the development of local youth education in a context of social vulnerability. It is clear from the speeches collected that some schools in the region have little dialogue with the territory and local culture. However, Maré is also a place of potential, with an enthusiastic, creative and inventive youth. To support the research, the formation process of the favelas and the concentration of poorer people in such regions and the role of the school in such social outcomes were addressed, in addition to the concepts of Holistic Education, Educating Cities and Educational Territories. Based on these assumptions, this research aims to build narratives about the Territory, Education and the City, with the local youth, to obtain contextualized clues that assist in the constitution of educational territories. Such construction was only possible through immersion in the territory through the method of cartography and researchWITH, a collective approach to the construction of knowledge. From the young people's narratives, it was possible to understand the need for schools in the region to position themselves more actively in the local intersectoral network for the formation of the Maré Educational Territory.

Keywords: favelas in Maré, educating city, educational territories, researchWITH



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	18
2. UM CONJUNTO DE FAVELAS, UM CAMPO DE RESISTÊNCIAS	26
2.1. E no mangue da Baía de Guanabara surgiram algumas favelas	26
2.2. O Bairro Maré	37
3. A EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	46
3.1. A crise urbana, desigualdades sociais e segregação socioespacial	46
3.2. A divisão territorial e a formação da identidade dos jovens pobres e excluídos	50
3.3. Efeito-vizinhança	55
3.4. Ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades – AVEO	61
3.5. Vulnerabilidade à violência urbana: jovens em situações de risco no entorno escolar	65
3.6. Tempos e espaços de aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social	70
4. EDUCAÇÃO INTEGRAL, CIDADES EDUCADORAS E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	75
4.1. Processo de concepção da Educação Integral no Brasil e sua espacialidade	75
4.2. Da Educação Integral até a concepção das Cidades Educadoras	82
4.2.1. Programa Mais Educação e práticas de educação integral: um olhar para além dos muros das escolas brasileiras	86
4.2.2. Experiências de Educação Integral: avanços e retrocessos	89
4.3. Da Cidade Educadora aos Territórios Educativos	93
4.3.1. O conceito de Território	93
4.3.2. O entendimento acerca dos Territórios Educativos	98
4.3.3. Territórios Educativos em contextos de vulnerabilidade social	102
5. MATERIAIS E MÉTODOS DA PESQUISA	109
5.1. A prática da cartografia – como acompanhar os processos de produção da realidade	109
5.2. Os dispositivos de pesquisa na prática da cartografia	115
5.3. Os dispositivos de pesquisa do Grupo Ambiente-Educação - GAE	119
5.4. Construção metodológica em campo	123
6. MERGULHANDO NA MARÉ: IMERSÃO NO TERRITÓRIO	132
6.1. Um passeio pelo museu	132
6.2. Uma peça de teatro e uma nova visão de mundo	139



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROARQ – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura

6.3. Aula de Campo Maré	141
6.4. O dia que andei pela divisa entre as facções rivais.....	150
6.5. Alguns eventos importantes na Maré	152
6.6. Compartilhando percalços e tensões	159
6.7. O CEASM - Centro de Estudos e Ações solidárias da Maré.....	161
6.8. Conhecendo o trabalho da ONG Redes da Maré.....	166
6.9. Os movimentos que me levaram para as escolas.....	174
6.10. Um aprendizado valioso	183
7. AS OFICINAS DE APROXIMAÇÃO E ESCUTA COM ALGUNS JOVENS DA MARÉ.....	187
7.1. Preparação das Oficinas.....	187
7.2. Primeira oficina – C. E. Professor João Borges de Moraes.....	189
7.3. Segunda oficina – Escola Municipal Ginásio Olimpíadas Rio 2016.....	197
7.4. Terceira oficina – Ong Redes da Maré	206
7.5. O que os jovens da Maré têm a nos ensinar.....	214
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	230
ANEXO I — Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	239
APÊNDICE I — Roteiro-base para as entrevistas	241
APÊNDICE II — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	242
APÊNDICE III — Termo de Assentimento (TA)	243
APÊNDICE IV — Trechos do diário de campo.....	244



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do Complexo de Favelas da Maré	27
Figura 2: Favelas do Bairro Maré.....	28
Figura 3: As palafitas nos alagados da Maré: Baixa do Sapateiro e Parque Maré – acervo do Museu da Maré.	30
Figura 4: “Pontes de tábuas” interligando as palafitas da Maré– acervo do Museu da Maré... 30	
Figura 5: “Casinhas” na Nova Maré.....	32
Figura 6: Domínio das facções criminosas no território da Maré	34
Figura 7 e 8: Atividade nas ruas do Parque União: pessoas, carros, motos, comércio.....	37
Figura 9: Adensamento de casas no Morro do Timbau	38
Figura 10: Praça do Parque União.....	40
Figura 11: Lona Cultural da Maré.	41
Figura 12: EDIs, Creches e Escolas públicas no Complexo de Favelas da Maré.....	42
Figura 13: As Escolas do Amanhã - Campus Educacional da Maré.....	43
Figura 14: Dois mundos isolados: segregação urbana em Santa Fé, México.....	47
Figura 15: O Complexo de Favelas da Maré e a segregação socioespacial.....	49
Figura 16: “Que vença o melhor...”	52
Figura 17: A identificação dos pobres urbanos: a educação como esperança de um futuro.. 55	
Figura 18: Dias sem aula, operações policiais e mortes em confronto com a polícia na Maré – de 2017 até o primeiro semestre de 2019.	67
Figura 19: Vista de uma janela da favela Nova Holanda	68
Figura 20: Vista aérea do conjunto do CECR em Salvador – a escola-parque.....	77
Figura 21: Centro Integrado de Educação Pública - CIEP	79
Figura 22: Centro Educacional Unificado - CEU	81
Figura 23: O recorte geográfico da pesquisa na Maré é necessário?	110
Figura 24: Fragmentos da realidade através da cartografia.....	117
Figura 25: o GAE procura pesquisar com as crianças e não sobre elas.....	120
Figura 26: Primeiro percurso pela Maré.....	133
Figura 27: Vista do Museu pelo pátio central.....	134
Figura 28: Exposição permanente, a réplica de casa de palafita	135
Figura 29: Policiais do BOPE retiram barricadas na entrada da favela Parque União.....	138
Figura 30: Ela não se lembra mais – 33 planos contra o esquecimento.....	140



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROARQ – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura

Figura 31: Piscinão de Ramos.....	142
Figura 32: Percurso da Aula de Campo na Maré.....	143
Figura 33: Localização da Praça do Parque União.....	145
Figura 34: Show de Forró no Parque União.....	145
Figura 35: Parque Ecológico da Maré	149
Figura 36: Muro na “Divisa”	151
Figura 37: Percurso pela rua Teixeira Ribeiro.....	155
Figura 38: Rua Teixeira Ribeiro.....	156
Figura 39: Quando os tiroteios interrompem as aulas nas escolas da Maré.....	157
Figura 40: Mostra Maré de Música	158
Figura 41: Operação da Polícia Militar na Maré.....	160
Figura 42: Percurso até o CEASM.....	162
Figura 43: O edifício do CEASM.....	163
Figura 44: Cartazes com mensagens de valorização das favelas.....	164
Figura 45: Percurso até a Ong Redes de Desenvolvimento da Maré	167
Figura 46: Sede da Ong Redes da Maré na favela da Nova Holanda.....	168
Figura 47: Carta de uma criança da Maré.....	171
Figura 48: Pontilhão da Maré, localização embaixo de um trecho da Linha Amarela	173
Figura 49: Mutirão do plantio no C. E. Professor João Borges de Moraes com parcerias locais	178
Figura 50: Percurso até a E. M. Vereadora Marielle Franco	181
Figura 51: Percepção do percurso de casa até a escola de um aluno do 4o ano.....	182
Figura 52: Desejo para o percurso da casa até a escola de uma aluna do 4o ano.....	182
Figura 53 e 54: Reconhecimento do território diante do mapete.....	190
Figura 55: Os territórios mais conflituosos da Maré segundo os alunos	192
Figura 56: Mapeamento afetivo do território da Maré.....	194
Figura 57: Síntese do mapeamento afetivo da primeira oficina.....	197
Figura 58: O território da Maré diante dos olhares dos alunos	198
Figura 59: Mapeamento dos aspectos de segurança	200
Figura 60: Mapeamento afetivo do território da Maré.....	201
Figura 61: Produção do painel dos desejos.....	202
Figura 62: Exposição do Painel dos desejos pelos alunos.....	202
Figura 63: Síntese do mapeamento afetivo da segunda oficina	205



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROARQ – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura

Figura 64: Reconhecendo os territórios da Maré.....	207
Figura 65: A divisa como um território da violência.....	209
Figura 66: A violência no Conjunto Bento Ribeiro Dantas.....	209
Figura 67: Experiência negativa na Vila Olímpica	210
Figura 68: Painel do desejo produzido pelos alunos da Ong Redes da Maré	211
Figura 69: Síntese do mapeamento afetivo da terceira oficina.....	213
Figura 70: Oportunidades Educativas e parcerias no Território, segundo os jovens da Maré	219

APRESENTAÇÃO



s primeiros contatos com o tema da arquitetura escolar surgiram durante o processo de pesquisa e fundamentação do meu Trabalho Final de Graduação¹ na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo — FAU/UFRJ. O projeto tinha como premissas básicas a criação e desenvolvimento do ambiente adequado à educação de qualidade, com bases nos preceitos da Educação Integral, tais como: a melhoria do ensino básico, a melhor vivência no ambiente social escolar, a criação de uma base cultural mais sólida, entre outros aspectos. A fundamentação teórica do trabalho, aumentou o meu interesse pelo tema, que também se tornou objeto de estudo no Mestrado acadêmico², no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura — PROARQ-FAU/UFRJ, realizado entre 2014 e 2016. A questão principal da dissertação era estudar possibilidades de adequação de usos de edifícios escolares com tipologias arquitetônicas adotadas em três momentos distintos do panorama das políticas educacionais do país. Frente aos novos conceitos do “educar” do século XXI, tais propostas de adequação ponderavam sobre a representatividade social das escolas enquanto marcos referenciais da arquitetura escolar.

Essa base de pesquisas permitiu a constatação de algumas questões. Com relação à qualidade do ambiente escolar e dos processos de aprendizagem, a desconexão clara entre os métodos pedagógicos atuais e as dimensões físicas e socioculturais dessas instituições, parece estar prejudicando a sua finalidade: a educação e a formação das crianças e jovens da nossa sociedade. Nesse sentido a necessidade de revisão dos ambientes escolares se mostra relevante também para responder aos anseios, às expectativas e às necessidades de seus usuários. É esse o papel que se espera do edifício escolar. Ao invés de servir simplesmente de “abrigo” para determinada instituição de ensino, os ambientes podem e devem auxiliar no processo de aprendizagem das crianças e jovens. Ambientes que estabeleçam uma afetividade com seu usuário, valorizando sua identidade e estimulando a sua imaginação, mais flexíveis e humanizados, e que favoreçam as relações sociais [...] (PÁSCOA, 2008, p. 3)

¹ GOMES, R. F. D. **Escola de Ensino Integral: educação, cultura e cidade em prol do aprendizado**. Trabalho Final de Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, sob a orientação da Prof^a Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, FAU/UFRJ, 2013.

² GOMES, R. F. D. **O valor e o caráter do edifício escolar: adequação de uso nas escolas de ensino fundamental da cidade do rio de janeiro – E.M. Gonçalves Dias, E.M. Barão de Macahubas e E.M. Sarmiento**. Dissertação de mestrado em desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação em arquitetura PROARQ FAU/UFRJ, sob orientação da professora Giselle Arteiro Azevedo Nielsen.

Paralelamente a essas pesquisas, desde 2014, ano que ingressei no mestrado acadêmico, atuo como pesquisador do *Grupo Ambiente-Educação* (GAE), tenho participado das principais atividades desenvolvidas no grupo. Desde 2002, a partir de investigações em Arquitetura, Psicologia e Pedagogia, o GAE vem desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa acadêmica sobre os universos infantis em relação à prática profissional do arquiteto e urbanista. O grupo acompanha o movimento que discute a relação entre escola e cidade, com o reconhecimento que a instituição escolar sozinha não consegue dar conta da educação do estudante do século XXI. As pesquisas buscam reconhecer o papel educativo da cidade e seus diversos espaços para a constituição dos Territórios Educativos. Basicamente, há um entendimento que quando as escolas se apropriam dos múltiplos espaços pedagógicos existentes no entorno escolar, na comunidade, no bairro e na cidade, são desenvolvidas múltiplas possibilidades de aprendizagens, mais diversas e mais qualitativas.

Atualmente, a pesquisa que desenvolvemos no grupo, intitulada: **Do ESPAÇO ESCOLAR AO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro**, a qual esta tese se vincula, em linhas gerais, busca entrelaçar os conhecimentos produzidos em conjunto com outros grupos tais como o *Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro* (SEL-RJ) e *Lugares e Paisagens* (ProLUGAR). A partir da aplicação conjunta dos conceitos, métodos e instrumentos de pesquisa utilizados pelos três grupos, essa pesquisa procura integrar uma rede de conhecimento em torno de uma base teórica comum — os lugares pedagógicos, tendo em vista a elaboração de diretrizes e estratégias de projeto como ferramentas de apoio à concepção e à avaliação do ambiente escolar de Educação Integral, integrando aspectos ambientais, pedagógicos, culturais e socioeconômicos.

Nesse contexto, em 2016, iniciei a jornada do Doutorado, também no PROARQ -FAU/UFRJ, com um anteprojeto de tese integrado com as pesquisas do GAE, e ancorado no entendimento do conceito de Lugar de aprendizagem, relacionando os conceitos de ensino em voga, com os ambientes escolares e a sua conexão com a cidade. Este anteprojeto pretendia não só fornecer fundamentos teóricos e práticos para as diversas pesquisas do grupo, focalizando o olhar no entorno das instituições escolares (o seu território), como também auxiliar no processo de reflexão da qualidade dos ambientes educacionais, que no atual contexto tentam se apropriar do bairro, da cidade como principal parceiro na empreitada de promover educação de qualidade para as crianças — Educação Integral.

Ainda muito insipiente, o anteprojeto apresentava como premissa a ideia de que toda cidade tem um potencial educativo, porém esse potencial precisa ser revelado e aflorado, para que

as próprias instituições escolares possam explorar cada vez mais o território que as cercam, com segurança, responsabilidade e relação mútua de troca de aprendizagens. Desse modo o principal objetivo da pesquisa era identificar, analisar, avaliar e mapear os "lugares pedagógicos" de determinados bairros do município do Rio de Janeiro, em especial em áreas onde se situavam escolas com programas educacionais baseados na Educação Integral, e contribuir com um conjunto de diretrizes e estratégias de projeto e adequação de equipamentos urbanos (dos quais se incluem os edifícios escolares, centros culturais e esportivos, as áreas livres, entre outros), para a criação de redes urbanas com potencial de ensino-aprendizagem, constituindo assim uma *cidade educadora que opera através de territórios educativos*.

Ainda naquele momento, lembro que a Prefeitura do Rio de Janeiro inaugurou um programa de escolas padronizadas na região da Maré, considerado o maior conjunto de favelas da cidade. Tal conjunto de escolas a princípio me causava certa desconfiança, talvez porque percebia desde o início algumas intenções políticas expressas na sua arquitetura e localização. Interpretei aquela implantação das escolas, em posição estratégica, como uma intenção de demonstrar para a sociedade que havia de fato ali um processo de intervenção de políticas socioeducativas. Por outro lado, a volumetria das escolas escondia a visão das favelas, principalmente de quem trafegava pelas grandes vias de circulação que margeavam o território.

O meu olhar se voltou para essa região da cidade em particular a partir da provocação feita pela professora Vera Tângari, que podnerou sobre o desafio de constituir os territórios educativos em contextos de vulnerabilidade social, devido ao contexto diário de violência urbana no cotidiano do município. A pesquisa na região da Maré foi fruto principalmente de suas indicações. Então passei a acompanhar diversas reportagens³ que demonstravam as sérias dificuldades para a efetivação de educação de qualidade, em meio a contextos que sofrem com os efeitos da violência e pobreza urbana concentrada. Passei a refletir sobre a realidade cruel em que muitas crianças e jovens convivem diariamente com os intensos conflitos armados e ações de segurança pública no entorno escolar, e que alteram significativamente a rotina dos moradores. Entre medo e esperança, a comunidade escolar procura, dentro das suas limitações, algumas soluções para combater ou amenizar os

³ Série de reportagens intitulada "Escolas buscam formas de educar em meio a cotidiano de violência" <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escolas-buscam-formas-de-educar-em-meio-cotidiano-de-violencia-16579542>> Acesso em jun/2017.

problemas relacionados à violência urbana, que adentram o seu interior e que afetam sistematicamente o rendimento escolar dos alunos.

No entanto, essa visão que eu tinha acerca das favelas e dos moradores em geral, era muito limitada, muitas vezes preconceituosa. Foi preciso mergulhar na Maré, conhecer as favelas, as pessoas, a cultura local, ouvir relatos, narrativas, histórias, principalmente dos jovens locais, para começar a desconstruir certas visões e certamente evoluir como pessoa. Entrei no território acreditando que construiria uma pesquisa, no fim das contas aprendi muito mais coisas do que poderia imaginar — uma grata surpresa! A imersão no território me mostrou diversas possibilidades de aprendizado, e isso se refletiu nesse trabalho. Existe aqui um processo de evolução pessoal, que ainda não se concluiu, mas que teve um início promissor!

Enfim, através de muitos estudos, leituras e reflexões estou me convencendo da ideia de que pode ser possível transformar o mundo em um lugar melhor através da educação. Precisei compreender que cada contexto tem sua particularidade, e que por mais crítico que seja o local onde a educação atua, nada é impossível se há o diálogo, integração e união. A ideia de educação na cidade, que parecia muito distante para mim, hoje, depois dessa pesquisa, se torna cada vez mais factível. Pensar sobre a escola e a cidade é um exercício complexo e requer muita reflexão, sensibilidade com uma certa dose de inconformismo. Só assim poderemos pelo menos começar a pensar o espaço urbano como um local de convivência e pluralidade social, sua real função.

RAFAEL FERREIRA DINIZ GOMES

A stylized, light yellow map outline of a region, possibly a country or large administrative area, is centered on the page. The map features a grid of lines representing roads or administrative boundaries. The number '1' is placed within the map's outline.

1

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre educação no Brasil é bastante complexo. Embora muitos discursos revelem a necessidade de maior reflexão e de ações para a garantia de um ensino de qualidade para todos os estudantes, grande parte dos índices educacionais revelam o contrário, dentre os quais, o aumento progressivo da evasão escolar. Pior que a falta de investimentos mais contundentes na pasta da educação, que constantemente vêm sofrendo inúmeros cortes de verba e falta de gestão competente, é o crescimento de uma população cada vez mais descrente com relação ao futuro através da jornada escolar. Tal circunstância revela que de algum modo o referencial de educação como meio de evolução do ser humano em todas as suas dimensões, tem perdido centralidade na vida de muitos jovens que convivem em contexto de vulnerabilidade social, onde os efeitos da pobreza e das desigualdades sociais exigem soluções a curto prazo.

A falta de perspectiva com a educação para a parcela mais pobre da sociedade pode ter relação também com a crise das cidades e os processos de segregação socioespacial. Segundo Ribeiro e Kaztman (2008), no contexto da América Latina, a partir de 1940, foram surgindo várias formas de concentração territorial de camadas empobrecidas, a partir do crescimento demográfico dos centros urbanos. Por outro lado, segundo Caldeira (1997), o avanço da ocupação massiva das cidades impulsionou a criação de espaços privatizados, fechados e constantemente vigiados para habitação, lazer e serviços, principalmente para as classes mais abastadas, aliado à falta de segurança e do medo causados pelo espaço público. Esse processo desencadeou a dinâmica da divisão territorial, onde a estratificação das classes é expressa também através da sua posição geográfica no território das cidades.

A pobreza urbana concentrada possui efeitos negativos para as camadas mais pobres da sociedade, as quais convivem sistematicamente com menos oportunidades de obtenção de bem-estar social, pois não possuem garantidos os serviços mais básicos como saúde, educação e trabalho, e lidam diariamente com a violência urbana e o peso das desigualdades sociais. Para as crianças e jovens que convivem em contextos de risco social, os efeitos dessa pobreza concentrada tendem a diminuir a percepção das oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo no sentido em que muitas delas não enxergam na educação um meio de mudança da sua condição social. Dificilmente em contextos vulneráveis o êxito no estudo ou trabalho é considerado regra, e não exceção, o que revela a dificuldade de manutenção das comunidades com base na equidade de direitos sociais, políticos e econômicos.

Quando as cidades são reprodutoras de desigualdades sociais elas reproduzem também uma série de problemas para a vida cotidiana dos seus usuários; a falta de planejamento urbano impede a experimentação da cidade enquanto um local de encontros, convívio, moradia, trabalho e lazer. Surgem cada vez mais problemas decorrentes de saneamento urbano, poluição, áreas degradadas, negligência com o meio ambiente, ineficácia do transporte público, divisão das áreas de comércio, serviços e espaços de qualidade da cidade para um número reduzido de pessoas que possuem os melhores níveis sociais. A falta de apropriação da cidade como o lugar da coletividade torna o espaço público mais suscetível aos problemas decorrentes da violência urbana, crescente nas metrópoles brasileiras. Essa realidade que cerca as grandes cidades têm reduzido a vida das pessoas a uma experiência mais individualizada e menos coletiva, menos social.

A restrição das formas de apropriação do espaço urbano reduz a experiência de cidadania principalmente para as crianças e jovens, que têm na escola o principal local de coletividade e sociabilidade, para além da esfera da família e vizinhança. Assim como a cidade, a escola também vem sofrendo um processo de crise que tem afetado a sua principal função de educar. A crise da escola é institucional, econômica, pedagógica, funcional e espacial. O modelo tradicional de sala de aula, com sua conformação padronizada e bastante reconhecida ainda é bastante presente nas escolas atuais, o que de certa maneira entra em choque com a cultura tecnológica dos jovens da atualidade.

O modelo de escola tradicional possui muitas dificuldades de diálogo em determinados contextos de vulnerabilidade social. Nessas situações, a atuação da escola tende a se restringir às ações de proteção social contra as desigualdades de origem e da violência urbana, para evitar que os jovens se envolvam em atividades ilícitas e com o crime. A escola nesses casos é sinônimo de depósito de crianças, onde através de ações moralizantes e de controle social, há a tentativa de difundir o conhecimento escolar, sem que haja de fato um reflexo positivo na vida dos alunos. As práticas pedagógicas apenas cumprem uma função de cunho assistencialista e compensatório.

A relação da escola com os mais pobres no Brasil não é fruto de acontecimentos recentes. Embora a história da educação nacional comprove a existência de algumas experiências de projetos político-pedagógicos de assistência socioeducativa baseados em uma educação plural, tais propostas sofreram com a característica mais marcante da nossa política — a descontinuidade. Atualmente, os reflexos dessa relação não-linear das ações políticas no setor da educação têm contribuído com a perpetuação de grande parcela da população em situação de pobreza, sem perspectivas de futuro e também com a falta de investimentos em

educação de qualidade em todos os níveis, desde o ensino básico até o superior, nas pesquisas científicas e na pós-graduação.

No contexto brasileiro, o crescimento das favelas tem se tornado progressivamente expressivo em diversas regiões das cidades, quase sempre caracterizadas pelo resultado das disputas territoriais entre as classes e da desigualdade social. Todavia, tais espaços hoje em dia buscam modificar essa ótica enviesada para o lado negativo através da valorização do seu histórico de luta, de resistência, do seu povo e da sua cultura. No Rio de Janeiro, destaca-se o *Conjunto de Favelas da Maré*, ou simplesmente *Maré*, o maior conjunto de favelas da cidade (REDES DA MARÉ, 2019). Tal complexo é localizado na Zona Norte do município, e é composto por 16 favelas com uma extensão territorial de aproximadamente 800 mil metros quadrados à margem da Baía de Guanabara e um contingente populacional com cerca de 140 mil moradores. A região é caracterizada pelo alto grau de adensamento populacional e altos índices de violência urbana, devido às ações de segurança pública no território que assolam constantemente a vida dos moradores. Apesar dos problemas, a Maré é também um lugar de potencialidades, com uma juventude entusiasmada, criativa e inventiva.

Esta pesquisa entrelaça conceitos de diversos campos do conhecimento, como a Percepção Ambiental, Sociologia Urbana, Geografia, Cartografia social, Democracia e Cidadania, Educação, Arquitetura e Urbanismo. Através 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, houve uma aproximação com conceitos importantes para a construção da argumentação e do quadro teórico desta tese: **Efeito-vizinhança** (WILSON, 1987; JENCKS E MAYER, 1990; BORDIEU, 1993; ELLEN E TURNER, 1997; SMALL E NEWMAN, 2001) e **Ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades — AVEO** (KAZTMAN, 1999). O efeito-vizinhança pondera sobre a influência do local de moradia dos indivíduos nas oportunidades de obtenção de bem-estar social, atrelado à sua posição geográfica nas cidades, com efeitos tanto positivos quanto negativos. A estrutura de oportunidades refere-se aos recursos, de ordem social, econômica e política, que os indivíduos possuem, ou não, para o combate dos efeitos da pobreza.

A educação em contextos de vulnerabilidade social, com foco no Conjunto de Favelas da Maré, é um dos temas centrais desta pesquisa. Por esse motivo, foi abordado o conceito de **Educação Integral** (TEIXEIRA, 1959; 1997; RIBEIRO, 1997; DEWEY, 2002; GADOTTI, 2009; MOLL, 2012; ARROYO, 2012; GIOLO, 2012). Tal conceito considera a formação do ser humano através das suas múltiplas dimensões — intelectual, cultural, afetiva, estética – através de uma prática educativa holística, global, total, que proporciona para as crianças um aprendizado mais

humano e condizente com a realidade física e simbólica que as cerca. Para isso, a educação integral considera também a cidade como um local potencialmente educativo. Através da (con)vivência no espaço urbano, todas as pessoas podem aprender alguma coisa nos diversos cenários produzidos pela urbanidade. Ou seja, não é função só da escola garantir aprendizado para os jovens, como também da família, da vizinhança, da rua, do bairro, da cidade. É o que preconiza o conceito das **Cidades Educadoras** (FREIRE, 1991; ZITKOSKY, 2005; 2006; MORIGI, 2016; CABEZUDO, 2004; MACHADO, 2004; BERNET, 2012).

A ideia de que o modelo tradicional de escola não oferece o suporte necessário para o aprendizado do aluno da atualidade tem ampliado a sala de aula para a esfera do cotidiano, onde a vida dos alunos oferece um viés educativo mais pluralista e menos conteudista. A partir da década de 90, foram surgindo algumas experiências de educação nas cidades ao redor do mundo, dentre as quais se destaca a experiência de Barcelona, uma das primeiras cidades consideradas educadoras do mundo. No Brasil, a despeito da crise política e educacional recorrente na história nacional, foram se conformando alguns projetos de educação na cidade, de norte a sul do país, através do incentivo do olhar para fora dos muros da escola. São experiências inovadoras que demonstram que o caminho para a educação integral na cidade não é um sonho inalcançável, porém ainda há muito o que fazer para que esse ideal se concretize. O desafio agora é preparar as cidades para que possam assumir sua função educativa e conseqüentemente favorecer a constituição dos **Territórios Educativos** (SINGER, 2015; XAVIER, 2015; GOULART DE FARIA, 2015; RABELO, 2012; GIOLO, 2012).

Essa pesquisa é vinculada ao projeto integrado “Do ESPAÇO ESCOLAR AO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro”⁴. Tal projeto foi desenvolvido pelo Grupo Ambiente-Educação — GAE⁵, em parceria com os grupos Lugares e Paisagens — ProLUGAR⁶ e Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro — SEL-RJ⁷. A abordagem metodológica foi a **Cartografia** (DELEUZE e GUATARRI, 1995; KASTRUP, 2015). A partir da imersão no território da Maré foi possível perceber um

⁴ Contemplada com apoio financeiro do CNPq (CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS -22/2014), integra a abordagem conceitual e metodológica dos grupos de pesquisa Ambiente-Educação (GAE), Lugares e Paisagens (ProLUGAR) e Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro (SEL-RJ), vinculados ao PROARQ-FAU/UFRJ.

⁵ Grupo de pesquisa registrado no Diretório Grupos de Pesquisa do CNPq, coordenado pela Prof.a Giselle Arteiro Azevedo e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU-UFRJ.

⁶ Grupo de pesquisa registrado no Diretório Grupos de Pesquisa do CNPq, coordenado pelo Prof. Paulo Afonso Rheingantz e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU-UFRJ.

⁷ Grupo de pesquisa registrado no Diretório Grupos de Pesquisa do CNPq, coordenado pela Prof.a Vera Tângari e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU-UFRJ.

campo de pesquisa múltiplo, diverso e imprevisível. Foi preciso recorrer a um método de pesquisa que desse conta de traduzir as múltiplas realidades e a subjetividades inscritas no território, e a prática da cartografia mostrou-se adequada. Basicamente, as principais táticas de investigação foram: (1) descrever os movimentos em campo através de anotações em um diário de campo; (2) realizar entrevistas com os jovens moradores do território para colher informações importantes acerca dos temas abordados (3) aplicar um conjunto de dispositivos de aproximação, escuta e participação desenvolvidos pelo GAE, para dar voz ao participante da pesquisa.

A partir da contextualização sobre os temas abordados, foi construído o seguinte pressuposto: existe uma extensa rede intersetorial na Maré que conjuga diversos espaços de cultura, esporte, saúde, combate à violência, assistência social, entre outros setores, que fomentam as estruturas de oportunidades, mecanismos importantes para a resistência e/ou bloqueio das desigualdades de contexto territorial. No entanto, percebe-se que algumas escolas da região ainda atuam de modo muito fechado, enclausurado, encurralado, que não compreendem a linguagem dos jovens e costumam não dialogar com as famílias, com as possíveis instituições parceiras, com o território. Se a escola se posicionar ativamente e politicamente nesses territórios, através de atuação conjunta com as redes educativas, será possível contribuir com a redução dos problemas decorrentes das desigualdades sociais de modo determinante.

Com base nos pressupostos enunciados e o processo da pesquisa em campo, o principal objetivo dessa pesquisa é: *construir narrativas sobre o Conjunto de Favelas da Maré, Educação e Cidade, com a juventude local institucionalmente inserida, residente no bairro, para obter pistas contextualizadas que auxiliem na constituição dos Territórios Educativos*. A partir do entendimento da educação em seu sentido mais amplo de desenvolvimento social baseado na equidade de direitos, a superação das desigualdades educacionais e sociais parte do pressuposto do diálogo de uma Escola Cidadã (GADOTTI, 2009) atuante na comunidade com os diversos agentes e atores educativos, para o desenvolvimento integral do ser humano e do local onde ele habita. Como objetivos específicos, enumeram-se: (1) *relacionar os conceitos de educação integral, cidades educadoras e territórios educativos no contexto das favelas* (2) *investigar quem são os possíveis atores e os agentes educadores que compõem o território da Maré*. (3) *construir dispositivos de aproximação, escuta e participação para pesquisar*COM⁸.

⁸ Termo cunhado por Márcia Moraes, para caracterizar métodos de pesquisas participativas. De acordo com a autora: "Se considerarmos, como Bruno Latour sugere, o método de pesquisa como um guia de viagem, ou como uma mala que levamos quando saímos em viagem, eu diria que nessa mala não podem faltar algumas coisas. Poucas e relevantes coisas. Eis a lista que faço: a) o outro que interpelamos é tomado como sujeito agente e expert

Esta tese possui uma estrutura textual com três abordagens distintas: nos capítulos de fundamentação teórica, o texto foi redigido em terceira pessoa, de modo impessoal; no capítulo metodológico, o texto foi construído na segunda pessoa do plural, pois representa o diálogo entre o pesquisador, a orientadora, os parceiros e os participantes da pesquisa; nos capítulos de imersão, as narrativas sobre o território foram construídas em primeira pessoa — singular e plural — pois foram o momentos das experiências pessoais do pesquisador em campo, sozinho ou acompanhado pelos participantes da pesquisa e pelos colaboradores.

O projeto de pesquisa que originou esta tese foi submetido, avaliado e aprovado por um comitê de ética em pesquisa — o documento consta em anexo⁹. No decorrer de todo o texto há a presença de trechos de entrevistas com os participantes da pesquisa e do diário de campo do pesquisador. Tanto o roteiro-base das entrevistas, quanto algumas anotações do diário de campo encontram-se no apêndice desta tese. Todo o material produzido a partir da investigação permanece disponível para consulta pública por um período de 5 anos. A identidade das pessoas entrevistadas foi resguardada, de modo que os nomes indicados nos trechos retirados são fictícios, exceto em casos específicos, relatados no decorrer da tese. Os recortes das falas dos entrevistados aparecem ressaltados no corpo do texto com recuo e em formato itálico. Dado o contexto onde a pesquisa se desenvolveu, e de acordo com orientações de alguns moradores da Maré, foi recomendado o acautelamento a respeito das fotografias nos locais, durante o processo de imersão. A ilustração dos lugares visitados foi realizada com o apoio de imagens obtidas a partir de outras referências.

A construção dessa tese encontra-se estruturada em oito capítulos, além da apresentação, do anexo e apêndices. O *primeiro capítulo* refere-se à esta introdução, onde foram apresentadas as estruturas conceituais, metodológicas e formais que constituem este trabalho, além de algumas instruções para que o leitor possa compreender os percursos da pesquisa. O *segundo capítulo* apresentará uma descrição sobre o processo de formação do Conjunto de Favelas da Maré — o campo de pesquisa. Neste capítulo, serão abordados o processo histórico de formação das favelas da região, suas características gerais e específicas, o perfil dos moradores, suas conexões com a cidade, seu desenvolvimento e sua constituição enquanto um bairro.

e não como objeto passivo, como alvo de nossas ações; b) os mal-entendidos são pistas relevantes que podem anunciar novas e interessantes versões de mundo; c) pesquisar e intervir são inseparáveis, de sorte que a pesquisa, mais do que representar o mundo, é uma ação de produzi-lo, ou seja, pesquisar é performar certos mundos, é delinear fronteiras, fazer movê-las, alargá-las e problematizá-las". (MORAES, 2014, p. 132).

⁹ O projeto de pesquisa submetido para a avaliação do Comitê de Ética era intitulado "CIDADE DIVIDIDA, LUGARES VULNERÁVEIS: a influência dos territórios educativos em zonas de conflitos e vulnerabilidade social". No entanto, a partir do andamento da pesquisa e as orientações fornecidas na banca de defesa da Tese, houve orientações para a atualização do título atual do trabalho.

No *terceiro capítulo* serão abordados o tema da segregação socioespacial, a concentração da pobreza urbana, os malefícios da violência urbana e das desigualdades sociais. Neste capítulo haverá um relacionamento entre os conceitos do Efeito-vizinhança e Estrutura de Oportunidades, e sua influência no bem-estar social dos indivíduos. Dentre as principais abordagens, o principal questionamento levantado será: de que forma o contexto de origem das pessoas pode determinar as oportunidades de acesso aos serviços básicos para sobrevivência do ser humano? Haverá uma abordagem mais específica acerca da educação das crianças e jovens em contextos de vulnerabilidade social.

No *quarto capítulo* foi construída uma abordagem sobre o conceito de Educação Integral no Brasil, a partir dos ideais de Anísio Teixeira, até o seu relacionamento com o projeto das Cidades Educadoras, surgido em Barcelona na década de 90. Tais referenciais teóricos impulsionaram a criação do Programa Mais Educação, um projeto político-pedagógico ao nível federal, que orienta e financia pedagogicamente as experiências de educação integral em alguns municípios brasileiros. Pretende-se também apresentar uma reflexão sobre as reais condições das cidades para se tornarem territórios educativos, principalmente em contextos de vulnerabilidade social.

No *quinto capítulo*, será apresentada a metodologia da pesquisa e as táticas de imersão em campo. Nesse capítulo haverá um estudo sobre o *método da cartografia*, da aplicação de dispositivos enquanto uma abordagem da pesquisa cartográfica, a apresentação das metodologias e dispositivos de aproximação, escuta e participação utilizados pelo GAE e a construção da metodologia de imersão na Maré.

O *sexto e o sétimo capítulo* referem-se ao processo de imersão no território propriamente dito. No *sexto capítulo* serão descritos os movimentos que permitiram acessar o campo de estudo, a avaliação do processo e dos direcionamentos que a pesquisa seguiu. No *sétimo capítulo* serão apresentados os desdobramentos das oficinas de aproximação, escuta e participação com os jovens, bem como os resultados obtidos na leitura das narrativas sobre o território da Maré. Por fim, no *oitavo capítulo*, referente às considerações finais, haverá uma retomada acerca da construção desta tese, relacionando a fundamentação teórica e metodologia com o campo empírico da pesquisa, além das reflexões obtidas com este trabalho.

A stylized yellow map of a favela layout, showing a network of paths and irregular shapes representing buildings or blocks. A large, bold number '2' is centered on the map.

2

**UM CONJUNTO DE FAVELAS, UM CAMPO DE
RESISTÊNCIAS**

2. UM CONJUNTO DE FAVELAS, UM CAMPO DE RESISTÊNCIAS

Atualmente, a cidade do Rio de Janeiro se caracteriza por conter um conjunto razoável de favelas na região central, que em condições gerais são espaços que resistem ao processo de vulnerabilidade social historicamente imposto aos seus habitantes. Diferentemente de outros tempos, são espaços em que o Estado se faz presente, porém não de maneira adequada ou satisfatória. Durante todo o processo de surgimento e crescimento das favelas na cidade, a maioria dos seus moradores foi e continua sendo excluída dos direitos sociais básicos, base da cidadania. No entanto, é preciso ressaltar a resistência, a criatividade e a cultura da população favelada, em vez de caracterizá-los de forma preconceituosa e pejorativa. É preciso também reconhecer as lutas dos moradores que diariamente tentam transformar sua realidade a despeito de todas as injustiças e desigualdades sociais. Neste capítulo, haverá um estudo específico sobre maior conjunto de favelas existente no município do Rio de Janeiro, trata-se do **Conjunto de Favelas da Maré**, o campo de pesquisa desta tese.

2.1. E no mangue da Baía de Guanabara surgiram algumas favelas

O processo histórico de formação das favelas da cidade do Rio de Janeiro evidencia o caráter excludente imposto pelo poder público às populações mais pobres. A lógica da limitação, do cerceamento e do não reconhecimento dos direitos sociais a todas as pessoas, sem diferenciações, criou um sentimento de abandono, de modo que por meio da força e da resistência, os moradores de favelas buscaram reafirmar sua territorialidade, sua história, cultura e identidade no espaço urbano. A relação entre os setores mais pobres da cidade e a habitação foi sempre pautada na disputa pela posse da terra, principalmente para moradia, como também pela busca por melhores condições de vida. O processo de fixação das favelas no espaço urbano não aconteceu sem que houvesse prejuízos a seus habitantes. Entre a falta de condições dignas de habitabilidade e as caracterizações negativas de seus moradores, de modo geral as favelas foram construídas pelas mãos de seus moradores. Neste contexto, constituiu-se 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 (figura 1). 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 ocorrida na segunda metade do século XX. Nesse período, o crescimento da atividade industrial e as obras de reestruturação viária na região atraíram principalmente os nordestinos, que passaram a se fixar no local em busca de melhores condições de vida.



Figura 1: Localização do Complexo de Favelas da Maré
Fonte: Mapa elaborado por Marllon Sevilha/ GAE (2019).

De acordo com Diniz (2017), o longo processo de ocupação das dezesseis favelas da Maré remonta à década de 1940 até os anos 2000 e revela diferenças tais como origem, adensamento, tamanho, territorialidade, poder aquisitivo, cultura e identificação. Até meados do século XX, a região era formada por um extenso manguezal e uma única porção de terra seca, o Morro do Timbau. 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, 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 do Pinheiro (1983), Conjunto Pinheiro 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 2):

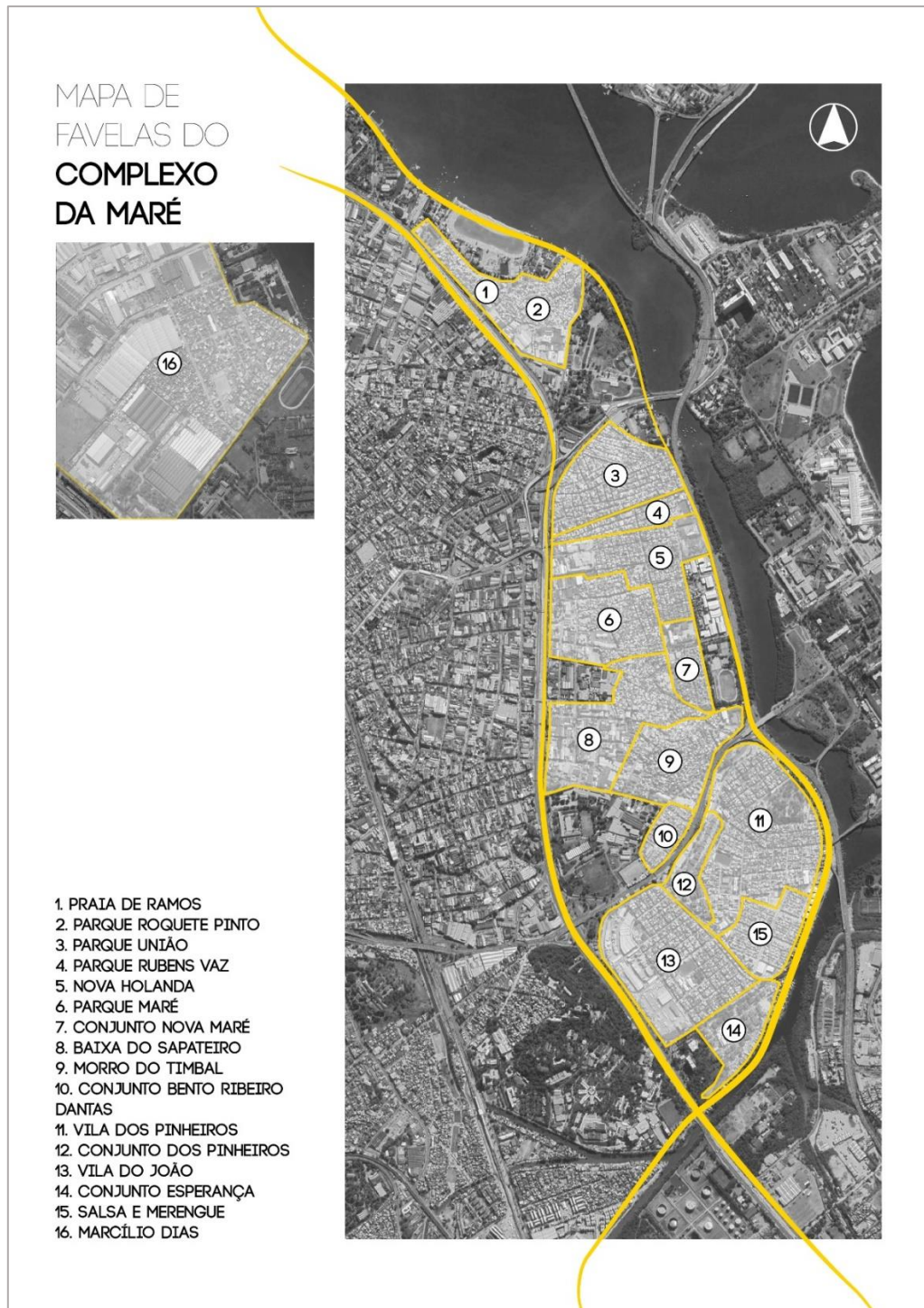


Figura 2: Favelas do Bairro Maré
Fonte: REDES DA MARÉ (2019) /adaptado pelo autor.

Segundo Silva (2010), o surgimento da Maré tem relação direta com a construção da Avenida Brasil, iniciada em 1939 e inaugurada em 1946. Tal via de maior extensão da cidade foi

construída com o objetivo de ligar o centro da cidade e o subúrbio, para ampliar a malha viária urbana. Sua construção foi acompanhada pela implantação de fábricas e indústrias nas suas margens. As obras da construção da via atraíram milhares de migrantes, vindos do interior do estado, de Minas Gerais e principalmente do Nordeste, que viram na construção civil uma oportunidade de trabalho. Esses novos habitantes passaram a se fixar ao redor da avenida durante e após a conclusão das obras. Posteriormente, o desenvolvimento de um polo industrial na região, com a criação da Refinaria de Manguinhos, ampliou a oferta de empregos e impulsionou a criação de diversas atividades econômicas no entorno.

Na década de 1920, as obras de reformulação da cidade estavam em expansão. Dentre um dos muitos objetivos das reformas, o aterramento de áreas de manguezais foi empreendido em diversas regiões alagadiças com o intuito de ampliar a extensão territorial da cidade. Regiões próximas ao território da Maré foram aterradas, como por exemplo, o aterramento para a construção do Aeroporto de Manguinhos, em 1927, e o aterro do Arquipélago do Fundão para a construção da Cidade Universitária da Universidade do Brasil, entre 1949 e 1952. Esse grande empreendimento também atraiu muitos trabalhadores, que ajudaram na construção do *campus* universitário, e passaram a se fixar na região durante e após as obras, principalmente nas regiões onde hoje localiza-se o Morro do Timbau e a Baixa do Sapateiro (ARAÚJO, 2012).

No processo de ocupação do território, que se deu a partir dos esforços dos próprios moradores, surgiram as palafitas nas regiões da Baixa do Sapateiro e do Parque Maré (figuras 3 e 4). De acordo com a ONG Rede da Maré (2014, p. 45), esse modelo de moradia surgiu na região a partir da década de 1950 e se estendia desde a orla de Bonsucesso até a Baía de Guanabara, uma área de mangue. Esse território de fato foi construído pelas mãos dos moradores, inclusive o “chão das moradias”. Os barracos, onde os moradores habitavam, foram apoiados sobre estruturas de troncos de madeiras fincadas na lama do mangue. Diante das constantes investidas da polícia, que reprimiam a construção dos barracos para expulsar as pessoas da região, de modo geral as palafitas foram construídas a noite. Para garantir sua permanência no local, um grupo de habitantes criou a Associação de Moradores, em 1957, para reafirmar sua posição no território. Vale ressaltar que o aterramento da região foi feito pelos próprios moradores, que mais tarde foram realocados para os conjuntos habitacionais nas regiões ao redor.

As palafitas da Maré foram, durante um período característico da formação das favelas da região, uma marca emblemática da situação de pobreza e das péssimas condições de vida a que era submetida uma parcela significativa da população da Maré (SILVA, 2015, p. 47).

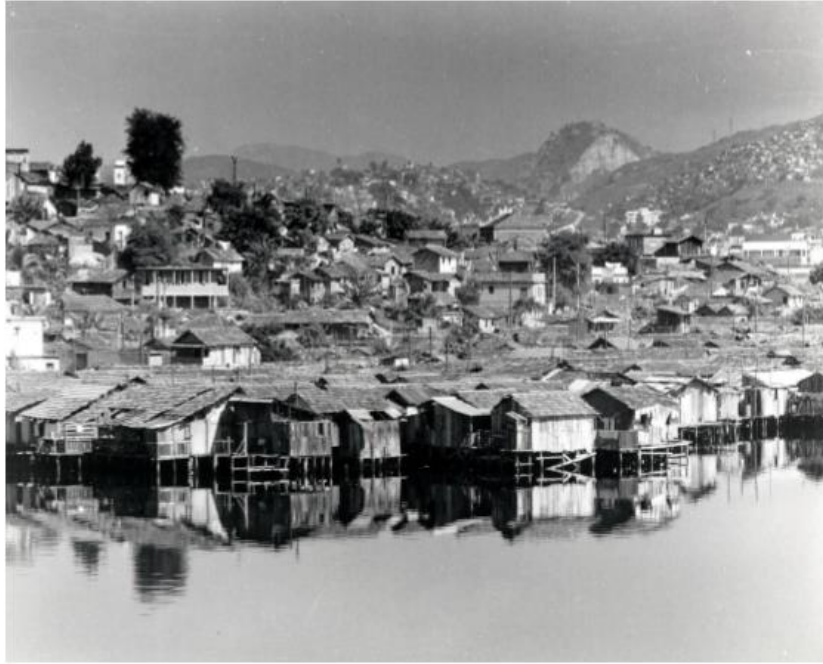


Figura 3: As palafitas nos alagados da Maré: Baixa do Sapateiro e Parque Maré – acervo do Museu da Maré.
Fonte: Araújo (2012, p. 112).



Figura 4: “Pontes de tábuas” interligando as palafitas da Maré– acervo do Museu da Maré.
Fonte: Araújo (2012, p. 113).

A política de remoção das favelas também impactou significativamente a região. Na década de 60, diante da conjuntura política da época, houve o aterramento de uma porção da Baía de Guanabara para a construção de um Centro de Habitação Provisória — CHP, que abrigaria temporariamente parte dos moradores de favelas da Zona Sul da cidade. O objetivo inicial era levar os moradores desses locais para áreas da Zona Oeste posteriormente. No entanto, com o tempo, algumas pessoas se fixaram na região onde hoje se localiza a favela da Nova Holanda. Com a implantação do Projeto Rio em 1979 — implementado e financiado pelo Banco Nacional de Habitação — BNH, houve um processo de urbanização e saneamento básico para a construção de conjuntos habitacionais nas regiões da Vila do João, da Vila dos Pinheiros, do Conjunto Esperança e do Conjunto Pinheiros. Esses conjuntos receberam tanto moradores removidos de outras favelas, quanto os antigos moradores das palafitas de regiões próximas. Esse período iniciou o processo de erradicação das palafitas no território da Maré.

No início da década de 80, surgiram as primeiras atividades ligadas ao tráfico de drogas na Maré, porém não de forma expressiva. Apesar disso, a dinâmica de territorialização das favelas pelos grupos armados já alterava a rotina dos moradores da região. Segundo Silva (2015, p. 75 - 76), existiam dois grupos armados que disputavam o território nas favelas da Nova Holanda, Parque Rubens Vaz e Parque Maré. De um lado havia o grupo liderado por “Jorge Negão”, o mais antigo líder criminoso da região, e do outro lado, os “Irmãos Metralha”, grupo formado por cinco irmãos criminosos. O enfrentamento desses grupos era equilibrado, com mortes violentas de integrantes dos dois lados, bem como de pessoas inocentes. Nesta circunstância, com os limites territoriais impostos pelos conflitos armados, os moradores passaram a ter receio de transitar livremente pela favela. Mais tarde, com a expansão do tráfico de drogas internacionalmente e o entendimento pelo Estado de que este seria o crime a ser combatido ao nível nacional, a polícia tornou-se mais um agente nos confrontos, fator que desestabilizou mais ainda o cotidiano dos moradores.

Dentre os muitos inconvenientes que causava, a divisão havia gerado também uma discrepância enorme entre os lados em termos sociais: em um dos lados, concentraram-se famílias muito pobres, com habitações muito precárias e notória ausência de qualquer equipamento público que prestasse algum tipo de serviço; os poucos que existiam estavam instalados na outra parte da Nova Holanda – a escola pública, o posto de saúde, a sede da Fundação Leão XIII, a Associação de Moradores e o posto policial (SILVA, 2015, p. 76).

Em 1988, a Prefeitura do Rio de Janeiro criou a XXX Região Administrativa — Maré, através do Decreto n.º 6 011 de 4 de agosto de 1986. Desse modo, o território da Maré passou a ser constituído por espaços que se localizavam entre a Avenida Brasil e a Baía de Guanabara, desde a Rua Pirangi em Olaria, até o bairro do Caju. O decreto alterou os limites da X Região

Administrativa — Ramos, Bonsucesso, Manguinhos e Olaria, com isso alguns locais que outrora pertenciam a esses bairros passaram a fazer parte do território da Maré, com destaque para o anexo das favelas Marcílio Dias, na Penha, da Praia de Ramos e Roquete Pinto, anteriormente pertencentes ao bairro de Ramos. Ou seja, até o início da década de 90, a Maré possuía treze favelas.

O Conjunto Bento Ribeiro Dantas e a Nova Maré surgiram na década 90, através do programa da Secretaria Municipal de Habitação denominado “Morar sem risco” e do projeto Favela Bairro, ambos da prefeitura. Os conjuntos de casas construídos nesses locais serviram para abrigar moradores de rua ou pessoas removidas de outras partes da cidade, de locais considerados de risco e ainda de moradores das palafitas remanescentes da favela Roquete Pinto. Chamado de “Casinhas” pelos seus moradores, o conjunto da Nova Maré (figura 5) foi projetado pelo arquiteto Demetre Anastassakis, com materiais de construção aparentes, tais como os tijolos e as estruturas de pilares e vigas em concreto armado. Segundo apurações feitas pelo Censo Populacional da Maré (2019, p.22), a tipologia arquitetônica adotada no projeto dificultou propositalmente a expansão dos imóveis com o objetivo de reduzir o adensamento populacional do conjunto:

Cabe salientar que a decisão do poder público de optar por um projeto arquitetônico que dificulta a possibilidade de expansão das moradias expõe como o Estado, além de ignorar as formas de organização familiar características das favelas, despreza a importância da laje para a reprodução da vida familiar, em função de ser uma reserva de valor, seja como herança para os descendentes ou como área de lazer (REDES DA MARÉ, 2019, p. 22).



Figura 5: “Casinhas” na Nova Maré
Fonte: Francisco Valdean, Redes da Maré (2014, p. 49).

Em 1994, diante da expansão territorial da região e a implantação de equipamentos públicos de prestação de serviços tais como escolas públicas, posto de saúde, posto policial, associação de moradores, além do avanço das atividades comerciais locais, o prefeito César Maia criou

por decreto o Bairro Maré. Em termos práticos, essa medida pouco significou para os moradores das favelas locais, que devido ao histórico distinto de ocupação, de características, de cultura, de relações sociais, não se reconheciam como pertencentes ao bairro. De acordo com Silva (2015, p. 47 - 48), essa decisão da prefeitura aconteceu de forma vertical, sem que os moradores da favela fossem consultados, e isso gerou um certo estranhamento por parte de alguns moradores, pois “eles não perceberam, em suas vidas cotidianas, mudanças do ponto de vista do que seria a representação de seu território de moradia agora identificado como bairro”.



“Maré? O que é? Pra mim maré é aquele negócio que acontece no mar, que ele sobe e desce. Se você tá falando daqui eu prefiro falar da Nova Holanda, que é onde eu moro, sei te falar várias coisas daqui, conheço quase todo mundo que mora aqui...” [Jéssica, moradora da Nova Holanda, 2019].

No ano 2000, surgiu o último conjunto habitacional da região, totalizando as dezesseis favelas que atualmente compõem o território da Maré — o Novo Pinheiro, ou “Salsa e Merengue” como é chamado pelos seus moradores. A implantação dos blocos de apartamentos seguiu a mesma lógica de absorção das populações removidas de outras localidades. Curiosamente o nome da favela surgiu devido à estética colorida das moradias, em referência ao título de uma telenovela de bastante audiência nos anos 90 (REDES DA MARÉ, 2014, p. 36). Apesar da constituição oficial do bairro Maré com as tais dezesseis favelas, ainda hoje continuam surgindo pequenos aglomerados populacionais, que ocupam as calçadas e esquinas das ruas através de barracos de madeira justapostos e adensados. Em termos gerais, apesar de ser contabilizado oficialmente como parte integrante do bairro, o conjunto Marcílio Dias não está localizado contiguamente às outras favelas, localiza-se no bairro da Penha.

É preciso ressaltar que nesse mesmo momento, o crescimento territorial da Maré foi acompanhado pelo recrudescimento de ações criminosas nas diferentes favelas da região. O tráfico de drogas já era a atividade econômica ilícita mais rentável e acirrou as disputas pelo domínio de territórios. As pequenas gangues e grupos criminosos que já dominavam a região desde a década de 80, cresceram e ampliaram sua capacidade bélica. Diante do enfrentamento entre si, pelo domínio das rotas e dos entrepostos comerciais das drogas, e com a polícia, que pretendia expulsar os traficantes da região, houve uma reorganização dos limites das facções criminosas na Maré. Na época ocupavam a região, o Comando Vermelho, o Terceiro Comando, o Amigo Dos Amigos (ADA) e os milicianos¹⁰. Com a expulsão do ADA

¹⁰ As milícias são grupos criminosos formados, em geral, por integrantes do aparato de segurança do Estado, tais como policiais, agentes penitenciários e bombeiros. Os criminosos que integram as diferentes milícias que agem

pelo Terceiro Comando em 2010, o território passou a ser controlado pelos três grupos remanescentes, representado no mapa das facções a seguir:

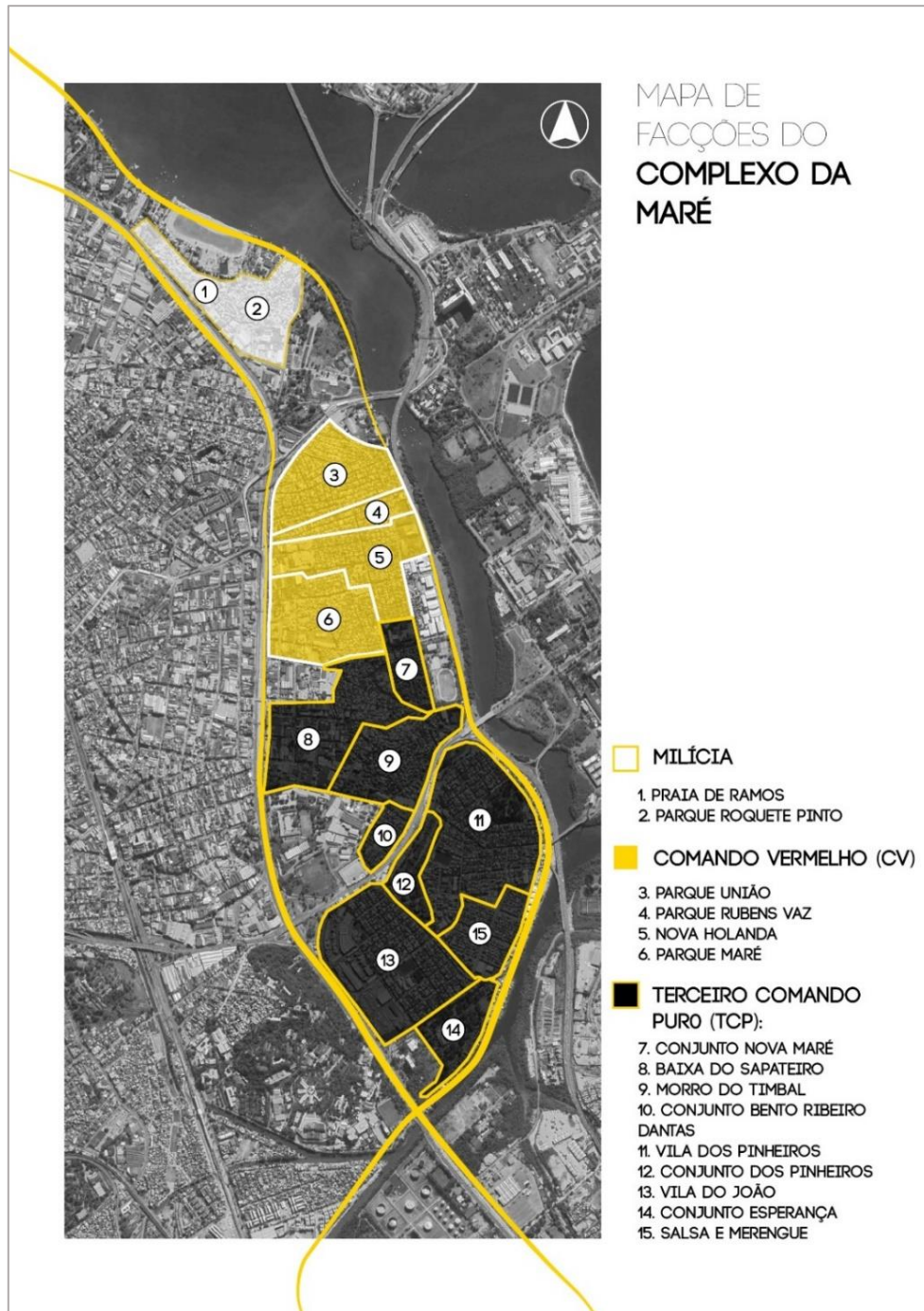


Figura 6: Domínio das facções criminosas no território da Maré
Fonte: Mapa elaborado pelo autor.

nas favelas cariocas ocupam comunidades populares e controlam uma série de atividades econômicas, normalmente ilegais ou informais, como transporte alternativo, TV por assinatura clandestina, monopólio da venda de produtos específicos (como o gás de uso doméstico), além de cobrarem taxas de proteção. 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, p. 15).

A partir dessa delimitação territorial, surgiu na região um dos locais mais vulneráveis pelo confronto armado, que até hoje causa transtorno no cotidiano dos moradores. Esse local fica situado nas imediações da Baixa do Sapateiro, Nova Maré e o Parque Maré — a fronteira entre os comandos. O local é conhecido pela população local como “Divisa”, conseqüentemente é o eixo simbólico de divisão dos territórios do bairro, representação que vem sendo incorporada nos discursos dos próprios moradores, apesar destes não pertencerem de fato à nenhuma das facções. A situação de medo, insegurança e a ausência de equipamentos públicos para atender à população ao redor tornaram o local abandonado e perigoso. O poder público buscou intervir na região através da implantação de um Centro Estadual de Defesa da Cidadania (CCDC), uma Lona Cultural, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), dois Cieps, a XXX Região Administrativa (RA), dois postos simplificados da Fundação Leão XIII e a Vila Olímpica da Maré e mais recentemente o Campus Educacional da Maré (SILVA, 2015).

Houve também a implantação de um Batalhão da Polícia Militar na Maré em 2003. O projeto foi executado durante a gestão do governador Anthony Garotinho. A ideia de implantar um Batalhão de polícia na região surgiu da necessidade do Estado de atuar na região, de forma a controlar e combater as disputas territoriais pelo tráfico de varejo. No entanto, o projeto propunha uma intervenção até então inovadora no âmbito de segurança pública. Além de combater o crime organizado, o Batalhão atuaria também como uma instituição pública local, com a oferta de serviços sociais básicos para a população. Também haveria o recrutamento local dos soldados que atuariam na região, o que geraria empregos para os jovens e evitaria a perda destes para o tráfico. A ideia da implantação do Batalhão não foi bem vista pelos moradores, tampouco o local escolhido¹¹. Por fim, o Batalhão foi implantado na favela da Nova Holanda, próximo à Linha Vermelha e seus objetivos iniciais de aproximação com os moradores não vingaram, conforme relato de um morador:



“A língua é fascista, e às vezes isso é verdade! Quer ver um exemplo? Toda vez que eu enxergo um policial eu fico tenso! Eu sinto uma descarga de energia que desce no pulso, passa pelo braço, é um sinal de alerta, de perigo que o corpo está emitindo. Não consigo transmitir isso pra você através da escrita porque isso está escrito na minha subjetividade e não num papel. Posso escrever um texto maravilhoso, poético, descritivo, didático, o que for! Mas você vai ler e não vai sentir isso aqui... Tem coisas que estão escritas no corpo...” [Cláudio, professor e morador do Morro do Timbau, 2019].

¹¹ A proposta inicial era implantar o Batalhão nas imediações da região da “divisa”, como forma de trazer apaziguar os conflitos. Porém os moradores se mostraram descontentes com a escolha do local, pois isso reduziria o espaço para a ampliação da Vila Olímpica. (SILVA, 2015).

A partir de tudo o que foi exposto até então, cabe uma reflexão sobre o termo favela, entre o imaginário coletivo e o que de fato é. O IBGE tinha uma definição de favela, datada da década de 50 que dizia: “ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas restritas à ocupação”. Tal definição perdurou até a década de 80, quando seu significado alterou para “aglomerado subnormal”, e que vigora até hoje. Além de tais definições, geralmente as favelas são definidas como o espaço onde o poder público é ausente. Porém, essa definição está ultrapassada, se considerarmos que hoje nas favelas há, por exemplo, casas de alvenaria, rede elétrica, de água, sistema de coleta de lixo, acesso à *internet*, equipamentos públicos (escolas, postos de saúde, postos policiais, assistência social, entre outros), como é o caso da Maré (NASCIMENTO, 2003). Então, há de se ter cautela ao definir favela, principalmente para não reforçar estereótipos que tanto prejudicam os seus habitantes, ou até mesmo para entender que apesar da presença do poder público no local, este fato por si só não representa necessariamente a garantia de atendimento adequado à população.

Enfim, entre diversas formas de ocupação do Conjunto de Favelas da Maré, tanto de forma espontânea quanto por ações do poder público, a identificação da região como um bairro, por parte dos moradores, ainda hoje enfrenta barreiras justamente porque o processo de constituição das comunidades foi muito particular, nos aspectos históricos, culturais e temporais. Enquanto a mídia e a maioria da população que não reside na região se referem ao conjunto como “Maré”, ou a qualquer um de seus habitantes como “morador da Maré”, internamente a territorialidade das favelas emerge sobre qualquer representação:



Antes eu me referia a tudo como Maré. Porém com o tempo eu percebi o quão imenso e diverso é o território. Primeiramente as facções me situaram: “não você não está na ‘Maré’, você está na Nova Holanda....agora você está na Baixa do Sapateiro, sob o domínio de facções rivais! O Morro do Timbau é o que, Terceiro Comando?” Depois as pessoas com quem conversei me mostraram um pouco de cada pedaço da Maré: “Você já foi no forró do Parque União? Muito bom lá, melhor que a Feira de São Cristóvão”; “Lá na Vila do Pinheiro tem muitos senhores de idade morando, é um lugar bem velhinho”; “Quando dá tiro lá no Rubens Vaz, todo mundo acha que eu ouço da minha casa, mas eu moro lá na Vila do João, como vou ouvir? Você já viu a distância?”; “Temos praia aqui sabia? Lá no piscinão de Ramos...”

“Hoje posso dizer que estou conhecendo um pouco melhor essas identidades, simbologias, códigos e culturas diversos. Embora tudo seja Maré, se tenho que ir em algum lugar lá, eu sei exatamente pra onde estou indo...se isso é positivo ou negativo, ainda não sei...” [Relato do diário de campo, em 30/08/2019].

2.2. O Bairro Maré

O território da Maré possui características muito diversas devido aos fatores já citados, como formas de ocupação, período, cultura, povo, identidades, além da sua extensão territorial, o que torna impossível generalizar qualquer definição a respeito. Uma característica que se sobressai é a intensa atividade social nos locais públicos das favelas. Na maioria dos lugares sempre há muita gente circulando nas ruas, nas calçadas, por entre as vielas, seja indo ou voltando do trabalho, ou da escola, seja participando ativamente do comércio local nas diversas lojas, bares, mercados, farmácias, açougues, tendas, entre outros estabelecimentos. Os chamados “mototáxis” disputam o tráfego das ruas com os pedestres, além da intensa movimentação de carros, caminhões, bicicletas, de modo que em alguns momentos, é bastante difícil a locomoção (figura 7 e 8). Nesse movimento intenso de pessoas, é possível encontrar jovens, adultos, crianças, idosos, comerciantes, trabalhadores, agentes de saúde, membros de ONGs e os traficantes de drogas armados. Esse adensamento das ruas é constante o dia todo, inclusive à noite, quando a atividade comercial se intensifica:



Figura 7 e 8: Atividade nas ruas do Parque União: pessoas, carros, motos, comércio.
Fonte: Arquivo do autor (2019)

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).



“...tinha marcado uma entrevista com uma moradora do Morro do Timbau no CEASM (pré-vestibular social ligado ao Museu da Maré), por volta de 17h. Ela enviou mensagem dizendo que ia atrasar um pouco, e eu só pensava na hora que eu ia sair dali, se já estaria de noite, vazio, perigoso. Após 40 minutos mais ou menos de atraso, ela chegou. Fizemos a entrevista [...] quando saí de lá, tive uma surpresa! Já era noite e as ruas estavam lotadas de gente, o comércio pulsando, mais do que quando cheguei!” [Relato do diário de campo, em 02/11/ 2019].

O fato que pode explicar a ocupação constante de pessoas nas ruas é o alto adensamento populacional da região, como também as condições de habitabilidade dos moradores. Em determinados locais, há uma grande concentração de casas justapostas e situadas em vielas, o que prejudica a circulação de ar e o conforto ambiental (figura 9). Segundo dados do Censo Populacional da Maré (REDES DA MARÉ, 2019, p. 22), as comunidades da Nova Holanda, Parque União, Vila dos Pinheiros, Parque Maré e Vila do João possuem um número superior a 10 000 habitantes cada, configurando-se como as regiões mais populosas dentro da Maré. Figuram entre as menos populosas, com uma média de até 6 000 habitantes, o Conjunto Bento Ribeiro Dantas, Nova Maré, Praia de Ramos, Conjunto Pinheiros e Conjunto Esperança. O número de habitantes por domicílio na Maré varia de 2,60 a 3,77 habitantes e a média geral é de 2,91. Segundo dados do IBGE de 2010, esse número equipara-se com a média da cidade do Rio de Janeiro, de 2,92. O que deve ser considerado a partir dessa análise é que no caso da Maré, as residências são em média menores, além da existência de muitos “puxadinhos”, fatores que elevam a densidade demográfica.



Figura 9: Adensamento de casas no Morro do Timbau

Fonte: <https://arquivosdopresente.wordpress.com/grupospesquisa/cristinaribas/fotografia/>. Acesso: 13 dez 2019.

O perfil étnico da região é predominantemente composto por pessoas autodeclaradas pretas ou pardas. Segundo dados do Censo da Maré, 62,1% dos habitantes se autodeclarou preto ou pardo, mais especificamente 52,9% pardos, 36,6% brancos e 9,2% pretos. Esta composição é o reflexo histórico da ocupação das favelas em grande parte pela população negra e o processo de miscigenação. Outra característica importante da região é a concentração nordestina. Há uma concentração de 25,8% nordestinos na região, ou seja, um, a cada quatro habitantes da Maré nasceu no Nordeste. Aliás, esses dois perfis (negros e nordestinos) compõem em grande parte a população das favelas cariocas, e na Maré não é diferente. As maiores concentrações de população negra na Maré estão na Nova Holanda (18,5%), Nova Maré (14,7%), Salsa e Merengue (13%) e Bento Ribeiro Dantas (12%). Com relação à concentração de nordestinos, ressaltam-se o Parque União (44,2%), Parque Rubens Vaz (39,6%) e Vila do João (30,6%). Esses dados são confirmados pelos próprios moradores:



“A Nova Holanda tem uma população negra muito grande, e isso ao longo dos anos gerou estereótipos no sentido que as pessoas de outras comunidades sempre viram a galera da Nova Holanda como ‘os pretinhos’, ‘os neguinhos’ [...] é, Nova Holanda tem essa negritude porque foi ocupada por bastante pessoas negras de pele retinta sim...” [Maria, professore e moradora da Nova Holanda, 2019];

“Pra entender essa questão das identidades locais, é preciso entender também como é que essa galera chegou aqui na Maré [...] no PU (Parque União) por exemplo, tem muitos nordestinos porque foi um local historicamente habitado por eles, então tem muito da cultura nordestina lá! A Praça lá é muito movimentada, tem um forró bem agitado...” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

Sobre o tema ‘habitação’, de modo geral, cerca de 64% dos domicílios são próprios, sem entrar no mérito da regularização fundiária¹². Isso se deve ao fato de que muitas moradias foram construídas pelas pessoas que chegaram na região em busca de trabalho e ali se fixaram. Outra justificativa é a aquisição dos apartamentos nos conjuntos habitacionais pelos seus moradores. Fatores como a perpetuação das mesmas famílias nas habitações e a prática da autoconstrução e ampliação também justificam a propriedade dos domicílios. Uma prática bastante comum é a locação de imóveis. Conforme já exposto, a boa localização da Maré na cidade do Rio de Janeiro, próxima das principais vias de deslocamentos e do Centro, justificam em parte a alta procura de moradias por aluguel, de modo que as habitações não permanecem muito tempo vazias. Tanto o crescimento das famílias quanto o mercado de alugueis, que

¹² Um dos aspectos mais discutidos no âmbito das políticas urbanas diz respeito à regularização fundiária dos imóveis, especialmente nas favelas [...] a regularização fundiária das favelas seria o primeiro passo para que seus imóveis entrassem no circuito formal do mercado imobiliário, gerando renda e segurança jurídica para os moradores, aumentando, por exemplo, as oportunidades de conseguir crédito imobiliário para as construções (REDES DA MARÉ, 2019, p. 54).

ganhou destaque na Maré principalmente durante as últimas décadas, influenciaram no processo de verticalização dos imóveis e conseqüentemente no adensamento populacional (REDES DA MARÉ, 2019).

Sobre os aspectos de infraestrutura urbana, a maioria dos domicílios possui acesso à rede de água, de esgoto e coleta de lixo. De acordo com Silva (2015, p. 49 - 50), a existência de tais serviços não significa necessariamente que os mesmos sejam oferecidos de modo satisfatório. Há diversos problemas de manutenção nos serviços oferecidos, principalmente na rede de esgoto sanitário. Essa situação pode ser sentida pelos moradores e visitantes através do forte odor de esgoto em alguns pontos da região. Ainda segundo a autora, a prática de uso indevido dos serviços de energia, água, e despejo irregular de esgoto domiciliar, teve início em função da inexistência da oferta desses serviços na região. Como também não havia a cobrança de impostos para os moradores das favelas, essa se tornou a justificativa para a ausência de fornecimento de assistência básica à moradia, de modo que os moradores tiveram que “dar seu jeito”. Nas últimas décadas houve um processo lento de cobrança de impostos, bem como o fornecimento dos serviços citados, através de programas de urbanização das favelas.

Do mesmo modo, a oferta de equipamentos públicos na região também é refém da falta de manutenção e gestão. Em geral, as praças carecem de arborização, conservação e de mobiliários adequados, quando não, elas são indevidamente ocupadas pelo comércio informal, com as barracas e a variada venda de alimentação e de produtos diversos (figura 10). A Lona Cultural (figura 11), um espaço implantado pelo poder público com o objetivo de levar cultura e lazer às comunidades, também sofre constantemente com a falta de manutenção e precariedade de infraestrutura.



Figura 10: Praça do Parque União.
Fonte: Arquivo do autor (2019)



Figura 11: Lona Cultural da Maré.

Fonte: <https://mapio.net/pic/p-17728645/>. Acesso: 13 dez 2019

Mesmo assim, devido às ações dos próprios moradores, das Associações e de ONGs atuantes na região, as atividades na Lona continuam se desenvolvendo, apesar da precariedade. Outro local importante que sofre com o descaso é a Vila Olímpica da Maré. O equipamento, que deveria ser um polo de lazer, esporte e educação, possui hoje um aspecto de abandono e de esvaziamento. Este último aspecto se deve também ao seu posicionamento em local de fronteira entre as facções, e isso ajuda a reduzir sua ocupação:



“Olha, eu até já fui lá (na Vila Olímpica), bem pouco, mas eu não gosto de ir lá não, porque lá é Terceiro né (Terceiro Comando)! O ruim é que os ‘caras’ (traficantes) lá ficam olhando pra gente, sei lá, não gosto muito não, prefiro ir lá no campo que tem ali no Rubens Vaz, conhece?” [Ricardo, morador do Parque Maré, 2019].

De acordo com o Censo (REDES DA MARÉ, 2019, p. 28), a população jovem de até 29 anos ocupa uma taxa de aproximadamente 52% do total de habitantes, onde 25,5% são crianças de 0 a 14 anos e 27,4% são jovens e adultos de 15 a 29 anos. Com relação a esse segundo grupo, cerca de 46% dos jovens e adultos possuem ou possuíram um relacionamento conjugal, o que pode ser explicado talvez pela busca de emancipação financeira e familiar, que em geral, reflete o desejo de muitos jovens pela melhoria das condições de vida.

Como já observado, a maioria dos domicílios na região são pequenos e com poucas condições de conforto ambiental e estimulam esse movimento de emancipação. Tais fatores ajudam a explicar a antecipação da vida sexual entre os adolescentes, o que também influencia de certo modo o percentual de gravidez na adolescência, embora a taxa de fecundidade tenha caído em todo o município, inclusive nas periferias. “Contudo, vale assinalar que o casamento

também é estimulado pelo advento da renda própria, marcado pelo ingresso precoce no mercado de trabalho em detrimento dos anos que seriam dedicados ao estudo” (REDES DA MARÉ, 2019, p.44).

No setor educativo, hoje a Maré conta com 44 escolas públicas espalhadas pela região, desde creches até escolas de ensino médio, conforme demonstrado no mapa a seguir:

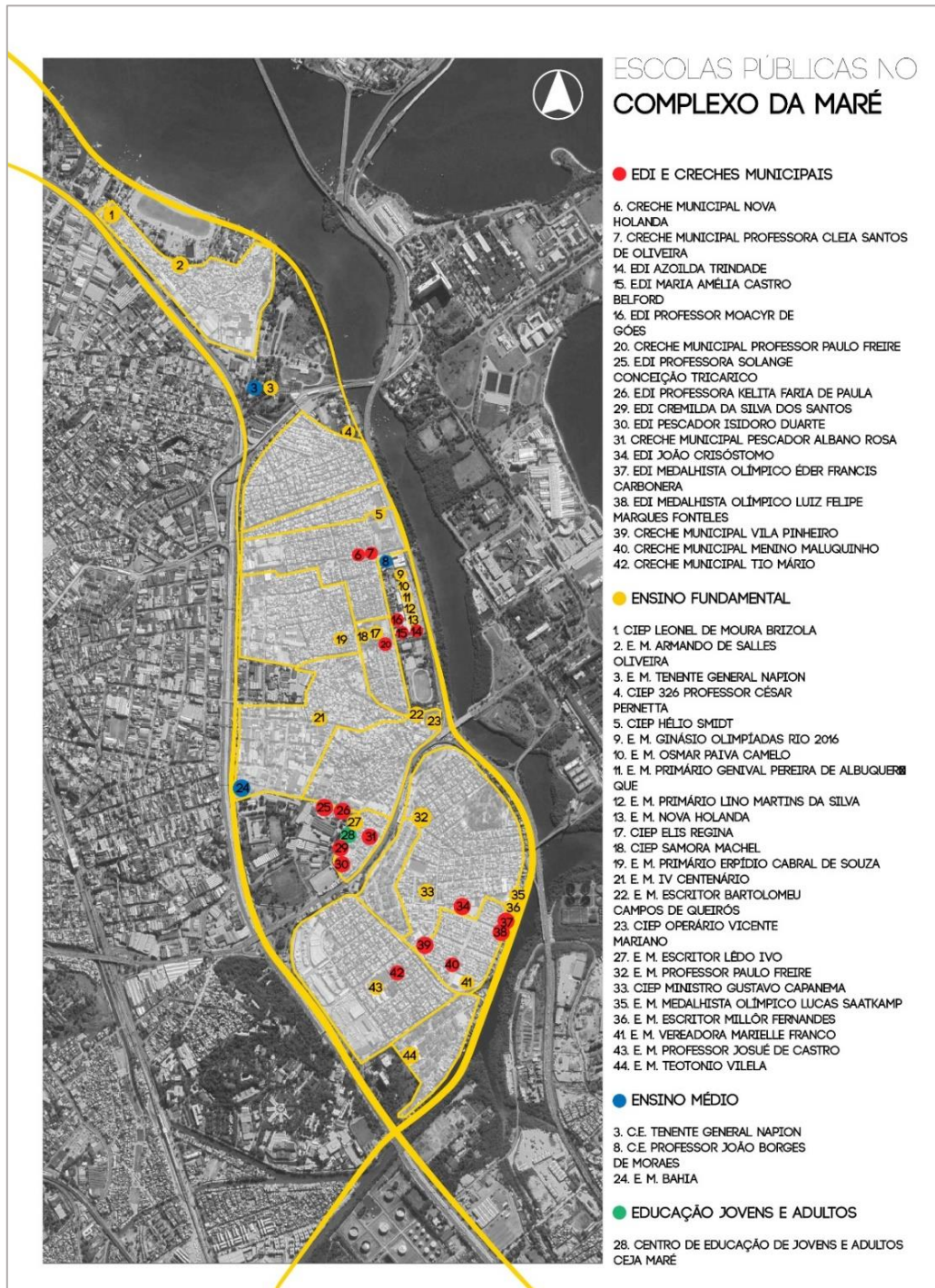


Figura 12: EDIs, Creches e Escolas públicas no Complexo de Favelas da Maré
 Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

Esse número ganhou um reforço, principalmente após a implantação do Campus Educacional da Maré¹³ (figura 13), que dobrou o número de escolas na região, consequentemente ampliando o acesso à educação para as crianças e adolescentes, uma demanda real da população. Apesar disso, há uma carência de oferta de creches públicas e o caso mais crítico é a oferta de escolas de ensino médio — apenas três em todo o território, que não absorvem a demanda local.



Figura 13: As Escolas do Amanhã - Campus Educacional da Maré

Fonte: <http://fotospublicas.com/prefeito-eduardo-paes-inaugura-as-primeiras-quatro-unidades-escolares-do-campus-educacional-mare/> acessado em 13 jul. 2016

Grande parte das escolas públicas da rede municipal de ensino funcionam com algumas limitações por conta dos contingenciamentos de verbas públicas que também afetam a qualidade do serviço prestado. Nas escolas da Maré, além desses problemas comuns, há problemas específicos como os confrontos armados que, de acordo com dados da ONG Redes da Maré, paralisam a rotina dos moradores, do comércio, dos postos de saúde, das áreas de lazer e das atividades escolares:

Esses episódios limitam a livre circulação dos moradores, impedindo-os de estudar, trabalhar ou realizar quaisquer outras atividades. As instituições públicas e privadas de ensino também foram prejudicadas por causa dos confrontos armados. No ano de 2018, por exemplo, muitas escolas foram forçadas a fechar ou sequer retomaram as aulas [...] pelo menos 10 dias do ano letivo foram perdidos. Se somados ao ano anterior — 35 dias sem aulas

¹³ O Campus Educacional da Maré é um projeto da Prefeitura, inaugurado em março de 2016, com a implantação do novo modelo das Escolas do Amanhã. Tal projeto pretendia trazer benefícios para alunos, professores e diretores, possibilitando o desenvolvimento maior no trabalho pedagógico com foco na educação integral. O projeto das Escolas do Amanhã introduz um novo conceito, com um novo desenho que separa fisicamente as unidades: os EDIs, para creche e pré-escola; o Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano); e o Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano). Na primeira fase, o projeto já atendia cerca de 130 mil alunos, 5 mil só na Maré.

— percebemos o prejuízo irrecuperável para as crianças e jovens da Maré (REDES DA MARÉ, 2018, p. 3).



“Eu estudo na Escola Bahia, sendo que a maioria dos alunos de lá mora no Pinheiros e outros lugares. Só que a maior parte das operações acontece aqui na Nova Holanda, acaba que quem mora aqui é minoria lá. Então eles (os professores) vão passar matéria e quem mora aqui vai perder. Mas se for, corre risco, aí complica! Então a escola lá não fecha, só se tiver operação lá! Aí eles falam pra não ir mesmo! Se tem operação só aqui, e lá tem alunos na escola, eles vão passar matéria de qualquer jeito e quem não for se ferra!” [Jéssica, moradora da Nova Holanda, 2019].

O perfil escolar dos jovens da Maré, de acordo com os dados censitários da região, demonstra que apenas 37,6% dos habitantes concluiu o Ensino Fundamental e 18,96% completou o Ensino Médio. Nos níveis superiores essa porcentagem cai mais ainda, 0,96% concluiu a graduação. Esse quadro demonstra uma grave situação de evasão escolar de acordo com o avanço no processo educativo, que incide principalmente nas etapas finais de escolarização. Diversos podem ser os fatores que explicam essa evasão. O primeiro já mencionado, pode ser a precoce emancipação financeira e familiar de muitos jovens, que buscam melhores condições de vida por meio do trabalho, ou, porque precisam ajudar financeiramente as suas famílias. Outro fator é a própria falta de oferta das escolas de Ensino Médio na região, que obriga os moradores a procurarem em outros locais o atendimento desse serviço. Pode influenciar também a falta de capital educacional da maioria das famílias dos alunos, o que prejudica o acompanhamento escolar em casa. Por fim, a perda de alguns adolescentes para o tráfico (REDES DA MARÉ, 2019, p. 71 -72).

Enfim, os dados sobre educação e escolaridade serão mais aprofundados nos próximos capítulos desta tese, bem como o perfil dos jovens, sua relação com o território, sua visão a respeito do processo de escolarização, inclusive relacionada com a territorialização das práticas socioespaciais urbanas. Os dados apresentados até aqui demonstram a necessidade de contextualizar o processo de ocupação das favelas na cidade para compreender o desencadeamento ao longo do tempo das injustiças sociais presentes nas periferias. Não é possível compreender com propriedade por que, por exemplo, os níveis educacionais no Conjunto de Favelas da Maré não são melhores, se não recordarmos as disputas territoriais nos espaços da cidade como um dos fatores que colocaram os mais pobres em desvantagem no processo educativo. Portanto, a complexidade do território da Maré não pode ser entendida sem relacioná-la à complexidade da cidade do Rio de Janeiro. Só assim entenderemos mais profundamente as desigualdades sociais e enfim refletir sobre essas dívidas históricas.



3

A EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

3. A EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

As sociedades contemporâneas enfrentam na atualidade uma crise social e urbana. No contexto mundial, cerca de mais da metade da população vive em áreas urbanas, com expectativas de aumento significativo dessa taxa para os próximos anos. O crescimento das cidades implica necessariamente em políticas sociais adequadas para um contingente populacional em expansão; são necessárias políticas sociais para a garantia de condições básicas de vivência, e sobrevivência, dos cidadãos, através dos serviços essenciais de saúde, habitação, transporte, trabalho, entre outros. Para a educação das crianças e jovens moradores de regiões mais pobres, os efeitos da segregação socioespacial podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento socioeducativo, como foi possível perceber no processo de constituição do Conjunto de Favelas da Maré — capítulo 2. No entanto, como esses efeitos de fato operam na vida desses indivíduos? Existe alguma forma de reverter tal situação? Qual é o papel das escolas em contextos de vulnerabilidade social? Esses serão os principais temas abordados neste capítulo.

3.1. A crise urbana, desigualdades sociais e segregação socioespacial

As condições de concentração demográfica nos centros urbanos, especialmente nos países da América Latina, vêm produzindo um fenômeno social negativo, assim como assinala Zitkoski (2005), que implica no esgotamento dos recursos naturais não renováveis e a incompetência dos Estados para conter tal crise, o que torna instável a garantia de qualidade de vida a todas as pessoas. Por consequência desses acontecimentos, presenciamos os processos de degradação das instituições sociais, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos e a substituição rápida e brutal de uma filosofia de vida que se despreocupa com os aspectos sociais. “Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário” (SANTOS, 2007, p. 25).

A lógica mercantilista de ocupação das cidades, aliada à recente e frágil democratização política desses países, subjugou os segmentos mais empobrecidos da sociedade. Com um Estado retraído e submisso às leis do mercado, as políticas sociais foram, de certo modo, sendo mutiladas. A essa parcela da população, restou uma visão deturpada sobre direitos individuais e políticos que constantemente reafirma sua condição de pobreza. Em decorrência desse processo predatório de direitos sociais, o pobre, hoje em dia, se vê cada vez mais carente de assistência, com poucas perspectivas de uma vida digna, passivo frente às políticas

econômicas impostas. Ou seja, nesse modelo, ele possui poucas possibilidades de dispor de serviços sociais básicos de qualidade, o que teoricamente seria um direito de todos.

De acordo com Ribeiro e Kaztman (2008), a crise das cidades agrava o processo de segregação urbana, ou socioespacial, que se refere 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. Basicamente, os mais ricos povoam áreas mais abastadas da cidade, com melhores condições de mobilidade e infraestrutura urbana, ao passo que os mais pobres convivem em regiões de pobreza, com menos oportunidades de recursos para o alcance do bem-estar social. Quando esses dois mundos opostos coexistem muito próximos, a desigualdade social se torna mais visível (figura 14).



Figura 14: Dois mundos isolados: segregação urbana em Santa Fé, México.
Fonte: ArchDaily¹⁴ (2018)

Tal situação é prejudicial para o desenvolvimento dos cidadãos porque minimiza o contato entre as pessoas e cria nos indivíduos o sentimento de exclusão; o enfraquecimento da sociabilidade tem reflexo no uso e na apropriação das cidades. O conceito de cidade como espaço público, palco de encontros, de moradia, relações sociais, econômicas, políticas, de reprodução das lógicas do capital, dos prazeres e necessidades, sinônimo de concentração populacional, proposto por Karl Marx e Friedrich Engels (1846), se transforma no “lugar das contradições acumuladas”, de acordo com o geógrafo inglês David Harvey (1973, p. 174). Essas contradições são compreendidas pela lógica dos processos de segregação urbana, que transformam determinados espaços das cidades em lugares de ninguém. Segundo Morigi

¹⁴ Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/623484/arte-e-arquitetura-mundos-isolados-segregacao-urbana-e-desigualdade-em-santa-fe>> Acesso em mai. 2018.

(2016), o rápido crescimento populacional das cidades, aliado à falta de um prévio planejamento urbano, acentuou o culto ao individualismo. Para o autor, em cidades com milhares de pessoas, os indivíduos passaram a conceber a moradia como locais fortificados, restringindo as relações sociais apenas com pessoas do mesmo círculo social.

A proliferação dos chamados *enclaves fortificados*, que segundo Caldeira (1997), são espaços fechados, protegidos e privatizados para as funções de moradia, lazer e trabalho, criaram um modelo de segregação socioespacial e ampliaram as rachaduras no tecido urbano das grandes cidades latino-americanas, sem disfarces ou sutilezas. Essa lógica de urbanização tem diminuído sensivelmente 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 a dimensão da vida humana. A cidade se tornou um lugar hostil, um conjunto de múltiplos indigentes, onde a violência cresce sem medidas, as ruas privilegiam os automóveis em detrimento dos pedestres e os espaços públicos, como parques e praças, são cada vez menos utilizados. Em nome da segurança contra a violência urbana e os altos níveis de homicídio, surgiram as cidades muradas, que tendem a negar o espaço público como lugar de coletividade e reforçam a segregação (CALDEIRA, 1977).

O crescimento populacional torna os centros urbanos superlotados, pois são as regiões onde se concentram uma gama de serviços essenciais, o mercado de trabalho e o comércio, além de serem bem servidos de transporte público, de infraestrutura urbana e maior diversidade de áreas de lazer. Esse conjunto de fatores eleva o valor do solo, conseqüentemente os custos de vida, afasta os mais pobres para regiões mais distantes dos centros urbanos e faz com que eles passem a ocupar regiões periféricas de forma desordenada. Geralmente as periferias urbanas são habitadas por pessoas com a mesma condição social, que possuem menos acesso aos bens sociais de desenvolvimento humano, com menos acesso à educação de qualidade, saúde, transporte e lazer — uma condição de vida menos satisfatória, imposta pelas políticas públicas e que coloca tais pessoas em desvantagem na construção da cidadania.

O fato é que a reprodução da pobreza facilita os contextos de desigualdades sociais e segregação urbana. Para Nunes (2001), a pobreza não é só fome, é também a repressão do acesso às vantagens sociais, é a segregação, a degradação, a subserviência, a aceitação de um Estado avassalador e prepotente. De acordo com Ribeiro e Kaztman (2008) a concentração da pobreza pode desencadear processos de reprodução das desigualdades sociais e de fragmentação do tecido urbano, inerentes aos modelos de organização sócio produtiva difundido pela globalização.

No Brasil, vivemos em cidades cada vez mais centralizadoras dos serviços básicos ao cidadão, e que de certa forma auxiliam o crescimento desordenado dos centros urbanos. Porém, esses serviços não são distribuídos igualmente para todas as camadas sociais. A própria formação das favelas no Rio de Janeiro no século passado, como exposto anteriormente no capítulo 2, no caso do Complexo de favelas da Maré (figura 15), foi um reflexo dessa situação. Diversos migrantes saíram de suas cidades de origem, menos estruturadas, com poucas ofertas de trabalho e serviços, para as grandes cidades, em busca de uma condição de vida mais digna.



Figura 15: O Complexo de Favelas da Maré e a segregação socioespacial.
Fonte: <<https://www.uia2020rio.archi/index.asp>> Acesso: 22 jan 2020.

O resultado foi o surgimento de várias formas de concentração territorial de segmentos empobrecidos. Cidades como Rio de Janeiro e São Paulo apresentam até hoje uma distribuição socioespacial setorizada: poucos habitantes circulam livremente entre zonas com boas opções de moradia, de mercado de trabalho, saúde, educação e cultura, enquanto outros convivem em grandes regiões de pobreza, em posição de invisibilidade perante as políticas públicas.

De acordo com Marques (2017), em 2010, cerca de 85% da população brasileira vivia em grandes cidades e metrópoles, dentre as quais destacavam-se São Paulo e Rio de Janeiro como a primeira e a segunda maiores cidades do país respectivamente. O processo de urbanização dessas e outras grandes cidades, aconteceu de forma acelerada, e impulsionou o crescimento da população urbana, de 12,9 a 161 milhões de habitantes entre o período de 1940 e 2010, um saldo de 148 milhões de novos habitantes para as cidades nesse período. Assim, as cidades foram sistematicamente se tornando precárias e insustentáveis, pois, ainda segundo Marques

(2017, p. 42) “esse processo foi escassamente acompanhado de políticas de infraestrutura, habitação e planejamento, resultando acúmulos de precariedades, disfuncionalidades e péssimas condições de vida e moradia, especialmente para os mais pobres”.

As diversas formas de segregação socioespacial em curso nas grandes cidades latino-americanas têm alterado significativamente a morfologia urbana de modo que os espaços públicos de integração cívica se encontram hoje em processo de escassez. De maneira geral as pessoas passaram a conviver com indivíduos do mesmo círculo social. Essa relação de transformação da lógica de uso do espaço urbano empobrece as formas de interação social, a troca de culturas e distorce o significado de cidadania. A concentração territorial da pobreza torna os indivíduos mais vulneráveis aos efeitos da crise urbana, econômica e política.

Nesse contexto, existem certos processos sociais vinculados ao ambiente, que têm consequências negativas na vida das crianças e dos jovens expostos a uma situação vulnerabilidade social. A partir da exposição de toda a problemática levantada, *como a concentração espacial da pobreza pode afetar a expectativa das escolas em relação às oportunidades educativas no entorno escolar? O contexto de origem pode definir tais oportunidades? E as cidades, qual o papel do planejamento urbano no avanço ou bloqueio da coesão social com base na equidade, democracia e educação? Elas atuam contra ou a favor da escola?*

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

O agrupamento de famílias pobres em situação de vulnerabilidade e riscos sociais no espaço urbano é também um reflexo da crise das cidades. A relação das pessoas mais pobres com o espaço urbano geralmente se dá através da negação, ou seja, o baixo poder aquisitivo das camadas populares dificulta a obtenção de moradia nos centros urbanos, geralmente os locais com maior oferta de emprego, comércio, serviços, transporte e lazer. Para muitas famílias, a condição para a busca de bem-estar social está relacionada com esse aspecto da cidade enquanto local das oportunidades, mesmo que para isso haja um choque de realidades:



“Eu demorei muito pra me reconhecer como não branca, como favelada e isso só aconteceu quando eu ganhei uma bolsa de estudos na Fiocruz em 2013. Foi um momento muito feliz na minha vida [...] Mas aí quando entrei lá, na hora eu senti o impacto por perceber que lá as pessoas eram muito diferentes de mim, me senti totalmente deslocada, como me sinto até hoje em várias situações [...] então deu pra perceber a distância que nos separa, embora a Fiocruz seja aqui do lado da Maré, esses dois mundos estão muito distantes um do outro” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

Segundo Flores (2006), a pobreza espacialmente concentrada nos bairros e cidades afeta negativamente as pessoas que convivem com essa realidade, mesmo que de maneira diferente, independente da etapa da vida em que elas se encontram. Para os adultos, viver em contextos de pobreza pode limitar as oportunidades de inserção no mercado de trabalho formal, seja pela distância territorial dos focos de empregabilidade, ou porque a maioria das pessoas que eles conhecem, vivenciam a mesma situação e não têm informações sobre melhores oportunidades de trabalho.

Na prática, os mais pobres precisam se desdobrar para conseguir aumentar a renda familiar, e a entrada no mercado de trabalho informal representa uma opção mais viável. Para as crianças e jovens, viver em contextos de vulnerabilidade à pobreza pode ser um dos fatores que diminui as oportunidades de melhores condições de educação, de tempos e espaços para uma sociabilidade coletiva de qualidade.



“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 gera uma série de desvantagens para os mais pobres. Como mencionado anteriormente, são poucas as ofertas de trabalho, de saúde de qualidade, de transporte eficiente, de bem-estar social, de educação. Tratando-se especificamente de educação, para Suárez e Groisman (2008), não se pode descartar a hipótese de que os bairros homogeneamente pobres exercem um efeito negativo sobre as conquistas educacionais das crianças. Há uma relação entre segregação socioespacial e educação no que diz respeito aos níveis de aprendizagem dos jovens estudantes em situação de risco. Apontam-se como os principais fatores as características do local de moradia, que envolve, entre outras questões, as condições de habitabilidade, infraestrutura urbana, a segurança pública e a pobreza, que influenciam na falta de perspectiva onde a educação prevalece, porque nela o mais pobre parece não depositar tanta esperança.

Segundo Sousa (1997), os estudos sobre os níveis de educação da população brasileira geralmente se pautaram em métodos de avaliação por desempenho ou rendimento escolar. A aplicação de testes meramente técnicos, que avaliam somente o conhecimento curricular, não consideram o contexto socioeconômico das unidades escolares, as condições de vida dos

alunos e suas famílias, o aporte cultural individual e coletivo, a organização social das cidades e os diversos contextos de aprendizagens, portanto produzem dados incompletos para medir o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes.

Segundo Illich (1985, p. 21), mesmo frequentando escolas idênticas, e começando a jornada escolar com a mesma idade, as crianças pobres não têm a maioria das oportunidades educacionais que naturalmente uma criança da classe média possui, tais como acesso a livros, viagens e diversas atividades que reforçam o aprendizado escolar (figura 16). Para o autor, “os pobres necessitam de verbas para poderem aprender, não para se certificarem, pelo tratamento, de suas pretensas deficiências desproporcionais.”



Figura 16: “Que vença o melhor...”
Fonte: Página do tumblr. de tiras Armandinho¹⁵

Ainda sobre este pensamento, Arroyo (2012, p. 34) argumenta sobre o direito a uma vivência digna dos tempos das infâncias-adolescências em contextos de vulnerabilidade social. As condições de aprendizagem são menores quando os meios materiais de vivência são precários e as estruturas sociais são escassas. “As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram”. É muito difícil esperar que os níveis de ensino-aprendizagem de crianças que são constantemente subjugadas de todas as formas — violência, limitações ao exercício da liberdade e da cidadania — sejam minimamente satisfatórios. Esse quadro piora quando tais dificuldades enfrentadas pelos alunos mais pobres são confundidas, pelos gestores públicos e profissionais da educação, com incapacidade, inferioridade, falta de cultura elaborada e as crianças classificadas como desmotivadas, indisciplinadas e violentas.



“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

¹⁵ Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com>> Acesso em mai. 2018.

que eu não estava aguentando mais” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

A educação é também uma questão de cidade. Infelizmente, assim como a classe social, o local de moradia das crianças tende a reforçar o modelo de educação que ela vai ter. Morar em bairros pobres pode gerar efeitos negativos sobre as conquistas educacionais das crianças e a diminuição do rendimento educacional, não por culpa da sua condição social, mas pelo descaso das políticas públicas que não as enxergam enquanto cidadãos de direito. Segundo Mesquita (2012) na cidade do Rio de Janeiro, os efeitos das desvantagens sociais decorrentes da concentração territorial em áreas violentas da cidade são percebidos pela análise de desempenho dos alunos da rede pública. Os resultados consideram a vizinhança como esfera capaz de exercer impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais. 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 se habitam a sobreviver no caos das grandes cidades, cujas políticas públicas nem sempre são pensadas e planejadas para elas. Mais uma vez, quem carrega o peso dessas desvantagens são as crianças, que se habitam a conviver com tão pouca esperança de vida, porque esse é o modelo de vida imposto a elas. A superação desse modelo segmentador tanto de escola quanto de cidade é a chave para assegurar igualdade de oportunidades para todas as pessoas, desde o seu nascimento. É através da garantia de boa nutrição, acesso de estímulos pedagógicos, condições de moradia dignas, a inserção e permanência no sistema educativo das infâncias, que se constrói a cidadania digna, justa e igualitária.

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. A República somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam. (SANTOS, 2007, p. 151).

No entanto, há um contrassenso quando nos deparamos com a defesa da escolarização, e não da educação, para o combate à pobreza, à degradação e às formas indignas de uma vivência carente dos serviços mais básicos que condicionam a existência humana. Vivemos em um longo período de precarização dos tempos-espacos de qualidade para a educação dos jovens oriundos de camadas populares. A escola, segundo Morigi (2016), é constantemente confundida com o único lugar com função de educar as crianças, mas essa é também uma responsabilidade das famílias, com a construção dos hábitos básicos de comportamento social. Ou seja, à escola, é atribuída uma missão muito maior do que aquela que ela pode e deve cumprir, como se ela fosse a solução dos 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].

Exigir da própria instituição escolar a solução para a sua própria precarização é inconcebível, mas é justamente isso que a sociedade espera dela. No entanto, como uma instituição social, a escola não está isolada, ou pelo menos não deveria estar. Ela faz parte de um contexto social e urbano, e deve dialogar com outras instituições, dividir funções, se permitir conectar com os bairros, as cidades, com os cidadãos para que possa contribuir com ações de combate às desigualdades sociais. Cidades e escolas possuem uma interdependência, portanto possuem os meios necessários para buscar superar a crise educacional. Ao assumir a sua condição de educabilidade, os municípios podem se tornar os grandes parceiros das escolas, na superação das barreiras que impedem a transformação de um quadro social crítico que desmonta constantemente os anseios dos mais pobres, para uma condição de vida mais justa e digna, portanto democráticas.

Em um quadro de crise generalizada, as cidades não escapam a essa condição, é necessário repensar os espaços urbanos de maneira que sua infraestrutura, suas instituições políticas, sociais, educativas e outras organizações possam garantir o bem-estar social, minimizar as desigualdades e segregação socioespacial, além de promover educação de qualidade a todos os seus habitantes. Uma cidade que territorializa ricos e pobres, não fortalece a inclusão social,

pelo contrário, nega constantemente a cidadania para uma grande parcela da sociedade. Essa realidade repercute nos mais vulneráveis, nos que mais necessitam de amparo social, de assistência, ou seja, nas crianças e jovens que vivem em contexto de pobreza (figura 17).

A redução dessa dimensão das desigualdades sociais deve ser o motor das políticas públicas, pela via de ações que desatrelem 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).



Figura 17: A identificação dos pobres urbanos: a educação como esperança de um futuro.
Fonte: MARCONDES (2017)¹⁶

3.3. Efeito-vizinhança

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* (BORDIEU, 1993) ou *Efecto Vecindario* (KAZTMAN, 1999).

Esse conceito surgiu a partir do final da década de 1980, segundo Andrade e Silveira (2013), quando diversas pesquisas procuravam compreender como o local de moradia e sua vizinhança influenciavam na formação de redes de sociabilidade ou no acesso a

¹⁶ Disponível em: <<http://envolverde.cartacapital.com.br/educacao-como-acao-contra-desigualdades/>> Acesso em mai. 2018.

oportunidades a partir de estruturas sociais fundamentais, como, por exemplo, a renda familiar, o desempenho escolar e a inserção no mercado de trabalho. Um dos primeiros estudos do 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)¹⁷ onde foram analisadas as influências da concentração das pessoas mais pobres nas áreas centrais dos Estados Unidos da década de 1970 e 1980¹⁸.

A principal hipótese levantada pela pesquisa é que existem processos ligados à segmentação social e segregação socioespacial que têm efeito direto no desenvolvimento de 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 ascensão social, através do trabalho e educação. Para Ellen e Turner (1997), algumas pesquisas empíricas confirmam que o ambiente de vizinhança tem influência sobre a vida dos seus habitantes. Todavia, os maiores esforços desses estudos se direcionam a identificar quais características da vizinhança que mais interferem no bem-estar social das famílias, e como essas descobertas podem ser revertidas em políticas públicas de combate à pobreza e desigualdades sociais.

As chances de um jovem morador de uma área homogeneamente 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? Quais características da vizinhança seriam as mais importantes? Sobre quais famílias elas teriam maior influência, as mais pobres ou as mais ricas? Estas são algumas das perguntas que a literatura sociológica norte-americana vem tentando dar resposta ao longo dos últimos anos. (SANT'ANNA e SALATA, 2009, p. 6-7).



“Falar sobre juventude hoje me emociona muito, porque nós lutamos pela vida o tempo inteiro e duvidam muito da juventude favelada. Eu cresci ouvindo que eu ia virar mulher de bandido, que eu ia virar maconheira, sapatão, ou que ia ficar grávida e que ia ter uma droga de vida! As pessoas nos negam o tempo inteiro...” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

¹⁷ 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.

¹⁸ 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.

Alguns resultados dessas pesquisas tendem a ser diversas vezes contraditórios. Por exemplo, para Simmel (1983) e Ribeiro (2008), a convivência territorial de pessoas diferentes com condições sociais, de heterogeneidade, impulsiona o aprofundamento das disparidades sociais, pela simples constatação das desigualdades. Jencks e Mayer (1990), em sua compilação de estudos sobre os ambientes de vizinhança, demonstram que algumas pesquisas pressupõem que as pessoas julgam seu sucesso ou falha comparando-se com os outros ao seu redor. De modo geral, as pessoas se sentem mais pobres quando têm vizinhos ricos, do que quando têm vizinhos pobres. Da mesma forma, um estudante com poucos recursos se sente culturalmente menos competente e preparado para o futuro se todos os seus vizinhos possuem um bom nível educacional, do que se a maioria não conseguiu concluir o ensino fundamental ou médio. Essa relação heterogênea, para esses autores, representa um fator de conflitos, que pode desenvolver nesses indivíduos o sentimento de incompetência, incapacidade e a cultura do fracasso como maneira de lidar com as desigualdades.

Porém, outros autores avaliam a questão por outro ângulo. Para Wilson (1987), em regiões com concentração de famílias com poucos recursos, ou seja, áreas homogêneas, a reprodução da exclusão social é mais prejudicial do que se essas famílias estivessem em áreas socialmente mistas ou heterogêneas. Para 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 visão ao afirmarem que o isolamento em territórios empobrecidos contribui para que os indivíduos sejam excluídos socialmente, vivenciando situações de fragilização social frente às oportunidades de trabalho, de educação, de saúde, de moradia e de bem-estar. Kaztman e Filgueira (2006) e Marques (2010), questionam a convivência territorial de pessoas em situação de vulnerabilidade social, pois a homogeneidade dificulta o acúmulo de capital social, facilita o processo crescente de endurecimento das estruturas sociais e aprofunda a pobreza e exclusão.

De qualquer modo, as influências positivas ou negativas da vizinhança sobre os indivíduos dependem de certo modo das relações familiares e as redes sociais estabelecidas. É difícil mensurar o grau de influência dos efeitos de vizinhança nos adultos e crianças, justamente porque nem todas as pessoas são afetadas por eles, ou não com a mesma intensidade. Ellen e Turner (1997) atentam que algumas pessoas têm fortes redes sociais, estrutura familiar, fontes de apoio ou outros recursos que se estendem além do bairro em que vivem. Por exemplo, famílias afluentes que moram em bairros de classe baixa ou média podem financiar o estudo de seus filhos, matriculando-os em escolas da rede privada, se as escolas públicas da região são consideradas inadequadas. Em contraste, uma família monoparental, onde, por exemplo

a mãe ou o pai trabalham em tempo integral e recebem um salário mínimo, é provavelmente muito mais dependente do sistema escolar público local para fornecer serviços educacionais para seus filhos. Assim, é bem provável que algumas famílias ou indivíduos sejam mais vulneráveis às influências do ambiente de vizinhança do que outras.

A concentração espacial da pobreza é negativa para o desempenho escolar das crianças. No entanto, uma pessoa que mora num contexto segregado não está fadada a ter menores resultados educacionais. Os indivíduos, ajudados pelas escolas, podem resistir ao efeito negativo do bairro, acumulando os ativos necessários para aproveitar as oportunidades que ela lhes oferece. Parece que, a melhor estratégia para resistir ao efeito bairro em contextos segregados, seria se isolar das redes sociais locais. Porém, isolar-se não é a solução. Embora se isolar do bairro minimizando ao máximo o contato com os vizinhos e participando das redes locais seja uma estratégia funcional, isso gera um custo não menos importante e que merece ser analisado. Porque afinal, o homem é um ser social. (FLORES, 2008, p. 175-176).

Embora existam essas divergências entre os pesquisadores e as diversas pesquisas sobre os efeitos do ambiente de vizinhança, e que seja ainda muito difícil determinar quais fatores influenciam de certo modo nos desfechos sociais, é indiscutível que os processos de fragmentação do tecido urbano são prejudiciais. A segregação de grupos desfavorecidos pode facilitar a reprodução das desigualdades, porque internaliza nas pessoas o sentimento de abandono pela esfera das políticas públicas e falta de perspectiva no futuro.

Normalmente, em regiões empobrecidas, o nível educacional dos chefes de família é baixo ou mediano, o que pode prejudicar suas oportunidades de conseguirem empregos com maiores salários. Por consequência, esse processo prejudica o provimento de boas condições de habitação, de saúde e de educação, tornando essas famílias sistematicamente mais dependentes dos serviços públicos. Quando as fontes de renda são insuficientes, os chefes de famílias ou precisam trabalhar por mais tempo, ou outros membros da família precisam trabalhar para ajudar no sustento do lar. De qualquer modo, para as crianças e adolescentes esse modelo de vida é o mais comum nessas situações.

Moehlecke (2010) alerta que no Brasil há uma cultura que tende a criminalizar a pobreza e o pobre, principal vítima das desigualdades sociais. No âmbito das oportunidades educativas, que em muitos casos representam para os jovens as únicas possibilidades de ascensão social, a jornada escolar não faz muito sentido, porque lhe faltam exemplos que demonstrem o contrário, e isso está relacionado com o entendimento mais amplo sobre educação e o tempo que demanda tal empreitada. Jencks e Mayer (1987) afirmam que crianças que estudam em boas escolas costumam possuir melhores níveis de aprendizagem e, conseqüentemente, quando adultos, provavelmente vão 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 negativas do local de moradia.



“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].

Sobre essa questão em particular, Sant’anna e Salata (2009) desenvolvem uma investigação importante sobre os efeitos da pobreza territorializada e sua influência nos resultados escolares. Para os autores, em determinado momento da vida, os jovens estudantes, por não enxergarem na educação uma fonte de obtenção de recursos que possam combater a sua situação de vulnerabilidade social, o mercado de trabalho vai ganhando sistematicamente mais espaço no seu leque de oportunidades. Ou seja, o jovem passa a escolher entre seguir a jornada escolar, dividi-la com o mercado de trabalho, somente trabalhar ou não estudar e nem trabalhar. Para Saraví (2008, p. 210), “essa experiência é significativa na medida em que para muitas dessas pessoas, permanecer na escola depois da educação secundária, se revela um mundo confuso no melhor dos casos, e bem desconhecido em muitos outros” (SARAVÍ, 2008, p. 210).

Além de representar um caminho duvidoso e muitas vezes arriscado, a escola passa a competir com outras instâncias sociais para os jovens em transição para a vida adulta. Saraví (2008) aponta um possível choque entre a escola e a formação familiar, quando muitos jovens veem nos relacionamentos e casamentos uma opção mais concreta em relação à continuidade escolar. Como mencionado anteriormente, há um choque entre a escola e o emprego, representado pela transição precoce para a etapa adulta, desejo de independência econômica e pela dimensão simbólica do trabalho (retorno/geração de renda). O autor ainda revela que em espaços socialmente segregados, a escola vai perdendo a centralidade na vida dos jovens, e isso se dá também pelas suas condições de vida: saúde, alimentação, condições de habitabilidade, entre outros aspectos. Ele sugere que os jovens passam a enxergar a escola através de uma perspectiva “limitada”, ou seja, encurralada no próprio cotidiano escolar, portanto desconectada da realidade que aflige milhares de famílias em situação de risco social.

Portanto, a segregação socioespacial aliada aos efeitos de vizinhança, produz uma série de desvantagens nas oportunidades educativas de crianças e jovens. A questão é, de que maneira

o ambiente de vizinhança afeta de fato a vida dos indivíduos e das famílias e retroalimenta a pobreza e exclusão? Para Ellen e Turner (1997) quando uma pesquisa tenta avaliar o potencial do ambiente de vizinhança a partir dos resultados sociais e econômicos, não há uma estrutura conceitual clara para entender como ou quais características da vizinhança podem afetar o comportamento das pessoas e o seu desenvolvimento social. Para fornecer orientação prática para as políticas públicas, os investigadores precisam avaliar como a vizinhança afeta de fato tais resultados. Então, de que maneira a pobreza na vizinhança produz seus efeitos negativos? Small e Newman (2001), ao revisarem a literatura sobre o tema, constataram que, surpreendentemente, poucos estudos abordavam essa questão seriamente, embora a demanda sobre esses resultados fosse iminente.

A partir dos estudos apresentados por Wilson (1987) e Jencks e Mayer (1990), os autores identificaram alguns dispositivos de reprodução da pobreza, através de duas categorias gerais de modelos: os chamados mecanismos de *socialização*, que descrevem como as vizinhanças socializam aqueles que crescem nelas, e os mecanismos *instrumentais*, que descrevem como a agência individual é limitada pela condição de vizinhança.

Segundo os autores, os mecanismos de socialização tendem a conceber os indivíduos como receptores passivos da ordem social, sugerindo que a vizinhança pode moldar certos padrões comportamentais. Por essa razão, esses mecanismos tendem a se concentrar em crianças e adolescentes. Já os mecanismos instrumentais se concentram em como a agência individual é limitada pelo ambiente da vizinhança e tendem a se concentrar em adultos, através do isolamento de redes de sociabilidade e conseqüentemente a redução de oportunidades de acesso ao bem-estar social.

Tais mecanismos ajudam a explicar o modo como a concentração da pobreza pode interferir negativamente a condição de vida, principalmente das crianças e jovens, através da exposição a modelos de vida não exitosos, com realidades desestimulantes frente às condições de educação, cultura e emprego. Para os adultos, os mecanismos de reprodução da pobreza recaem principalmente na falta de oportunidades de empregos melhores e na ausência de ações políticas que possam reverter ou minimizar as desigualdades, com bons serviços de saúde, educação e infraestrutura urbana. Todo esse processo tende a retroalimentar a pobreza, criando ciclos que se estendem entre as gerações e até pioram os efeitos negativos da segregação. Como apontam Kaztman e Filgueira (2006), tal contexto produz cada vez mais o endurecimento das estruturas sociais e afasta sistematicamente o ideal de integração sob as bases da equidade. Ou seja, "Isso significa dizer que há um aumento significativo da pobreza

e exclusão social, um bloqueio progressivo para as rotas de mobilidade social. Essa seja talvez a fonte mais importante de vulnerabilidade social.” (KAZTMAN E FILGUEIRA, 2006, p. 7).

O grande desafio para o combate do círculo vicioso de reprodução da pobreza é garantir que tanto as crianças e jovens, bem como suas famílias, seus pares, sua comunidade, possam obter e acumular recursos que promovam o bem-estar social, para que possam reverter o quadro de vulnerabilidade que estão imersos. Para isso, o poder público e a sociedade têm papel decisivo na criação, condução e avaliação de políticas de intervenção e assistência social, para que as famílias possam utilizar seus próprios recursos e os recursos do meio onde vivem em prol do seu desenvolvimento social, apesar das adversidades. Se os mecanismos de reprodução da pobreza tendem a manter os indivíduos em situações de risco social, a obtenção de recursos para o alcance das oportunidades de melhoria das condições de vida representa uma rota de fuga de tais situações. Todo esse processo que busca minimizar os efeitos dos contextos de vulnerabilidade social, ou para que afetem o menor número de indivíduos possível, pode ser entendido como a dinâmica da *estrutura de oportunidades*.

3.4. Ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades – AVEO

O estudo sobre o efeito-vizinhança ajuda a entender os processos de reprodução da pobreza, principalmente em contextos de segregação socioespacial, e as consequências nos desfechos individuais e coletivos. No entanto, como exposto anteriormente, nem todos os indivíduos e famílias sofrem no mesmo grau os efeitos da concentração territorial da pobreza, seja porque possuem fortes redes de sociabilidade, que promovem bons relacionamentos, troca de culturas e boas fontes de informação, seja porque possuem recursos que permitem vivenciar experiências diversas, além do local de moradia. Quando essa situação ocorre, os efeitos da vulnerabilidade social perdem pouco a pouco o poder de influência na vida das pessoas, mesmo em situações de risco. Ou seja, quando um indivíduo, ou família, consegue acessar esse conjunto de recursos e redes de sociabilidade, para bloquear ou minimizar 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 possibilidade de acesso a bens, serviços ou de atividades que incidem direta ou indiretamente sobre o bem-estar das famílias, seja porque facilitam o uso de recursos próprios ou externos que são úteis para a sua integração na sociedade. Tais recursos, materiais ou imateriais, são aqui entendidos como “ativos”, ou seja, segundo o autor, são todas as estratégias que podem ser utilizadas pelas famílias 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 depende do acesso ao mercado de trabalho, que, no que lhe concerne, ampliam as oportunidades de obtenção de melhores condições de educação, saúde e lazer, por exemplo. Ou seja, é através desses ativos que se conformam as estruturas de oportunidades. O acesso ou não a esses ativos, vai definindo o modo como os indivíduos são de certa forma vulneráveis 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 as famílias, a probabilidade de adaptação às situações de risco é maior, embora essa adaptabilidade não signifique necessariamente mobilidade ou ascensão social. Embora possa haver, 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, para crianças e adolescentes em contextos segregados, a presença da instituição escolar nos bairros por si só poderia significar um ativo, fonte de capital social, por ser em tese um local de desenvolvimento de saberes, habilidades e cidadania. Porém, quando a escola carece de estrutura, de materiais pedagógicos, de bons profissionais, e que sofre as influências negativas dos contextos de violência locais, ela deixa de ser um ativo, pois se torna também vulnerável e não gera expectativas positivas em seus usuários.

Para Moser, então, a questão da vulnerabilidade está relacionada diretamente com o domínio de ativos, ou seja, quanto mais recursos disponíveis entre os indivíduos e as famílias que possam ser revertidos em ativos, melhores serão as oportunidades de bloqueio dos efeitos negativos da pobreza. 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 incidem diretamente na qualidade de vida das pessoas, criando assim 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 dizer que o trabalho representa um ativo, pois é a principal fonte de recursos financeiros, que permite o acesso a melhores oportunidades de qualidade de vida, geralmente. As condições de moradia representam ativos físicos, que incidem diretamente 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 forte integração nas relações familiares com base no respeito e segurança, quando as crianças são encorajadas a alcançar níveis mais significativos de educação e quando mais componentes conseguem contribuir com recursos para o lar. O capital social é obtido nas relações sociais e troca de experiências com base na heterogeneidade, como, por exemplo, nos encontros nos bairros, no trabalho, e para as crianças, mais provavelmente na escola, onde estabelecem o 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.

A partir de outro ponto de vista, qualquer aspecto, tanto nas famílias quanto nos bairros, que impede o acesso às oportunidades, ou seja, os ativos, é denominado “passivo”. Para Flores (2008), a família é a base fundamental do enfoque de ativos. Ela deve prover as condições necessárias, tanto físicas quanto culturais, para que as crianças consigam desenvolver o aprendizado obtido na escola, quando isso não acontece, há um passivo. Quando as famílias se afastam subjetivamente do bairro, ao não estabelecer 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, segundo a autora, há um entendimento comum sobre os efeitos negativos associados a contextos segregados, que influenciam diretamente no filtro de percepção das oportunidades locais, como, por exemplo, a baixa autoestima das famílias e a descrença na instituição escolar. Ou seja, um potencial ativo se torna um passivo.

O enfoque AVEO ou “Ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades”, em termos mais gerais explica a vulnerabilidade social como o resultado entre a 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 a obrigatoriedade 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.

Kaztman e Filgueira (2006) são categóricos quando afirmam que o aprofundamento das fissuras do tecido social urbano dificulta a mobilidade social dos mais pobres, quando estreitam os laços sociais apenas com semelhantes, conseqüentemente dificultando a melhoria das suas condições de vida. Em contextos de segregação socioespacial a obtenção de capital social é reduzida. A concentração de pessoas com as mesmas características sociais, minimiza o contato dos indivíduos com outros ativos. Geralmente, a maioria das pessoas que convive em determinados contextos de pobreza tem as mesmas informações sobre as ofertas de emprego, que não variam muito entre si. 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.

Morar em territórios pobres e isolados contribuiria para que os indivíduos ficassem excluídos das principais correntes de influência da sociedade, vivenciando situações de fragilização social tanto frente ao mercado de trabalho quanto frente à família, à escola e à moradia. Na ausência de mecanismos que permitam romper com essa situação de precariedade, seja por meio da renda gerada pelo trabalho, seja por meio da mobilidade social propiciada pela educação, recria-se o processo da causação circular da pobreza. (SANT'ANNA e SALATA, 2009, p. 5).

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 chefes de família em muitos casos 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. É mais provável a influência dos chamados "grupos de pares", que vivenciam as mesmas situações, e conseqüentemente a probabilidade de estímulos de comportamentos 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 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].

Para Flores (2008), em contextos onde a comunidade não consegue fazer um controle mais efetivo das normas sociais de convivência dos jovens, a escola assume essa função, principalmente na garantia dos resultados educacionais. “Quando a comunidade não é capaz de socializar normativamente as crianças, a escola (na sua relação com a comunidade e na sua capacidade 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.

3.5. Vulnerabilidade à violência urbana: jovens em situações de risco no entorno escolar

De acordo com Carvalho (1992), Benevides (1998) e Adorno (2002), no Brasil, nem todas as pessoas possuem um tratamento igualitário perante as leis, ou seja, dependendo da classe social que uma pessoa pertence ou a região da cidade onde mora, ela vai ter, ou não, seus direitos sociais de certo modo garantidos, respeito dos agentes da lei e o seu reconhecimento como cidadão. Portanto, as classes populares são constantemente associadas ao crime e à desordem, por carregarem a visão negativa de serem moradores de favelas ou subúrbios — que segundo as visões mais preconceituosas, são os locais onde o crime se desenvolve. Para Benevides (1998, p. 50), “esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos ‘desclassificados’, que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios”.

O segundo ponto é que, além de serem culpabilizados pela violência nas cidades, os mais pobres, geralmente por não conhecerem amplamente seus direitos sociais e políticos, possuem uma relação de subserviência com o Estado. Para Telles (1994) e Moehleck (2010), as pessoas de maneira geral não se sentem sujeitos de direitos e que as ações dos programas

sociais de educação, saúde e moradia são interpretadas como uma relação de favor. Esse quadro é prejudicial porque, segundo Silva (2010) ajuda a constituir as formas hegemônicas e negativas de representação dos moradores das favelas, ou dos subúrbios, como sujeitos associados à pobreza econômica, à falta de formação escolar, amontoados em moradias precárias e com características determinadas — a maioria pretos ou pardos de origem nordestina, como demonstrado no perfil étnico e social da Maré anteriormente.

A influência da culpabilização do pobre pela sua pobreza e pela violência urbana recai também (e principalmente) entre os jovens, as maiores vítimas de todo esse processo. Ristum (2011) atenta para o despreparo de alguns profissionais de educação, frente aos problemas relacionados à violência urbana, que muitas vezes adentram o espaço escolar, e frequentemente não conseguem fazer uso de suas experiências para enfrentar tais realidades, o que de modo geral tende a diminuir a qualidade do ensino ofertado.



“O momento mais marcante pra mim foi um dia que eu tive que sair daqui correndo pra fazer uma prova, porque é isso, além dessa questão da violência a gente tem que lidar com a situação real do professor não entender o seu lado. Então eu tenho que me arriscar, ver o caveirão passar na minha frente, congelar, não saber o que fazer, até tomar porrada da polícia, mesmo sem ter nada a ver, e saber que ninguém, ou quase ninguém vai me entender” [Lucas, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].

Quando eu vejo um caveirão eu fico com medo né cara! Ver um troço preto, grande, igual um tanque de guerra, apontando uma arma no meio da tua cara, cheio de fuzil no buraco lá mirando pra você! Aí vai contar pros professores que você viu isso, por isso não conseguiu fazer uma prova ou faltou uma aula! Eles vão falar que o problema é teu, e você que arrisque sua vida pra fazer aquela prova! Surreal! [Felipe, morador do Morro do Timbau, 2019].

Os estudos realizados por Monteiro e Rocha (2013b), que relacionam o tráfico de drogas com o desempenho escolar na cidade do Rio de Janeiro, apresentam dados interessantes: (1) os alunos de escolas situadas em contexto de violência são mais prejudicados em termos de aprendizagem, portanto possuem pior desempenho no Prova Brasil¹⁹ em anos letivos com mais conflitos armados no entorno escolar, do que nos anos sem os conflitos; (2) os impactos da violência são bem concentrados e ocorrem com mais intensidade em escolas localizadas até 250 metros de favelas onde os conflitos acontecem, de modo que quanto mais próximo

¹⁹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em jun. 2018.

do seu foco, maiores os impactos, e quanto mais distante, menores são os efeitos; (3) Os conflitos armados intensos provocam maiores recorrências de absentismo do corpo docente, mudanças de diretores e de funcionários, situações que afetam a rotina escolar, a descontinuidade do aprendizado e conseqüentemente o desempenho dos estudantes; (4) as escolas expostas à violência constante têm maiores possibilidades de ter um diretor com menos de dois anos no cargo, o que de certa forma ajuda a entender o despreparo de alguns desses profissionais frente às situações mais complexas presentes no cotidiano dessas escolas.

O Boletim de Segurança Pública na Maré (2019) retrata a situação de tensão em relação às políticas de segurança pública na região, a partir dos dados que demonstram a quantidade de dias sem aulas e sua relação com as operações policiais no território (figura 18):

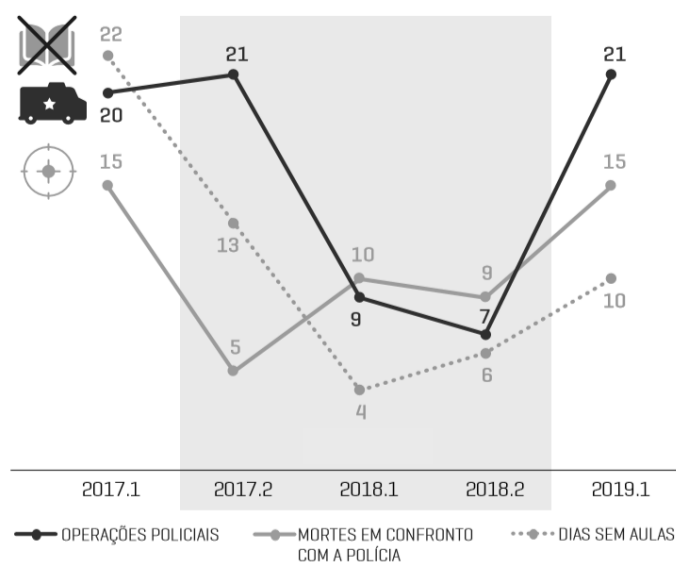


Figura 18: Dias sem aula, operações policiais e mortes em confronto com a polícia na Maré – de 2017 até o primeiro semestre de 2019.

Fonte: Redes da Maré (2019).

No primeiro semestre de 2019, as dinâmicas de violência já haviam superado os indicadores do ano anterior, como aumento do número de operações policiais, dos confrontos entre os grupos armados e de letalidade violenta. Nesse período foram contabilizadas 27 mortes, dentre as quais 15 em operações policiais e 12 em confrontos armados, 24 feridos por armas de fogo e 66 pessoas vítimas de violações de direitos fundamentais. Destacam-se nas operações o uso do helicóptero como plataforma de tiro. Das 15 mortes ocasionadas por operações policiais, 14 delas ocorreram através dos disparos em operações com uso dos helicópteros, ou o *caveirão voador*, como se referem os moradores. Nesse contexto, as unidades escolares da região suspenderam as atividades 10 vezes em um período de seis

meses, um número significativo para um ano letivo, além do prejuízo psíquico, físico e social de uma parcela da população (REDES DA MARÉ, 2019).

Monteiro e Rocha (2013 a) concluem que nos contextos de riscos sociais, a violência urbana influencia diretamente na interrupção das aulas e no rendimento escolar dos alunos, que piora quando há presença de confrontos armados na área onde a escola está inserida. Principalmente nas favelas, locais onde as ações de segurança pública se intensificam, as escolas convivem com buracos de balas nas paredes e janelas, com uma rotina de violência que escancara pelo espaço escolar adentro e onde o tráfico de drogas regula as normas de convívio (figura 19). O desempenho escolar das crianças nesse contexto cai significativamente por diversas questões, desde a falta de professores, por se sentirem acuados, e as próprias crianças que, muitas vezes, chegam à escola cansadas, após noites sem dormir, por conta dos tiroteios. Para essas escolas, a presença dos muros é fundamental para o sentimento de proteção de toda a comunidade escolar. O desafio de ensinar é mais complexo quando elementos como a pobreza e a violência estão presentes no entorno escolar.



“Todas as escolas da Maré, até o ano passado, tinham o Ideb menor que as outras escolas da cidade. É óbvio que tem toda a questão da violência, dias e dias sem aula, os alunos que ficam traumatizados, falta professores [...] os melhores professores, os mais experientes, não querem vir pra Maré, então quem vem são sempre os que ficaram em posições inferiores nos concursos ou os mais novos, enquanto deveria ser o inverso! Já que é um lugar difícil, desse ponto de vista pra dar aula, deveriam ser escolhidos os melhores professores, os mais preparados” [Entrevista com Edson Diniz, diretor da Ong Redes da Maré, 2019]²⁰



Figura 19: Vista de uma janela da favela Nova Holanda
Fonte: Elisângela Leite/Imagens do povo (SILVA, 2015, p. 99).

²⁰ Edson Diniz é diretor da Ong Redes de Desenvolvimento da Maré.

Além de ser estigmatizada pela pobreza e violência, segundo Ristum (2011), a escola em situação de risco, além da pouca infraestrutura existente, falta de materiais e equipamentos necessários, também sofre com a ação de depredação e vandalismos por pessoas externas ao contexto escolar. A autora também destaca a invasão do tráfico de drogas no interior das escolas para oprimir os jovens. A falta, ou dificuldade, de controle, por parte da escola, do acesso desses agentes perpetradores de práticas ilícitas, faz aumentar o número de jovens ligados ao comércio de drogas, que perambulam pelos corredores e pátios escolares entre os alunos. Ou seja, a precariedade das escolas em contexto de vulnerabilidade social, aliada à pouca atratividade das aulas e à falta de controle de acesso do crime no ambiente escolar, tem contribuído com o aumento dos impactos da violência no entorno e no interior das escolas.

Grande parte dos estudantes oriundos dos segmentos excluídos educacionalmente reside nas periferias das grandes cidades, onde são precárias as condições de moradia e de acesso a serviços públicos, inclusive os de segurança. Muitas delas são acoissadas pela violência, por confrontos entre grupos criminosos e entre esses grupos e as forças de segurança pública. As escolas, os professores e os alunos convivem com riscos permanentes, e são frequentes as interrupções das aulas. Ainda que seu enfrentamento extrapole a área da educação, exige dos sistemas de ensino políticas e ações apropriadas. (BARRETO et al, 2012, p. 32).

Um cenário perigoso, com relação à opressão dos jovens pelas práticas diárias do tráfico de drogas, é a sua inserção no mundo do crime organizado. Quando a escola já não consegue atrair o jovem, e a educação representa um caminho incerto e duvidoso, ele passa a buscar alternativas para a satisfação das suas necessidades mais imediatas, seja para a obtenção de bens de consumo ou a manutenção do seu bem-estar e de seus familiares. Segundo Dowdney (2003), a falta de oportunidades de acesso à educação e emprego formal nos contextos empobrecidos, distorce nos jovens a percepção de que o tráfico é um meio mais acessível para a obtenção de recursos financeiros e de *status*.

De acordo com Pires e Branco (2010), uma pesquisa conduzida pela equipe do Observatório de Favelas em 2006, informou que os três principais motivos para a adesão de adolescentes e crianças no tráfico de drogas foram “ganhar muito dinheiro”, “ajudar a família” e “dificuldade em conseguir qualquer outro emprego”, nessa ordem. Ou seja, tais motivos estão diretamente ligados aos fatores de ordem econômica e de consumo de bens e serviços, assim como expresso no diálogo a seguir entre um aluno que cumpria uma medida socioeducativa em uma unidade de internação com uma educadora:

A senhora pensa que o adolescente só entra nessa vida por causa da necessidade? Não! Dez por cento entra por causa da necessidade, mas noventa por cento entra porque quer ter coisas boas, roupa de marca! Qual é o adolescente que não quer ter roupa de marca? Qual o adolescente que não quer ter status e respeito? Eu mesmo sou um exemplo disso. Só

ganhava roupa boa no São João e no Natal. Eu disse que isso ia acabar e então resolvi entrar nessa vida para ter coisas boas. (RISTUM, 2011, p. 71).

Esse cenário ilustra a mudança na percepção das oportunidades de alguns jovens em contextos segregados, em que a falta de perspectiva de melhoria das condições de vida por meio da educação e do trabalho ampliam o foco para as “vantagens” do crime. Para Dowdney (2003), embora a maioria dos jovens infiltrados no crime reconheça a periculosidade das atividades ligadas ao tráfico de drogas e não tenham muita expectativa de longevidade nesse percurso, para eles o retorno material é mais garantido em relação ao caminho considerado normal: escola e trabalho.

Contudo, é preciso evitar generalizações preconceituosas que caracterizam pejorativamente os jovens favelados. Não são todas as pessoas, inseridas nesses contextos, que são aliciadas pelo crime, muito pelo contrário. Nas favelas da Maré, por exemplo, existe um intenso trabalho promovido por instituições locais, como Ongs, coletivos, espaços culturais, esportivos e algumas escolas que desenvolvem trabalhos sociais importantes com a população jovem. Tais ações ajudam a ampliar o leque de oportunidades de futuro da juventude local, como forma de ajudá-los a resistirem aos efeitos da violência no seu cotidiano. São ações necessárias que criam e/ou oportunizam mais tempos e espaços de sociabilidade e aprendizagens coletivas mais qualitativas, que conseguem diminuir o poder de atração do tráfico através da educação.

3.6. Tempos e espaços de aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social

A educação como um direito é uma conquista recente do nosso país. Segundo Arroyo (2012), a consciência popular do direito a mais educação, mais tempos e espaços, tem aumentado e a sua universalização no ciclo básico é uma realidade. O discurso é bem animador, porém a realidade conta a sua versão, não tão positiva assim. É bem verdade que a universalidade da educação, para o ciclo básico, de fato vem acontecendo, porém, ela omite o grande problema da diversidade, marcada pela exclusão. Tratar esse tema do ponto de vista puramente técnico, sem considerar os diferentes contextos sociais e geográficos em que a educação acontece país a fora, é um erro. O avanço nos índices educativos foi alcançado em detrimento da igualdade de oferta em educação, se considerarmos que a cobertura desse serviço não é sinônimo de qualidade. Embora as diferentes infâncias-adolescências encontrem-se, geralmente, matriculadas nas escolas, isso não significa que o ensino ofertado seja igual para todos, ou que haja ali uma educação de qualidade.

De fato, no Brasil ainda existe uma profunda desigualdade na educação de crianças e jovens oriundos de classes sociais distintas. Geralmente, existe uma relação desigual com a educação, experiências educativas que variam muito de um contexto para outro. O processo de

aprendizagem é de certo modo afetado pelo cotidiano escolar, o *status* familiar, o local de moradia, o tipo de escola, sua infraestrutura, relações sociais, o meio urbano, o território e outras questões mais voltadas para o campo das emoções, como o sentimento de pertencimento, acolhimento e o estado de espírito na jornada diária escolar, além da construção cultural construída entre seus pares. São essas assimetrias que geram um abismo na educabilidade das classes alta e média em comparação com as camadas menos favorecidas.

De acordo com Saraví (2008), geralmente em espaços 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. Em determinadas situações, após o turno escolar, o aluno chega em casa desmotivado, ou não tem tempo para estudar ou para realizar as lições da escola ou revisar os conteúdos. As cobranças da escola competem com outras preocupações que ele tem e com frequência ocupam um segundo plano. A disposição e as expectativas no tocante à escola se transmutam. Nas regiões periféricas das cidades, as escolas atendem principalmente crianças que não têm nos seus lares espaço suficiente e condições para poderem continuar o processo de aprendizado iniciado na escola. Os compromissos escolares, pesados para esses estudantes, bem como a falta de recursos, contribuem para isolar essas práticas do mundo da “escola limitada”.

E por que geralmente esse aluno não enxerga na “escola limitada” uma oportunidade de mudança de vida? Primeiro porque ela é reprodutora de uma educação baseada em uma dinâmica que pouco se modificou durante o tempo: a centralidade do saber no professor, a estrutura das salas de aula, pouco desenvolvida na atualidade, como se em mais de cem anos de história, a escola não tivesse passado nem um dia sequer. Essa organização é ineficaz e desinteressante para qualquer aluno, pois não abre espaço para que ele possa participar ativamente do processo educativo. Outro fator é que essa escola tende a desconsiderar o conhecimento de mundo dos educandos, sua cultura e seu contexto de vida. Ao tentar anular o conhecimento prévio dos alunos, e substituí-lo por uma cultura elaborada, a escola perde o poder de comunicação com eles, porque nem o aluno entende a linguagem da escola, tampouco o inverso. Sem comunicação não há educação (GADOTTI, 2012).

A linguagem funciona, antes de mais, como um instrumento social, um meio através do qual relatamos aos outros as nossas experiências e, em troca, ficamos a conhecer as deles. Quando essa finalidade natural desaparece, não admira que o ensino da língua se converta num problema complexo e difícil. Pense-se no absurdo de ensinar a linguagem como uma coisa em si. Se há algo que a criança realmente faz antes de entrar na escola, é falar das coisas que lhe interessam. Mas quando a escola não faz apelo a quaisquer interesses vitais, quando a linguagem é usada somente para a

repetição de lições, não é de estranhar que uma das principais dificuldades da escola seja, cada vez mais, a instrução da língua-mãe. [...] há toda a diferença do mundo entre ter algo pra dizer e ter de dizer algo. (DEWEY, 2002, p. 53-54).

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 “aluno real” com um “aluno ideal”, ou seja, aquele que tem boas condições de moradia, boa alimentação, um contexto familiar favorável, tempos e espaços dignos de uma experiência educativa eficaz, mas essa não é a realidade de todas as pessoas. Não existe apenas uma realidade no mundo, portanto a ideia de “aluno ideal” é bastante problemática. López (2008) ainda acrescenta que é muito frequente que os professores que atuam nas escolas públicas, enfrentem uma realidade onde não conseguem fazer uso das suas experiências, porque os alunos que eles tentam educar não têm quase nada a ver com o “aluno ideal”, aquele diante do qual saberiam perfeitamente o que fazer. Parece que esses professores esperam por alguma coisa que não existe.



“Eu queria que tivesse professores nas escolas que soubessem dialogar com os alunos. Não adianta, por exemplo, pegar um professor de São Paulo, que possui uma condição financeira equivalente de uma classe média e vir pra cá, pro Rio de Janeiro, e dar aula na Nova Holanda. Os contextos não batem, entende? Ou aqui mesmo no Rio, um professor da Barra vir dar aula aqui na Vila do João. Não bate! Não tem como! Mas se for um professor morador daqui pra trabalhar nesses locais, até a comunicação melhora, entende? Até o jeito do corpo se abrir pro conhecimento, do professor sentir o que ele (o aluno) tá passando, e saber como dar essa aula, enfim, é dez mil vezes melhor!” [Pedro, morador da Vila do João, 2019].

Nesse contexto, emergem os indicadores educacionais negativos, dentre os quais a evasão escolar e as inúmeras reprovações, que causam o problema da distorção idade-série, elevam-se a cada ano. O problema da educação é tão sério que a tentativa de solucioná-lo de maneira pontual, através da melhoria dos índices educativos, acaba não resolvendo de fato a questão, do ponto de vista global. Para reverter esse quadro, é preciso investir na cidadania e democracia desde a infância, na Escola Cidadã (GADOTTI, 2012). Tornar as pessoas mais informadas é poder torná-las mais críticas, que buscam constantemente a garantia de seus direitos e deveres cívicos, isso é cidadania. Portanto, é fundamental que não só nas escolas, mas também a vida em família, em comunidade, no bairro, na cidade seja uma experiência educativa.

Segundo Santos (2007, p. 24) “nos países subdesenvolvidos, de um modo geral, há cidadãos de classes diversas; há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem

mesmo ainda o são”. A estes resta uma vida com pouca dignidade, principalmente para a infância que de modo geral padece com tempos e espaços precários, e onde a educação de fato não acontece e parece ser incapaz de surtir muito efeito. De acordo com o pensamento de Ribeiro e Kaztman (2008, p.17), é preciso:

“evitar que o endurecimento da pobreza e, portanto, a manutenção do círculo vicioso que rege as atuais modalidades de produção e distribuição da riqueza também configure processo de reprodução e ampliação das desigualdades sociais”. (RIBEIRO E KAZTMAN, 2008, p.17).

A falta de tempos e espaços de aprendizagens qualitativas para crianças e jovens em contextos de vulnerabilidade social não é um problema transitório, pelo contrário. Infelizmente faz parte do relacionamento que é estabelecido entre as esferas políticas com os mais pobres durante muito tempo. A crise das cidades com seus processos de desmantelamento dos espaços urbanos que propiciam a sociabilidade e sua lógica subvertida de enclausuramento, aumentam as desigualdades sociais, territorializam as classes sociais, facilitam a reprodução da pobreza. As formas de precarização das juventudes em situação de pobreza é um problema social, e deve ser tratado como tal com a maior seriedade possível, de modo a reinserir os “excluídos” no foco das políticas sociais de direito. Independentemente do local onde as crianças nascem, vivem, ou sua condição social, é preciso garantir à todas elas o acesso a uma educação de qualidade, garantir que esses jovens tenham condições básicas de sobrevivência, estrutura de oportunidades, proteção, condições sociais, materiais e humanas para enfrentar as dificuldades dos contextos de pobreza. Este é um desafio complexo.



“Ser cidadão é ter acesso a cidade, mas não só isso. É ser visto como todos sem diferenças. É conseguir participar da vida da cidade, economicamente falando, conseguir acessar a universidade, é ter direito ao Bilhete Único, ter dinheiro pra comer uma coxinha quando tiver com fome, assistir uma peça de teatro, ter um lazer. Porque a gente fica tão fissurado com essa coisa de ter que estudar e trabalhar, que a gente não tem muito tempo pra diversão, e quando tem o tempo, faltam espaços pra isso...” [Diana, moradora do Morro do Timbau, 2019].



4

**EDUCAÇÃO INTEGRAL, CIDADES EDUCADORAS E
TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO
BRASILEIRO**

4. EDUCAÇÃO INTEGRAL, CIDADES EDUCADORAS E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A maioria dos programas educacionais no Brasil, principalmente os voltados para as camadas mais pobres da sociedade, teve um caráter de proteção social e de combate à pobreza. Alguns falharam, outros foram interrompidos, seja por interferências políticas e econômicas, e muitos foram modificados de acordo com o desenvolvimento da educação, do cidadão e das cidades. Porém, na atualidade observa-se um grande movimento de retomada do conceito de **educação integral**, como uma política socioeducativa de assistência social mais adequada para o combate às desigualdades sociais, aliado a propostas de melhoria da qualidade do ensino. Se considerarmos que os processos de formação do ser humano são multidimensionais, ou seja, envolvem dimensões tanto afetivas quanto cognitivas, de maneira integral, com a educação não poderia ser diferente. Presente no cenário brasileiro desde o início do século XX, a educação integral vem sendo tema de debates, políticas e pesquisas em campos como a Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo.

4.1. Processo de concepção da Educação Integral no Brasil e sua espacialidade

A educação no nosso país sempre esteve atrelada aos interesses políticos, e ao longo da história foi sendo moldada e desenvolvida de acordo com as demandas econômicas e de ordem social. No início do século XX, o país passava por um processo de industrialização e modernização dos centros urbanos, que conseqüentemente ocasionou o aumento do mercado de trabalho nas cidades. O número de analfabetos na nossa sociedade era muito superior ao de outros países da Europa e dos Estados Unidos, onde os processos de educação eram mais desenvolvidos e as populações já dominavam quase que integralmente a escrita e a leitura.

Em termos gerais, o contexto histórico, político e econômico do Brasil até a década de 1920, favoreceu o progresso no plano educativo, em comparação com o século anterior, quando a educação era considerada um privilégio das elites e o seu acesso era bem restrito. O período que compreende os anos de 1920 a 1930 delinea os contornos das políticas educacionais voltadas para a democracia e cidadania, através da concepção da educação como um direito e não como retórica de interesses políticos. O contexto socioeconômico do país sinalizava um movimento para a transição de um modelo baseado no mercado agrícola de exportações para um mercado industrial, com reflexo na urbanização galopante dos centros urbanos.

Iniciava-se então um novo ciclo na história da educação nacional, que segundo Nagle (1974) foi marcado por um “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Para o autor, as principais reformas no campo educacional consistiam na oferta e expansão principalmente do ensino primário, mas também do secundário, com o tempo para a alfabetização mais condensado (de quatro para dois anos) e a modificação do modelo pedagógico, de uma linha mais tradicional e autoritária para um projeto mais progressista de educação. Nesse cenário de intensos debates e transformações políticas, surge uma das figuras mais importantes da história da educação nacional: o pensador, educador e político **Anísio Teixeira**.

A relação de Anísio com a educação foi pautada pela utopia e democracia, pois ele acreditava e lutava por um ensino de qualidade, público e laico como um direito de todos e não um privilégio para poucos. Segundo Nunes (2001), Cavaliere (2010) e Chagas et. al (2012), foi através da sua atuação como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia que ele, advogado de formação, pôde avaliar a situação de precariedade do ensino público ofertado no país, com falta de recursos, despreparo dos profissionais de educação e desarticulação do sistema educativo. Através dessa realidade confrontada, Anísio já mostrava um certo inconformismo e passou a vislumbrar o desenvolvimento do país a partir de um único caminho possível: a educação.

Os ideais de Anísio Teixeira sobre educação foram bastante influenciados pelas obras de John Dewey²¹ e o pragmatismo norte-americano. Segundo Chagas et. al (2012), tal filosofia buscava desenvolver a infância a partir da preservação da democracia, da liberdade de experimentação, da arte, da cultura e da necessidade de experimentação. O contato de Anísio com essa experiência serviu como base para que ele confrontasse os métodos pedagógicos do Brasil com os de países mais avançados, como era o caso dos Estados Unidos e os países europeus. A partir de uma nova concepção de educação, com o acesso ao ensino de qualidade, cultura, socialização, preparação para o trabalho e cidadania, Anísio passou então a defender uma jornada diária escolar maior, a base para a concepção da **educação integral no Brasil**.

Assim, segundo Cavaliere (2010), foi durante as décadas de 1920 e 1930 que os debates acerca da educação integral foram fundamentados e difundidos. Na década de 1930, Anísio Teixeira passou a ocupar cargos administrativos no setor educativo do Distrito Federal, podendo atuar mais fortemente na ampliação da jornada diária escolar e trazendo para a esfera nacional as bases do pragmatismo norte-americano. A sua atuação na administração pública foi pautada

²¹ John Dewey (1859-1952) foi um dos fundadores do Pragmatismo e o principal pensador da reforma educacional americana durante a primeira metade do século XX.

pela constatação de um cenário caótico no setor educativo nacional, com elevados índices de evasão escolar e sobretudo pela falta de cobertura dos programas educacionais para as camadas mais pobres da sociedade. Para o seu novo ideal de educação, promoveu uma série de reformas escolares, incluiu nos currículos pedagógicos atividades de higiene, saúde, lazer e educação física, bem como o ensino de música, artes, desenho, de maneira que o campo de atuação da escola se expandisse para além do tempo escolar regulamentado.

Em 1932, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, com outros 25 educadores e intelectuais, assinaram o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, um documento que sintetizava as principais discussões acerca da educação nacional, com regulamentações para um processo educativo democrático, gratuito e garantido como um direito universal. Foram incluídas no documento as novas concepções de educação baseadas na autonomia da criança, no individualismo e na formação de cidadãos em uma sociedade democrática.

Todavia, foi após o período da ditadura de Getúlio Vargas, na década de 1950, que Anísio Teixeira conseguiu empreender um dos seus maiores projetos no campo educacional, que mais tarde se tornaria o seu legado para a educação integral: a Escola-Parque (figura 20). De volta a Salvador, após um período de afastamento da administração pública, agora como Secretário da educação do Estado da Bahia, Anísio elaborou um projeto que envolveu a criação do **Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)** em 1952, a primeira escola projetada para abrigar a educação em tempo integral no Brasil.



Figura 20: Vista aérea do conjunto do CECR em Salvador – a escola-parque.
Fonte: CHAHIN (2016, p. 34)

Segundo o próprio Anísio Teixeira (1959), tal sistema funcionava da seguinte maneira: a divisão do programa de ensino proposto em dois grupos disciplinares ao longo dos dois turnos diários, um de manhã e outro de tarde. Em um dos turnos, o ensino era voltado para as atividades elementares e disciplinas fundamentais, tais como a leitura, escrita, matemática,

estudos sociais, etc. O outro turno seria dedicado a uma formação mais cultural, social e corpórea, com atividades de artes, desenho, música, trabalhos manuais e educação física. O objetivo era tirar o foco do ensino e direcioná-lo ao aprendizado da criança, a partir das suas experiências reais e atividades estruturadas de caráter socializante. A estrutura física proposta compunha quatro “escolas-classe”, com até mil alunos cada, ao redor de uma “escola-parque”, com capacidade para todos os quatro mil alunos da escola. Desse modo, todos os alunos frequentariam todos os espaços da escola, de acordo com o sistema de turnos implantado. O ensino elementar acontecia nas “escolas-classe”, enquanto as atividades complementares funcionavam na “escola-parque”:

Na década de 1960, o programa da escola-parque chegou no Distrito Federal, através da criação do Centro de Educação Primária de Brasília, nos mesmos moldes do CECR de Salvador. Segundo Chahin (2016), as escolas-parque da capital federal foram projetadas pela equipe de arquitetos coordenados por Oscar Niemeyer, com os princípios da Arquitetura Moderna em diálogo com as demandas da pedagogia vigente. Os ideais de Anísio Teixeira sobre educação influenciaram na composição espacial, no uso e na inserção urbana das escolas-parque.

Diferentemente dos grupos escolares erguidos na Primeira República, a escola seria implantada no contexto urbano, sem os ares de monumentalidade, para dialogar melhor com o entorno e trazer os aspectos urbanos para o interior do espaço escolar. O partido arquitetônico considerava a implantação de diferentes edifícios para cada uma das atividades desenvolvidas no complexo educativo, ao redor de uma grande praça central. Os edifícios apresentavam vãos-livres, pé-direito alto, cobogós, coberturas inclinadas e grandes vãos na fachada para permitir a entrada de luz natural nos ambientes.

Segundo Cavaliere (2010), o projeto das escolas-parque obteve críticas por parte de grupos oposicionistas, que não acreditavam que aquele modelo de educação pudesse resolver o grande problema da expansão do ensino. Por outro lado, o projeto ganhou elogios tanto dos aspectos arquitetônicos, quanto pedagógicos, por parte de especialistas em educação, confirmando o caráter inovador da proposta. Entre consensos e divergências, é indiscutível a importância desse projeto para a caracterização e o avanço da escola de educação integral no Brasil.

O legado da escola-parque para a história da educação brasileira, entre outras coisas, foi o entendimento de que os processos educativos deveriam envolver a própria vida como finalidade, ou seja, que o ser humano aprende a partir da ação, da experimentação, dos questionamentos, da vivência em comunidade, e não através de uma educação tradicionalista, reducionista e conteudista. Para Anísio, a escola tinha um papel fundamental

no desenvolvimento social e na manutenção da democracia. Infelizmente, diante do seu afastamento da vida pública e os novos contornos políticos e econômicos do país, que anunciavam o período da Ditadura Militar em 1964, suas principais propostas educativas foram interrompidas.

Embora o projeto de escola integral proposto por Anísio Teixeira não tenha sido perpetuado, certamente as suas novas concepções pedagógicas ecoaram entre os educadores e políticos sensíveis à causa da educação. Entre eles, havia a figura de **Darcy Ribeiro**. Segundo Chagas et. al (2012), uma das primeiras atuações de Darcy nesse sentido foi a sua participação na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Nas décadas de 80 e 90 que Darcy empreendeu um projeto de educação, com base nas teorias e práticas da educação integral. Em 1982, tornou-se vice-governador do estado do Rio de Janeiro ao lado de Leonel Brizola. Nesse período, houve intensos debates acerca da expansão do ensino público no estado e as concepções sobre a educação integral ganharam novamente espaço nas políticas educativas.

O carro-chefe do governo de Brizola e Darcy foi a campanha para a melhoria da educação, e a maior representação desse ideal foi a criação dos **Centros Integrados de Educação Pública — os Cieps** (figura 21). Segundo Drago e Paraizo (1999), Aranha (2006) e Azevedo (2009), os Cieps são edifícios escolares padronizados construídos com blocos de concreto pré-fabricados e peças modulares, erguidos sobre pilotis, vãos verticais na fachada com bordas arredondadas e circulação central, com clara referência à arquitetura modernista. Apresentam um programa de necessidades que inclui um edifício principal com três pavimentos, contendo refeitório e consultórios médicos no plano térreo, uma rampa para o acesso aos pavimentos superiores, grandes salas de aula, além de anexos com biblioteca e ginásio de esportes. O projeto arquitetônico foi assinado pelo arquiteto Oscar Niemeyer.



Figura 21: Centro Integrado de Educação Pública - CIEP
Fonte: Agência O Globo (2018)

Segundo o próprio idealizador do projeto (RIBEIRO, 1997), os Cieps representaram um avanço nas perspectivas da educação integral para a rede pública de ensino, como uma forma de compensar a falta de acesso à educação de qualidade pelas comunidades mais carentes. Para ele, isso só era possível em uma escola de dia inteiro, onde as crianças pudessem ter tanto o acompanhamento pedagógico, quanto médico, odontológico, além de atividades de lazer, cultura e esportes. Os Cieps ofereciam também aulas de reforço escolar e a garantia de três refeições diárias para os alunos. O caráter assistencialista do projeto também se expandia para a população local nos fins de semana, quando as bibliotecas, consultórios e quadras serviam às comunidades. Uma proposta inovadora no campo da educação e das políticas sociais, com intenções claras de proteção e resgate da moralidade de crianças e jovens em situação de risco social, pois, segundo Ribeiro (1997, p. 476) “assegurar isso a todas as crianças, é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos”.

Os Cieps foram amplamente difundidos na cidade do Rio de Janeiro, construídos principalmente em regiões carentes com grande visibilidade, tornando-se o símbolo de um governo. Na Maré, por exemplo, foram construídos sete deles, localizados em posição de fácil visualização no entorno. A estética arquitetônica, que alia a simplicidade, racionalidade e velocidade construtiva com resistência e fácil manutenção, são fatores que permitiram uma rápida identificação e representação social do edifício escolar, como também a sua associação a bandeiras político-ideológicas. Talvez este fator tenha sido preponderante para o fracasso do projeto após o fim do governo em que foi criado.

As concepções pedagógicas de educação integral no Brasil ainda continuaram ecoando entre os diversos projetos mais recentes de ampliação da jornada diária escolar. Em 2003, por exemplo, foram inaugurados no município de São Paulo os **Centros Educacionais Unificados — CEU**. Com propostas para abrigar um programa pedagógico baseado na educação integral, incluindo esportes, cultura e lazer nas regiões mais carentes do município, os CEUs foram inspirados na escola-parque de Anísio Teixeira.

Contemplando também os aspectos assistencialistas da proposta dos Cieps, segundo Mekari e Ribeiro (2015) a intenção era criar um complexo educacional, cultural e esportivo não só para as crianças e adolescentes, como também para toda a população ao redor. O programa escolar ainda oferece espaços como teatro, bibliotecas, parques, piscinas, quadras poliesportivas, laboratórios de ciências e oficinas artísticas. Em relação à sua implantação, Bastos (2009) pontua que os CEUs têm a função de ser um “catalisador” urbano, de forma que a sua presença

nos bairros possa atrair melhorias para a população, através de uma clara relação de escola e cidade.

As características arquitetônicas dos CEUs (figura 22) também são bastante influenciadas pelo modernismo das escolas-parque. Segundo Bastos (2009), são escolas de grande porte com a capacidade para abrigar cerca de 2 400 alunos, em um edifício retangular e estreito, geralmente de três pavimentos, onde acontece o ensino infantil e fundamental, um edifício anexo cilíndrico para a creche e outro para o teatro e instalações esportivas. A circulação vertical é concentrada no centro dos edifícios e se distribui em corredores laterais, perceptíveis na fachada. A estrutura pré-moldada de concreto é modulada, há a presença de varandas com gradis, grandes vãos e vidros. Há também espaços para quadras e um parque aquático. O projeto padrão dos CEUs foi assinado pelos arquitetos da Secretaria de Obras da Prefeitura de São Paulo Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza, e seu desenvolvimento previa a adaptação para diversos terrenos, de maneira a garantir a eficácia do programa educativo.



Figura 22: Centro Educacional Unificado - CEU
Fonte: Na Prática.org²²

Os novos CEUs que estão sendo construídos segundo o Programa de Metas da Cidade de São Paulo, procuram integrar os programas educacionais com outros programas como a assistência social e saúde, e uma articulação com os equipamentos públicos da comunidade, para ampliar as oportunidades educativas para além do espaço escolar. Esse novo modelo do programa é denominado **Território CEU**. É uma proposta que visa tornar o município de São Paulo uma Cidade Educadora, através da implantação de edifícios escolares em conjunto com centros esportivos municipais, remodelação paisagística de áreas públicas degradadas, de

²² Disponível em: <<https://www.napratica.org.br/por-dentro-do-ceu-conheca-o-trabalho-na-rede-publica-de-educacao/>> Acesso em jul. 2018.

forma a requalificar todos os equipamentos urbanos para a composição de um sistema educativo.

Os projetos apresentados são exemplos de grupos escolares que formularam ações pedagógicas atreladas à assistência social para minimizar a falta dos serviços mais básicos e garantir as condições de sobrevivência da população mais pobre. Procuraram suprir além das carências de aprendizagens dos jovens, a falta de espaços públicos para esporte, cultura e lazer, bem como assistência médica. De fato, foram projetos inovadores e com boas intenções, mas que falharam, talvez porque o grande sonho de educação nacional de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não tenha sido o projeto de nação das esferas políticas que governaram o país ao longo da história. O legado que ficou para o setor educativo sem dúvidas foi a implantação do conceito de educação integral.

4.2. Da Educação Integral até a concepção das Cidades Educadoras

A construção dos caminhos para a educação integral no Brasil foi fundamentada desde o início do século XX. Recentemente o conceito ganhou novo fôlego a partir de alguns acontecimentos no cenário político. O primeiro deles foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a educação foi considerada um direito humano, fundamental ao desenvolvimento da cidadania, um dever dos governos e das famílias. Em 1966, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) apontava as determinações para a ampliação do tempo escolar e a permanência na escola para garantir a qualidade de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes. Nesse sentido, houve uma orientação para que o Ensino Fundamental fosse progressivamente ministrado em uma jornada diária ampliada, de quatro para sete horas por dia. Em 2007, o Governo Federal repassou ao FUNDEB²³ os recursos necessários para o financiamento da educação básica, com parte da verba destinada à ampliação do tempo escolar.

A concepção de educação integral está associada às práticas de ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem com novas abordagens curriculares, que consideram a multidimensionalidade do ser humano. Para que as crianças e jovens possam ter uma formação integral é necessário prover as condições básicas para que eles consigam compreender o mundo a partir de múltiplas linguagens e visões. Isso só é possível através do

²³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

reconhecimento de que os processos educativos não devem estar atrelados ao tempo escolar, e sim à qualidade de aprendizagem.

Estudar em tempo integral não significa permanecer na escola por mais tempo, e sim ampliar as oportunidades de aprendizagem. É através do acompanhamento pedagógico, do contato com atividades que aumentam o aporte cultural do indivíduo, através das artes, do esporte, lazer, noções de civilidade e cidadania, seja dentro do ambiente escolar ou fora dele, que a educação acontece. O foco deste modelo de educação está no desenvolvimento da criança, que deve ter suas características, desejos e aptidões reconhecidos e desenvolvidos, como forma de preparação para a vida.

Nesse sentido, o conceito de educação integral também não significa mais tempo da mesma escola. Como salienta Arroyo (2012, p. 33), “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.”. O autor ainda indica que esses programas que visam ampliar a jornada diária escolar, devem superar as visões negativas das infâncias-adolescências populares, para que os mesmos não sejam reduzidos a mais educação voltada ao comportamento social e mais tempo na escola somente para tirar o jovem do contato com a violência, as drogas e o roubo.

A educação não pode ser considerada somente um artefato social e cultural para determinadas classes, enquanto para outras, apenas uma ação moralizante, proveniente de políticas compensatórias e ações supletivas de carências intelectuais. Para Gadotti (2009), é obrigação da escola contextualizar e explicar a pobreza, o desemprego e expor o porquê da existência de periferias urbanas, e não apenas constatá-las. 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, afinal a escola não é impermeável a estas desvantagens.

A escola de educação integral sem recursos e sem gestão reforça o ensino fragmentado, mesmo em uma jornada diária escolar ampliada. Ou seja, diversos alunos contemplados por esses programas são obrigados a permanecer mais tempo em escolas com salas de aula malcuidadas, laboratórios trancados ou subutilizados, a falta de professores ou a alta rotatividade no cargo, quadras de esportes e piscinas em péssimo estado de conservação, entre outros aspectos que desvirtuam o sentido amplo de educação. Não é incomum que a escola acabe perdendo a força para os jovens. Para Saraví (2008, p. 212) “a escola, que para um amplo setor da população aparece como uma instância chave no processo de transição para a etapa adulta, aqui aparece como caminho mais arriscado e menos conhecido”.

A questão da educação integral não é uma novidade para a classe dominante, segundo Giolo (2012), a rede para atender as elites, foi concebida com requintes: prédios enormes, imponentes e suntuosos, de posição privilegiada nos centros urbanos, e o tempo de aprendizagem, prescindível para formação do ser humano, é integral em termos de jornada e dura muitos anos até a chegada ao nível superior. Gadotti (2009) afirma que o aluno da escola privada dispõe de um tempo e espaços maiores dedicados à sua educação. Geralmente ele dispõe de um “contraturno”, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço, de idiomas, balé, judô, entre tantas outras atividades a sua disposição. Grande parte do conhecimento e experiências educativas obtidas pelas crianças se apoiam tanto no nível intelectual da família, quanto no aporte cultural, como o acesso a livros, filmes, vídeos, informática, teatro, museus e viagens.

Embora os discursos apontem a educação integral como uma política socioeducativa com amplas condições de combater os principais problemas sociais dos jovens em situação de risco, ela tem esbarrado na própria escola. Segundo Gómez-Granell e Vila (2003) e Morigi (2016), a estrutura escolar ainda é muito tradicional, reprodutora de modelos de educação repressivos, que não estimulam a participação dos estudantes, não permite a coparticipação da própria comunidade no processo educativo, coloca o professor no centro das atividades e o foco permanece no ensino, e não nos alunos. Em contrapartida, tem aumentado a consciência de que os processos de ensino-aprendizagem já não cabem somente dentro da escola, mas em qualquer lugar onde a vida se desenvolve — em casa, na rua, no bairro, na cidade.

Nesse contexto, a escola deixa de ser o único local onde os processos de conhecimento e habilidades são adquiridos. Enquanto equipamento urbano, que atua na composição da unidade sociocultural da comunidade, tem o papel de interagir com as outras instituições e os principais atores sociais envolvidos com a educação, que vão redefinir os limites de espaço educativo. A esse novo espaço, que extravasa os muros da escola, são agregados novos ambientes com possibilidades de fornecer aos jovens aprendizes as oportunidades de absorção de noções de convivência, civilidade, trabalho, identificação e pertencimento a um grupo, onde eles não serão tratados como problemas da sociedade, e sim a solução deles. Todo esse processo, que vislumbra explorar a cidade como espaço de aprendizagem, além das amarras do espaço físico da escola, constitui a definição do conceito de **Cidade Educadora**²⁴.

²⁴ O conceito de Cidade Educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da “Carta Inicial das Cidades Educadoras”, estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente. Esse documento foi atualizado em 1994 e novamente em

O conceito de Cidades Educadoras surgiu em 1990, em um congresso internacional em Barcelona, com o objetivo de estabelecer os princípios básicos para um modelo progressista de cidade e onde as pessoas pudessem obter educação a partir do cotidiano. Uma cidade educadora, segundo Bernet (1993, p. 9), pode ser compreendida como tal através de três dimensões complementares: a primeira dimensão seria a possibilidade de "aprender na cidade", seu contexto, lugares, equipamentos, instituições e acontecimentos educativos; a segunda dimensão seria "aprender da cidade", como agente educativo, um emissor de educação; e a terceira dimensão "aprender a cidade", que constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem. "...quando aprendemos de e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la". Ou seja, o direito a uma Cidade Educadora deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação.

Para Cabezudo (2004) a cidade educadora é aquela que oportuniza seus espaços urbanos para a educação. Considerando essa premissa, é possível dizer que as pessoas adquirirão conhecimento nas diversas esferas espaciais da cidade, seja na rua, no parque, na praça, na praia, na favela, como também nas instituições de ensino. O tipo de aprendizagem que se pode obter na cidade é bastante diverso e plural, sendo possível adquirir tanto um conhecimento mais sistematizado e formal, como também um conhecimento mais informal, do cotidiano, tal qual cabe a dimensão da vida na sua complexidade e totalidade. A educação na cidade dispensa uniformes e grades curriculares. Contempla todas as pessoas, em todas as fases da vida, em qualquer momento e lugar, e o conteúdo dessa aprendizagem é multidimensional.

Na cidade educadora, os diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes educativos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens, e que podem, ao assumirem esse papel, garantir de forma integral a formação dos indivíduos para além dos muros das escolas, em diálogo com as diversas instâncias educativas que a comunidade oferece. Através dessa perspectiva, surge a oportunidade de ressignificar a relação entre a escola e a comunidade, ressaltando as oportunidades educativas, tantas vezes subutilizadas ou até mesmo desconhecidas, como recursos vivos no processo de ensino-aprendizagem (CIEDS, 2013, p. 12).

2004 para enfrentar três grandes desafios do século XXI: investir na educação de cada pessoa para que desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem nenhum tipo de exclusão. Em síntese, o conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é "Aprender na cidade e com a cidade". (CENPEC, 2011).

Nesse sentido, é fundamental repensarmos as políticas públicas educacionais de um modo mais abrangente, além do intramuros escolar. Os desafios desse novo olhar educativo é oportunizar cada vez mais tempos e espaços de uma experiência de aprendizagem, através da própria vivência. A educação acontece em todos os momentos da nossa vida, através da convivência em comunidade, nos modos de habitar, transportar, de comunicar, e o palco onde essas atividades se potencializam é na cidade. Para Machado (2004), a relação entre a escola e a cidade deve ser de reciprocidade, onde cada uma dessas instâncias reconhece as potencialidades da outra para reforçar o sentido mais amplo de educação integral.

Outro fator importante são as parcerias realizadas entre as iniciativas públicas e privadas sensíveis à causa da educação. A ideia de que cada espaço da cidade possui caráter educativo, não só a escola, deve ser muito bem vista na busca dessas parcerias. Igrejas, museus, monumentos, clubes, estádios, associações comunitárias, ONGs, entre outros equipamentos, ao assumirem um papel educador, podem agregar valores e potencializar o processo educativo. Segundo Costa (2012, p. 480), esse diálogo das escolas com outros agentes, é benéfico sobretudo para a formação das crianças e jovens. “Nesse compartilhamento, elas assumem um papel ativo, tornando-se catalisadoras de novas oportunidades educativas, e encontram na cidade, particularmente nas comunidades do entorno, territórios plenos de possibilidades”.

Assim como preconiza Freire (1991) precisamos investir em uma pedagogia da cidade para nos ensinar a entender, descobrir, olhar a cidade, e assim aprender nela, com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças, e isso não significa um problema ou uma deficiência, é uma riqueza. Quanto mais heterogêneo for o grupo de companheiros na cidade, mais rica será a experiência educativa de uma criança, e maiores serão as oportunidades de desenvolver habilidades cognitivas e de multiculturalidade, chaves para seu desempenho na escola e para a sua vida (TONUCCI, 1977).

4.2.1. Programa Mais Educação e práticas de educação integral: um olhar para além dos muros das escolas brasileiras

O marco referencial que determinou o avanço das políticas indutoras de uma agenda de educação integral, ao nível federal, foi a criação do Programas Mais Educação, em 24 de abril de 2007, uma iniciativa do Ministério da Educação — MEC (BRASIL, 2007)²⁵. Em síntese, seu objetivo era prover a formação de crianças e adolescentes de forma integral, como seres

²⁵ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

humanos completos e aptos a enfrentarem os desafios do cotidiano, garantindo a eles as noções de cidadania e os deveres cívicos no convívio social. Para tanto, atrelado aos programas políticos pedagógicos das escolas, atividades sociais, culturais e esportivas foram incentivadas dentro e fora do ambiente escolar, uma contribuição para a formação coletiva dos educandos, respeitando as suas individualidades e desenvolvendo suas capacidades.

Segundo Cavaliere (2015), o Programa Mais Educação trabalhou com a perspectiva de ampliar a jornada diária de tempo escolar para no mínimo sete horas diárias, aliado a uma série de atividades em escolas de ensino fundamental em áreas de vulnerabilidade social e de segurança pública, para proteger as infâncias. Em 2010, foi encaminhado ao Congresso Nacional o projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), com uma série de orientações para a educação brasileira no período de 2011 – 2020. Em síntese o PNE apresentou um conjunto de diretrizes e metas para a garantia da universalização, ampliação, qualificação e atendimento educacional desde o ensino básico até o superior. Em 2014, o novo PNE ampliou o seu período de atuação, agora até 2024, mantendo os principais objetivos e reforçando outras questões como o combate às desigualdades e valorização dos profissionais da educação. Especificamente sobre as questões da educação integral, a meta 6 do PNE propõe: “oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014).

Desde 2008, a adesão das escolas públicas ao programa cresceu progressivamente em todos os estados da federação. Os critérios para essa adesão consideraram primordialmente as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁶, localizadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, e que, portanto, necessitavam da convergência prioritária de políticas públicas (BRASIL 2016).

Segundo Leclerc (2012), os principais problemas da efetivação do programa foram: o enfrentamento da escola de turno, como no máximo quatro horas diárias, bastante persistente no cenário da educação nacional, e os **contextos de desigualdade social e exclusão** onde a escola de educação integral, sozinha, não conseguia cumprir a sua função socioeducativa. Para isso era necessário que houvesse investimentos e gestão da política educacional, para que as escolas pudessem se organizar, se estruturar, se articular com outros

²⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

locais potencialmente educativos e melhorar as condições de trabalho dos diversos profissionais de educação.

Ou seja, todo esse esforço para a ampliação da jornada diária escolar ao nível nacional, objetivada pelo Mais Educação e pautada pelo PNE, requeria um alto nível de investimento tanto de recursos financeiros, quanto de recursos humanos. Garantir que mais crianças fossem atendidas pelas políticas de educação integral, em uma jornada de sete horas diárias, demandava mais espaço, mais tempo, mais profissionais, uma estrutura de qualidade em termos educativos. Por esse motivo o Programa Mais Educação apostou na *intersectorialidade* como um fator decisivo na implementação da educação integral. Além do espaço físico das escolas, houve um estímulo à participação de outros agentes no processo educativo, através de uma relação maior entre escola e comunidade. O programa previa agregar novos parceiros na empreitada da educação dos jovens, tais como teatros, museus, parques, clubes, empresas, organizações da sociedade civil e outros locais capazes de modificar positivamente a rotina e o currículo escolar, para que a educação fosse mais plural possível.

A partir desse movimento de reconhecimento da importância da cidade no processo educativo, algumas experiências de educação integral foram surgindo no Brasil, através do diálogo das escolas com o seu entorno, com os equipamentos públicos e privados, os atores sociais e as políticas públicas de um modo mais abrangente. Algumas delas são: a experiência da *Escola Integrada em Belo Horizonte (MG)*, o *Programa Bairro-Escola em Vila Madalena (SP)* e *Nova Iguaçu (RJ)*, o *Bairro Educador de Heliópolis (SP)*, a *Fábrica de Escolas do Amanhã no Rio de Janeiro (RJ)*, entre outras. Para Singer (2017), “Estas experiências ofereceram uma possibilidade concreta para os governos interessados em ampliar o tempo da educação, mas sem recorrer ao questionável modelo da escola de tempo integral”. Porém, essas experiências ainda permaneceram muito isoladas, e grande parte da sua eficácia esteve atrelada muito mais aos contextos onde foram implantados, do que efetivamente as ações do programa propriamente dito.

Infelizmente desde 2015, o Mais Educação já vinha sofrendo com a descontinuidade das políticas públicas no setor da educação. O MEC passou a diminuir os repasses orçamentários para as escolas cadastradas no programa, o que diminuiu sensivelmente suas ações. Em 2017, o MEC anunciou uma reformulação do programa, agora denominado Programa Novo Mais Educação, que em síntese procura “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.” (BRASIL, 2017).

Será esta ação mais um caso de deslegitimação de políticas públicas atreladas a governos que a fundamentaram em favor de grupos opositoristas?

4.2.2. *Experiências de Educação Integral: avanços e retrocessos*

No Brasil, algumas cidades têm demonstrado alguma vocação educadora, ao articularem espaços públicos com atividades educativas, culturais, esportivas e políticas de assistência social, saúde e alimentação para a ampliação dos tempos e espaços de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões. Um dos exemplos de experiências de educação na cidade é o caso do **Programa Escola Integrada (PEI)** em Belo Horizonte (MG). Em 1994, a cidade já demonstrava uma certa preocupação com a formação humana dos seus estudantes e começou a pensar em um novo modelo de escola que dialogasse com a cidade, por entender que os processos educativos não podiam estar restritos ao ambiente escolar. Segundo Macedo et. al (2012), a Rede Municipal de Educação promoveu uma série de iniciativas e projetos de educação que envolviam também a arte, a cultura, o meio ambiente, a ciência e a tecnologia como áreas fundamentais para a compreensão do espaço urbano.

Em 2006, foi criado o Programa de Educação Escola Integrada. O programa consiste em ampliar os tempos e espaços educativos através do reconhecimento do espaço urbano como estrutura fundamental para o ensino-aprendizagem. O PEI considera a rua como espaço fundamental da cidade onde as crianças podem estabelecer um contato mais direto com o espaço urbano e reconhecimento do lugar onde (con)vivem. No programa, cada escola possui autonomia para estabelecer seu projeto político-pedagógico, as parcerias no entorno e é coordenada por um professor comunitário que se preocupa em organizar a matriz curricular da escola e avaliar as ações do programa de acordo com o projeto da sua unidade.

O programa necessitava de intervenções físicas nas escolas para abrigar as novas atividades pedagógicas em consonância com os novos métodos de ensino e de maiores articulações com outras instâncias educativas, como as universidades, órgãos públicos, ONGs e empresas públicas e privadas. Então, a partir da criação do Programa Mais Educação, as ações do PEI puderam ser ampliadas e difundidas. Segundo Macedo et. al (2012), o Mais Educação respaldou conceitualmente e financeiramente o programa com as teorias e práticas de educação integral nas cidades a partir de outras experiências que ocorriam no país, ampliando as ações dos programas para outras escolas do município. Assim, o PEI foi se tornando menos solitário e mais contextualizado com a construção das bases de educação integral no Brasil.

Outra experiência de destaque na perspectiva da educação na cidade é a criação do **Bairro-Escola**, em Vila Madalena, São Paulo e Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Para Costa (2012) um

conjunto de educadores reconheceu a eficácia do diálogo de professores com a família, os assistentes sociais e outros atores educativos no enfrentamento dos novos desafios educacionais. O projeto do Bairro-Escola promove a articulação de diversos atores educativos e a ampliação de tempos e espaços para a construção de estratégias focadas nas demandas de desenvolvimento humano, a partir das potencialidades locais. Para isso o programa aposta na desnaturalização da escola como única instituição detentora da função de educar.

A partir de tais premissas, segundo Costa (2012), o Bairro-Escola desenvolveu as *comunidades educativas*. A partir de uma nova configuração, as escolas atuam no território como catalisadores de oportunidades educativas no nível dos bairros, onde os saberes da comunidade são incluídos nas propostas pedagógicas. Nesse contexto, a educação das crianças e jovens, passa a ser de responsabilidade também das famílias, dos agentes educadores e dos diversos parceiros da comunidade educativa. A gestão pública é feita não só por técnicos e especialistas em educação, mas também por todas as pessoas interessadas na pasta. Desse modo, a intenção do programa é transformar as pessoas em sujeitos do seu próprio desenvolvimento no seu próprio local de vivência — a escola, a rua, o bairro, a cidade.

O programa Bairro-Escola trabalha na perspectiva da criação de redes educativas, na requalificação de espaços degradados da cidade para serem apropriados pela comunidade e na articulação de saberes curriculares, extracurriculares e os diversos atores para a promoção de uma educação multidimensional, total, integral como principal finalidade. O programa inspirou outras prefeituras do país a buscarem parcerias nas comunidades locais para a criação de oportunidades educativas para os jovens e uma maior aproximação entre escola e cidade em torno de um projeto comum de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Sem dúvidas o Bairro-Escola é um grande marco para o longo processo de construção da agenda política de educação integral no Brasil.

Em Heliópolis, região sudeste da cidade de São Paulo, bastante adensada, com grandes problemas de infraestrutura urbana, onde muitas pessoas convivem com os males da alta concentração da pobreza e da violência, um programa educativo floresceu: o **Bairro Educador**. De acordo com Singer (2017), com um longo histórico de lutas comunitárias em prol de uma vida mais justa e igualitária para todas as pessoas, o bairro encontrou na Escola Campos Salles o seu maior aliado contra as ações do crime organizado, através da resistência, interlocução e articulação dos diferentes líderes locais e atores para a constituição da escola como ponto de transformação local. Na contramão de ações protetivas em que as escolas se fecham em contextos de violência urbana, a Escola Campos Salles desde 1999 abre as suas portas para crianças, adultos, a comunidade, bem como os movimentos sociais, as ONGs, a

associação de moradores, os coletivos de artes, de minorias, entre outros, na construção de um grande projeto de educação.

Para transcender o modelo de escola tradicional, datado e inflexível, em 2000 um grupo de educadores decidiu rever o projeto político-pedagógico da Campos Salles a partir das novas perspectivas de educação integral e educação na cidade, passando a promover um diálogo maior com a comunidade onde está inserida. Uma das inovações do projeto é justamente a participação ativa dos estudantes na gestão escolar através da criação da República dos Estudantes. Segundo Singer (2017), neste modelo de participação ativa, os estudantes possuem a corresponsabilidade pela manutenção do espaço escolar, do respeito entre as relações de convivência entre todos, com autonomia para abordarem os temas relevantes para a escola e para a comunidade, podendo incluir até os familiares como mediadores de conflitos.

A abertura da Escola Campos Salles para a comunidade ao redor possibilitou que o espaço escolar fosse democrático, onde todas as pessoas poderiam utilizar as dependências da escola para reuniões, debates, cursos para a comunidade, oficinas, teatros comunitários, ou seja, como um espaço articulador que une educação com o desenvolvimento humano. Para Singer (2017), a inovação do projeto transformou Heliópolis em um bairro educador de fato. Diversos parceiros passaram a apoiar a empreitada da escola na proposta de oferecer educação integral, tais como a Universidade de São Paulo, Cidade Escola Aprendiz, Instituto Baccarelli de música, entre outros, além da conquista da construção do Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis (CCEH) no entorno escolar em 2007. O legado do projeto para a comunidade foi a criação de escolas infantis, escola técnica, um complexo esportivo, praças, centro cultural, áreas de lazer, teatro e uma biblioteca comunitária. Ou seja, a escola Campos Salles funcionou como catalisador de propostas de melhoria do entorno escolar.

No contexto do município do Rio de Janeiro, a partir de 2007, a prefeitura mostrou uma certa preocupação referente aos índices relativamente baixos da educação básica em algumas unidades do município. Para combater essa situação, ações foram tomadas para permitir uma maior influência de políticas educacionais de âmbito nacional na educação pública do município. Através do apoio oferecido pelo Programa Mais Educação, foram propostos novos modelos pedagógicos que começaram a ganhar respaldo no contexto local, ainda que lentamente. Segundo Cavaliere (2015), esse programa respaldou a implantação do regime de horário integral na rede pública de ensino municipal, no primeiro mandato de Eduardo Paes à frente da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

A primeira etapa do ensino básico ficou a cargo do programa denominado *Espaço de Desenvolvimento Infantil — EDI*, que reúne no mesmo ambiente a creche e a pré-escola, atendendo a crianças de seis meses a 5 anos e 11 meses. Para o Ensino Fundamental, foi criado o programa *Escolas do Amanhã*, que propõe ampliar a jornada diária de tempo escolar aliado a uma série de atividades especiais, como acesso à cultura e novas tecnologias nas escolas, em áreas de vulnerabilidade social ou de segurança pública. Outra ação da prefeitura que buscou introduzir esses novos modelos pedagógicos, no município do Rio de Janeiro, foi a criação de escolas vocacionadas que atendiam a diferentes demandas de ensino da juventude. Essas escolas, voltadas para os últimos anos do ensino fundamental, denominadas de *Ginásios Cariocas*, dedicaram-se à formação de talentos diferenciados, em escolas bem equipadas tecnologicamente, e com currículos com propostas inovadoras, que buscam além do desenvolvimento de aptidões individuais dos jovens, a excelência acadêmica.

Segundo dados da Prefeitura do Rio de Janeiro, para alcançar a meta de ter 35% dos alunos da rede municipal (quase 230 mil estudantes) matriculados em turno integral de sete horas até o fim do ano de 2016, foi criada a *Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola*. São quatro espaços para construção e armazenamento, instalados em pontos estratégicos nas Zonas Norte e Oeste do município, nos bairros da Maré, Vargem Grande, Bangu e Sepetiba. Para dar mais velocidade à construção das escolas, são utilizadas estruturas pré-fabricadas de concreto e elementos pré-moldados. Até dezembro do mesmo ano, havia uma meta para a entrega de 119 escolas, sendo 110 pela Fábrica de Escolas do Amanhã, resultado de investimentos de R\$ 1,4 bilhão. Com todas as escolas em funcionamento, estimava-se a criação de 103 mil novas vagas na cidade e a construção de mais de 300 unidades de ensino.

No entanto, esse projeto do município, como fruto das ações do Programa Mais Educação, de ampliação e respaldo da educação integral, a princípio não pareceu considerar o entorno como parte fundamental para a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem. Apesar de algumas tentativas de melhoria no ambiente interno, as Escolas do Amanhã ainda permanecem voltadas para o lado de dentro — o intramuros escolar. Segundo Illich (1985) é uma ilusão imaginar que, fechando os olhos para a precariedade dos bairros e das famílias, a escola teria condições, sozinha, de educar. Os alunos matriculados nessas escolas, na verdade, são de certa maneira trancafiados no interior do espaço escolar como medidas protetivas, muito mais do que ações primordialmente educativas. A educação integral a que se refere este programa considera a escola como uma instituição de resguardo contra a violência brutal do

contexto urbano, e não como formação do ser humano capaz de entender e lutar contra as desigualdades sociais impostas no seu cotidiano.

Essas experiências e outras que ocorrem em todo o país, demonstram que de fato há alguns movimentos de interlocução entre a escola e a cidade em prol da educação integral, mesmo que ainda bastante pontuais. São experiências que demonstram na prática as ações que podem dar certo e outras que não funcionam, mas de qualquer modo são fundamentais para a construção dos caminhos da educação integral e cidades educadoras no contexto brasileiro. O que todos esses programas ressaltam é a participação maior das cidades nesse processo, com seus diferentes agentes, atores e espaços, que se bem articulados, podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, e também como uma tática para diminuir os efeitos negativos da pobreza concentrada e da segregação socioespacial. A união da escola e cidade em prol da educação pode representar uma ação importante contra os diversos problemas decorrentes das desigualdades sociais, mas para isso é preciso pensar essa união a um nível de abrangência territorial.

4.3. Da Cidade Educadora aos Territórios Educativos

Conceituar os territórios educativos, não é uma tarefa simples, porque tal construção conceitual carrega uma densidade de significados. A própria definição do termo território abrange diversas correntes de pensamento e é concebida através de diferentes abordagens. Quando associado ao termo educativo, essa união resulta em uma concepção maior que envolve o tema 'educação'. Segundo Goulart de Faria (2018), "O território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas [...] E não dizemos que ele é pedagógico, e sim educativo, porque estamos considerando a educação formal, a não formal e a informal". Portanto, para compreender a abordagem do conceito, proposta nesta pesquisa, é preciso entender qual é o território onde se pretende construir os processos educativos, nesse caso, em contextos de vulnerabilidade social.

4.3.1. O conceito de Território

O conceito de território é amplamente discutido em diversas áreas do conhecimento como na Geografia, na Antropologia e na Ciência Política. Cada uma delas se apropria, explora e define o conceito de modo tanto particular, quanto relacional. Haesbaert (2002; 2007; 2008) dedicou grande parte das suas pesquisas acerca da compreensão do conceito de território e seus desdobramentos contemporâneos, como os processos de territorialidade, desterritorialização e multiterritorialidade. Para o autor, o termo território possui uma dupla conotação: a primeira

a partir de uma posição *materialista*, ou seja, a dimensão espacial e concreta das relações sociais, o território como porção de terra, apropriado pelo ser humano; a segunda a partir de uma perspectiva *idealista ou simbólica*, o conjunto de representações sobre o espaço e o imaginário que move essas relações e sua dimensão cultural.

Para ajudar a compreender a perspectiva materialista do conceito, a socióloga Sarita Albagli (2004, p. 26) retorna à epistemologia do termo território: “vem do latim, *territorium*, que, por sua vez, deriva de terra e significa pedaço de terra apropriado”. Desse modo, Godelier (1984, citado por HAESBAERT, 2007, p. 47) vai definir território como uma porção da natureza onde a sociedade se desenvolveria e dela retiraria os recursos materiais necessários para a sua subsistência. Gottmann (2012, p. 525) aborda o termo a partir da perspectiva materialista, quando ele reconhece que “como geógrafo, sinto que seja indispensável definir território como uma porção do espaço geográfico, ou seja, espaço concreto e acessível às atividades humanas”. No entanto, Haesbaert (2007) ressalta que, mesmo para os geógrafos que preferem adotar a opção pela abordagem material do território, há outras correntes que enfatizam a importância da dimensão cultural e simbólica da sociedade no espaço geográfico.

Na abordagem idealista, Albagli (2004, p. 27) define território na sua dimensão simbólica como “conjunto específico de relações culturais e afetivas entre um grupo e lugares particulares, uma apropriação simbólica de uma porção do espaço por um determinado grupo, um elemento constitutivo de sua identidade”. Mesmo Godelier (1984), em sua perspectiva materialista, assume um certo idealismo simbólico do termo território ao admitir a coexistência de realidades visíveis e invisíveis que operam no espaço geográfico e constituem o conceito. Seguindo por essa perspectiva, Bonnemaizon e Cambrèzy (1996) enfatizam a influência dos valores éticos, simbólicos e afetivos sobre o laço territorial, e que o mesmo não pode ser definido apenas pelo seu valor funcional ou material. Nessa perspectiva, o território é antes de tudo um construtor de identidades. Souza (1995, p. 78) endossa essa visão do termo ao identificar território como um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais. Para Milton Santos (2007) o território:

não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (2007, p. 14).

A partir dessas perspectivas iniciais, a materialista e idealista, se desdobraram posteriormente outras dimensões acerca do conceito, tornando-o cada vez mais complexo. Na dimensão

política, território está associado a poder. Haesbaert (2008) debate os conceitos de dominação e apropriação para explicar o controle social através da territorialização. O domínio do território se dá através do controle dos indivíduos e dos grupos sociais, sua cultura, seus relacionamentos e fenômenos a partir da posição geográfica que ocupam no globo terrestre. Segundo Gottmann (2012), a delimitação territorial das nações, a partir da naturalização de fronteiras desenhadas pelo imperialismo, foi preponderante para surgir as políticas de soberania nacional e autonomia — um exemplo claro da dimensão política do território. Já a dimensão econômica é definida quando o território é explorado a serviço dos interesses econômicos, a exemplo da exploração dos recursos minerais do planeta, das produções agrícolas e do direito de circulação, produto dos embates entre as classes sociais.

Ao relacionar todas essas dimensões acerca do conceito de território, Haesbaert (2002, p. 37) o define como “diverso, múltiplo e complexo”, e a sua abordagem é baseada em três referenciais norteadores do conceito:

a primeira, mais simplificadora, o entende como simples base material de reprodução da sociedade. Nesse caso, quanto menor a capacidade tecnológica, mais territorializada seria a sociedade, e, nessa perspectiva, mais atrasada. Outra concepção, tradicionalmente hegemônica no campo acadêmico, é de base política. Nela, o território é uma forma de controle dos indivíduos e/ou dos processos sociais a partir do controle de seu espaço material de existência. Território e poder, nesse caso, andam juntos. Por fim, uma terceira abordagem é a que prioriza a dimensão cultural na definição do território e que o vê antes de tudo como um espaço dotado de identidade, uma identidade territorial (2002, p. 37).

O que interessa aqui nesse debate conceitual é construir uma definição de território que abarque todas as suas dimensões, e a partir dessa construção, embasar o entendimento acerca dos territórios educativos. Então, território define-se através de relações indissociáveis entre o plano físico (materialista, econômica) e o plano simbólico (idealista, política), embora este último seja mais interessante para esta pesquisa. Haesbaert (2007) atribui dois sentidos ao termo território: o sentido absoluto e o sentido relacional; o primeiro é mais ligado ao território em sua concretude (substrato/materialidade); já o segundo está mais associado às relações socialmente espacializadas, controladas pela dimensão política ou pelas relações de poder, com delimitações mais elásticas, podendo ser permanentes ou efêmeras. Ao aprofundarmos o sentido relacional do conceito, é possível compreender o que significa *territorialidade*. Para Sack (1986) a territorialidade é definida como o modo pelo qual as pessoas se organizam no espaço e as relações de pertencimento com o mesmo, ou seja, o modo como experimentamos o mundo e o dotamos de significado.

Segundo Albagli (2004), o conceito de territorialidade emergiu nas pesquisas do campo das ciências humanas e sociais a partir da necessidade de compreensão dos reflexos dos comportamentos humanos em sua dimensão espacial. De acordo com a autora, o conceito refere-se às relações entre o indivíduo e seu grupo social e o meio em que ele habita em várias escalas geográficas — uma localidade, uma região, um país. Essas relações são expressas a partir de simbologias e significados que são conferidos ao espaço geográfico. No plano individual, a territorialidade refere-se ao espaço pessoal que cada pessoa carrega ao redor de si; no nível coletivo, o conceito envolve as relações sociais e identitárias de um grupo ou comunidade. Portanto, em um sentido mais abstrato, a territorialidade resulta de processos de socialização e interação humana no espaço, porém a sua existência não depende necessariamente de um plano físico, já que “é transportável e é dinâmica, como no caso de migrantes que se apropriam de novos territórios e reconstituem suas identidades territoriais em novos espaços” (ALBAGLI, 2004, p. 29).

Nesse sentido, Haesbaert (2008) afirma que a territorialidade não é apenas algo abstrato passível de análise. Mais do que isso, possui uma dimensão imaterial que pode ser traduzida em uma imagem, um símbolo, uma cultura, uma motivação, reforçando a ideia de que não necessariamente o território esteja concretamente manifestado. O autor pondera que no relacionamento entre os conceitos de território e territorialidade, há correntes de estudo que ora os separam, ora os unem. É possível estudar a territorialidade como uma concepção mais ampla que território, ou como uma dimensão do território, restrita e indissociável. Parece mais interessante investigar a primeira opção. Ao contrário da territorialidade, o território não pode ser definido somente pela sua dimensão simbólica, do mesmo modo que de acordo com essa proposição adotada, a territorialidade pode existir sem território, mas não o contrário.

Em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, a noção de território ganha novos enfoques. Segundo Gottmann (2012), se antes a delimitação dos Estados Nacionais era fundamental para a definição dos territórios ao nível global, hoje a soberania das nações sobre o espaço geográfico é menor na medida em que a organização política e econômica dos países e a criação de redes externas é mais importante do que sua expansão territorial propriamente dita. Somando-se a isso, o advento do espaço virtual, com a revolução dos meios de comunicação, através do que Haesbaert (2007; 2008) denomina como “*ciberespaço*²⁷”, a dimensão física do território não representa mais o cenário exclusivo onde se desenvolvem as relações sociais. Esse contexto abre duas possibilidades de análise: a

²⁷ Espaço da comunicação e interação virtual, baseado em lógicas de redes de conexão mundial e difusão das informações em tempo real.

primeira é que caminhamos para um processo de desterritorialização das relações sociais, que independeriam de contextos espaço-temporais; ou atentarmos para a noção de que vivemos em um mundo multiterritorial, porque a nossa existência está condicionada a diversos níveis — individual, familiar, cultural, local, virtual, global.

Um dos aspectos interessantes no relacionamento entre desterritorialização e multiterritorialidade é a análise dos seus efeitos nas disputas de classe. Para os mais ricos a dimensão territorial é múltipla, diversa, independente do espaço porque suas condições econômicas permitem que vivam em vários lugares, ou seja, a sua relação com o espaço é mais fluida, capilar, opcional e baseada na lógica de múltiplas redes de convivências — o “espaço virtual” proposto por Haesbaert (2007) e a noção de redes de Milton Santos (1998). Para os mais pobres a experiência espaço-temporal é mais limitada, ligada às necessidades do seu cotidiano, muitas vezes redundante e muito menos abrangente. A dimensão física do território para estes é mais importante e sua fixação no espaço muitas vezes é o objetivo de suas vidas — o “espaço brutal” segundo Haesbaert (2007) e “espaço banal” de Milton Santos (1998).

Ampliando esse raciocínio, podemos pensar a desterritorialização como um movimento que, longe de estar fazendo desaparecer os territórios, ou mesmo de correr “paralelo” a um movimento territorializador, geralmente mais tradicional, deve ser interpretado como um processo relacional, *des-territorializador*, em que o próprio território se torna mais complexo, múltiplo, por um lado mais híbrido e flexível, mergulhado que está nos sistemas em rede, multiescalares, das novas tecnologias da informação e, por outro lado, mais inflexível e fechado, marcado pelos muros que separam ricos e pobres, grupos “mais” e “menos seguros”, mais e menos “territorializados”. (HAESBAERT, 2007, p. 66).

A multiterritorialidade contemporânea oferece múltiplos territórios e territorialidades aos indivíduos ou grupos sociais, através de uma lógica muito mais qualitativa do que quantitativa. Ou seja, o que mais importa é quanto o indivíduo se conecta com o mundo e não a porção de espaço geográfico que ele ocupa. A lógica das redes flexibiliza os territórios, facilitando as sobreposições de múltiplas conexões entre o indivíduo e o todo. Daí podemos concluir que quanto mais multiterritorial é o ser humano, mais desterritorializado ele se torna. Quando esse processo deriva de uma opção, como é para os mais ricos, menor é a exposição aos diversos problemas sociais enfrentados pelos indivíduos. Agora quando esse processo não representa uma possibilidade, como acontece para os mais pobres, a experiência da desterritorialização se manifesta de forma menos produtiva e mais hostil, sujeitando os indivíduos a diversas situações de risco, como os provenientes dos territórios do narcotráfico, do terrorismo, da prostituição, do medo e da pobreza, por exemplo.



“Eu já fiz uma dinâmica em sala de aula onde eu perguntei para os alunos se eles conheciam outros territórios da cidade diferentes da Maré. A maioria respondeu que nunca tinha ido no Aterro do Flamengo, ou tinha ido a um museu, a um teatro, e se você for parar pra olhar os equipamentos culturais e artísticos da cidade do Rio, você vai ver que se concentram principalmente da Zona Sul e Centro. Na Zona Norte, Zona Oeste e nas favelas existe uma grande defasagem de equipamentos culturais” [Arthur, professor e ex-morador da Maré, 2019].

Assim, de acordo com Albagli (2004, p. 30), o território e a territorialidade (ou multiterritorialidade), enquanto podem servir como elementos de coesão social, por outro lado, podem estimular, hostilidades, ódios e exclusões. Enfim, tanto o conceito de território, e suas múltiplas definições, quanto a territorialidade, desterritorialização e multiterritorialidade oferecem algumas pistas do que pode significar os territórios educativos, suas definições, abrangências, objetivos e metas. Assim como os diversos níveis da dimensão humana, a educação é sem dúvidas uma das mais importantes.

4.3.2. O entendimento acerca dos Territórios Educativos

Para que o processo educativo do ser humano em sua multidimensionalidade se desenvolva de forma produtiva, é preciso haver uma ação compartilhada de espaços tanto escolares quanto urbanos para oportunizar tempos e redimensionar os espaços de aprendizagens. Ou seja, tanto a escola precisa se abrir para a cidade, quanto a cidade precisa fazer parte do cotidiano escolar. Para que isso de fato aconteça, tanto a lógica do saber institucionalizado produzido pela escola, quanto as dinâmicas territoriais excludentes da cidade precisam ser repensadas e reorganizadas. Uma cidade educadora não é necessariamente um território educativo, porque o caráter educativo do espaço urbano independe do seu relacionamento com a escola. Porém, um território educativo prescinde de um inter-relacionamento entre uma cidade educadora e a escola, em um movimento sempre compartilhado de tempos e espaços.

De acordo com Singer (2015, p. 11 – 12), um território se torna educativo quando cumpre quatro requisitos: (1) possui um fórum *intersectorial*, que conjuga as ações do poder local, do setor privado, da sociedade civil, *interdisciplinar*, com ações voltadas para a educação, saúde, esporte, lazer, cultura, desenvolvimento local, e *intergeracional*, infância, juventude, adultos e idosos, mutuamente responsáveis por um plano educativo; (2) os planos político-pedagógicos são construídos de acordo com os preceitos da educação integral e promovem a integração dos saberes da escola com os saberes da comunidade; (3) a rede sociopedagógica deve cumprir ações integradas, ou seja, tanto a educação, quanto os projetos sociais, a saúde, os direitos humanos, entre as demais ações, devem trabalhar de forma compartilhada e alinhada;

(4) reconhece e se apropria do potencial educativo dos diferentes agentes, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos.

O centro do território educativo é a escola, e essa condição não representa uma escolha arbitrária. Como instituição com função educativa por natureza, a escola pode possuir as condições necessárias para articular ações estratégicas que envolvam um plano de educação maior, no nível comunitário. Em muitos lugares, a escola representa a única presença do poder público e é a instituição onde a maioria das crianças e adolescentes de uma região se concentra na maior parte do dia. Sendo assim, no mínimo a escola consegue atrair os familiares dos seus alunos para o seu cotidiano, e esse pode ser o ponto de partida para atrair a vizinhança e posteriormente os parceiros educativos. A escola dispõe de recursos que podem ser utilizados pela comunidade, como espaços pedagógicos, bibliotecas, auditórios, quadras, refeitórios, pátios. Assim a escola, pertencente à comunidade, se torna o lugar de múltiplas relações socioculturais democráticas, cada vez mais capilarizada no território da cidade, e catalisadora de desenvolvimento local.

Partindo das escolas, os territórios perpassam os serviços, programas, projetos e equipamentos das políticas de educação, cultura, assistência social, esporte, meio ambiente e ciência e tecnologia. Assim, mesmo que o programa se estruture em torno de uma política municipal ou estadual de educação, o centro de sua operação é a escola (os recursos vão direto para essa instituição) e, como seu objetivo é a ampliação da jornada escolar, impõe-se a utilização de outros espaços para além desse equipamento, com uma visão sobre seu entorno (XAVIER, 2015, p. 28-29).

No território educativo, ao contrário do que poderia parecer, a importância do espaço escolar aumenta significativamente. Isso porque ele se torna mais disponível para a comunidade, onde a vizinhança poderia propor também novos projetos pedagógicos, não só para as crianças e jovens estudantes, como também para seus familiares e demais interessados. Os seus espaços seriam dotados de polivalência, com oportunidades de aprendizagens diversas — aulas de português, matemática, geografia, crochê, artesanato, reciclagem, rodas de conversa, aulas de música, reuniões comunitárias, ou espaços para fóruns locais, entre outras possibilidades.

Como um organismo vivo e pulsante, a escola poderia atrair até aqueles indivíduos afastados dos processos educativos e reconectá-los novamente às oportunidades de aprendizagem. Na verdade, independente do conceito de territórios educativos, vale ressaltar que a escola, como uma instituição pública, pertence à população, ou seja, o acesso e participação da comunidade local nas atividades escolares é um direito fundamental:



“Existe um projeto de escola democrático e comunitário, que tem nos seus múltiplos parceiros o seu fortalecimento. É ação política! As pessoas normalmente falam dos projetos políticos-pedagógicos, mas não desenvolvem o lado político, somente o pedagógico. A escola tem que ser um espaço comunitário, público, que permita a população usufruir e se responsabilizar por ele. Eu estou aqui pra defender a escola pública, gratuita, de qualidade e comunitária. Então, por exemplo, quem gerencia a quadra? A Associação de moradores! Eles têm a chave da quadra, a chave da escola e tudo bem! Eu não estou aqui para ser o guardião do patrimônio.” [Trecho da entrevista com o Diretor Marcelo Belfort, 2019]²⁸.

O movimento de abertura entre a instituição escolar e a cidade ainda pode ajudar a solucionar pontualmente o problema da falta de espaço físico em muitas escolas pelo país, embora isto não resolva de fato a carência de unidades escolares. De acordo com Giolo (2012, p. 101), o bom relacionamento entre a escola e a comunidade é positivo porque essa troca é produtiva para o processo de ensino-aprendizagem. “Há muita coisa a aprender no contato com coletivos externos a ela (o comércio, o transporte, a indústria, as instituições esportivas, os grupos culturais, etc.)”. Singer (2015, p. 12), exemplifica a proposição anterior quando “um restaurante cede espaço para cursos de informática em que adolescentes ensinam idosos” ou ainda quando “museus desenvolvem programações voltadas para públicos comumente alijados desses espaços, como crianças pequenas, imigrantes ou deficientes”, e também quando “uma praça é revitalizada com intervenções criativas dos artistas e depois passa a ser utilizada para atividades de skate, malabares, horta, basquete, mostras e shows” (SINGER, 2015, P. 12).

O território educativo, segundo Rabelo (2012, p. 125) não pode ser reduzido pelo espaço do intramuros escolar porque o aprendizado não possui limites, não pode ser enquadrado metricamente em um espaço delimitado. “Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida”. Esse pensamento corrobora com o posicionamento de Arroyo (2012, p. 44) contra a desumanização das relações vivenciadas em espaços escolares enclausurados, quando defende que “o direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos”. É no contexto do cotidiano que é possível experimentar na prática grande parte do conhecimento adquirido no decorrer da vida — a exemplo do domínio da leitura e escrita para o aperfeiçoamento da comunicação em sociedade, da postura crítica para a defesa dos direitos civis. Esse cotidiano se desdobra em múltiplos territórios.

²⁸ Diretor do C. E. Professor João Borges de Moraes, uma escola de Ensino Médio localizada na Favela da Nova Holanda, no bairro Maré.

Sob essa ótica, o território educativo enquanto política pública não deve desconsiderar o cotidiano das pessoas nos locais onde elas desenvolvem suas relações sociais, nem renegar a construção identitária e cultural enraizadas nos seus modos de vivência e convivência. O território educativo não é um cenário, um receptáculo inerte frente às políticas públicas e passivo nas relações de poder; pelo contrário, é constituído como um organismo vivo, repleto de significados, a partir das experiências. Recordando a proposição de Milton Santos (2007) sobre o *território usado*, é importante considerá-lo como categoria de análise, porque se trata do meio onde os indivíduos desenvolvem suas relações sociais, ou seja, a vivência coletiva das pessoas no espaço constrói os territórios, e estes, por sua vez, incidem diretamente em suas vidas. “É fundamental, em primeiro lugar, contrastar a visão topográfica e burocrática (forma tradicional) que entende o território como espaço físico geopolítico com aquela que é capaz de compreendê-lo como produto da dinâmica social onde se tensionam sujeitos sociais.” (XAVIER, 2015, p. 30).

Se a dinâmica social das pessoas na contemporaneidade se desdobra em múltiplos territórios, considerando os diversos níveis territoriais que os sujeitos estão submetidos (casa, vizinhança, município, país, mundo, redes virtuais), em associação à experimentação dos sentimentos territorializados (territórios do afeto ou da repulsa, da segurança ou insegurança, da alegria ou do medo e violência), o conceito de territórios educativos possui relação direta com o conceito da multiterritorialidade, ou a desterritorialização das relações sociais, apresentado por Haesbaert (2007, 2008). A própria dimensão da vida humana pressupõe o entrecruzamento de experiências territoriais, sejam elas boas ou ruins, porém nunca indissociáveis. Supomos então que é na sobreposição de camadas territoriais dos sujeitos que as ações dos territórios educativos podem surtir algum efeito, e para que isso aconteça é preciso fazer uma leitura cruzada das múltiplas realidades do ser humano no local que ele habita e onde as ações políticas se fazem necessárias.

Então, quais são os limites do território educativo? Essa questão a princípio pode se desdobrar em duas hipóteses. A primeira que considera o território como dimensão física, e que normalmente interessa para as ações políticas. Segundo Xavier (2015) é preciso superar a ideia de que o limite do território educativo é o mesmo limite do bairro ou da cidade propriamente dita. Ao considerar as realidades locais de cada contexto, o limite físico não é tão fixo, o território educativo pode se alargar ou encolher de acordo com os parâmetros definidos pelos atores e agentes educativos, como também pelo projeto político-pedagógico proposto. Mais importante que propriamente o tamanho do território educativo é a criação de relações qualitativas na definição das parcerias e reformas locais. A segunda hipótese considera o

território educativo na sua dimensão simbólica. Nesse caso, como desdobramento da dimensão física, a ideia é que nesse processo se desenvolva a educação integral do ser humano de forma igualitária, em redes de múltiplos territórios educativos, sem limites físicos. Ou seja, no fim das contas, **o território educativo pretende desterritorializar a educação.**

O desafio da implantação dos territórios educativos é justamente dar conta da complexidade das dinâmicas territoriais na cidade. Como é possível organizar políticas efetivas de desenvolvimento socioeducativo em espaços cada vez mais desarticulados e fragmentados? Em uma cidade onde as disputas de classe estão territorializadas, parece fundamental pensar os processos educativos numa visão mais pluralista, reticular, que considere múltiplos espaços, culturas e identidades. No entanto, esse desafio é maior nas regiões onde as desigualdades sociais tornam os sujeitos vulneráveis a territórios da violência, do medo, da pobreza. Para os mais ricos, certamente a experiência de múltiplos territórios é uma opção, portanto a imersão em territórios educativos independe de ações políticas em contextos fixos. Para os mais pobres, os problemas sociais da cidade tendem a impedir que eles desenvolvam conexões tanto físicas quanto simbólicas para que possam acessar múltiplos territórios de desenvolvimento individual e coletivo, de ordem educativa, cultural e social.

4.3.3. Territórios Educativos em contextos de vulnerabilidade social

A preocupação com a educação de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconômicos desvantajosos não é recente. No Rio de Janeiro, a própria implantação dos Cieps se baseou em uma política assistencialista com o objetivo de ampliar o acesso à educação para as camadas mais pobres da sociedade através da massificação da escolarização. Essa política com viés compensatório, segundo Diniz (2017), não consegue cumprir com seus objetivos, apesar dos altos investimentos empregados na construção de equipamentos escolares e os investimentos em capacitação docente. Isso acontece porque há uma falha em não associar os problemas decorrentes da falta de ensino adequado com as desigualdades sociais e a exclusão escolar de determinados contextos. Nesse sentido, a implantação dos territórios educativos em contextos de vulnerabilidade social não pode desconsiderar os contextos locais, e a construção dos processos educativos no território deve envolver a atuação dos agentes educativos, sem hierarquias e através da coletividade, de modo mais qualitativo possível.

Apesar dos avanços das experiências de educação integral em determinados contextos, dentre os já citados, muitos municípios brasileiros são reféns dos reflexos negativos das desigualdades sociais, principalmente nas favelas. O ideal de educação ao nível de cidade

parece tão complexo e tão distante, demanda recursos, esforços, compreensão, parcerias, visão a longo prazo, entre tantas outras coisas, que parece um objetivo inalcançável. São tantos os problemas sociais que afetam o cotidiano de muitos brasileiros, que se torna mais comum manter as crianças na escola em troca de alimentação e segurança do que para obter educação propriamente dita.

As políticas socioeducativas assistencialistas reforçam a ideia de que, de modo sistemático, as perspectivas de implantação dos programas de cunho compensatório em espaços populares desconsideram as potencialidades da cultura local. De certo modo, há a falta de compreensão sobre o contexto onde os programas são implantados, bem como o modo de vivência das crianças, dos jovens, das famílias e da vizinhança, suas experiências, como se relacionam entre si e como se constituem enquanto um grupo social para potencializar situações reais de aprendizagem. Isso acontece porque, segundo Burgos (2014), a escola atuante em espaços populares, como nas favelas, desconhece ou desvaloriza o mundo do aluno; há um choque entre o saber valorizado pela escola e o saber popular adquirido por esses alunos, associado ao seu lugar de moradia e as relações ali estabelecidas. Esse fator determina as expectativas que a própria escola tem frente a esses alunos, muitas vezes condenando-os ao fracasso escolar e a incapacidade de gerar neles a confiança no projeto escolar.

Nas zonas ditas “difíceis” a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma ação educativa. Não há ação educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes. (CANÁRIO, 2004, p. 61).

Se o professor é capaz de fazer as previsões individuais para seus alunos, mesmo sem conhecê-los, essas previsões de fato acontecem como uma profecia que se autorrealiza. O aluno, por sua vez, fica atado, sem poder de interferência, uma vez que o desejo do professor se manifestará no relacionamento desigual com os alunos, fazendo com que a concepção inicial se concretize ao final do ano. A violência se alinha com esse tema, uma vez que o professor estereotipa a comunidade, conferindo a ela somente a característica da violência, e começa também a diminuir o grau de expectativa dos seus moradores: os alunos. (FARAGE e VALENTIM, 2010, p. 37).

Essa ideia de “cultura inferior”, ou saber popular desvalorizado pela escola, ou até mesmo o conceito de famílias desestruturadas²⁹, de acordo com Burgos (2014), não devem justificar os processos de exclusão escolar e os supostos problemas de aprendizagem nos territórios mais pobres. A questão é: como aproximar a escola do mundo desses alunos e conseqüentemente

²⁹ De acordo com Burgos (2014), o conceito de famílias desestruturadas, que são aquelas em que eventualmente faltam a figura materna ou paterna, ou que se afastam do modelo considerado “normal” – mãe, pai e filhos – é comumente utilizado como justificativa do fracasso escolar em territórios vulneráveis.

desenvolver uma relação mais próxima entre a instituição escolar, as famílias e a vizinhança para a construção de oportunidades educativas mais qualitativas? Conhecer o aluno, as suas experiências e suas expectativas referente ao futuro, pode gerar os recursos fundamentais para a criação de situações em que possam de fato aprender, e não serem encarados como os próprios obstáculos do processo educativo. Não cabe mais pensar a relação entre educação e cidade através de uma perspectiva de escolarização, ou, de acordo com Canário (2004), como políticas de territórios escolares, e sim como territórios educativos, no sentido real do termo.



“O que podemos fazer pra essa garotada não estar na Linha Vermelha ou na Linha Amarela vendendo bala? Não é normal passar por esses lugares e ver que só cresce o número de meninos vendendo bala! Pra esses meninos, o que significa a escola? Se ele vai vender bala na Linha Amarela o que ele vai fazer na escola? Ela vira uma coisa que não faz mais parte do mundo deles! E aí se essa escola não se abre, não dialoga, não é atrativa, ela não vai servir pra esse jovem, é um jogo perverso!” [Entrevista com Edson Diniz, diretor da Ong Redes da Maré, 2019]

“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].

Os territórios escolares reforçam o saber valorizado pela escola, mesmo através de uma ação em rede, o que de fato pouco transformaria a realidade de exclusão. Os territórios educativos, pelo contrário, valorizam as múltiplas culturas e podem criar as estruturas de oportunidades para assegurar a expansão de uma educação mais plural, total, portanto integral. De acordo com Araújo (2010), nas favelas da Maré, por exemplo, existem manifestações artísticas como o grafite, a música, a dança, o *slam*³⁰, que são linguagens mais comuns da juventude, e que poderiam ser apropriadas pela escola e pelo território educativo como recursos de ensino-aprendizagem.

A partir da compreensão e valorização da cultura local, ou a cultura primeira como Gadotti (2012) se refere, os educandos poderiam conhecer outras culturas, outros saberes. “São linguagens que não devem ser compreendidas de modo segmentado; devem ser vistas e incluídas de modo conectado aos outros saberes, a fim de possibilitar a visão do todo. Cada parte completa o todo se estiver contextualizada de forma holística.” (ARAÚJO, 2010, p. 66).

³⁰ Basicamente, slams ou poetry slams são encontros de poesia falada (spoken word) e performática, geralmente em forma de competição, onde um júri popular, escolhido espontaneamente entre o público, dá nota aos slammers (os poetas), levando em consideração principalmente dois critérios: a poesia e a desempenho. Resumindo, o slam é o “esporte” da poesia falada.

A educação multicultural se propõe a analisar criticamente os “currículos” monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo (GADOTTI, 2012, p. 141-142).

Ao priorizar essa educação integral, ou holística, os territórios educativos devem criar oportunidades para que os sujeitos construam seu capital cultural para a ampliação do conhecimento e da leitura de um mundo muito além do contexto local. A condição para que isto aconteça é que as pessoas tenham o direito de transitar livremente não só na sua vizinhança, como também em seu bairro, na sua cidade, e que possam acumular diversas experiências culturais e sociais.

Através do acesso aos recursos que a cidade pode oferecer em termos de espaços culturais e de entretenimento, como os museus, os teatros, as galerias de arte, os cinemas, os eventos musicais, os jovens mais pobres podem refletir criticamente sobre a sua posição no mundo e perceber quais são os caminhos que os tornariam menos vulneráveis aos problemas sociais. “No entanto, esse direito é privado a quem sabe para onde vai, a quem tem meios de deslocamento [...] uma vez que até a falta de dinheiro para obter o direito de ir e vir é uma realidade da maioria das pessoas que residem em favelas” (ARAÚJO, 2010, p. 62).



“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].

Nos espaços populares, a atuação dos territórios educativos como construtores de estruturas de oportunidades é imprescindível para a formação social e cultural das crianças e dos jovens. As parcerias das escolas com os coletivos culturais e artísticos, das companhias de teatro e de dança, com as ONGs e os artistas locais pode representar para muitas dessas crianças o primeiro contato com a cultura e o desenvolvimento de aptidões artísticas.

No entanto, a arte e a cultura, assim como o esporte e o lazer, no território educativo, não devem ser mais importantes do que qualquer outra forma de obtenção de aprendizado. Tanto os professores quanto os artistas podem articular, a partir das suas competências, os meios para que as crianças e jovens ampliem os seus horizontes e possibilidades de obtenção do

conhecimento. Afinal obter conhecimento é uma das formas de ampliar o capital cultural e social do ser humano.

Nesse sentido, as escolas devem atuar como catalisadoras de oportunidades educativas no território, através de uma ação mais contextualizada. O território educativo que oportuniza mais tempos e espaços de aprendizagem deve dissolver a desigualdade de acesso aos bens culturais para todos os cidadãos. As diversas manifestações artísticas, desde as artes populares até as artes eruditas, desenvolvem a capacidade dos sujeitos de compreender a sociedade a qual fazem parte e a refletir sobre as políticas públicas que direcionam suas vidas. Essa aquisição de discernimento sociopolítico é fundamental para que todas as pessoas possam exigir conscientemente a tão sonhada justiça social.

De acordo com Singer (2015, p. 13), o território quando é educativo garante as condições para que os cidadãos se desenvolvam de forma autônoma e fortaleçam a sua capacidade de participação ativa na sociedade, e isso só é possível através da ampliação do seu repertório sociocultural. Ou seja, um cidadão que reconhece seus direitos e participa ativamente nas decisões que afetam a sua comunidade, desenvolvem sua capacidade reflexiva e habilidades de comunicação e criação. Daí a importância de conhecer a realidade das crianças e jovens, suas condições de vida, e levá-las em consideração, antes de implantar qualquer política socioeducativa.



“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].

Ao relacionar o conceito de estrutura de oportunidades, na visão de Kaztman (1999) e Moser (1996), com o conceito de territórios educativos, é possível encontrar muitas similaridades entre ambos. Guardadas as devidas construções conceituais, os dois conceitos de modo geral se referem ao conjunto de recursos individuais e coletivos que permitiriam aos indivíduos acessarem bens materiais e imateriais para a construção do bem-estar social. Para os mais pobres, a utilização desses recursos é fundamental para o combate ou bloqueio dos efeitos das desigualdades sociais. Tais recursos que constituem as estruturas de oportunidades são definidos como ativos, ou seja, estratégias que os sujeitos e/ou o grupo social ao qual pertencem, podem utilizar para melhorar a suas condições de vida, que envolvem entre outras

coisas o acesso à educação de qualidade, de capital cultural, social, ao mercado de trabalho, à saúde e lazer. De certo modo, esse é um dos objetivos dos territórios educativos. A articulação da educação através da intersectorialidade permite que os indivíduos possam acessar os ativos para o seu desenvolvimento social, parte fundamental da estrutura de oportunidades.

Ou seja, podemos dizer que os territórios educativos podem se tornar um potencial ativo para as crianças e os jovens de contextos populares. A experiência da juventude em um território educativo pode reduzir o impacto de uma vida atrelada a um contexto desigual, que não fornece as condições necessárias para que os indivíduos experimentem os melhores recursos que o mundo pode oferecer em termos de educação, de cultura, de entretenimento e de lazer. Tais experiências também podem ampliar as conexões dos jovens com uma rede de sociabilidade muito maior do que aquela atrelada ao seu local de moradia. O legado que pode ser deixado para os jovens das periferias é que o mundo é muito maior do que o seu contexto faz parecer, e eles têm todo o direito de vivenciar a cidade em sua plenitude, assim como escolher quais dos seus territórios (físicos ou simbólicos) eles podem acessar, se quiserem. Para as políticas socioeducativas, é mais que necessário compreender que não há cultura mais importante, tudo é cultura e todo saber é bem-vindo. O território educativo converte toda cultura e saber em aprendizado.

Enfim, ao pensarmos a educação na cidade, devemos refletir acerca dessa realidade, sobre as relações que são estabelecidas no espaço urbano e sobretudo na capacidade da própria cidade em assumir a responsabilidade para tal função. A cidade para se tornar educadora deve poder transformar os problemas urbanos em potencialidades de aprendizagem, as diferenças em pluralidade, o individualismo em cooperativismo, a segregação em união. Para que isso aconteça, cada espaço da cidade deve promover o aprendizado permanente do ser humano que a vivencia diariamente e que lhe dá o maior sentido de existência. Todas as pessoas têm o direito a tempos e espaços na cidade para exercitarem democraticamente a cidadania, participarem das decisões políticas, envolverem-se culturalmente, sentirem-se responsáveis por ela, e no fim das contas usufruir das possibilidades de aprendizado na vida urbana — talvez a maior dimensão da utopia. Se é verdade que a educação pode mudar o mundo, é preciso continuar tentando.

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. (...). Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. (FREIRE, 1995, p. 96).



5

MATERIAIS E MÉTODOS DA PESQUISA

5. MATERIAIS E MÉTODOS DA PESQUISA

Essa pesquisa é resultado de um movimento orgânico. Logo nos primeiros capítulos, convidamos o leitor a “embarcar” na nossa jornada de imersão na Maré — sua história, seu povo, sua cultura e identidade — e esse movimento se sucedeu de forma natural nos capítulos posteriores, onde toda a construção teórica esteve relacionada com as experiências vividas em campo. No entanto, nem sempre foi assim. Ainda no início do processo, nos deparamos com muitas possibilidades de investigação em aberto. Entre premissas e metodologias, o campo de pesquisa foi colocado em suspensão durante algum tempo, como se estivesse aguardando o seu momento de ser analisado, na hora que fosse mais conveniente para a pesquisa. No entanto, a partir da imersão no território da Maré, essa visão perdeu a lógica. Esse movimento nos possibilitou perceber um campo de pesquisa múltiplo, diverso e imprevisível. Foi preciso recorrer a um método de pesquisa que desse conta de traduzir as múltiplas realidades e as subjetividades inscritas no território, e a **prática da cartografia** mostrou-se adequada.

5.1. A prática da cartografia – como acompanhar os processos de produção da realidade

A Maré é um território muito extenso e complexo para ser apreendido em um tempo determinado e por apenas um olhar, características inerentes a uma pesquisa de tese de doutorado. No entanto, essa constatação veio mais tarde. Retomando a condução do processo, essa pesquisa iniciou de maneira tradicional, ou a partir de concepções da ciência moderna (BARROS e KASTRUP, 2015), com intenção de representar os resultados da investigação através do isolamento entre o objeto e o pesquisador, com metodologia previamente controlada. Isso significa dizer que as premissas da pesquisa foram delineadas anteriormente ao processo de imersão no campo, como se este fosse um mero objeto para testar as questões previamente levantadas pelo pesquisador, ou para avaliar a eficácia dos métodos de pesquisa com abordagens específicas. Todavia, com o decorrer da pesquisa, foi possível compreender que os métodos preestabelecidos não davam conta de abranger a complexidade daquela realidade.

Estas questões ficaram mais evidentes quando nos deparamos com qual porção territorial utilizaríamos para testar nossas hipóteses. Ora, é impossível analisar um território tão denso como a Maré, com múltiplas características, modos de vida distintos, relações sociais diversas, com problemas gerais e peculiares, a partir de uma visão descontextualizada como a nossa. Não somos moradores do bairro, não experienciamos o seu cotidiano, portanto não somos

capazes de representar o território, bem como suas conexões internas e externas, com a propriedade que um morador, ou até mesmo uma pessoa que vive o dia a dia da região, pode fazer. Precisamos nos revestir de muita cautela para fazer esse trabalho, por reconhecer que esse não é o nosso local de fala, portanto, aqui, somos espectadores de um novo campo de possibilidades de aprendizagens com a qual nunca tivemos contato anteriormente. Então como poderíamos definir um recorte geográfico para a nossa pesquisa? A resposta foi: não definir *a priori*!

Assim, nessa pesquisa não há recorte geográfico mais específico dentro da macrorregião Maré (figura 23). Não houve a definição de quais territórios internos poderiam nos oferecer as pistas fundamentais para responder nossos questionamentos, porque, como foi possível perceber até então, a noção de território na Maré é igualmente complexa, pois envolve dimensões tanto físicas, quanto simbólicas e é também bastante controversa. Diante dessa constatação, nos sentimos incapazes de, dentro da nossa ingenuidade, definir tal recorte. No entanto, até chegar a essa conclusão, houve a imersão no bairro, que inicialmente aconteceu de forma gradual e todo esse movimento será descrito nos capítulos subsequentes. O que importa nesse momento é destacar como essa imersão foi fundamental para definir a abordagem metodológica adotada nesta tese, e não o contrário. A partir da imersão em campo foi possível habitar um território que antes não habitávamos, e perceber que existia ali múltiplas realidades, e finalmente entender que não bastava observar e sim vivenciar essas novas realidades para, enfim, tentar compreendê-las, mesmo que de modo parcial.

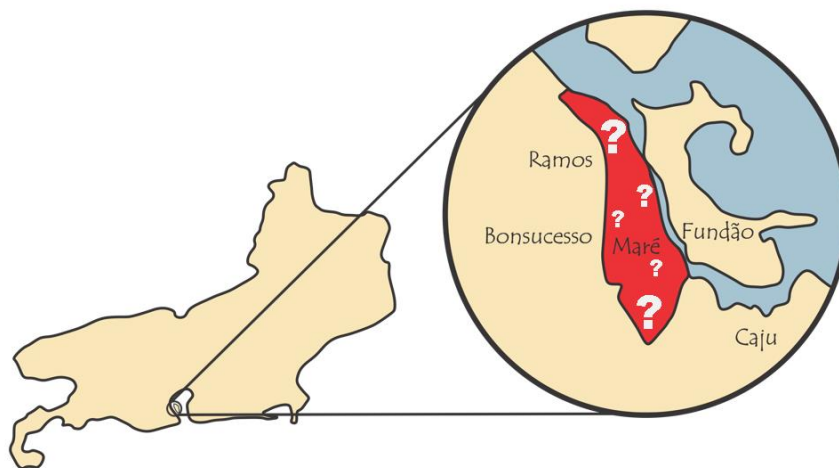


Figura 23: O recorte geográfico da pesquisa na Maré é necessário?
Fonte: Arquivo do autor (2018).

Dar conta desse processo estreitou o nosso contato com um método de pesquisa que visa estudar a subjetividade das coisas e que justamente lança mão de meios de imersão para

poder capturar o máximo da essência da realidade — *o método da cartografia* (Deleuze e Guatarri, 1995). De acordo com Barros e Kastrup (2015), sempre que o cartógrafo entra em um campo há um processo em curso. A realidade confrontada não é fixa, tampouco pode ser limitada através da abordagem da representação, porque o mundo é subjetivo, bem como a realidade das coisas não é simples de ser apreendida (ESCÓSSIA e TEDESCO, 2015). Para acompanhar os processos em curso, o cartógrafo precisa fazer uma imersão no campo e se envolver com as pessoas e seu território existencial em um movimento contínuo, como o próprio ato de caminhar (KASTRUP, 2015; BARROS E KASTRUP, 2015).

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).

A cartografia possui algumas similaridades e diferenças com a pesquisa etnográfica. De acordo com Caiafa (2007, p. 56), a etnografia é uma metodologia de pesquisa que busca experimentar um estranhamento a partir de um certo grau de afastamento entre o etnógrafo e o meio habitado. “A situação da pesquisa caracteristicamente oferece atrito, e é esse atrito que impulsiona o pensamento, que traz novidade. Essa é a dificuldade que está em jogo no trabalho de campo — não necessariamente as agruras figuradas nos preâmbulos convencionais”. Passos e Eirado (2015, p. 123) pontuam talvez uma das diferenças de maior relevância entre a cartografia e a etnografia, que é a dissolução do ponto de vista do observador e os atritos inerentes das experiências vivenciadas pelo cartógrafo, sem hierarquização de discursos e/ou saberes. “A posição paradoxal do cartógrafo corresponde à possibilidade de habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista e, por isso, sua tarefa principal é dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação”.

A construção do conhecimento através da cartografia requer a modificação do modo como a atenção é direcionada. Segundo Kastrup (2015, p.33), “a atenção na cartografia é flutuante, concentrada e aberta ao mesmo tempo, e por isso não há espaço para um tipo de atenção seletiva”. De acordo com o conceito de “atenção flutuante”, ou seja, uma atenção sem focalização específica, é possível suprimir inclinações pessoais e expectativas em relação ao contexto, e assim conseguir apreender também questões que certamente passariam despercebidas através da seleção prévia de informações. A ideia é que não haja a simples

seleção de informações para a coleta de dados, mas sim compreender os elementos, forças, planos e linhas que atuam no processo em curso. Na cartografia os dados são produzidos, e não coletados, desde o início da pesquisa à produção dos textos, até mesmo a publicação dos resultados (KASTRUP, 2015).

A pesquisa de campo expõe o cartógrafo a inúmeras situações que ativam a sua atenção. No entanto, há de se evitar as dispersões, pois a abertura da atenção não significa prestar atenção em tudo. Kastrup (2015, p. 41) aponta quatro variedades da atenção do cartógrafo:

Rastreio: um gesto de varredura no campo que visa uma espécie de meta ou alvo móvel [...] a atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema [...] tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo [...]

Toque: Algo se destaca e ganha relevo no conjunto, em princípio homogêneo, de elementos observados. O relevo não resulta da inclinação ou deliberação do cartógrafo, não sendo, portanto, de natureza subjetiva. Também não é um mero estímulo distrator que convoca o foco e se traduz num reconhecimento automático. Algo acontece e exige atenção [...]

Pouso: indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom [...] a atenção muda de escala [...]

Reconhecimento atento: saímos da suspensão e retornamos ao regime da reconhecimento. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. É preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão [...]

A ciência moderna possui etapas de pesquisa predefinidas — coleta, análise e discussão de dados — com movimentos sucessivos, dependentes e separados, para chegar a uma meta preestabelecida. Ou seja, a partir de uma hipótese levantada sobre o estudo, o pesquisador realiza uma tarefa que se sucede a outra, passo a passo, para chegar a uma conclusão no fim da investigação (PASSOS e BARROS, 2015; COSTA, 2019). A cartografia propõe outra lógica de investigação: que o pesquisador encare a própria pesquisa como algo mutável, principalmente no seu processo, por isso não admite predefinições acerca da realidade. A cartografia procura admitir que a produção do conhecimento é efeito da prática da pesquisa, ou seja, o modo de investigação é mais relevante do que o conhecimento prévio que o pesquisador possa ter (PASSOS e BARROS, 2015). Este é objetivo da cartografia: “atentar para as experiências do caminho e evitar predefinições. Trata-se de caminhar para conhecer em vez de conhecer para caminhar, sendo mais como uma trilha do que como um trilho” (COSTA, 2019, p. 95).

Esse entendimento foi sendo então construído nas primeiras incursões na Maré. O que começou como uma investigação estruturada, com métodos e ferramentas específicos e uma predefinição dos locais e pessoas que poderiam ser investigados, se transformou em uma pesquisa mais aberta e imprevisível, com as análises progressivamente focadas no processo. Isto porque no campo tudo é imprevisível. O fato de haver procedimentos organizados de acordo com uma metodologia clara e definida, não garantiria o sucesso das avaliações, ou no mínimo a nossa frustração. Era preciso imergir nas realidades inscritas no campo, as relações sociais, aspectos físicos, culturais, históricos e as nossas experiências também, como agentes do processo. Desse modo, dados os contextos de investigação, o método cartográfico foi sendo construído a partir dos movimentos no território, ou seja, métodos, objetos e atores emergiam simultaneamente na prática da pesquisa.

Guardadas as devidas proporções do que significa de fato ou não praticar cartografia, as abordagens em campo nos aproximaram dessa metodologia. Houve uma constatação, ainda que tardia, de que o território da Maré iria nos absorver, enquanto mantivéssemos uma postura de pesquisadores que apenas retirariam dali substratos para a produção de conhecimento. Há muitos estudos e ações sendo realizados no território, através do trabalho do Observatório de Favelas, das universidades, das associações, das Ongs, das instituições locais, dos eventos culturais, e dos coletivos culturais, que envolvem principalmente os moradores da região. Esse fato revelou a riqueza de saberes produzidos tanto pela academia quanto pela população, e isso nos colocou em uma posição *a priori* mais passiva no território, como “navegantes de primeira viagem”, literalmente sendo conduzidos pela “Maré”, fascinados diante do novo.

Essa mudança de postura foi fundamental para refletirmos nossas ações e objetivos em campo. A partir disso, nosso primeiro questionamento foi: como realizar a pesquisa no Complexo de Favelas da Maré? Imergir no território parecia ser a postura mais adequada. A primeira constatação foi que era preciso mudar a perspectiva do *pesquisar sobre* para o *pesquisar com as pessoas*. Afinal quem sabe mais sobre a Maré do que os próprios moradores? Pesquisar com o outro é fazê-lo participante ativo da pesquisa, dando a ele o protagonismo que de fato ele tem. O que nos ajudou a embasar tais perspectivas foi um estudo em particular, de autoria de Márcia Moraes, que cunhou o termo **PesquisarCOM**. Esse termo propõe, em linhas gerais, problematizar o método de pesquisa como um modo ordenado de agir. De acordo com a autora: “não se trata de tomar o outro como um ser respondente, um sujeito qualquer que responde às intervenções do pesquisador [...] o outro que interrogamos é um *expert*, ele pode fazer existir outras coisas”. (MORAES, 2010, p. 29).

A segunda constatação parecia simples a partir de uma primeira reflexão, porém, na prática foi bem diferente; pesquisarCOM é também ter a noção clara que as outras pessoas possuem a sua própria visão das coisas que as cercam, das relações sociais, dos espaços, do mundo, e que não é a visão que nós nos atrevemos a imaginar que elas têm. Como participantes da pesquisa, capazes de opinar, fazer críticas e gerar reflexões acerca da construção de um mundo, os moradores da Maré têm muito a contribuir e nos ensinar. São capazes de modificar os rumos daquilo que se quer investigar e mais ainda, de como se pretende investigar. E como tornar possível essa participação mais ativa desses atores na pesquisa de campo? Pesquisar com eles, aproximá-los da pesquisa, mapear junto, construir junto, decidir junto, acompanhar os processos em curso, mesmo que para isso tivéssemos que ressignificar a pesquisa o tempo todo.

O processo de pesquisa na cartografia é algo sujeito a constantes modificações e ao seguir e descrever as práticas, é possível ampliar sua complexidade. Cartografar envolve basicamente observar e descrever. Observar, na perspectiva cartográfica, significa estar tão aberto quanto possível. Neste caso, a objetividade não é alcançada pelo suposto distanciamento do objeto de estudo, mas pela multiplicação dos pontos de observação (COSTA, 2019). Descrever refere-se à arte de mapear objetos, relações e práticas, e isso é possível através do estudo dos processos. Para Barros e Kastrup (2015, p. 59), “o objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos”. Estar atento aos processos permite que possamos avaliar como e quando as nossas abordagens e métodos de pesquisa estão sendo ou não eficazes, onde podemos melhorar e o que podemos evoluir para conseguir construir dados mais condizentes com a realidade.

O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo. A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo. (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 73).

Como é possível então acompanhar tais processos? Existe algum mecanismo que seja capaz de representar esse movimento de coisas e pessoas característico das situações nas quais mergulhamos nas pesquisas de campo, mas que nem sempre sabemos como lidar? Utilizar determinados procedimentos na pesquisa científica qualitativa de modo geral conduzem ao desenvolvimento de instrumentos de coleta de dados (RUDIO, 1986, p. 114). Tais instrumentos são eficazes quando as investigações se limitam aos produtos, e não necessariamente aos processos. Para a sua eficiência é preciso fazer uma análise do próprio instrumento em relação à sua aplicação, e isso requer no mínimo uma predefinição de objetivos. O que vou pesquisar?

Que território é esse? Quem são seus habitantes? O que fazem? Como se relacionam? Desse modo os resultados são representados de modo objetivo, porque a investigação se dá a partir de categorias fixas, deixando de fora o fluxo processual onde as subjetividades são produzidas. A questão é: como acompanhar os processos e produzir coletivamente o conhecimento através da cartografia?

5.2. Os dispositivos de pesquisa na prática da cartografia

Quando o método se constrói a partir dos movimentos em cena, é possível captar a subjetividade que permeia as coisas, as pessoas e os territórios. Se a construção do método é plural, ou seja, necessita da atuação conjunta dos elementos, planos e forças, bem como dos atores que compõem uma experiência em investigação, a adoção de instrumentos de coleta de dados não parece ser a melhor tática. É preciso estar atento aos processos de subjetivação. Cada caso é um caso e a realidade não é fixa. Segundo Kastrup e Barros (2015), não há um modelo de investigação preestabelecido a ser seguido à risca. A cartografia, enquanto método, necessita de procedimentos concretos representados em dispositivos para funcionar.

O método de investigação na cartografia se ancora em tais procedimentos, encarnados em pistas, estratégias e outros modos de articulação que fazem emergir os discursos. Os dispositivos são esses procedimentos. Para Michel Foucault, os dispositivos são:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Ainda de acordo com Foucault, os dispositivos são procedimentos com características mutáveis, que se adaptam mais rapidamente aos diversos movimentos do campo, bem como de seus atores. Para o autor, “um dispositivo responde sempre a uma urgência, que se revela por sua função estratégica ou dominante” (KASTRUP e BARROS, 2015, p. 77). Para Deleuze (1990) os dispositivos são avessos a qualquer tipo de universalização e aliam-se aos processos de apreensão do novo, são máquinas de fazer ver e falar. Kastrup e Barros (2015, p. 90) afirmam que o método cartográfico requer dispositivos como mecanismos fundamentais para o acompanhamento da produção de subjetividade. “O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano predeterminado”. Para Costa (2019) a construção de dispositivos de pesquisa é tarefa fundamental na cartografia no

sentido de fazer existir o próprio objeto de pesquisa, já que o método e o objeto estão imbricados.

Segundo Alvarez e Passos (2015), para a construção dos dispositivos, a partir da prática da cartografia, é necessário a habitação de um território e um processo de aprendizado do próprio cartógrafo, em um movimento de imersão³¹. Tal aprendizado deve ser construído no próprio processo da pesquisa e para isso, é imprescindível que haja a dissolução de hierarquias perante o objeto de investigação e conseqüentemente, a modificação de postura do pesquisador. Através de um posicionamento de atenção à espreita, o pesquisador não avalia a experiência e sim vivencia a experiência, e a partir dessa vivência surgem as pistas de como acompanhar processos em curso. Conforme Alvarez e Passos (2015, p. 135) discorrem, “não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo”, logo, a cartografia não é movida por problemas dados de antemão, porque estes muitas vezes não levam ao descobrimento do novo, ou no melhor dos casos, ao encontro do que já era conhecido.

Até aqui nos preocupamos em definir os dispositivos como estratégias e procedimentos da cartografia, que podem lidar com toda a complexidade que é intrínseca da pesquisa de campo. No entanto, mesmo através dos dispositivos, não parece ser uma tarefa muito fácil representar todo o movimento, mutabilidade e processualidade que ocorrem no processo de pesquisa. A cartografia permite que os objetos sejam investigados a partir de seus próprios meios e pela construção dos seus atores; há em cena discordâncias, debates e conflitos gerados na vida coletiva que tornam tudo mais heterogêneo e dinâmico para serem discutidos a partir de uma só visão, ou até mesmo através de um pretense enquadramento total da realidade.

Na cartografia, a observação e representação são realizadas concomitantemente e é então nesse aspecto que a produção do conhecimento ganha complexidade. Como o cartógrafo constrói o conhecimento com o campo pesquisado e não sobre ele, o engajamento na pesquisa pressupõe que o aprendizado seja cultivado e refinado constantemente no ato de observar-representar. A grande dificuldade dessa tarefa é que o aprendizado está em constante movimentação e transformação, por isso é impossível enquadrá-lo a partir de técnicas e procedimentos de investigação predefinidos pela simples constatação de que tais técnicas não permitem antever situações subjetivas (ALVAREZ e PASSOS, 2015). A

³¹ “Tal processo coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, de um aprendiz-cartógrafo” (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 135).

representação na cartografia se aproxima do ato de tradução (COSTA, 2019). Como tornar tais representações ou traduções legíveis em todas as etapas do processo investigativo?

Tornar as traduções legíveis através da cartografia é construí-las de modo simples, colocá-las de formas mais justapostas possíveis, para que possam ajudar a decodificar mesmo que parcialmente a realidade. Isso significa dizer que a soma das partes não representa o todo, são visões parciais e provisórias do todo. Assim, as representações são “ferramentas que fazem existir o objeto de modo particular sem, contudo, esgotá-lo. O território não se confunde com a representação do território, onde essa última não é uma totalidade” (COSTA, 2019, p. 100). Metaforicamente, as representações são peças de um quebra-cabeças, que a partir dos movimentos em campo e a construção dos dispositivos, vão sendo localizadas no tabuleiro para permitir uma visualização fragmentada da imagem a ser desvelada (figura 24). É preciso entender que esse é o máximo que a cartografia pode nos oferecer: quadros, cenas, controvérsias, fragmentos da realidade, nunca uma totalidade.

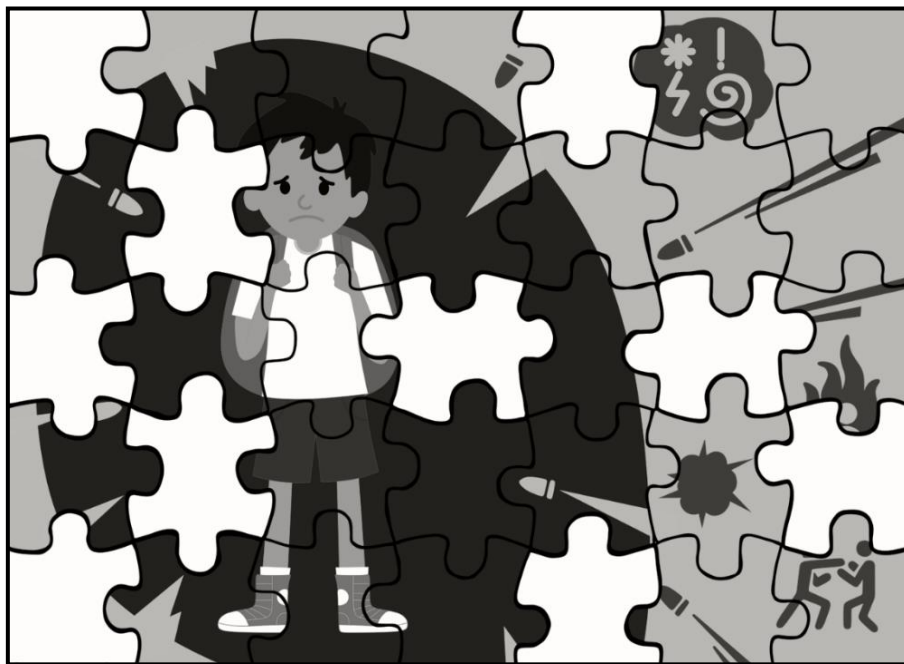


Figura 24: Fragmentos da realidade através da cartografia.
Fonte: Arquivo do autor (2018).

Existem alguns movimentos necessários que podem colocar o pesquisador-cartógrafo ao lado da experiência, sem hierarquização, para evitar o posicionamento de uma pesquisa tradicional, somente dedicada em “saber sobre alguma coisa”. De acordo com Pedro (2010, p. 90), existem alguns movimentos que podem ajudar os pesquisadores a seguir os movimentos

dos atores na cartografia³²: (1) *buscar uma porta de entrada*, um meio de acessar a rede³³, compreender a dinâmica dos movimentos dos atores e se possível participar dessas movimentações; (2) *identificar os porta-vozes*, em determinados grupos sociais há sempre pessoas que conseguem sintetizar a expressão das ideias do coletivo, essas pessoas são fundamentais para dinamizar e democratizar a informação, onde as discordâncias são bem-vindas; (3) acessar os dispositivos de inscrição, o registro visual, narrativo e/ou documental que possibilite que a rede possa ser objetivada de alguma forma; (4) mapear as associações na rede, ou seja, delinear as relações estabelecidas entre os diversos atores que compõem a rede, suas articulações, seus movimentos que podem definir de certo modo os limites da rede.

Portanto, se a cartografia é também um modo de se movimentar no território, é importante pensar em como entrar nesses ambientes complexos. Por isso é preciso habitar tais territórios e, segundo Alvarez e Passos (2015), entrar na pesquisa como “lançamo-nos na água”, sem perder de vista que a própria pesquisa e o campo pesquisado estão em incessante coprodução. Então, no fim das contas, pesquisarCOM está mais ligado a compreender eventos em sua singularidade do que controlá-los através de modelos e regras de investigação sistematizados. É mais sobre aprender com o processo, coisas que não são dadas de antemão, do que testar prévios conhecimentos ou hipóteses a partir do controle de variações da realidade. É dar voz aos atores, entrar na rede, descortinar visões de mundo em sua diversidade, traduzir a realidade o mais próximo possível das realidades estabelecidas nos territórios existenciais.

Alinhados com a postura do pesquisador-cartógrafo ao reconhecer a dissolução de hierarquias no pesquisarCOM, destacamos a importância do protagonismo dos diversos atores que compõem a rede. Eles foram fundamentais no direcionamento do nosso trabalho, apontando pistas, alterando os nossos rumos investigativos, interferindo nos objetivos, construindo dispositivos, produzindo coletivamente o conhecimento. A ideia principal é que a nossa experiência possa ajudar o leitor a obter pistas de como pesquisarCOM, e não *sobre*. Não esperamos que nossas práticas em pesquisa sejam entendidas como procedimentos preestabelecidos, afinal trata-se do relato de uma experiência de imersão em uma rede complexa, para a compreensão das associações, movimentos, interações, relações que

³² Refere-se à cartografia das controvérsias, inicialmente desenvolvida por Bruno Latour na Escola de Minas de Paris e atualmente ensinada e utilizada em várias universidades pelo mundo¹³⁷, a Cartografia de Controvérsias pode ser definida como um “exercício de construir dispositivos para observar e descrever o debate social, especialmente, mas não exclusivamente, em torno de questões tecnológicas” (VENTURINI, 2010, p. 258, traduzido por Costa, 2019, p. 95).

³³ Entendemos como redes as estruturas compostas por atores: seres humanos, objetos, organismos naturais, instituições e assim por diante (VENTURINI, 2010, p. 270).

existem naquela realidade. É preciso então estarmos sempre dispostos à ressignificação e acompanhar os processos em curso.

5.3. Os dispositivos de pesquisa do Grupo Ambiente-Educação - GAE

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo Ambiente-Educação — GAE. Desde 2002, a partir de investigações transdisciplinares, multimetodológicas e multiescalares, o GAE vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e projetos de consultoria relacionados à qualidade dos diversos ambientes que constituem o "Lugar de Aprendizagem". A partir de 2010, o GAE, em parceria com o SEL-RJ e ProLUGAR, tem se voltado para as discussões que buscam ampliar o entendimento do conceito de territórios educativos, ao assumirem uma postura crítica frente ao posicionamento da escola enquanto instituição exclusivamente detentora da educação. O desenclausuramento da infância e ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem só serão possíveis a partir da dissolução das fronteiras entre a escola e a cidade (AZEVEDO, 2019).

O GAE desenvolve pesquisas relacionadas à Infância, Educação, Arquitetura e Urbanismo, com uma postura mais aberta à transversalidade dos saberes. O estreitamento com os grupos de pesquisa, como o SEL-RJ (Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro) e ProLUGAR (Lugares e Paisagens), permitiu o entrelaçamento de conceitos, métodos e dispositivos para integrar uma rede de conhecimento em torno de uma base teórica comum: "entender os processos de construção da criança como sujeito de direitos à cidade, a partir de suas experiências espaciais e seu habitar no espaço público" (AZEVEDO, 2019, p. 33). Essa união deu origem à pesquisa *"Do ESPAÇO ESCOLAR AO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro"*, a qual esta tese se vincula. Tal pesquisa tem como objetivo analisar criticamente a construção coletiva do conceito de territórios educativos e a apropriação desses espaços pelos diversos atores envolvidos com o processo educativo. São considerados como recortes empíricos, as escolas do Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro e seu entorno.

Como procedimento metodológico, o GAE, SEL-RJ e ProLUGAR têm procurado mapear as possíveis redes de possibilidades educativas na cidade e desenvolver dispositivos de escuta e participação das crianças, para que elas possam interferir nas decisões projetuais que envolvem também as suas vidas, tal como o projeto urbano. As atividades envolvem oficinas participativas com crianças e jovens em diversos contextos socioculturais, com o objetivo de tornar a sua participação mais ativa nas pesquisas de campo e reconhecer o seu protagonismo. Estar em campo ao lado das crianças e jovens e entender o que eles de fato querem dizer, e

quais são os seus olhares sobre a cidade e sobre seu papel enquanto sujeitos de direitos, permite que possamos fazer uma leitura mais aprofundada dos territórios que eles habitam, que pouco se assemelha com a visão que supomos que eles têm. Essa prática é fundamental para desmontar conceitos equivocados acerca da infância e da cidade, e para poder considerar de fato os anseios de todos os cidadãos nas políticas públicas, nos projetos socioeducativos e no planejamento das cidades.

Nesse sentido, pesquisadores, estudantes e profissionais de arquitetura e urbanismo passam a exercer de forma mais consistente o papel de mediação entre os interesses defendidos pelas comunidades e os condicionantes espaciais e de gestão pública. Essas atividades visam gerar reflexões sobre as atribuições das equipes envolvidas sobre a possibilidade de dar voz e visibilidade aos grupos sociais para que reforcem seu papel no presente e no futuro como agentes produtores e transformadores do ambiente em que vivem e da cidade que compartilham (AZEVEDO, 2019, p. 33).

Tal engajamento empírico tem aumentado a nossa discussão sobre como fazer pesquisa *com* as crianças, e não *sobre* elas. O que significa de fato pesquisar com a criança? Será que pesquisar com elas, pressupõe uma hierarquia do saber, onde uma das partes detém as condições, os meios e o conhecimento necessários daquilo que teoricamente precisa ser descoberto, e a outra parte apenas uma caixa pronta para ser aberta e desvendada, ainda que superficialmente? Ou será que pesquisar com as crianças e jovens é uma forma de constatar a complexidade do que seria a própria pesquisa científica, fazendo emergir um emaranhado de questionamentos tais como: por que pesquisar, o que pesquisar, como pesquisar e o que queremos descobrir? A partir das experiências em campo, os pesquisadores do GAE vêm construindo coletivamente essa resposta.



Figura 25: o GAE procura pesquisar com as crianças e não sobre elas.
Fonte: Arquivo do GAE (2018)

As bases que têm fundamentado o entendimento do grupo sobre o que seria “pesquisar com a criança”, são decorrências do próprio processo de pesquisa e das práticas adotadas nas diversas experiências realizadas pelo GAE em parceria com o ProLUGAR, ao longo de sua trajetória; trajetória essa que vem sendo continuamente ressignificada e construída a várias mãos, a partir do movimento de seus atores. É preciso ressaltar que as discussões realizadas dentro do âmbito do GAE são coletivas, surgem do processo de construção teórica e prática das nossas pesquisas em grupo, como também das experiências e expectativas individuais. Desde as primeiras experiências dentro desse novo olhar para as questões dos territórios educativos, muitas foram as surpresas ao nos depararmos com o quanto o grupo havia avançado e se reinventado na pesquisa com foco na infância, arquitetura e cidade, através de oficinas e os dispositivos que se propunham a dar protagonismo à voz do participante da pesquisa — a criança.

Por muito tempo, as pesquisas e estudos realizados pelo GAE e ProLUGAR, que relacionavam pessoa-ambiente, utilizavam um conjunto de procedimentos nos trabalhos de campo, denominados instrumentos de pesquisa. Tais instrumentos variavam de acordo com as pesquisas e seus objetivos, até mesmo com os pesquisadores. Porém, a partir da publicação do livro “Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação”³⁴, um conjunto de ferramentas ganhou um status de métodos para a avaliação do ambiente construído, ou avaliação pós-ocupação – APO. Tal conjunto procurava introduzir a abordagem experiencial que, segundo os autores (RHEINGANTZ et. al, 2009), integrava o observador também como sujeito da pesquisa, afastando sua falsa neutralidade e o inadequado distanciamento crítico durante os processos de avaliação. A partir desse ponto, diversas foram as pesquisas, dentro e fora do grupo, que utilizaram tais ferramentas como forma segura de fazer pesquisa envolvendo outros sujeitos. Entre definições, fundamentos, aplicações e limitações, os instrumentos de pesquisa se mostravam propícios quando havia a inevitável interação pesquisador-pesquisado.

Na teoria, ter à disposição tal conjunto de instrumentos ou ferramentas, estudá-los e até testá-los antes mesmo da ida a campo e o contato com o outro, parece bastante promissor. Gera uma certa confiança para o próprio pesquisador, que muitas vezes espera o que pode encontrar na pesquisa de campo, mas quase sempre se surpreende com aquilo de fato encontra. Todas as coisas, assim como todas as pessoas, possuem uma história que

³⁴ Livro de cunho didático que procura contribuir para a consolidação de pesquisas e estudos sobre as relações pessoa-ambiente e sobre a avaliação de desempenho do ambiente construído, ou avaliação pós-ocupação (APO). Tal publicação disponibiliza a revisão de um conjunto de instrumentos e ferramentas de avaliação e foi produzido por pesquisadores envolvidos com a avaliação pós-ocupação do grupo Qualidade do Lugar e Paisagem do Programa de Pós-graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ, entre outros parceiros. (RHEINGANTZ et. al, 2009).

difícilmente pode ser compreendida ou representada pelas ferramentas de avaliação preestabelecidas, e que muitas vezes não cabe simplesmente nos resultados das pesquisas de campo. De acordo com toda a exposição teórico-metodológica anteriormente apresentada, quando entramos em campo nos deparamos com um processo em curso, e a habitação desse território requer o contato direto com as pessoas e suas múltiplas realidades existenciais. A forma como se dá esse contato entre o pesquisador e o grupo com quem naquele instante ele se articula é determinante e impacta diretamente a pesquisa e seus desdobramentos. Dar conta desse processo nos aproximou do que seria a pesquisa cartográfica.

Sem a menor pretensão ou consciência de praticar cartografia, o GAE encontra-se hoje nesse momento de devir paradigmático, que reflete justamente nos modos como o próprio grupo produz pesquisa. As experiências em campo foram significativas no sentido de fazer perceber que, assim como a prática da cartografia, o ato de predeterminar métodos de pesquisa em universos tão complexos como o da infância e juventude, nem sempre constitui abordagens eficazes. Não somos mais as crianças e jovens que fomos um dia, nem vivemos nos mesmos contextos que eles vivem na atualidade; no entanto, as nossas idas a campo foram sempre positivas no sentido em que foi possível perceber que para imergir no mundo deles, precisaríamos ressignificar o próprio modo de fazer a pesquisa. Talvez fosse mais divertido brincar, correr e pular do que responder perguntas sem sentido para eles; ou ouvir histórias e fazer desenhos em vez de responder questionários pouco atrativos; ou quem sabe até mesmo saber um pouco mais sobre quem eram aqueles novos estranhos. No fim das contas, os métodos preconcebidos foram dando lugar aos dispositivos, construídos coletivamente com as crianças e jovens, em cada contexto.

Guiados por essas novas práticas, os pesquisadores do GAE experimentam novas formas de aproximação e interlocução com as crianças e os jovens nas experiências em campo, em ações menos pretensivas em relação aos resultados e mais focalizadas no processo de construção coletiva do aprendizado e da pesquisa. Novos dispositivos de escuta, aproximação, mapeamento e proposições estão sendo construídos em conjunto com os verdadeiros protagonistas dos territórios investigados. Estas novas experiências e o conjunto de dispositivos estão reunidos na publicação mais recente do GAE, o livro *“Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação”*³⁵. Este livro faz um resgate de algumas experiências empíricas, oferecendo pistas de como fazer pesquisa com as crianças, no universo da Infância, Arquitetura e Cidade, sugerindo procedimentos e práticas abertas ao

³⁵ (AZEVEDO, 2019).

imprevisto e à resignificação. Nesta tese, alguns desses dispositivos foram utilizados e resignificados de acordo com os movimentos em campo e a construção coletiva dos participantes da pesquisa, ressaltando o caráter transversal da produção do conhecimento.

5.4. Construção metodológica em campo

A composição das bases metodológicas desta tese foi construída coletivamente com participantes da pesquisa. Embora o nosso trabalho faça parte do conjunto de pesquisas realizadas no âmbito do GAE, ele se distancia da infância e se aproxima de um público que geralmente se torna mais vulnerável aos processos de evasão escolar — a população jovem³⁶. Através da imersão em campo, foi possível delinear os contornos da pesquisa, público, recorte, métodos e objetivos. É importante destacar aqui que, de acordo com a prática da cartografia, nossa tese se ancora mais nos processos de imersão, do que propriamente nos resultados da investigação. Esta afirmação ficou mais evidente para nós quando percebíamos que a cada passo que dávamos em campo, e as pessoas com que falávamos, nossos objetivos se transmutavam. Resumidamente, entramos em campo com o objetivo de *investigar como ocorriam os processos de aprendizagem nas favelas para relacioná-los com o conceito dos territórios educativos*. No fim, *construímos algumas narrativas sobre as Favelas da Maré, Educação e Cidade através do com a população jovem institucionalmente inserida, residente no bairro, para obter pistas que auxiliem na constituição dos territórios educativos*.

Os movimentos em campo resignificaram também a fundamentação teórica. As narrativas sobre o território da Maré confrontaram a produção acadêmica dos conceitos que foram abordados, a fim de tornar a abordagem teórica mais contextualizada e factual. Em síntese, supomos que o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais parte do diálogo de uma Escola Cidadã atuante na comunidade com os diversos agentes e atores educativos, para o desenvolvimento integral do ser humano e do local onde ele habita. Nesse sentido, a união entre educação e o espaço urbano do Bairro Maré pode gerar **recursos, capital social, e estruturas de oportunidades**, de modo que a população jovem possa resistir ou bloquear os efeitos das desigualdades sociais. Nesta pesquisa, o diálogo entre Educação e Cidade é traduzido pelo conceito de Territórios Educativos, que em síntese são espaços que articulam a educação através da intersectorialidade entre saúde, assistência social, cultura, esporte,

³⁶De acordo com o IBGE, a população jovem compreende as pessoas com idade entre 15 e 24 anos, tendo em vista a importância social, política e cultural desse segmento no conjunto da sociedade. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em 13 dez. 2019.

educação para o meio ambiente, entre outros setores, para o desenvolvimento do ser humano.

Ao entendermos a importância da escola para o enfrentamento das desigualdades sociais, é importante incluí-las ou até mesmo (re) conectá-las ao território. Existe uma extensa rede intersetorial na Maré que conjuga diversos espaços de cultura, esporte, saúde, combate à violência, assistência social, entre outros setores, que fomentam as estruturas de oportunidades, mecanismos importantes para a resistência e/ou bloqueio das desigualdades de contexto territorial. No entanto, percebemos, a partir das narrativas, que algumas escolas da região ainda atuam de forma muito fechada, enclausurada, encurralada, que não compreendem a linguagem dos jovens e costumam não dialogar com as famílias, com as possíveis instituições parceiras, com o território. Se a escola se posicionar ativamente e politicamente nos territórios, através de atuação conjunta com as redes educativas, será possível contribuir com a redução dos problemas decorrentes das desigualdades sociais de modo mais eficiente e determinante.

A primeira etapa da pesquisa de campo foi a *imersão* no território da Maré, através das visitas exploratórias nos equipamentos socioculturais do bairro — museus, escolas, institutos, Ongs, coletivos — como também os eventos populares, aulas de campo, festivais, teatros, debates, entre outros. Esse processo ocorreu durante todo o ano de 2019. As visitas exploratórias foram se tornando mais frequentes à medida que o tempo passava. Houve alguns momentos de troca de conhecimentos entre nós, os jovens, educadores e os coletivos locais, de forma que ficou simples constatar que estávamos ali construindo mutuamente um aprendizado. Nesta etapa foi desenvolvida uma rede de contatos entre os possíveis participantes da pesquisa, e isso foi fundamental para a definição dos movimentos em campo e da composição metodológica. Os principais parceiros institucionais foram o Museu da Maré, o Observatório de Favelas, a ONG Redes da Maré e duas escolas públicas, uma de ensino Fundamental II e outra de Ensino Médio. Reiteramos que a participação das pessoas que de algum modo construíram esse trabalho foi fundamental para obtermos essa análise mais contextualizada do Conjunto de Favelas da Maré, o que não seria possível apenas com o nosso olhar de pesquisadores.

Algumas medidas foram consideradas para a imersão. Primeiramente, a escolha sobre os locais visitados, bem como o tempo dessas visitas, foi criteriosamente avaliada. Infelizmente o bairro Maré é alvo dos intensos conflitos armados entre facções rivais e as operações de segurança pública. Diante disso, algumas das atividades da pesquisa no território aconteceram com a presença de um morador ou pessoa que trabalhava ou conhecia muito

bem o local. Foram evitados territórios mais propensos a tais conflitos, como as divisas entre facções e espaços dominados pelo tráfico mais explicitamente. Todas as visitas aconteceram em locais com a presença de moradores, como ruas de comércio e locais de convivência, e ao menor sinal de movimentação estranha ou iniciativa de confrontos armados, as atividades foram canceladas. Além disso, permanecemos sempre atentos às notícias sobre a situação do local e às dicas dos contatos locais sobre a região: onde ir, onde não ir, é seguro, não é, com quem falar, quando falar, o que fazer em caso de emergência, como sair, entre outras atitudes.

Grande parte do processo de imersão foi registrado no *diário de campo*. De acordo com Barros e Kastrup (2015), a produção de textos através de anotações ou desenhos em diários de campo é uma prática preciosa na cartografia. Como um dispositivo eficaz, os relatos registrados no diário de campo, de forma simultânea à imersão ou após as atividades realizadas, podem ajudar a construir uma narrativa sobre o objeto de estudo, tanto objetiva quanto coletivamente. O registro dos acontecimentos experienciados, os diálogos, os sentimentos, as interpretações, as expectativas e frustrações durante o processo podem ajudar a acessar informações que a princípio o pesquisador não tenha prestado muita atenção. Para ser mais plural, a prática da escrita deve trazer à tona as concordâncias, as contradições, as dúvidas ou coisas mal-entendidas, os sentimentos, as constatações, sem correr o risco de hierarquizar discursos ou minimizá-los. A produção textual é uma prática fundamental para representar os processos do campo de pesquisa. “Assim, os relatos são exemplos de como a escrita, ancorada na experiência, performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção de dados numa pesquisa” (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 73).

Segundo Barros e Passos (2015, p. 172), “o registro do processo de pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados [...] O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam”. No entanto, houve uma combinação entre escrita e gravação. As cenas, diálogos e o aprendizado em campo foram gravados via dispositivos móveis em momentos mais complexos para análises posteriores, e a produção escrita, através do diário de campo, foi realizada em momentos mais calmos e reflexivos, fazendo emergir os principais questionamentos e angústias das experiências em campo. Algumas anotações do diário de campo encontram-se no apêndice desta tese, para fins de exemplificação. Tanto as anotações, quanto as gravações permanecem disponíveis para consulta pública por um período de 5 anos, a partir da publicação desta tese. De qualquer forma, foi a partir da leitura ou escuta dos registros da imersão que foi possível recalculer rotas de pesquisa, fazer paradas, ou alterar movimentos. Por mais que nós pesquisadores tenhamos a tendência de tentar prever

acontecimentos, as surpresas e adversidades certamente são mais interessantes. Fazer tais registros, pode ser um meio de acessar o imprevisível.

O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa. A pesquisa-intervenção requer, por isso mesmo, uma política da narratividade. Aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa. (BARROS e PASSOS, 2015, p. 173);

Outro dispositivo utilizado em campo foi a *entrevista e/ou grupo focal (rodas de conversa)*. Uma das técnicas de trabalho mais utilizadas em pesquisas na área de ciências sociais, a entrevista é geralmente utilizada para aprofundar as informações levantadas em campo, coletando dados que ficaram ocultos ou simplesmente, preenchendo lacunas nas informações obtidas na aplicação de outros dispositivos. A entrevista pode ajudar a acessar um conjunto de informações sobre o modo como as pessoas pensam, sentem, fazem, conhecem, acreditam e esperam sobre determinadas questões. A interação entre o pesquisador e o entrevistado é preponderante para o sucesso da sua aplicação. Os aspectos comportamentais dos entrevistados devem ser considerados para a validação das respostas obtidas nas entrevistas, como sinais, gestos, ações não-verbais, hesitações, entre outros aspectos (LÜDKE, 1986 apud. RHEINGANTZ et al, 2009, p. 71).

A entrevista pode ser dividida nos seguintes formatos: (1) estruturada/padronizada, onde o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido e impresso em um formulário; (2) semiestruturada, é aquela onde o entrevistador organiza um roteiro ou esquema básico, ou um conjunto de perguntas que não precisam, necessariamente, seguir uma ordem sequencial; (3) não estruturadas ou não dirigidas, que são “pesquisas mais aprofundadas sobre percepção, atitudes e motivações” e “muito útil para levantar os aspectos afetivos”. Sua eficiência se dá “à medida que as respostas dos entrevistados são espontâneas e não forçadas” (RHEINGANTZ et al, 2009, p. 72).

Assim, a entrevista foi um dos principais dispositivos utilizados na imersão para captar as narrativas dos participantes da pesquisa sobre os temas relacionados à Maré. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, seja individualmente ou em rodas de conversa, principalmente com a população jovem institucionalmente inserida, residente do bairro (pessoas com idade entre 15 e 24 anos, de acordo com a classificação da população jovem pelo IBGE), além de profissionais ligados às instituições educativas na Maré, listadas anteriormente, como também com alguns moradores, que puderam oferecer subsídios para a construção das narrativas. Foram excluídos da atividade as pessoas que por algum(uns)

motivo(s) não quiseram ou não puderam participar das atividades propostas (no caso dos participantes menores de idade, a participação foi condicionada mediante autorização prévia dos pais ou responsáveis legais). Tal dispositivo foi utilizado para captar nos relatos feitos as noções de cidadania, dimensões das múltiplas juventudes, ações afirmativas no território, educação na cidade, evasão escolar, processos de apropriação e circulação no espaço urbano das favelas, a questão das violências nas ações de segurança pública e o papel da escola em contextos de vulnerabilidade social. O roteiro-base das entrevistas encontra-se no apêndice.

A abordagem das pessoas que foram entrevistadas na pesquisa aconteceu a partir da **rede de contatos** criada dentro da Maré. Primeiramente houve o contato com os diretores, coordenadores ou gestores de instituições ligadas ao processo educativo, através de correio eletrônico, contato telefônico, redes sociais ou pessoalmente. Desse modo os propósitos da pesquisa foram apresentados a essas pessoas estratégicas, os “porta-vozes”, que indicaram outras pessoas, dentro das instituições ou não, para que pudessem participar da pesquisa, bem como ajudar a delimitar melhor o conteúdo das perguntas, o tempo das atividades e o melhor dia e horário para a aplicação dos dispositivos. Ou seja, o processo das entrevistas foi possível principalmente através de indicações de algumas pessoas por outras, sucessivamente, e conseqüentemente a ampliação da rede de contatos.

Vale ressaltar que foi a partir das entrevistas e da escuta das histórias sobre a Maré, que os métodos de pesquisa foram sendo ressignificados. Como amplamente discutido aqui, os moradores da Maré são as pessoas que podem falar com propriedade sobre o seu território de moradia. Portanto, as indicações de lugares para visitar, pessoas com quem seria imprescindível conversar, metodologias que poderiam ou não funcionar foram respeitadas e consideradas nas conversas. Ou seja, aqui reside a essência da construção coletiva do conhecimento.

Para validar a participação de outras pessoas nas atividades da pesquisa foi preciso submeter este trabalho à avaliação de um Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil³⁷. Por se configurar um estudo que envolveu seres humanos, foi preciso que cada participante lesse, concordasse e assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue antes da participação. Para os menores de idade, foi apresentado um Termo de Assentimento (TA)

³⁷ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Esta pesquisa está registrada sob o registro CAAE de número 19720819.1.0000.5257.

Fonte: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em 08 fev. 2020.

ao participante e seu responsável legal — tais documentos encontram-se no apêndice desta tese. Os termos foram apresentados aos participantes antes do início das entrevistas. Foi explicado que eles não eram obrigados a participar da atividade, ou participar pelo tempo que quisessem, em local, horário e data determinados por eles. Não houve filmagem dos entrevistados, somente gravação de áudio, como forma de proteger sua identidade. Do mesmo modo, durante os trechos retirados das entrevistas, as pessoas não foram identificadas, conforme o desejo da maioria. Portanto, foram utilizados nomes fictícios nos recortes das falas, exceto em casos particulares³⁸.

Um dos dispositivos bastante utilizado pelo GAE, aplicado nas oficinas foi o *mapeamento afetivo* — *mapete*. Tal dispositivo possui referência dos trabalhos desenvolvidos pelo CECIP³⁹, de metodologias de escuta e participação das crianças pequenas e suas impressões sobre os lugares onde moram, vivem, brincam, circulam (PÉREZ e JARDIM, 2013, p. 25). Com a ajuda de um mapa ampliado sobre determinado lugar, impresso em papel, lona, cartolina ou imagens projetadas, os participantes da pesquisa são convidados a sinalizar os lugares que eles gostam ou não gostam, onde circulam e/ou o que gostariam de modificar no território. Esse dispositivo permite ainda dialogar sobre como eles se sentem diante dos lugares apontados no mapa, permitindo construir um mapeamento afetivo da comunidade local, além de possibilitar que eles possam contar ou lembrar momentos vividos em determinados espaços sinalizados no mapa. O material necessário para a aplicação da atividade consiste em mapa ou maquete com suporte, papel manteiga ou vegetal, material de desenho, adesivos, barbante ou materiais semelhantes que possibilitem pontuar locais e marcar percursos (AZEVEDO, 2019).

Tal dispositivo foi aplicado em duas escolas públicas na Maré e na ONG Redes da Maré, com adolescentes entre 15 e 18 anos, além da presença de professores e/ou coordenadores. A atividade do mapete foi realizada com auxílio de uma lona impressa em escala 1:2000, com uma imagem aérea da Maré, com o objetivo de mapear no território os lugares significativos para os moradores, na visão dos jovens, além dos conflitos, os percursos, a identificação das redes educativas, a relação da escola com o contexto urbano, entre outros aspectos. Além do mapeamento, foi possível estabelecer o diálogo com eles durante toda a atividade, uma forma

³⁸ Em casos específicos, os entrevistados foram identificados porque representavam instituições locais, portanto sua identificação foi fundamental para a consistência do conteúdo de suas falas. Tais identificações foram permitidas pelos entrevistados em questão, e esses casos serão apontados no decorrer do trabalho.

³⁹ O CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e não-partidária, que desde 1986 se dedica ao fortalecimento da cidadania por meio da educação e da comunicação. Fonte: <<http://www.cecip.org.br/site/>>. Acesso em 08 fev. 2020.

de tornar mais dinâmico o processo de escuta. Foi possível compreender os diferentes aspectos simbólicos do território que distinguem as juventudes em seu modo de vivência e apropriação do lugar — onde circulam, estudam, moram, socializam, bem como seus desejos assinalados no mapa. A descrição e documentação da atividade aconteceu através das anotações no diário de campo e gravação de áudio, de acordo com a anuência dos participantes da pesquisa.

Outro dispositivo utilizado nas oficinas foi o *painel dos desejos*. Baseado no *poema dos desejos* ou *wish poem* de Henry Sanoff (1994), o painel dos desejos é um dispositivo de livre expressão que funciona muito bem em dinâmicas de grupo, workshops, oficinas. Sua aplicação tem como objetivo fazer emergir os anseios, sentimentos e as necessidades de um coletivo diante de uma situação, ambiente ou território. Este dispositivo permite construir o imaginário coletivo das possíveis intervenções desejadas pelos participantes em relação ao objeto ou lugar de análise. O GAE tem ressignificado o dispositivo nas pesquisas de campo mais recentes. Aplicado originalmente de forma individual, onde cada participante respondia um formulário único, em suas últimas versões, tem sido adotado de forma coletiva, com variações da atividade em formato de cartazes maiores e coletivos, agregando durante a atividade, as conversas e mecanismos de escuta, o que possibilita a construção de narrativas coletivas dos desejos levantados.

Também aplicado em duas escolas públicas na Maré e na ONG Redes da Maré, o painel dos desejos foi produzido pelos adolescentes de forma livre e espontânea. Foi apresentado aos jovens um cartaz em papel pardo para que eles pudessem expressar seus desejos para o território. A questão foi dada de forma aberta para que as respostas fossem as mais abrangentes possíveis, incluindo desejos concretos e abstratos. Houve momentos que alguns participantes responderam de forma individual, com autonomia para anotar nos cartazes seus desejos, e outras situações de reuniões e reflexões sobre o que seria mais indicado pelo coletivo para ser traduzido enquanto um desejo de todos. O importante, assim como a aplicação do mapete, foi prestar atenção nos discursos, reflexões, contradições e concordâncias durante o processo da atividade. Esse momento foi mais significativo para produção de conhecimento acerca da visão que os adolescentes têm sobre o(s) território(s) da Maré e seus rebatimentos em relação ao contexto da cidade.

Todo o processo de imersão será apresentado em narrativas divididas por cenas dentro da cronologia do trabalho de campo, entre momentos reflexivos, onde serão abertos alguns trechos do diário de campo. As oficinas serão mencionadas e localizadas nas cenas, porém serão exploradas separadamente, por conterem detalhes mais específicos e que demandam

maior atenção. Sobre os resultados da pesquisa de campo, é preciso entender que as narrativas construídas são um fragmento da leitura de um território tão complexo como a Maré. Em síntese, as principais táticas de investigação foram: (1) descrever os movimentos em campo através de anotações em um diário de campo; (2) realizar entrevistas como os moradores do território, para colher informações importantes acerca dos temas abordados (3) aplicar um conjunto de dispositivos de aproximação, escuta e participação desenvolvidos pelo GAE, para dar voz ao participante da pesquisa.

As visões que esses jovens e as outras pessoas entrevistadas possuem da região são partes fundamentais para compreender um pouco do contexto local, no entanto, não são as únicas formas de representação das diversas realidades que todas as pessoas ali vivem, tampouco representam o desejo de todos, principalmente dos que não participaram das atividades. Por este motivo, esta pesquisa não vai apresentar nenhum resultado concreto no fim do trabalho. Porém, se considerarmos que geralmente as decisões políticas e socioeducativas referentes aos territórios mais vulneráveis são determinadas hierarquicamente “de cima para baixo”, ouvir os jovens, dar voz e entender o que eles de fato desejam para o(s) seu(s) território(s) pode ser uma pista de como direcionar ações afirmativas mais consistentes e mais contextualizadas. Nem todas as pessoas são iguais e nenhuma cultura é mais importante que a outra; cada contexto é um contexto e a realidade é tão plural quanto a diversidade do ser humano.

A stylized, light yellow map of a territory, possibly a neighborhood or a specific area, is centered on the page. The map shows various irregular shapes representing buildings or blocks, connected by a network of lines representing streets. A large, bold, dark blue number '6' is superimposed over the center of the map. The background is a solid, light yellow color.

6

**MERGULHANDO NA MARÉ: IMERSÃO NO
TERRITÓRIO**

6. MERGULHANDO NA MARÉ: IMERSÃO NO TERRITÓRIO

Neste capítulo, apresentarei o processo de imersão no Conjunto de Favelas da Maré. A estrutura adotada para essa descrição foi a reconstrução dos movimentos em campo através de narrativas, que aqui estão divididas entre as cenas contidas nos itens subsequentes. Basicamente, a construção do texto foi ancorada na revisitação das experiências pessoais e coletivas contidas no diário de campo, por este motivo, o texto será apresentado em primeira pessoa (do singular e do plural) e a linguagem adotada possui um tom particularmente informal. A partir das cenas que foram escolhidas para compor as narrativas, espero que seja possível ao leitor compreender cronologicamente como fui entrando pouco a pouco no território e sendo impregnado por ele. As experiências em campo são uma construção dialógica: cada uma das cenas representa os fragmentos de uma realidade que só foi possível ser traduzida a partir da interação com as pessoas, principalmente os jovens moradores da Maré.

6.1. Um passeio pelo museu

Tudo começou através da arte. Fico feliz que tenha sido assim, principalmente na atualidade quando presenciamos inúmeros ataques contra a cultura, contra a arte, contra a liberdade de expressão, de todas as formas, de diversos lados, nesse período de retrocessos. Em pleno século XXI, nos deparamos com discursos que desvalorizam as expressões artísticas em defesa de valores moralistas, familiares e religiosos, com cortes significativos de recursos para o financiamento da educação e de projetos culturais pelo país. A cultura traz uma série de benefícios para o ser humano, constrói o senso crítico e expande visões de mundo. O contato com a arte é fundamental para todas as pessoas. Combinado com outros fatores, faz com que os indivíduos possam ascender culturalmente e entenderem-se como integrantes de uma sociedade que é muito maior do que a realidade dos contextos locais. Parece um bom presságio começar a contar essa história por um viés cultural.

A jornada começou a partir da criação de estratégias para conseguir fazer a imersão nas Favelas da Maré. Houve então a oportunidade de conhecer o bairro através da arte. Devido aos anúncios de eventos culturais realizados pelas redes sociais virtuais, fui informado sobre uma atividade que aconteceria no Museu da Maré — um espaço cultural da região⁴⁰. Esse

⁴⁰ O Museu da Maré, fundado no dia oito de maio de 2006, surgiu a partir do desejo dos moradores de terem o seu lugar de memória, um lugar de imersão no passado e de olhar para o futuro, na reflexão sobre as referências dessa comunidade, das suas condições e identidades, de sua diversidade cultural e territorial. <<http://www.museudamare.org.br/>>. Acesso em 21 fev. 2020.

momento pareceu ser bastante oportuno, porque uma das coisas que mais ouvimos quando pretendemos entrar em territórios ditos violentos é *“nunca vá desacompanhado”* ou *“saiba exatamente onde está indo, caso alguém te aborde”*. Visitar o museu se tornou então um motivo para entrar na Maré, e talvez lá eu pudesse conhecer as histórias da região, os trabalhos artísticos locais e conhecer pessoas que poderiam falar sobre o território, estabelecer os primeiros contatos. Como essa seria a primeira visita, fui acompanhado por um colaborador — Marllon Sevilha, aluno da graduação da FAU-UFRJ e bolsista de iniciação científica do GAE. Partimos para a primeira visita em campo da Cidade Universitária da UFRJ para o Museu da Maré, no dia 2 de abril de 2019, às duas horas da tarde (figura 26).

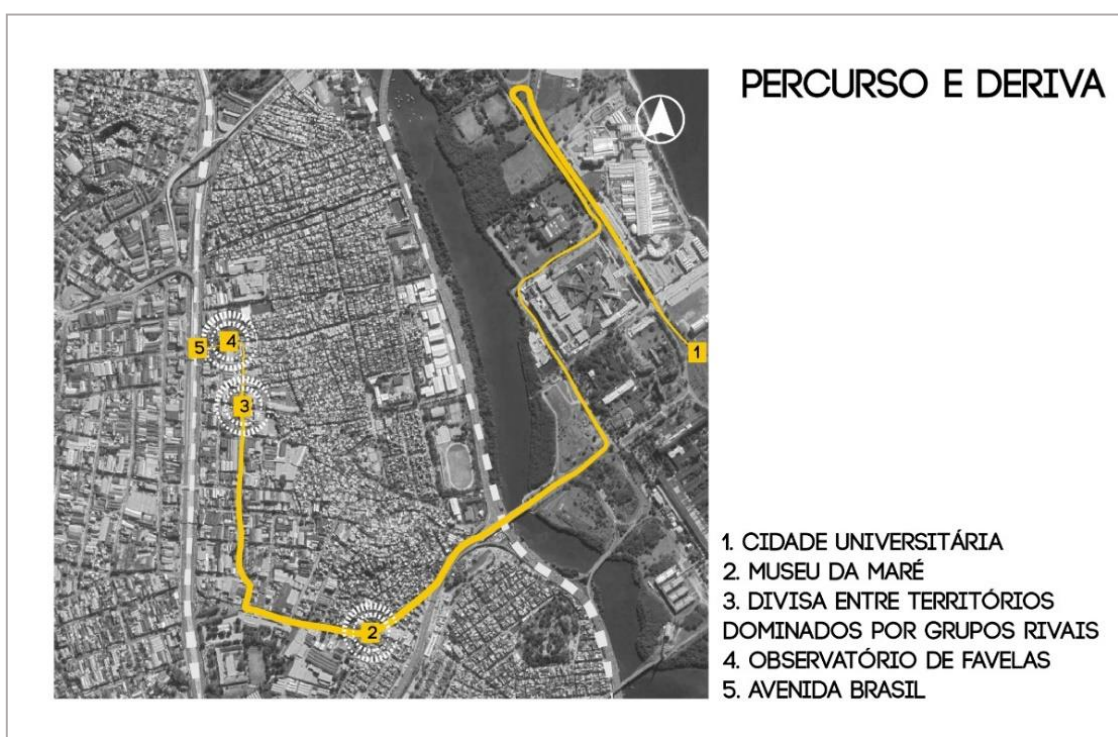


Figura 26: Primeiro percurso pela Maré
Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

O museu fica localizado na Av. Guilherme Maxwell, na base do Morro do Timbau e pode ser acessado de um lado, a partir do primeiro ponto de ônibus na Linha Amarela sentido Fundão-Barra da Tijuca, e seguir pela rua Praia de Inhaúma, ou pelo outro lado, através da Avenida Brasil, com acesso direto na rua do museu. Utilizamos a primeira opção. Caminhamos pelas imediações do museu, percebendo a intensa vitalidade urbana nas ruas da favela, muitas pessoas caminhando, conversando e a existência de um comércio bastante vivo — bares, salões de beleza, barracas, além de muito movimento de automóveis que dividiam o espaço das ruas com os pedestres. O edifício onde o museu funciona não fica muito longe da Linha Amarela, então foi relativamente rápido encontrar o local. O equipamento localiza-se ao lado

de uma igreja evangélica, instalado em um galpão industrial — outrora uma fábrica de transportes marítimos. A sua localização, próxima das vias de grande circulação da cidade, é estratégica do ponto de vista do acesso, como forma de atrair o público externo, ainda muito resistente em conhecer a Maré, sua gente e sua cultura. Mesmo assim o local ainda sofre com o processo de segregação que se faz de fora para dentro:



“A gente já é colocado como margem né, por várias questões. Mas eu acho a Maré muito bem localizada, eu tenho muita facilidade de me locomover pra vários espaços, inclusive acho que isso deve incomodar muito essa galera que não quer ver a gente ocupando os outros espaços da cidade [...] A questão é como nos colocam aqui, porque a gente vê que nos megaeventos a gente é totalmente fechado, eles nos cercam, seja com militares na Linha Amarela, seja com militares nas entradas das favelas, com tanque de guerra...” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

O museu (figura 27) conta com um conjunto de espaços que se dividem entre área de exposição, uma biblioteca, acervo de documentos históricos e trabalhos acadêmicos sobre a Maré, salas polivalentes para aulas, reuniões e debates, galpões onde são apresentadas as exposições, as peças de teatro, danças, atividades corpóreas e que envolvem um grupo maior de pessoas, além do pátio central descoberto, que também é utilizado para algumas atividades.



Figura 27: Vista do Museu pelo pátio central
Fonte: Antoine Horenbeek/RioOnWatch (2018)

As ações do museu são voltadas para o resgate da memória, preservação e divulgação da história das favelas da Maré, através de exposições de arte, pesquisa, seminários, oficinas,

curiosos, contação de histórias, atividades lúdicas e educativas, entre outras formas de resgate e propagação da cultura local. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do museu são direcionados principalmente para os moradores, para que eles possam compreender a sua história, a sua cultura e principalmente para que possam enfrentar determinadas visões deturpadas sobre sua posição social e resgatarem seus direitos cívicos.

Como visitantes, eu e Marllon fomos bem recebidos pelos funcionários, que nos indagaram se já havíamos visitado o espaço anteriormente e de onde éramos, para avaliar a abrangência e alcance da instituição fora da Maré. Assim, fomos convidados a visitar as exposições, tanto a permanente quanto a temporária. As anfitriãs foram duas adolescentes estudantes do Ensino Médio, bolsistas de um programa de treinamento e capacitação técnica da FAPERJ⁴¹ e uma funcionária do museu. Passamos primeiramente pela exposição permanente (figura 28), que procura materializar a história da formação das favelas da Maré, com imagens da comunidade, objetos e vestimentas de antigos moradores, uma réplica de uma moradia na época das palafitas, itens religiosos, depoimentos dos moradores locais e lendas surgidas durante o processo de formação das favelas da região. A exposição temporária, na época, era um tributo à Marielle Franco, uma exposição de retratos e momentos familiares da ex-deputada, símbolo de resistência dos moradores da favela, com técnicas de pintura expostas em quadros.



Figura 28: Exposição permanente, a réplica de casa de palafita
Fonte: Arquivo do autor (2019)

⁴¹ A Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ - é a agência de fomento à ciência, à tecnologia e à inovação do Estado do Rio de Janeiro.

A visita guiada pelas adolescentes foi muito interessante no sentido de poder perceber a qualidade do trabalho desenvolvido nas dependências do museu e o envolvimento da comunidade local nas atividades ali desempenhadas. Acreditamos que quando as duas adolescentes assumiram a tarefa de apresentar as exposições e contar as histórias, a cultura, os hábitos, os modos de vivência durante o processo de formação das favelas, certamente elas aprendiam um pouco mais sobre quem são. É um trabalho que além de ajudar a desenvolver a comunicação, a oratória, e aprimorar as relações sociais, ajuda também a entender o poder da cultura como agente transformador da sociedade. Estar em contato com as atividades propostas pelo museu pode ativar nos jovens a vontade de desenvolver algumas aptidões artísticas, como pintura, a dança, as artes cênicas, as rodas de capoeira, poesias ou também desenvolver trabalhos de pesquisa e documentação no acervo do museu. Foi possível notar que os espaços da instituição são acolhedores e favoráveis aos encontros, o movimento interno é propício ao uso e a apropriação dos jovens.

Durante a visita procuramos também conversar com as duas estudantes sobre como lidavam com o trabalho no museu e como enxergavam a importância do espaço cultural para os moradores das favelas. Ambas ressaltaram o papel agregador da instituição por conseguir reunir nas suas dependências diversas pessoas, que procuravam um local de encontros mais democrático na Maré, seja para uma atividade específica ou para simplesmente conversar. Segundo o relato, o trabalho no museu era gratificante, *“um meio de ocupar o tempo com coisas úteis e uma oportunidade de aprender coisas diferentes”*. Essa visão acerca da instituição reforça o caráter do museu enquanto espaço das possibilidades, dos encontros, das semelhanças e diferenças e de construção de identidades. Embora a atmosfera do local evocasse a pluralidade das relações sociais, uma das alunas ressaltou que havia limites invisíveis, porém perceptíveis, de ordens territoriais para o acesso ao espaço cultural:



“Nem todos os jovens da Maré visitam o espaço do museu, principalmente quem mora do outro lado. A gente vem aqui porque tem essa atividade da escola em parceria com a FAPERJ e porque nós moramos desse lado. Mas se a gente morasse do lado de lá, seria mais difícil. Impossível não é, mas seria mais difícil com certeza. Por exemplo, é mais fácil alguém de fora vir aqui, como vocês, do que alguém do lado de lá vir fazer alguma coisa aqui...” [Carla, guia da exposição do Museu da Maré, 2019].

Nessa ocasião ainda não compreendíamos tão bem a divisão interna apontada no discurso acima — um tema que vai ser bastante abordado nesta tese, a partir da experiência de imersão no território. No entanto, naquele momento foi possível compreender que havia no mínimo dois lados na Maré, com influência direta no direito de ir e vir dos moradores da região. Após visitarmos as dependências do museu, fomos levados à sala do acervo para conhecer o

arquivo com os trabalhos de pesquisa e documentos históricos, um espaço aberto à comunidade e aos visitantes, pesquisadores e demais interessados em atividades sobre a investigação da história das favelas. Ali mesmo foi possível conversar com uma das professoras de artes cênicas da instituição e fomos convidados para assistir a uma peça de teatro desenvolvida pelos integrantes do grupo *Entre Lugares Maré*⁴², que aconteceria na semana seguinte. Segundo a professora, essa seria uma oportunidade valiosa para aprender mais profundamente sobre a história local, os costumes, as dificuldades presentes no cotidiano do morador de favela, a vulnerabilidade à violência e à marginalização da população mais pobre.

A visita ao museu foi importante porque de certa forma abriu as portas do território para que pudéssemos fazer um movimento de imersão inicial. Além das conversas com as pessoas do local e o estreitamento de alguns contatos importantes, saímos de lá com o compromisso do retorno. Decidimos então caminhar pelas redondezas e conhecer um pouco do entorno. Seguimos em direção às ruas mais próximas da Avenida Brasil para transitar entre as favelas. Procuramos caminhar pela redondeza com certa dose de prudência. Na caminhada cruzamos algumas favelas como o Morro do Timbau, a Baixa do Sapateiro, Parque Maré e um trecho da Nova Holanda. O trajeto foi tranquilo, sem grandes alterações na percepção dos limites das favelas. A estrutura urbana nesse percurso é caracterizada por ruas e calçadas, lotes e quadras bem definidos, com a presença dos conjuntos habitacionais nos locais mais próximos do museu.

Na fronteira entre o Parque Maré e a Nova Holanda são percebidos mais nitidamente os limites de divisão territorial. Nas calçadas, percebemos alguns aglomerados de residências justapostas, com poucas condições de habitabilidade, insalubres, construídas com materiais de demolição, madeira e outros objetos, que abrigam principalmente um número elevado de usuários de drogas. As chamadas barricadas⁴³ (figura 29) determinam o limite entre o Parque Maré e a Nova Holanda, sob o domínio de facções rivais. Nessa região percebemos o maior movimento dos traficantes armados que controlam o trânsito de pessoas e automóveis de um lado para o outro. Percebemos a princípio que as pessoas circulavam normalmente pela fronteira, sem nenhum estranhamento ou desconforto. Assim também fizemos, ou pelo menos aparentemente. O lado da Nova Holanda, por sua vez, possui características distintas

⁴² Companhia de teatro ligada ao Museu da Maré, que busca desenvolver aptidões artísticas de representação, interpretação, literatura, música, criação de roteiro de peças teatrais e direção de arte. O projeto busca valorizar a identidade cultural dos moradores da Maré e atende principalmente adolescentes entre 12 e 18 anos residentes na região.

⁴³ São obstáculos defensivos posicionados em zonas de fronteiras. No Complexo de Favelas da Maré as barricadas são muito comuns nos principais acessos e nas divisas entre grupos criminosos rivais. Normalmente são utilizados pedaços de perfis metálicos, cravados na rua, o que impede a livre circulação de automóveis.

até então: adensamento populacional, carros, comércio formal e informal, ruas, becos e vielas, moradias condensadas e a presença naturalizada dos traficantes de drogas com armamentos expostos, grande circulação de mototaxistas, entre outros aspectos.



Figura 29: Policiais do BOPE retiram barricadas na entrada da favela Parque União.
Fonte: Gabriel de Paiva / Agência O Globo (2014)

Após cruzarmos tal fronteira, localizamos o Observatório de Favelas⁴⁴, uma organização da sociedade civil de pesquisa e produção de conhecimento para a proposição de ações políticas e urbanas no contexto das favelas. Realizamos uma visita rápida ao local, a fim de conhecermos suas dependências e estabelecermos mais contatos; fomos então também convidados para outro evento na instituição — uma apresentação sobre uma das pesquisas que estava sendo desenvolvida, ou seja, mais um motivo para o retorno.

Nesse momento, já a noite, decidimos encerrar a atividade de reconhecimento do território e então observamos que o movimento nas ruas havia aumentado progressivamente, provavelmente porque as pessoas estavam voltando do trabalho. O fato é que nesse instante foi possível perceber uma atividade noturna intensa ali nas imediações da Nova Holanda com a Avenida Brasil, e essa seria certamente uma questão para ser analisada posteriormente.

⁴⁴ Criado em 2001, o Observatório de Favelas é desde 2003 uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). Com sede na Maré, no Rio de Janeiro, sua atuação é nacional. Foi fundado por pesquisadores e profissionais oriundos de espaços populares, sendo composto atualmente por trabalhadores de diferentes espaços da cidade. Fonte: <<http://of.org.br/pt>>. Acesso em 12 fev. 2020.

6.2. Uma peça de teatro e uma nova visão de mundo

A apresentação da peça de teatro aconteceu no dia 13 de abril de 2019, por volta das sete horas da noite, conforme informações do convite feito anteriormente na primeira incursão na Maré. Durante o trajeto, feito a partir transporte via aplicativo, imaginei que o motorista não iria querer entrar na favela, então solicitei que me deixasse na Avenida Brasil, que dali seguiria meu percurso. Surpreendentemente, ao descobrir qual seria de fato o meu destino, ele se dispôs a me levar até lá, mesmo assim me deu um conselho: *“se eu fosse você não andaria por aí sozinho, é muito perigoso, não saia tarde!”*. Isso não foi nada encorajador! Enfim, cheguei no museu e logo no pátio central já havia algumas pessoas pegando as senhas para a entrada do espetáculo, que era gratuito.



“Eu não sei por que as pessoas dizem que não pode entrar de carro aqui, você já viu a quantidade de carros que passam por aí, de dia, de noite, até de madrugada? Quando ouço isso, fica parecendo até que a gente mora num buraco, num lugar proibido...” [Júlia, moradora da Nova Holanda, 2019].

Após o credenciamento, o público foi convidado a se posicionar no local do espetáculo, um grande galpão organizado com duas grandes fileiras de cadeiras nas extremidades opostas e um vão central onde seria apresentado o espetáculo — um cenário parecido com um desfile de modas. Enquanto as pessoas entravam, a atmosfera para a introdução da peça já estava sendo criada, com músicas e batuques característicos das culturas africanas, bem como o aroma de incenso, como um ritual de preparação das coisas e pessoas ali presentes.

“Ela não se lembra mais — 33 planos contra o esquecimento”, esse era o título do espetáculo. De acordo com a sinopse, a peça contaria a história de Alice, retrato da mulher favelada, preta, empregada doméstica, moradora da Maré, que sofre diariamente os efeitos negativos da divisão territorial e segregação e que se sente forçada a abandonar suas raízes negras para se ajustar a uma sociedade elitista, racista e preconceituosa. O espetáculo abordou temas sensíveis, tais como a naturalização das diversas formas de violência praticadas pelo sistema contra os moradores de favela, a escravidão velada na contemporaneidade, a mutilação das religiões africanas, a exclusão e desigualdades sociais.



“Se você vai em um lugar ‘onde só tem pretos’ ou ‘onde só tem brancos’ isso é apartheid!”. É só olhar pras favelas aí, a maioria da população é negra, isso é um reflexo de uma sociedade racista, classista, onde o dinheiro determina os espaços que a pessoa vai circular, que vai morar....” [Letícia, moradora da Baixa do Sapateiro, 2019].



“A gente é vulnerável, mas não é porque a gente quer! É porque é uma condição que nos colocam aqui dentro! Existe uma hierarquia social, existe um poder que é externo que enxerga os favelados como algo menor, como pessoas incapazes. Isso vai moldando o nosso subconsciente, o nosso consciente e a nossa forma de agir na vida, nos acostumando a essa realidade” [Diana, moradora do Morro do Timbau, 2019].

Com o elenco predominantemente composto por jovens negros, moradores da Maré, as diversas situações mostradas no espetáculo foram contadas de modo que o texto e o cotidiano das favelas se entrelaçavam em um grande ato de protesto contra a marginalização dos mais pobres. Aos olhos do público, a depreciação da história e identidade do povo negro e favelado no Brasil foi exposta de forma bastante dolorosa, revelando a crueldade do racismo estrutural enraizado na nossa sociedade (figura 30). Os relatos da peça não pouparam a plateia das diversas situações experienciadas pelo morador de favela, como o direito (falta de) de transitar pela cidade, vulnerabilidade à violência, uma vida indigna, a impossibilidade de muitas mães e pais conviverem e educarem seus filhos por conta do tempo gasto no trabalho e no transporte público, a falta de perspectiva no futuro através da educação e o preconceito de classe. As situações representadas eram tão reais que, a partir de uma rápida percepção dos olhares do público, foi possível perceber a tristeza, o medo, fraqueza, ódio, dor, choro e outros sentimentos parecidos. Aquelas histórias eram reais demais e enfrentar tal realidade de forma nua e crua certamente foi muito difícil também para mim. Tento imaginar como deve ter sido doloroso para o público local.



Figura 30: Ela não se lembra mais – 33 planos contra o esquecimento
Fonte: Entre Lugares Maré/ Facebook (2019)



“Eu tenho um irmão de 18 anos e eu penso nele 24 horas por dia, preocupada com a segurança dele, com medo de ter uma operação policial e ele estar sozinho em casa e tomar um tiro. E esse medo é maior porque ele é um jovem negro e favelado, e eu sei que ele tem medo de ficar sozinho, de morrer... Não tem um dia na minha vida que eu não pense na segurança do meu irmão!” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

A peça teatral fez todo um movimento de valorização da cultura africana, costumes, vestimentas, estética, músicas, danças e religião. Um apelo para que as pessoas (re)conhecessem a ancestralidade do povo brasileiro, e não permitissem a destruição de suas raízes. Um ato de resistência e luta em oposição à naturalização das diversas formas de violência contra a população preta, pobre e favelada. A importância cultural e educativa do espetáculo foi fundamental, principalmente porque os temas abordados tocaram em feridas que costumamos não mais nos importar no cotidiano.

Esse choque de realidade me fez refletir sobre como o sistema é eficiente em fazer apagar nossas memórias e reforçar preconceitos. A valorização das religiões de matriz africanas foi também um grande aprendizado para mim; a maioria da população brasileira cresce em um ambiente que se torna natural demonizar as tradições, valores, canções e a cultura proveniente do continente africano.

Uma das coisas que aprendi, entre tantas outras, foi a respeitar essas crenças como parte de um mundo que é plural e multicultural. O papel da arte reside justamente no processo de fazer refletir sobre as questões sociais, culturais, econômicas e políticas. A partir desse momento, foi possível entender que ouvir as histórias dos moradores da Maré seria uma missão importante não só para a construção desse trabalho, mas também para a minha outra visão de mundo.

6.3. Aula de Campo Maré

Em uma das visitas ao museu, espaço que se tornou uma espécie de base territorial para imersão, vi um cartaz que convidava os moradores e demais pessoas interessadas a participar de uma aula de campo na Maré. O cartaz fazia menção a uma atividade local para que as pessoas pudessem conhecer a história das favelas da região, as lendas, entender o motivo pelo qual a Maré era considerada um polo de cultura e educação, como surgiu a primeira favela da região, a sua relação com a história da cidade e do país. A aula abordaria questões de biologia, matemática, história, geografia e literatura, através do passeio pelas diferentes favelas que compunham o território. A atividade foi organizada pelo pré-vestibular comunitário do

CEASM — Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré⁴⁵, uma organização social comunitária que procura criar estratégias e ações integradas para o desenvolvimento das favelas. As aulas de campo faziam parte do conjunto de outras atividades promovidas pelo pré-vestibular comunitário do coletivo, como visitas em parques, museus, teatros e outros equipamentos culturais da cidade, com o objetivo de oferecer mais oportunidades educativas para os moradores da Maré.

A atividade aconteceu no dia 1 de junho de 2019, em um sábado. O ponto de encontro marcado foi na Avenida Brasil, perto da Escola Municipal Bahia, uma das poucas escolas de ensino médio da região, no ponto de ônibus da passarela 7. Quando as pessoas chegaram, os professores do CEASM, de Geografia, Espanhol, Física e Literatura, se apresentaram e pediram que nos apresentássemos brevemente, para estabelecer um diálogo inicial. É bem verdade que a maioria dos alunos participantes já fazia parte do grupo do pré-vestibular, mas havia outras pessoas externas, assim como eu, o que foi bem-visto pelo professor de geografia: *“Sejam bem-vindos à nossa aula! Espero que saiam daqui com uma visão diferente sobre a Maré, que não seja algo relacionado à violência”*. Passado esse momento inicial de apresentações, fomos convidados a nos dirigir à Praia de Ramos (figura 31), onde a aula de fato começaria. Pegamos um ônibus ali no ponto onde nos encontramos e nos dirigimos até o nosso destino.

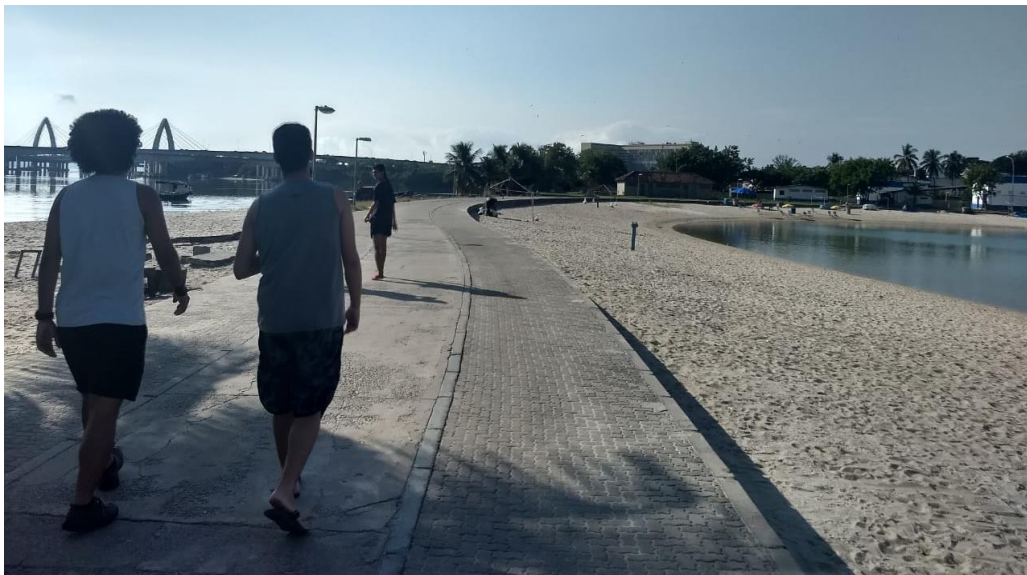


Figura 31: Piscinão de Ramos
Fonte: Arquivo do autor (2019)

⁴⁵ O Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré nasceu, em 1997, a partir de um coletivo de moradores e ex-moradores da Maré que teve como motivação a possibilidade de criar estratégias e ações integradas e de longo prazo na Maré que visam o desenvolvimento do Bairro.

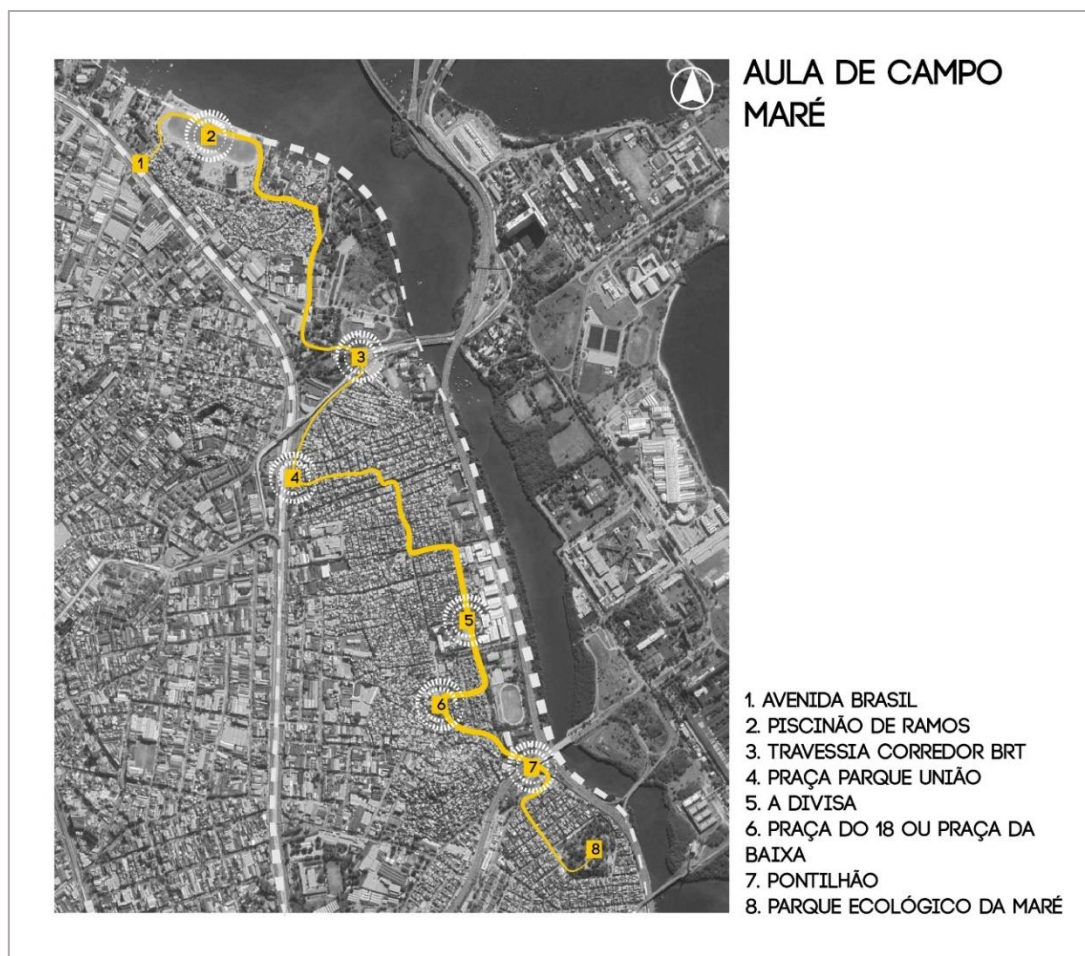


Figura 32: Percurso da Aula de Campo na Maré

Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

Reunidos em torno do Piscinão de Ramos⁴⁶, a aula começou com a explanação sobre a posição da Maré com relação à cidade, um território predominantemente plano criado por políticas de aterramento de uma porção da Baía de Guanabara, rodeada de áreas montanhosas, característica da cidade. O professor de geografia lembrou que aquela região outrora pertencia ao espaço ocupado pela Praia de Ramos, uma área de lazer para os moradores dos bairros de Ramos, Irajá, Penha, Maré, muito utilizada na década de 1970. A grande quantidade de lixo jogado nas águas da baía tornou o ambiente progressivamente mais poluído, o que ocasionou a interdição e a impropriedade para o banho.

Nos anos 2000, foi construído o piscinão para resgatar as formas de lazer dos habitantes da região de décadas atrás. A região também conta com a presença de inúmeros comerciantes formais e informais que se beneficiam com a alta movimentação de pessoas no local,

⁴⁶ Parque Ambiental da Praia de Ramos Carlos de Oliveira Dicro, popularmente conhecido como Piscinão de Ramos, Praia de Ramos, Parque das Vizinhanças da Maré, Praia da Maré ou simplesmente Piscinão da Maré é uma área de lazer que consiste em uma praia artificial de areias de tombo em torno de uma piscina pública de água salgada, instalada no bairro da Maré, na Zona Norte do Rio de Janeiro.

principalmente nos fins de semana, um fator que faz girar a economia local. Segundo o professor, *“as pessoas da favela se adaptam como podem diante das dificuldades enfrentadas pela crise econômica no país”*.

Com relação ao tema da poluição, fomos incentivados a refletir sobre os malefícios da falta de tratamento das águas na orla da Maré. Essa região é considerada a área mais poluída da Baía de Guanabara devido ao despejo contínuo de esgoto nas águas e isso afeta a qualidade de vida das pessoas. Não é difícil notar o mau cheiro presente no ar, que torna a experiência de estar no local mais desagradável. A poluição causa a erradicação da fauna marinha na região e impacta negativamente nas atividades dos pescadores e no comércio. Também limita outras possibilidades de transporte através da baía, que poderiam ser implantadas através da navegação, ligando pontos importantes como o Centro, Fundão, Niterói, São Gonçalo e outros locais, e que poderia também gerar mais emprego e reduziria bastante o congestionamento do trânsito na região.

Caminhamos mais à frente, passamos pela Favela Roquete Pinto. Nessa região, passamos pelas ruas internas e foi possível perceber o nível de adensamento das construções, alta intensidade de pessoas em ruas estreitas e o comércio local pulsante com barracas, lojas de roupas, bares e demais atividades comerciais. Os edifícios geralmente caracterizados pelo uso misto, comércio no térreo com mais três pavimentos superiores, sem afastamentos laterais. As calçadas, mais percebidas nas ruas principais, eram geralmente ocupadas pelo comércio local.

A maioria das pessoas dividia o espaço das ruas com os automóveis em uma atitude quase que de acordo mútuo. Nas vielas internas não havia a presença das calçadas, porque os espaços de trânsito eram estreitos. Rapidamente atravessamos a favela até chegar na passarela da Avenida Brigadeiro Trompowski, onde circula o Corredor do BRT Transcarioca, a saída da Avenida Brasil em direção à Linha Vermelha e acesso ao Fundão. A presença da malha viária nesse ponto demarca um recorte entre as favelas da Maré, inclusive com relação ao domínio dos territórios pelas facções criminosas: de onde vínhamos, sob o controle da milícia, para onde íamos, sob o controle do Comando Vermelho.

Chegamos até a Praça do Parque União, ou simplesmente *Praça do PU*, como os moradores se referem (figura 33). Segundo os professores e alguns alunos que frequentavam a região, a praça era considerada um dos maiores centros econômicos da Maré, um polo gastronômico, de música, de dança, de lazer. De acordo com os relatos, a praça possui diversos *shows* de forró e música nordestina (figura 34), quase que no mesmo nível do Centro Luiz Gonzaga de

Tradições Nordestinas⁴⁷. Isso se deve ao fato de que o Parque União concentra um número elevado de nordestinos que habitam a região, e que trazem consigo sua cultura e suas tradições.



Figura 33: Localização da Praça do Parque União
Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)



Figura 34: Show de Forró no Parque União
Fonte: Assessoria de Imprensa do cantor Batista Lima (2014)⁴⁸

⁴⁷ Também conhecido como a Feira de São Cristóvão, o espaço que fica localizado no bairro de São Cristóvão, sintetiza a cultura nordestina através da culinária, da arte, do artesanato, da música, dança e os costumes. O centro conta com barracas, lojas, restaurantes, bares e shows.

⁴⁸ <https://www.batistalima.com.br/batista-lima-provou-que-no-parque-uniao-o-forro-tambem-tem-forca-e-voz-no-rj/>. Acesso em 21 fev. 2020.



“No Parque União você já enxerga a presença de nordestinos com muita intensidade [...] possui o segundo forró mais importante da cidade, só perde pra Feira de São Cristóvão, isso é um indicativo da forte presença de nordestinos que tem ali” [Luís, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].

“Tem muita gente que diz que o Parque União é que é a Zona Sul da Maré...” [Diana, moradora do Morro do Timbau, 2019].

O professor de geografia ressaltou que na favela do Parque União se concentram as pessoas com maior poder aquisitivo na Maré, muito em função da intensa atividade comercial e da renda proveniente dos aluguéis de imóveis. O nível de escolaridade dos moradores é maior, se comparado com outras favelas da região, e o número de universitários ou de pessoas graduadas também é mais expressivo. De acordo com o professor, *“ao contrário do que imaginam, aqui tem pessoas bastante instruídas, desde professores até médicos e isso é louvável! Muitos deles atuam em projetos e programas sociais aqui dentro da Maré, um exemplo pra garotada”*.

Mais adiante, atravessamos pelo Parque Rubens Vaz, com características geralmente semelhantes ao Parque União, chegamos até a Nova Holanda. O professor de literatura definiu a favela como a região da Maré com maior concentração de pessoas negras de pele retinta, ou de pele mais escura, e o local mais violentado pela polícia com as ações de segurança pública. Dominados pelo Comando Vermelho, os moradores da Nova Holanda dividem diariamente o espaço das ruas com os traficantes com posse de armamento de guerrilha e de venda de drogas, presentes em cada esquina das ruas e vielas. Outro fator que certamente causa insegurança nos moradores é que o território faz limite direto com as favelas sob o controle de outra facção — o Terceiro Comando. Portanto, não é incomum a existência de conflitos armados diretos, com ações violentas que prejudicam o bem-estar social local.



“Como o Brasil é um país racista, os negros estão sempre em situação de vulnerabilidade maior. Então, provavelmente os lugares mais pobres, ou de maior conflito, são onde existem as maiores concentrações de negros de pele retinta. A Nova Holanda é isso, é uma favela que sofre muito mais com essa questão das operações policiais, que agem lá com mais violência, porque a cultura do racismo ainda é muito presente na nossa sociedade, não tem outra explicação!” [Letícia, moradora da Baixa do Sapateiro, 2019].

A noção de territorialidade fica mais nítida perto das fronteiras, principalmente nessa região. De acordo com o relato de um dos alunos do curso que nos acompanhava, dentro da Maré são criados estereótipos dos próprios moradores de determinadas favelas, *“os moradores da Nova Holanda são chamados de ‘neguinhos’, o pessoal do PU são os ‘riquinhos’, se você mora aqui você faz parte do CV (Comando Vermelho), se tu vem do outro lado, tu é do Terceiro...”*.

Ainda nesse quesito, a professora de espanhol levantou outro ponto interessante sobre o nível de territorialidade das pessoas dentro dos diferentes lugares da Maré. Segundo ela, dificilmente as pessoas circulam entre as favelas devido a uma questão territorial, que não pertence aos moradores, mas que de certo modo eles acreditam que sim, como o fato de se sentirem pertencentes a determinadas facções criminosas. É mais difícil para os homens cruzarem as divisas entre as favelas, por uma questão intrinsecamente ligada ao tráfico. Os homens são mais vulneráveis às ações violentas, por serem facilmente confundidos com espões ou intrusos “em territórios que não os pertencem”.



“Eu até me comunico com pessoas de outros territórios aqui na Maré, essa não é a questão. O grande problema que eu enxergo é a questão de transitar, eu me sinto às vezes muito incomodado de transitar entre os territórios daqui porque eu sou homem, e por ser homem tem essa dificuldade muito maior, de ser confundido com alguém que é envolvido (com o tráfico)...” [César, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].

“As meninas podem morrer também, podem ser atingidas por bala perdida, serem abusadas, serem estupradas, mas para os meninos é mil vezes pior, porque eles são o perfil que a polícia caça: um jovem preto, favelado, com mais ou menos 17 anos, um pouco alto, é alvo na certa! E até eles provarem que não são bandidos ou que não estão envolvidos, já era, já acabou, já morreu!” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

Embora a Maré tenha uma quantidade significativa de ações sociais, culturais, educativas e esportivas espalhadas por todo o território, a maioria dos moradores se restringe às ofertas dessas oportunidades dentro do seu local de convivência. Muitas pessoas que moram em determinadas favelas não conhecem ou não utilizam determinados espaços culturais, ou de lazer, se estes estão localizados em “territórios rivais”. Segundo uma das alunas, moradora ali da Nova Holanda, muitos moradores daquela região não sabem da existência do Museu da Maré, ou simplesmente não esboçam a menor intenção de visitar a instituição, por acreditarem que aquele equipamento não os pertence.

Outro exemplo dos malefícios da divisão territorial simbólica e física na região, foi um caso relatado por um dos professores. De acordo com o relato, houve um incêndio em uma das escolas locais e, por conta da rivalidade territorial, a ajuda do corpo de bombeiros foi dificultada porque os traficantes não queriam liberar o acesso do caminhão com a ajuda necessária. Após muita negociação, o acesso foi liberado e o amparo conseguiu chegar em tempo, o que nem sempre é possível.

Partindo da Nova Holanda, nos dirigimos para o território da “Divisa”. Nesse momento houve um confronto entre traficantes do Comando Vermelho e do Terceiro Comando, mas este fato

será relatado com maiores detalhes posteriormente. Ali próximo da fronteira, os professores apontaram uma série de equipamentos, como o Complexo de Escolas do Amanhã, a Lona Cultural da Maré e a Vila Olímpica da Maré, localizados em uma região bastante conflituosa. Dentro da Vila, nos sentamos no gramado e as pessoas falaram sobre experiências vivenciadas no território. O professor de Física ressaltou que naquela região, antes da construção da vila, havia apenas alguns campos de futebol e uma ciclovia construída como barganha para a construção da Linha Vermelha.

Muitos criticaram a posição daquele equipamento, que não era visto pelos moradores como área de lazer e sim lugar de conflitos. Em pleno sábado de manhã o local estava praticamente vazio. O professor de Física então traçou um paralelo interessante entre duas áreas da cidade: *“Se derem uma olhada lá no Aterro do Flamengo agora, certamente verão a quantidade de pessoas caminhando, praticando esportes, se divertindo...e tem gente que ainda acha que nós choramos de barriga cheia...”*.



“As crianças aqui precisam de espaço pra brincar, mas vir pra cá (Vila Olímpica) é atentar contra a própria vida! Tem muita violência! E mesmo se não tivesse, as próprias crianças e os adolescentes do outro lado não gostam de vir aqui porque a lógica do território nos é introjetada desde o nascimento. Eles não se sentem moradores da Maré, e sim da Nova Holanda, do Morro do Timbau, da Baixa...” [Sérgio, professor morador da Maré, 2019].

Aproveitando a visão para o conjunto das escolas ao lado da Vila, um dos alunos comentou a respeito da sua construção naquele local. *“Essas escolas não foram construídas pra agradar os moradores, quem pensa isso está por fora...elas (as escolas) e a Vila formam um muro que separam a favela e o lado de fora, dito ‘civilizado’”*. Outra aluna avaliou também o posicionamento das escolas: *“nós precisamos de escolas aqui na Maré, e eu sei que não tem muitos espaços pra onde elas poderiam ir...só sei que elas estando aqui, é como se não estivessem em lugar nenhum, só olhar a quantidade de aulas perdidas em dias de tiroteios”*.

Depois de algumas outras discussões sobre esse local mais polêmico da Maré, nos dirigimos até uma praça, localizada na Baixa do Sapateiro, a Praça da Baixa ou Praça do 18. O local sofria os malefícios do mesmo problema de localização, por estar bem próximo da “Divisa”. Segundo o professor de geografia, a praça ali perdia sua função como espaço de lazer devido ao contexto violento da região, além da falta de atratividade local, sem infraestrutura. *“Aqui em frente tem um posto do Detran, certamente o mais vazio da cidade. Se alguém precisar tirar algum documento com certa urgência, sugiro que venha aqui”*.

Por fim, nos dirigimos para o momento final da aula de campo. Atravessamos a Linha Amarela, por baixo dela, numa praça com pista de *skate* chamada de Pontilhão, que falarei melhor sobre ela mais adiante, e fomos para a Vila dos Pinheiros. Lá, fomos levados para o Parque Ecológico da Maré (figura 35), uma região montanhosa de área verde — um refúgio biológico do adensamento das favelas. Antes de chegarmos no parque foi possível notar uma estrutura urbana mais ortogonal na Vila dos Pinheiros, com ruas, calçadas, lotes e quadras mais definidos em relação às outras favelas até então visitadas.

Na subida do Parque, os professores explicaram a importância de áreas verdes na cidade para a qualidade do ar, sensação de bem-estar, de lazer e fizeram um paralelo sobre a importância da Floresta Amazônica para o mundo. Mesmo com a existência do parque na região, para ser considerada uma floresta, as árvores deveriam ser mais frondosas e impedir a visão do céu, o que não era o caso ali. Assim os alunos puderam fazer associações para aprender determinados tipos de espaços livres a partir da associação.

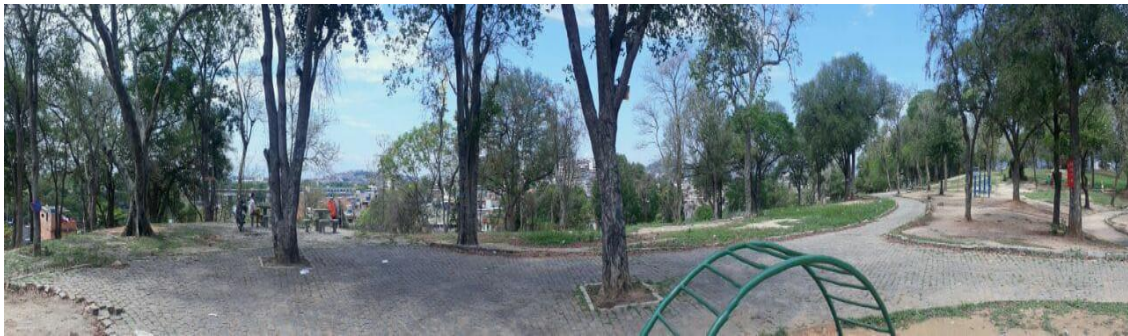


Figura 35: Parque Ecológico da Maré
Fonte: Arlison Rosa/Parque Ecológico da Maré/Facebook (2017)

No topo do parque, a partir de uma visão ampla do território da Maré, foram abordados os últimos temas da aula. Os professores comentaram que a alta densidade demográfica da Maré se devia a sua localização estratégica, próxima das principais vias de ligação da cidade. Por conta disso, é difícil encontrar imóveis à venda ou para aluguel porque a rotatividade e a procura são muito grandes e esse processo tem causado a verticalização das construções. O perigo disso, segundo o professor de geografia, é a impropriedade do solo para receber as fundações necessárias para edifícios mais altos, devido à característica alagadiça do solo onde as favelas foram construídas.

O alto adensamento das construções, ajuda a elevar os níveis de poluição na Maré, e a falta de circulação do ar ajuda a aumentar os casos de tuberculose na região. O último aprendizado do dia, dentre tantos outros igualmente relevantes, foi como verificar a qualidade do ar através dos troncos das árvores. Se eles apresentam várias manchas brancas no seu corpo, os

chamados líquens, isso significa que o ar naquela região está puro. A aula terminou com um agradecimento coletivo pelos ensinamentos e um dos alunos concluiu a atividade ao recitar uma poesia autoral, que infelizmente não consegui registrar, certamente um belo trabalho artístico.

6.4. O dia que andei pela divisa entre as facções rivais

O dia que andei pela primeira vez através da divisa entre os territórios comandados pelo Comando Vermelho e pelo Terceiro Comando foi em conjunto com alguns moradores na atividade da aula de campo da Maré. Foi um dos momentos mais tensos que vivenciei, sem dúvidas. Houve um momento da aula quando nos dirigíamos até aquela região e subitamente percebi um movimento maior dos traficantes no local. Procurei conter a ansiedade, controlar a respiração e manter a calma porque estava em companhia dos moradores.

Se algo de ruim viesse a acontecer, certamente eles me diriam o que fazer. Não era comum, para mim, presenciar tantos homens armados, e a capacidade de armamento deles era algo no mínimo assustador. Impossível não se sentir vigiado a todo instante, primeiro porque minha movimentação imprecisa e descompassada provavelmente denunciava que eu não era dali, segundo porque, como andávamos em grupo, isso causava a nítida sensação que estávamos em evidência. O sentimento de mal-estar e medo a floravam a cada passo que dávamos em direção a um dos pontos mais críticos da Maré — a “Divisa”.



“Um dia eu e um amigo estávamos caminhando ali perto da região da divisa entre as facções rivais, e quanto mais a gente se aproximava mais eu ficava tenso. Então ele pediu pra eu me acalmar porque eu estava muito tenso. Ele, um rapaz homossexual, não era visto como um potencial traficante de drogas, logo, ele não era um alvo. Por isso ele tem essa passabilidade mais tranquila, digamos assim, do que eu, a ponto de perceber que eu estava tenso. E eu achei que não estava explícito” [Mateus, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].

Os professores pediram muita cautela na caminhada e em hipótese nenhuma deveríamos nos separar. Todos deveriam caminhar em conjunto e qualquer movimentação estranha, era preciso seguir estritamente suas ordens. Em um momento de descuido, tirei uma fotografia de um muro que demarcava o limite dos territórios, com mensagens e códigos ofensivos de ambos os grupos rivais em forma de pichação (figura 36). Cautelosamente fui repreendido por uma das alunas do curso, que me orientou a não andar com o celular na mão naquele local, tampouco tirar fotos sem prestar atenção onde eu estava.



Figura 36: Muro na “Divisa”
Fonte: Arquivo do autor (2019)

Esse conselho foi levado a sério, durante todo o processo de imersão, e por este motivo eu não trago tantas fotografias autorais das favelas que visitei. O professor de geografia, um homem adulto, negro, morador do Morro do Timbau, local oposto àquela região, estava visivelmente angustiado por andar entre aqueles homens armados. A professora de espanhol me contou naquele momento que era muito difícil, mesmo para ele que fazia sempre aquela aula, todo ano, e que passava sempre por ali, lidar com a possibilidade de ser confundido com um bandido e receber alguma ameaça.

De repente houve uma correria de homens armados por entre as vielas, e alguns disparos puderam ser ouvidos. Os tiros vinham de lados opostos e nós, como estávamos bem próximos da entrada da Vila Olímpica, entramos pelo portão e nos protegemos atrás de algumas grades e árvores, alguns se jogaram no chão. Não consigo descrever a sensação de medo e tensão experimentada naquele momento. No entanto, para a nossa sorte, o conflito não durou por muito tempo, foram mais ou menos dois minutos de tiroteio, não mais que isso. Mas nesses casos a noção de tempo é bem relativa, parece passar mais lentamente. Após o susto, os professores reforçaram a importância de andarmos sempre unidos, sem que nos afastássemos do grupo. Foi necessário um tempo para aliviar a tensão para continuarmos a atividade posteriormente. Por mais que estivéssemos andando em conjunto o meu corpo ligou uma espécie de alerta que me dominou durante o restante do percurso e qualquer movimento ou som minimamente estranhos ativava a minha atenção e a tensão permaneceu em alerta.

Aquela cena dos homens armados correndo e atirando uns contra os outros ficou na minha mente durante muito tempo. Naquele dia, mesmo após a aula, e nos dias seguintes, fiquei

pensando na real possibilidade daquele tiroteio atingir alguma(s) pessoa(s) que circulava(m) pelas ruas naquela manhã, ou qualquer um daqueles estabelecimentos, ou residências. Se um momento como esse que experienciei foi bastante assustador, fiquei imaginando o terror que deveria ser vivenciar aquilo no cotidiano. Não conseguiria me acostumar a viver sob essas condições, refém do medo e da impotência. Com o tempo, compreendi que nenhum morador da Maré se acostuma com isso, entretanto, muitos deles não sabem como agir ou como se defender, tampouco mudar tal realidade. Ali, naquele momento o reflexo das desigualdades sociais e a vulnerabilidade a violência ficou bastante evidente para mim. Entendi que de alguma forma, só por não conviver com a violência de forma tão explícita assim, eu era um privilegiado. Então, a questão que ficou foi: *o que fazer com esse privilégio?*

6.5. Alguns eventos importantes na Maré

Durante todo o processo de imersão, à medida que conhecia outras pessoas e consequentemente descobria outros lugares, ampliavam-se as oportunidades de participar dos diversos eventos que aconteciam na Maré. Não é possível narrar a experiência de todos eles, então procurei elencar aqueles que de certo modo se encaixaram na narrativa aqui proposta, o que não quer dizer que as outras experiências tenham sido menos importantes ou desinteressantes, pelo contrário.

Uma dessas experiências foi a participação nas rodas de discussão do **Fórum Basta de Violência: Outra Maré é Possível**. Este fórum constitui uma iniciativa da sociedade civil, ligada ao Observatório de Favelas, que inclui os moradores da Maré, bem como setores públicos e privados que se propõem a pensar coletivamente formas de combate às múltiplas violências no cotidiano das favelas. As reuniões do coletivo são mensais e ocorrem na segunda-feira da segunda semana de cada mês, às 10h na Escola Municipal Bahia.

Tive informação sobre esse coletivo através das redes sociais. Como as reuniões são abertas ao público, inclusive moradores de outras favelas ou de outros lugares, não necessariamente ligados à Maré, pensei que poderia ser interessante saber um pouco mais sobre o que as pessoas que moram e/ou trabalham na região pensam a respeito das ações de segurança pública e as violações dos direitos humanos sofridas no cotidiano. Na manhã do dia 10 de junho de 2019, compareci ao local marcado para a reunião.

De acordo com a política dos encontros, todas as pessoas apresentaram suas motivações para estarem ali e qual o seu vínculo institucional, se houvesse. Esse momento foi primordial, pois foi possível ter uma noção de quais instituições, coletivos e ongs que estavam sendo

representadas pelas pessoas ali presentes. A maioria das pessoas desenvolvia um trabalho na Ong Redes da Maré, além de pesquisadores ligados ao Observatório de Favelas, alguns professores da rede municipal de educação, assistentes sociais e os moradores.

Vale ressaltar a importância de um fórum deste tipo ocupando o espaço de uma escola pública, o que reforça o caráter democrático e dialógico que a instituição pode ter em relação à comunidade — o espaço da escola pode ser o espaço das múltiplas relações sociais. O contexto das ações de segurança pública foi debatido com base em dados oficiais produzidos pelos órgãos públicos e os trabalhos desenvolvidos pelas Ongs na Maré. O tom das discussões era de inconformismo frente às diversas formas de violência praticadas contra os moradores das 16 favelas do território.

As maiores críticas concentravam-se nas ações violentas da polícia militar que não respeitavam os direitos dos habitantes da região, que, por sua vez, viam o seu cotidiano ser drasticamente afetado pelos confrontos armados. Foram mostrados dados que apontavam a quantidade de dias de paralisação das atividades nos postos de saúde, nas escolas e no comércio local diante dos intensos tiroteios e as ações indiscriminadas sob a justificativa do combate ao tráfico de drogas. Só no ano de 2017, dos 200 dias de aula do ano letivo, o aluno da Maré perdeu 35 deles por conta das operações policiais.



“O Estado trata basicamente a Maré como um caso de polícia! Tanto é que a instituição mais presente aqui é a polícia, e é isso que a mídia vende! Na medida em que o Estado não faz o seu dever de casa e trata o morador da Maré como um cidadão de quinta categoria, ele vai responder também de forma muito negativa na relação com o espaço público. Aí você vai entender por que não há respeito às leis de trânsito, porque os equipamentos como escolas e hospitais são degradados, as regras mais básicas de urbanidade são permeadas por violência de ordem simbólica e também concreta” [Arthur, professor e ex-morador da Maré, 2019].

Após a escuta dos relatos, o coletivo pensou formas de combate a esse cenário caótico; as discussões realizadas neste fórum fazem parte de um trabalho em construção, mas neste relato é apresentado apenas parte do que foi possível captar do processo durante esse momento. Foram traçadas estratégias que garantissem a efetivação do direito à segurança pública que incorporassem também os moradores da Maré, e não os enxergassem como os inimigos da ordem.

As ações propostas procuravam trazer para o debate local, órgãos como o Ministério Público Estadual, o Conselho Nacional dos Direitos Humanos e o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro para ampliar a voz dos moradores das favelas contra os abusos sofridos diante de todo um cenário de violência desmedida. Foram também discutidos o andamento da construção da

Ação Civil Pública da Maré, um conjunto de normas que busca fiscalizar e investigar os abusos das operações policiais no território para proteger a integridade dos moradores. O fórum organiza palestras, eventos e passeatas nas favelas da região com o objetivo de mostrar para os moradores quais são os seus direitos e prestar qualquer assistência contra atos de violência.

Após aquele encontro, passei a prestar mais atenção sobre os assuntos relacionados à segurança pública. Consegui fazer contatos importantes naquele momento e me permiti ser guiado por esse novo movimento na pesquisa de campo. Dediquei alguma atenção em estudar sobre esse tema, quando recebi o convite do fórum para participar do **Seminário de Atuação Profissional em Territórios Afetados por Múltiplas Violências**. Seria um amplo debate acerca de estratégias coletivas e possibilidades de enfrentamento do problema da violência e seus reflexos em espaços de favelas.

O evento foi aberto ao público e contou com a participação de diversos profissionais ligados às áreas de educação, pesquisa, planejamento urbano, assistência social, coletivos, ativistas, dos moradores da Maré e de outras favelas. Além das mesas de debates, houve apresentações culturais e uma feira com a exposição dos trabalhos desenvolvidos pela comunidade. O seminário ocorreu no dia 18 de junho de 2019, na Ong Luta pela Paz⁴⁹, na favela da Nova Holanda.

Para esse evento decidi fazer a experiência de imersão na favela da Nova Holanda sozinho. A Ong onde aconteceu o seminário localiza-se no interior da favela, quase na borda da Linha Vermelha, oposta à Avenida Brasil, por onde cheguei. No entanto, antes de chegar até o local, eu solicitei um transporte por aplicativo, para que me deixasse próximo da favela, pois, de acordo com experiências anteriores, já imaginava que o motorista não me levaria até o meu destino. O motorista perguntou se eu morava lá, quando respondi que não, ele questionou se era perigoso entrar na favela. No fim desejou cuidado ao andar pelas imediações, porque poderia ser perigoso.

Já na esquina da rua Teixeira Ribeiro, com início na Av. Brasil, comecei a fazer o trajeto a pé, em direção à Ong. Fiquei com certo receio de usar o celular para me guiar até lá, então memorizei o caminho, guardei o aparelho e comecei a caminhar. Percebi na esquina a intensa

⁴⁹ A Luta pela Paz é uma organização internacional sem fins lucrativos que tem como missão realizar o potencial de jovens trabalhando com eles pela prevenção de violência nas comunidades em que vivem. Fundada em 2000, no Complexo da Maré, a Ong está presente hoje em mais de 25 países, através de Academias de luta, o Programa Comunidades Seguras e parceiros treinados na metodologia proposta e que hoje fazem parte da Aliança Luta pela Paz, impactando a vida de mais de 250 mil pessoas.

movimentação de pessoas, da alta rotatividade de mototaxistas e a característica bastante comercial da rua.



Figura 37: Percurso pela rua Teixeira Ribeiro

Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

A rua Teixeira Ribeiro (figura 38) é uma típica rua de comércio da Nova Holanda, nos moldes das ruas de comércio no Centro do Rio — caracterizadas pelo alto adensamento populacional, com edifícios justapostos de uso misto, com até quatro pavimentos. As calçadas são geralmente ocupadas por barracas de comércio informal e dividem a atividade econômica com diversos mercados, drogarias, salões de beleza, lojas de utensílios domésticos, bares, lanchonetes e demais estabelecimentos. Por mais que haja a vasta oferta de comércio, há também a carência de serviços como bancos, correios e a única lotérica da rua, que fica localizada mais próxima da Av. Brasil, não consegue dar conta da alta demanda na região. Com relação aos bancos, a única opção para os moradores são os caixas eletrônicos (24h) instalados nos estabelecimentos localizados nas bordas das favelas. Não havia na rua uma definição clara do espaço para automóveis, motos, bicicletas e pedestres. As pessoas circulavam tanto nas calçadas quanto nas ruas, bem como as motociclistas passavam por entre as calçadas e ninguém parecia se importar muito com essa questão, a princípio, naturalizada pelo público da região.

Durante o trajeto pela rua Teixeira Ribeiro foi possível perceber a presença de pequenas vielas perpendiculares a ela, que demarcavam o acesso às residências, e em cada uma dessas esquinas havia a presença de um número significativo de traficantes armados em posição de guarda e de vigia. Em algumas dessas esquinas havia os pontos de vendas de drogas e quanto mais eu adentrava pela rua, mais havia a presença dos homens armados. Confesso que nesse primeiro momento senti um certo desconforto por pensar que poderia ser notado enquanto

um estranho, talvez um intruso ou espião. Pensei naquelas pessoas que circulavam por ali de forma natural, às vezes despretensiosa, e tentei simular naturalidade:



“Quanto mais próximo da Instituição a qual me dirigia, mas recorrente era a presença das barricadas e mais traficantes. Houve um momento de pânico quando eu não mais sabia onde estava e tive medo de pedir ajuda. Tomei coragem, pedi informação para uma pessoa na rua que me mostrou onde se localizava a Ong. Preciso registrar aqui que dias depois, eu resolvi praticar caminhadas esporádicas pela rua Teixeira Ribeiro a fim de me acostumar com aquela nova realidade. Aos poucos fui de certo modo naturalizando esses cenários.” [Relato do diário de campo, em 18/06/2019].



Figura 38: Rua Teixeira Ribeiro
Fonte: Douglas Lopes/Maré de Notícias (2019)

Os temas abordados no seminário foram também importantes para a construção deste trabalho. De acordo com um dos debatedores era preciso ajustar os termos empregados pela mídia em relação às favelas, de “territórios violentos” para “territórios afetados pela violência”. A favela não produz violência, pelo contrário, é refém dela, tampouco seus moradores são violentos a ponto dessas definições justificarem a eliminação dos mais pobres por parte das políticas de segurança pública. Os moradores de favela deveriam ter os mesmos direitos de qualquer outro morador da cidade.

Nesse sentido foi ressaltada a importância de valorizar e potencializar as áreas das favelas, empoderar seus moradores, articular os coletivos, as Ongs, as associações de moradores e demais mobilizações para barrar a atuação violenta da polícia nas comunidades. Uma das debatedoras era uma jovem moradora da Nova Holanda, que fez uma fala importante acerca da visão do jovem de favela: *“Só do meu corpo estar aqui presente é um ato de resistência,*

porque a média de vida do jovem na Maré é de 24 anos⁵⁰...é preciso tratar o jovem favelado como o jovem que de fato ele é, não como o 'menor' ou 'traficante'".



"Ser jovem de fato aqui na Maré é um privilégio! É um privilégio porque muitas pessoas pulam essa etapa da vida aqui, às vezes não terminam nem o ensino médio, já que isso é tido como um privilégio. Eu sou mais privilegiado ainda porque eu tô na universidade. Então poder viver a juventude é um privilégio, principalmente porque o normal aqui não é nem concluir a escola e começar a trabalhar cedo, cuidar da casa, assumir certas responsabilidades..." [Lucas, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].

O tema do fechamento das escolas por conta das ações de segurança pública também foi debatido (figura 39). De acordo com os debatedores era impossível trabalhar os temas educativos, enquanto o direito de ir e vir das crianças fosse constantemente violado. Um dos debatedores questionou de que modo seriam propostas novas formas de lazer para as crianças e jovens das comunidades se a qualquer momento a polícia poderia produzir disparos contra as favelas de cima para baixo, a partir de helicópteros. O tema da educação integral também foi abordado de forma crítica.



Figura 39: Quando os tiroteios interrompem as aulas nas escolas da Maré
Fonte: OTT-RJ /Agência O Globo (2019)

Uma das debatedoras, que trabalhava na Ong Redes da Maré no eixo de educação, questionou a eficiência do ensino integral na Maré, quando tais propostas desconsideravam as ações de segurança pública no território das favelas. Ela lembrou os dias de aulas perdidos durante o ano letivo e o quão prejudicial era para a formação intelectual, física e emocional das crianças,

⁵⁰ O dado apresentado refere-se à opinião da palestrante em questão. No entanto, dados obtidos no Censo Populacional da Maré demonstra que 40% dos moradores da região possuem idade entre 30 a 59 anos (REDES DA MARÉ, 2019). No entanto sua fala pode ser avaliada pela questão simbólica da violência experienciada pelos jovens do território.

que eram obrigadas a conviver desde cedo com a violação dos direitos humanos. Todos ressaltaram a importância de promover a Maré como local de múltiplas culturas e evidenciá-la como uma potência artística e não exaltar suas fragilidades.



“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 nas ruas e a outra nunca nem viu uma arma de perto...” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

Esse seminário, assim como os diversos outros eventos que participei já apontavam a Ong Redes da Maré como um provável parceiro importante para a pesquisa. Finalmente, o último evento que foi selecionado como relato foi a **Mostra Maré de Música**, idealizada pela Ong citada (figura 40).



Figura 40: Mostra Maré de Música
Fonte: Centro de Artes da Maré /Facebook (2020)

O projeto procura levar cultura, música e arte para os moradores da região, com atrações musicais que mesclam alguns nomes importantes do cenário musical com os artistas locais. As atrações são gratuitas e além de valorizarem diversos talentos, revelam uma série de novos estilos musicais e novos sons do Brasil. O evento ocorre duas vezes ao mês, de março a novembro, no palco do Centro de Artes da Maré. A decisão de participar desse evento foi para oportunizar a possibilidade de uma experiência noturna na Maré, já que nas visitas anteriores havia percebido que o movimento das pessoas nas ruas aumentava na medida em que anoitecia, portanto, o objetivo era perceber também quais eram as ofertas de lazer noturno da região.

A ida ao *show* aconteceu em um sábado à noite, acompanhado por outra doutoranda e pesquisadora do PROARQ — Flora Fernandez, integrante dos grupos de pesquisa SEL-RJ e GAE; o evento localizava-se próximo à Av. Brasil, na favela da Nova Holanda. A vitalidade urbana à noite na Maré é visível, e a quantidade de barracas para a venda de alimentos e bebidas aumenta significativamente em relação ao período diurno, além do surgimento dos ambulantes, que circulam por todo o território. O movimento das pessoas pelas imediações do local do *show* é intenso, com a presença majoritariamente de pessoas mais jovens, negros, mulheres e grupos LGBTQIAP+⁵¹.



“Nas favelas existe uma grande defasagem de equipamentos culturais. Então aqui a galera vai criando seus espaços de cultura e arte. Já que o Estado não cumpre o seu papel, a galera aqui promove bailes, festas com vários estilos musicais, pagode, sertanejo, em bares, nas esquinas, na frente de casa...” [Arthur, professor e ex-morador da Maré, 2019].

Foi possível perceber o quanto aquelas pessoas se sentiam à vontade e pareciam se entreter de verdade com uma atração musical que dialogava com a cultura deles; percebi então a importância dos eventos culturais que reafirmam a identidade dos habitantes locais. Aquele público parecia se sentir valorizado enquanto cidadãos que possuem o direito de lazer e talvez em outros espaços da cidade eles não se sentiriam tão bem assim, tampouco teriam seus direitos reconhecidos. Conforme a fala do vocalista, *“cadê a mídia que não vem aqui agora pra mostrar as coisas boas que a favela tem, ao invés de mostrar só desgraça? Ah, Esqueci! A felicidade do povo favelado não interessa a ninguém mesmo...”*

6.6. Compartilhando percalços e tensões

Alguns dos dias que passei na Maré foram dias bem difíceis, pontuados por tensão, à medida que havia uma preocupação real de acontecer alguma operação policial no local, ou encontrar os carros blindados (o caveirão) a qualquer momento (figura 41). Não havia a menor possibilidade de prever tais acontecimentos, por isso procurei manter sempre uma postura alerta durante muito tempo. Antes de iniciar qualquer atividade no local, ficava atento às notícias em jornais, televisão e na *internet*, principalmente nas redes sociais de coletivos da Maré que monitoravam a violência nas favelas. Era uma precaução para o trabalho de imersão, pois lidar com esse sentimento de insegurança foi um grande desafio das incursões no território. A sensação de ser reconhecido como um não-morador me acompanhava e corroborava com essa tensão, embora não tenha presenciado nenhum episódio de ameaça

⁵¹ LGBTQIAP+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli e mais. < <https://orientando.org/>>. Acesso em 12 jan. 2020.

ou confronto direto a minha pessoa. Segundo a maioria dos moradores, as ações policiais eram mais temidas, pois não tinham hora para começar, tampouco para terminar, de acordo com o relato a seguir:



“Eu sou totalmente contra as operações de segurança pública na favela, do jeito que ela acontece hoje. Primeiro de tudo porque tem essa falácia da guerra contra o tráfico de drogas. Todo mundo sabe que a fonte do tráfico não está aqui, o que tem aqui são os varejistas, os verdadeiros traficantes estão em outros lugares. Aqui não são produzidas as drogas, nem as armas. Então sempre que há uma operação, e eles apreendem pacotes de drogas e mostram pra mídia, isso é pra reforçar na população o trabalho deles, mas o que eles apreendem aqui não é nem 10% do que é produzido, por isso acho que essas operações são uma falácia. Mas pra gente aqui dentro, esse impacto é muito negativo, na questão da educação, muitas escolas fecham as portas em dias de operações, quem está fora, que foi cedo trabalhar, fica preocupado com quem está aqui dentro, e quem está aqui fica preocupado com quem vai voltar. As últimas operações que tem acontecido aqui não tiveram hora pra começar e nem pra terminar. A gente vive em situação de guerra aqui! Nosso psicológico é totalmente abalado a todo momento!” [Lucas, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].



Figura 41: Operação da Polícia Militar na Maré
Fonte: Marcelo Piu /Agência O Globo (2014).

Outro aspecto de tensão no decorrer da pesquisa foi a dificuldade de agendar visitas em determinadas instituições ou conversar com determinadas pessoas. A minha rotina não era a mesma rotina deles, muito menos a minha pesquisa era mais importante do que as atividades que eles desenvolviam no seu cotidiano. Assim, foi importante saber lidar com os imprevistos e as adversidades, uma vez que, em determinados momentos não foi possível ter acesso a determinados lugares ou alcançar pessoas por questões que escapavam do meu controle — seja pelas operações de segurança pública ou conflitos entre grupos criminosos rivais, seja pelos horários que não combinavam. Nem todas as vezes, foi possível realizar determinadas

tarefas que eu havia programado, como também não conversei com todas as pessoas que desejei. Estar em campo com uma postura mais aberta é também estar exposto ao imprevisto, porém o receio de “estar andando em círculo”, sem um destino definido, gerava inquietações e ansiedade. O tempo fez perceber que cada movimento em campo foi necessário e teve algum sentido, foi preciso continuar acompanhando o processo, perceber as associações e relações existentes entre os atores daquele coletivo tão complexo e diverso.

6.7. O CEASM - Centro de Estudos e Ações solidárias da Maré

O CEASM foi um dos principais parceiros da pesquisa de campo. O curso de pré-vestibular localizado no Morro do Timbau foi um dos locais mais visitados durante o processo de imersão no território, onde a maioria das entrevistas com os estudantes e professores foi realizada. Conheci o coletivo através das visitas ao Museu da Maré e da aula de campo. Alguns contatos de pessoas ligadas ao CEASM foram estabelecidos a partir de indicações de pessoas com quem eu conversava no território. Foi a partir da participação na Feira Universitária⁵² — evento que conta com a participação voluntária de profissionais de diversas áreas do conhecimento — como forma de aproximação, decidi me voluntariar para falar sobre o curso de Arquitetura e Urbanismo. O evento aconteceu na sede do CEASM, localizada no Morro do Timbau.

No dia do evento, estacionei meu carro em uma das ruas mais abaixo do local de destino, e subi o Morro do Timbau rumo ao edifício do CEASM. No trajeto percebi a mesma movimentação de pessoas nas ruas, o comércio pulsante e a vida noturna característica das favelas locais. O cotidiano me ajudou a compreender sobre àquelas novas realidades com as quais eu estava em conexão. Pude perceber que as pessoas gostavam de socializar nas ruas, sentar-se nas calçadas e conversar uma com as outras porque esse modo de convivência faz parte da cultura local.



“Cada favela aqui da Maré tem a sua especificidade. O local aqui que é mais agitado é a Vila do João, se tu quer sair no final de semana, ou em dia de semana mesmo, vai pra lá que vai ter alguma coisa acontecendo. A Baixa e o Morro já são lugares mais calmos, que não tem tantas festividades. Tem o Parque União que tem movimento todo dia, todo dia mesmo, 24 horas por dia! Então a gente acaba nem saindo daqui por causa disso né, aqui a gente se encontra aqui mesmo, o que a gente quer tem aqui...” [Lucas, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].

⁵² momento importante de trocas e experimentações, quando os alunos do curso têm a possibilidade de conhecer os cursos universitários existentes, e suas especificidades e habilidades necessárias, orientando-os a respeito da carreira que poderiam seguir.

Outra justificativa seria o tamanho, a quantidade e as condições das habitações concentradas em uma porcentagem reduzida de taxa de ocupação. Suponho que em condições climáticas mais quentes e úmidas, uma das estratégias utilizadas pelos moradores para a obtenção de conforto ambiental é transitar por ruas mais abertas em busca de ventilação.



Figura 42: Percurso até o CEASM
Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

Ao chegar na porta da instituição, deparei-me com uma quantidade significativa de traficantes fortemente armados em uma espécie de base de controle do território. Em frente ao CEASM, os homens armados faziam a ronda e utilizavam o ponto como entreposto para a venda de drogas. A movimentação era grande, principalmente de pessoas jovens, que também se dirigiam ao local. A princípio percebi que a presença dos traficantes ali naquele local não incomodava as pessoas, tampouco o contrário; parecia haver um acordo de respeito entre as partes onde cada uma delas não invadia o espaço da outra.

Ao passar por eles, não senti nenhum tipo de ameaça declarada ou notei qualquer olhar de suspeita, provavelmente porque o movimento de pessoas na região fazia parte do cotidiano. Todas as oportunidades posteriores que fui ao local, não houve qualquer alteração dessa dinâmica. No entanto, não posso dizer que com as mulheres o tratamento era o mesmo; algumas vezes, presenciei situações de assédio por parte dos traficantes para com as adolescentes, que transitavam rapidamente pelo local.

A estrutura geral do espaço era semelhante a uma instituição escolar, no entanto, a atmosfera não lembrava em nada uma escola tradicional (figura 43). Não havia grades nem marcas de

deprecação, pelo contrário; as pessoas pareciam se apropriar positivamente do espaço, como se aquele fosse um local de encontros e de relações sociais positivas, onde parte da população jovem da Maré se sentia representada e valorizada nos diversos aspectos sociais, culturais, artísticos e educativos. A movimentação das pessoas não era refém de amarras físicas ou identitárias. O acesso era livre e as pessoas pareciam expressar sua identificação sem medo do preconceito ou do julgamento social.



Figura 43: O edifício do CEASM
Fonte: Arquivo do autor (2019)

Nas paredes da instituição havia diversos cartazes com frases de efeito, tais como: “Maré resiste”, “mais livros, menos armas”, “menos roubo, mais direitos”, “eu tenho o direito de ir e vir”, “somos resistência”, “meninas podem usar azul”, entre outras mensagens (figura 44). Logo fui recebido pela coordenadora do curso, com quem havia estreitado o contato. Como moradora da Nova Holanda e professora na E. M. Bahia, ela ressaltou a importância de fazer um trabalho educativo na Maré, oferecendo não só educação, mas também oportunidades de múltiplas aprendizagens para os jovens.

O CEASM não se resume somente ao curso pré-vestibular com o intuito de preparar o estudante para o acesso à universidade; representa também o local onde o jovem favelado pode aprender a reconhecer seu papel no mundo, entender suas raízes, sua cultura e valorizar o lugar de onde vem, para que possa enfrentar o preconceito, o racismo, os malefícios da segregação socioespacial e os processos de exclusão social. Para isso, o coletivo organiza diversas atividades como oficinas culturais e artísticas, aulas de campo, visita aos museus, praças e parques da cidade e outras instituições como a Fiocruz, as universidades, bibliotecas,

promovem cines debates, viagens de estudos e outras variadas formas de construção do conhecimento.



Figura 44: Cartazes com mensagens de valorização das favelas
Fonte: Arquivo do autor (2019)

Grande parte das atividades são gratuitas e a maioria delas é aberta ao público, para que os alunos possam convidar seus colegas e pessoas do seu convívio, e se sentirem encorajados a participar das atividades. Quando a atividade proposta demanda maiores recursos financeiros, os professores, coordenadores e parceiros da instituição promovem feiras, festas, eventos e rifas para angariar o financiamento necessário, ou recorrem à ajuda voluntária de pessoas sensíveis à causa. O aluno é o grande protagonista das ações do coletivo. A construção social, cultural e educativa dos moradores da Maré é o objetivo final do trabalho desenvolvido no local, e isso é visível pela forma como os alunos e ex-alunos se referem à instituição:



“Eu odiava ficar na escola no ensino médio porque era um lugar tão chato! Eu gostava de ficar no CEASM, por mim eu ficaria aqui o tempo todo, eu gostava das aulas de campo, dos debates, gostava das rodas de conversa, porque aqui eram tratados os temas que falavam sobre a minha identidade! Além do que no CEASM os professores são moradores da Maré, eles entendem a gente, e foram um espelho pra mim, pra que eu pudesse entrar na universidade” [Rita, moradora do Morro do Timbau, 2019].

“Depois que eu passei a frequentar aqui o curso pré-vestibular (do CEASM) eu tive mais oportunidade de circular pelos espaços da cidade. Até os 17 anos a minha rotina era baseada em escola e casa, não tinha muita identificação com outros espaços da cidade além daqui. Mas quando eu comecei a refletir melhor sobre essas questões, e isso foi devido ao incentivo dos professores daqui, eu entendi que a gente tem que ocupar outros espaços da cidade sim, os espaços da Zona Sul são nossos também e foi aí que eu comecei a transitar por esses espaços também” [Lucas, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].



“Eu agradeço muito ao processo de formação identitária que consegui obter aqui no CEASM, porque se não fosse isso eu teria sofrido muito mais no cotidiano da universidade. A gente chega lá sem ter feito tantos cursos de línguas, sem ter viajado pra fora, muitas vezes morando sozinho, sem ter ajuda dos pais, e se a gente ainda for tentar se encaixar numa identidade que não é nossa, a gente vai sofrer o dobro ou o triplo. Então hoje eu consigo assumir que sou daqui mesmo, que eu passo dificuldade financeira, que minha vida não é fácil, que a meritocracia é falha e tal, e isso me deixa menos assustada e mais resistente!” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

No local observei fotos antigas da Maré, poesias feitas pelos alunos e demais trabalhos artísticos expostos em murais, nas salas e nos corredores. O espaço não possui uma grande infraestrutura, mas isso parece não representar um problema diante dos aspectos de filiação ao lugar. É nítida a relação afetiva das pessoas com o lugar e a vontade de construir um espaço da coletividade, da pluralidade, do respeito, do reconhecimento, da afetividade, da segurança, do lazer, da arte, da música, da dança, do aprendizado. Esse contato mais próximo com as pessoas do CEASM foi fundamental para a pesquisa e a rede de contatos foi ampliada a partir das visitas ao local, que se tornaram mais constantes. Entre uma atividade ou outra, as entrevistas e conversas informais com as pessoas ligadas ao curso pré-vestibular forneceram uma visão mais subjetiva sobre o território das favelas. De modo geral os próprios entrevistados preferiam conversar comigo no CEASM, pelo caráter público e aberto da instituição, a informalidade do local, onde se sentiam bem e, não menos importante, o fácil acesso para todos.

Até o dia da Feira Universitária eu já havia estreitado diversos contatos locais, e esse processo de conversar com as pessoas, e os questionamentos pertinentes que elas faziam sobre o trabalho, fez com que os objetivos da pesquisa passassem a flutuar muito mais do que eu desejava. Quando estamos abertos à resignificação no processo imersivo, devemos aprender a lidar com as inquietações e estar dispostos a redesenhar o tempo todo o trabalho em campo, até que o encaixe das peças no tabuleiro do processo passe a fazer algum sentido. Assim, sem focalizar muito nessa questão, acabei encontrando nos relatos dos entrevistados uma oportunidade de construir as narrativas sobre o território da Maré, ainda que de modo parcial.

No dia 21 de setembro de 2019, aconteceu a Feira Universitária no CEASM, durante todo o dia, com oficinas temáticas, rodas de conversa, experimentações, um encontro de diferentes profissionais com alguns alunos, ansiosos por conhecerem sobre determinadas carreiras. Participar desse evento foi significativo e gratificante, principalmente por poder ajudar a esclarecer dúvidas e incentivar os estudantes a perseguirem seus sonhos e construírem seu futuro através da educação. Um dos momentos de troca mais rico de todo o processo de imersão, sem dúvidas!

6.8. Conhecendo o trabalho da ONG Redes da Maré

Em uma das visitas ao Observatório de Favelas, conheci um arquiteto que desenvolve com uma equipe multidisciplinar o projeto **Território Inventivo da Maré**⁵³, em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro e a Ong Redes da Maré. A partir do reconhecimento da postura criativa dos moradores de favelas frente aos diversos problemas enfrentados no cotidiano, o projeto tem como objetivo principal desenvolver a arte, educação, entretenimento e cultura na Maré. Dentre as ações do projeto destacam-se a oferta de cursos, oficinas, exposições, seminários e pesquisas que procuram evidenciar as potencialidades culturais e artísticas dos habitantes locais e desenvolver suas diversas aptidões. As ações do projeto possuem um caráter sustentável, de incentivo ao empreendedorismo e de criação de estudos das periferias urbanas para desenvolver o espaço das favelas como um lugar de trocas entre múltiplas pessoas sem barreiras entre a cidade formal e a periferia.

A troca de ideias, de referências e direcionamentos propostos que se sucederam a partir daquela conversa alteraram o movimento da pesquisa de campo. Tal arquiteto, como todas as pessoas com quem tive contato no Observatório de Favelas, foi muito receptivo e a forma como explicou o projeto desenvolvido por eles, além do interesse na minha pesquisa, reforçou na prática o caráter público, coletivo e de dedicação à produção do conhecimento inscrito nas proposições da instituição. Ao final do momento de troca de conhecimentos, ele sugeriu que eu fosse conhecer a Ong Redes da Maré e forneceu o contato de duas pessoas que desenvolviam projetos educativos com adolescentes moradores das favelas da Maré, para que fosse possível conhecer mais de perto esses projetos. Tais contatos poderiam fornecer maiores subsídios para a pesquisa, por estarem diretamente envolvidos em atividades com os jovens, além de fornecerem uma visão ampla acerca das diversas questões que envolviam a educação no contexto da Maré. Eu já havia demonstrado interesse em conhecer a Ong, essa indicação só confirmou minha intenção.

Conforme sugestão dada anteriormente, entrei em contato com uma das pessoas indicadas e recebi o convite para conhecer a sede da instituição **Redes de Desenvolvimento da Maré**⁵⁴, localizada na favela da Nova Holanda, no dia 19 de agosto de 2019. Nessa ocasião, fui acompanhado novamente pelo Marllon. Fomos recebidos pelo nosso contato, uma assistente

⁵³ <http://territorioinventivo.org.br/>

⁵⁴ Redes da Maré é uma instituição da sociedade civil que produz conhecimento, elabora projetos e ações para garantir políticas públicas efetivas que melhorem a vida dos 140 mil moradores do conjunto de 16 favelas da Maré. A criação da Redes de Desenvolvimento da Maré, instituição da sociedade civil, há mais de duas décadas, é resultado de um longo processo de implicação dos seus fundadores com o movimento comunitário no conjunto de favelas da Maré e, também, na cidade do Rio de Janeiro. <<https://redesdamare.org.br/>>. Acesso em 18 fev. 2020.

social que desenvolvia projetos no eixo de educação da instituição. De acordo com os alguns esclarecimentos feitos, a ONG procura defender os direitos dos moradores do conjunto das 16 favelas da Maré, através de ações estruturantes de valorização das potencialidades socioculturais, educacionais e econômicas locais, o direito à cidade para todos os habitantes da região e a defesa da igualdade social.



Figura 45: Percurso até a Ong Redes de Desenvolvimento da Maré
Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

A estratégia de atuação se dá a partir dos quatro eixos de trabalho: (1) arte, cultura, memórias e identidades; (2) desenvolvimento territorial; (3) direito à segurança pública e acesso à justiça; (4) educação. Esses eixos representam os direitos fundamentais a serem conquistados pela população da Maré, e o direcionamento estratégico das ações se concentra na mobilização dos moradores das favelas, a partir da construção de redes de parcerias com as associações locais, as instituições que atuam na região e outros coletivos. O espaço da ONG ocupa um edifício de três pavimentos que conta com salas com funções administrativas, salas de reuniões, salas de aula (todas com um grande mapa da Maré na parede de fundo), biblioteca, sala de leitura, de fotografia, auditório, além de outros espaços, como centros culturais e outros coletivos espalhados pelas favelas da região.



Figura 46: Sede da Ong Redes da Maré na favela da Nova Holanda
Fonte: Elisângela Leite/Redes da Maré.

Durante a conversa, foi possível entender um pouco a visão sobre as questões de educação, segurança pública e o cotidiano da Maré, inclusive os temores relacionados ao corte dos financiamentos dos projetos desenvolvidos no eixo de educação, devido à crise econômica e política no país, que afetava diretamente a continuidade das atividades da instituição. Nenhum projeto, por mais nobres que sejam seus objetivos, sobrevive sem recursos e parcerias, e a educação deveria ser uma das pautas principais do governo. A assistente social nos informou que ela procurava trabalhar a educação a partir dos contextos locais, que são diversos, complexos e específicos. Por esse motivo, ela demonstrou cautela diante dos métodos de avaliação da educação a partir de exames nacionais, estaduais e municipais com testes padronizados. Eles conseguem obter apenas um retrato do ensino ofertado, mas não abarcam as questões pertinentes sobre o contexto desigual onde as atividades educativas acontecem.

Ela relatou histórias de alunos que desistiram de estudar por diversos motivos, desde a falta de apoio familiar, o contato com o mundo das drogas e do crime organizado, falta de um lar digno entre outros aspectos que influenciavam negativamente a jornada escolar. Por outro lado, criticou a atuação da escola frente a esses casos, muitas vezes negligente em relação às condições de vida da maioria dos alunos da região, principalmente a atuação de alguns professores que não se mostravam interessados em dialogar com a comunidade. Em geral, a dificuldade de realizar parcerias com as escolas se dava pelo caráter burocrático nesse relacionamento. Poucas escolas se mostravam dispostas a construir coletivamente o currículo com os possíveis parceiros, e quando a parceria era cogitada, as atividades propostas

deveriam ocupar o horário predeterminado na grade escolar. Segundo o que ela relatou, a lógica da educação integral em algumas escolas da Maré ainda estava pautada no turno e contraturno.



“A escola (nas favelas) incorporam muitos preconceitos sobre o território, e também sobre o jovem desse território. Pra juventude mais pobre, a vida é estruturada muito em torno do trabalho. A garotada da Maré tem que trabalhar muito cedo. Não dá pra esperar fazer o ensino médio, fazer faculdade pra depois trabalhar, como deveria ser e como é para a classe média, de alguma maneira. Então para esses jovens, a escola é importante, mas não é absolutamente necessária. Tem esses conflitos que envolvem classe, território, cultura, linguagem, e a escola usa uma linguagem cultural diferente do contexto dessa juventude. E aí mora o desafio da escola nesses territórios: como atrair esse jovem, se ele não tem uma projeção educativa a longo prazo?” [Entrevista com Edson Diniz, diretor da Ong Redes da Maré, 2019].

“A escola é importante pra qualquer sociedade, e as escolas da Maré também têm importância, a questão é: que escola é essa? As Escolas do Amanhã trouxeram essa questão mais problemática, né, vieram com a proposta do ensino integral, mas sem pensar formas de fazer o ensino ser de fato integral. 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].

Por esse motivo, os trabalhos desenvolvidos no eixo educação da Redes da Maré, atuam paralelamente às atividades escolares, porém de modo independente. A instituição oferece para os moradores de todas as faixas etárias diversas atividades educativas, dentre elas, curso de informática, curso de idiomas, curso preparatório para o ensino médio, cursos técnicos, pré-vestibular, educação de jovens e adultos, e parcerias com instituições públicas e privadas para o fornecimento do primeiro emprego. No entanto, essas ações não procuram disputar com as escolas o papel educativo e sim ampliar as oportunidades de aprendizagem. Uma questão bastante sensível para a educação local era a relação direta com as ações de segurança pública. É impossível pensar a implantação das escolas na região sem considerar as demandas e territorialidades que impactam diretamente na vida dos alunos. A Maré possui mais de 40 escolas, no entanto, a sua alocação parece desconsiderar os territórios conflituosos.



“Minha mãe trabalhou como recriadora de uma creche aqui na Vila dos Pinheiros, que funciona numa estrutura de container até hoje, e ela (a creche) já foi fuzilada! Era muito tiro! Hoje inclusive eles fizeram um muro de concreto na frente da creche. Parece um campo militar, mas é uma creche, com crianças, com bebês!” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

As escolas da região não estão distribuídas de modo igualitário entre o conjunto de favelas. De acordo com o que a assistente social nos relatou, não era incomum haver altas demandas por acesso à escolarização em determinadas regiões e as vagas escolares concentradas em territórios ocupados por facções rivais. Nesse caso, os responsáveis dos alunos e os próprios alunos se sentiam receosos de cruzar as fronteiras. Desde cedo as crianças incorporam a rivalidade dos grupos criminosos rivais de acordo com o seu local de moradia e crescem acreditando que não podem transitar entre as favelas.

Esta situação só traz prejuízos para os moradores, porque muitas vezes eles deixam de aproveitar a oferta de oportunidades educativas, culturais, artísticas e esportivas, se para isso tenham que cruzar territórios. A localização do Campus Educacional da Maré é um reflexo dessa situação. A posição que ocupada é conflituosa no sentido da violência explícita, e mesmo que esteja localizado próximo de outros equipamentos como a Vila Olímpica e a Lona Cultural, a princípio, possíveis parceiros, a territorialização das facções criminosas os afasta simbólica e socialmente.

Com relação às ações de segurança pública propriamente ditas, ela foi taxativa: *“a polícia não pode entrar na favela e agir indiscriminadamente, ferindo os direitos humanos dos moradores daqui! O criminoso é criminoso! O que não pode é a polícia agir com mais criminalidade!”*. Ela ressaltou ainda que o uso de violência para reprimir o crime organizado não é normal e quem mais sofre com essas ações são os moradores.

Nesse cenário, as escolas não conseguem dar prosseguimento das atividades propostas, postos de saúde não podem atender a população de forma digna, as pessoas são impedidas de sair para trabalhar, ou trabalhar nos comércios locais. Ou seja, o direito de ir e vir da população é violado, fora a dificuldade de ampliar parceiros e parcerias nos projetos locais, porque as pessoas sentem medo de entrar na favela.

Foi também relatada uma atividade da Ong em parceria com as escolas locais, acerca dos desenhos produzidos pelas crianças da Maré que retrataram a angústia e o medo das operações policiais através de helicópteros e carros blindados (figura 47). *“Além dos moradores sofrerem constantemente com os tiroteios e todo tipo de violência, ainda são desacreditados pelos políticos que deveriam defender os direitos de todos os cidadãos.”⁵⁵*

⁵⁵ A atividade realizada pelas escolas da Maré em parceria com a Ong Redes da Maré com as crianças da região teve como objetivo verificar como elas se sentiam com relação às ações de segurança pública no local. Foram produzidas mais de 1500 cartas com desenhos e textos, que foram enviados ao Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. O então Governador do Estado Wilson Witzel minimizou o caso, acusando os defensores dos direitos humanos de atrapalharem o trabalho da polícia e defenderem bandidos.



Figura 47: Carta de uma criança da Maré
Fonte: El País (2019)



“Nós aqui não somos reconhecidos como cidadãos, como pessoas que têm direito à vida, que tem direitos humanos, porque a galera entra aqui e consegue fazer o que quer e ainda deslegitima a nossa fala. A polícia faz uma abordagem na favela e ainda consegue desmentir na televisão e fica por isso mesmo. Nós podemos até fazer manifestações dentro da favela, mas corremos o risco de sermos atingidos por balas [...] então é muito difícil dizer que somos cidadãos nessa situação” [Vilma, moradora da Baixa do Sapateiro, 2019].

No fim da conversa, foi apontado que, de modo geral, os alunos gostam do espaço da instituição porque a estrutura lhes agrada mais, com salas de aula mais coloridas, mais limpas, mais bem equipadas, com *Datashow*, televisão, computador e outros equipamentos; há ainda relações humanas e afetivas construídas de forma mais empática, respeitosa e democrática. Os moradores procuram a instituição quando se sentem hostilizados, violentados, ou também porque buscam espaços de cultura, lazer, educação. A criação desse vínculo de afetividade é o que torna o trabalho possível. No fim ela ouviu sobre nossa proposta de pesquisa, o tema dos territórios educativos e sobre as abordagens metodológicas desenvolvidas pelo GAE. Após toda essa fase de apresentação, houve a concordância em auxiliar no processo da pesquisa porque a instituição valorizava parcerias para a produção de conhecimento, principalmente porque o trabalho se encaixava em um dos objetivos da instituição que era “Compreender o cotidiano dos moradores da Maré através de pesquisas e levantamentos”.

Obtivemos em seguida o contato de um dos professores que trabalhava diretamente com os adolescentes nos diversos projetos desenvolvidos no eixo educação, que poderia fazer a mediação com os alunos. Após algumas sugestões para a abordagem metodológica para a aplicação dos dispositivos, a assistente social então submeteu a proposta de pesquisa para o colegiado e de acordo com a viabilidade e o cronograma das atividades da instituição, conseguimos agendar um dia para a realização da oficina com os alunos, que será descrita no próximo capítulo.

No dia 27 de agosto de 2019, retornei à instituição para conversar com o professor indicado e fui então recebido em uma sala onde havia uma mesa com um mapa inteiro da Maré. Ali mesmo foi feita uma breve explicação sobre o processo de formação das favelas da região, pontuando as principais características de cada uma delas. Como o professor trabalhava com diferentes coletivos culturais de jovens na Maré, ele trouxe para a discussão os diferentes códigos e simbologias inerentes de cada grupo territorial dentro da região.

Os modos de comunicação, de comportamento e de utilização de determinados espaços na Maré são reflexos do local onde a pessoa mora. Mesmo que um morador tenha nascido e vivido grande parte da sua vida em uma das favelas ali localizadas, não é impossível que ele nunca tenha transitado por outras, principalmente de territórios rivais. Essa relação com a dinâmica do território, que não é inerente ao morador, mas é fruto de uma construção social e simbólica, determina quais espaços dentro da Maré que pessoas de determinadas regiões podem circular ou não. Para as mulheres esse movimento é mais natural, ou menos visado, embora muitas delas não sintam vontade de transitar entre as favelas. Os grupos LGBTQIAP+ também conseguem transitar sem grandes problemas pelos espaços, pois eles fogem do estereótipo do público masculino, este sim o maior prejudicado no direito de ir e vir. Os homens da Maré sentem-se mais pressionados e ameaçados pelo poder local quando circulam pelas fronteiras e cruzam limites, e esse processo começa cedo, desde a adolescência. Para os meninos, estudar em escolas localizadas em territórios rivais é um desafio.

Some-se a isso o tratamento da polícia para com o jovem favelado. O fato de um menino ser negro e favelado, automaticamente ele é considerado um bandido; muitas vezes são mortos sem terem agido com criminalidade ou com ameaça. Ser homem na Maré representa um risco constante, e é preciso desde cedo aprender a lidar com as situações de perigo e compreender quais espaços eles podem transitar, e os que não podem, tornam-se locais proibidos. O professor então comentou que existem certos modos de comunicação e de comportamento que ajudam a identificar onde o jovem mora, e que o trabalho que ele desenvolve com eles tem o objetivo de garantir que as novas gerações possam dialogar entre si. A ideia é que a

juventude possa construir caminhos para quebrar as barreiras que separam os indivíduos dentro de uma estrutura territorial que eles não criaram e que, portanto, não são obrigados a compactuar. Para isso são propostas atividades de música, dança, *slam*, trabalhos sociais, oficinas de grafite, oficinas nas escolas, grupos de teatro e demais expressões artísticas para que os jovens das 16 favelas troquem experiências e aprendam uns com os outros a se respeitarem e se relacionarem pacificamente.

Fui então convidado para fazer um passeio por alguns locais da Maré, duas praças (uma delas ao lado da Ong Redes da Maré e a outra na Praça do 18, na Baixa do Sapateiro), visitamos rapidamente a Lona Cultural e fomos até um local chamado Pontilhão, uma praça localizada abaixo da Linha Amarela (figura 48). O local, que fica entre a região do Morro do Timbau e a Vila dos Pinheiros possui um *skatepark* construído pelos próprios jovens moradores da Maré, que chama atenção de *skatistas* de diversas áreas da cidade. De acordo com o professor, aquele local tem um potencial para se tornar um grande espaço de lazer, não só para os jovens esportistas, mas também para todos os moradores. O grupo de jovens que buscou recursos para construir o espaço estava em fase de captação de parcerias para a criação de um projeto de praça que pudesse agregar espaços para as crianças, adolescentes, adultos e idosos, não necessariamente ligados ao esporte, para que o local se tornasse um espaço de lazer da comunidade. Me comprometi a ajudar com esse processo ao propor um projeto participativo da praça com a população local, como um possível desdobramento da tese.



Figura 48: Pontilhão da Maré, localização embaixo de um trecho da Linha Amarela
Fonte: Damian Platt/Jornal O Dia (2019)

6.9. Os movimentos que me levaram para as escolas

Durante grande parte do processo de imersão no território, e de acordo com a leitura que eu vinha fazendo sobre o relacionamento dos temas da fundamentação teórica da pesquisa com as realidades que se apresentavam para mim, através da ótica de múltiplas pessoas com quem dialogava, eu percebi uma postura mais enclausurada e reclusa das escolas da Maré diante das comunidades locais. Ouvi diversos relatos de pessoas que não tinham, ou não tiveram, um bom relacionamento com a escola. De modo geral, ela não dialogava diretamente com a realidade dos moradores das favelas, com a sua cultura, com seus diferentes modos de comunicação e expressão. A impressão que se tinha era que não havia um projeto político-pedagógico que trabalhasse as propostas educativas com referência ao contexto local, a capacitação do corpo docente para que pudessem lidar com o cotidiano de violência que muitos alunos eram submetidos, ou entender que nem todos tinham condições de realizar as tarefas de casa, por questões que extravasavam os limites da educação escolarizada.



“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].

As escolas da Maré pareciam se fecharem e se limitarem ao espaço intramuros. Parecia não haver muitas formas de diálogo com a comunidade e o estreitamento de parcerias com as instituições locais era bastante pontual. Então houve uma reflexão sobre as instituições da Maré — havia um polo cultural, esportivo e artístico, com uma rede articulada de Ongs, coletivos e outras instituições de um lado, e as escolas, de modo geral, fora desse circuito, em posição oposta. No entanto, se retomarmos algumas discussões sobre a fundamentação teórica, a cidade educadora precisa da escola para se tornar um território educativo. Na Maré faltava esse elo. Havia ali a construção de uma estrutura, mesmo que constantemente fragilizada, de uma cidade educadora, descolada das ações das escolas. O muro que separa as duas instâncias é mais simbólico do que físico nesse caso. Como passei muito tempo visitando espaços que também desenvolviam ações educativas, sem o caráter escolarizado, através da valorização do aprendizado pluralista, como o Museu da Maré, a Ong Redes da Maré e o CEASM, os direcionamentos da pesquisa pareciam caminhar para um sentido determinado.

A ideia que perpassava pela minha cabeça era que talvez fosse interessante construir um mapeamento das possíveis redes educativas no território da Maré com os jovens, através do diálogo e de oficinas, evidenciando o trabalho das instituições locais e os lugares onde eles

gostariam de desenvolver o seu conhecimento, e organizar essas informações para apresentar às instituições escolares. O principal objetivo seria revelar para os gestores e docentes das escolas, as múltiplas oportunidades de parcerias oferecidas no território, através do olhar da juventude local, de modo que esse mapeamento permitisse o estreitamento da relação entre escola e comunidade. Para isso, todo o trabalho de pesquisa seria desenvolvido sem a participação das escolas. No entanto, essa rota da pesquisa começou a ser alterada quando participei do Seminário Educação e Favela⁵⁶ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ, no dia 3 de setembro de 2019. Neste evento, houve um debate entre professores, pesquisadores e profissionais ligados a estudos referentes aos temas das desigualdades urbanas e escolares no contexto das favelas e o impacto da violência urbana nas escolas públicas.

Um dos palestrantes trouxe para a mesa de debates o questionamento *“qual a função das escolas públicas nas favelas?”*. Foram apresentadas questões referentes às relações entre as escolas, as famílias populares e o território. De acordo com o que foi discutido, houve um consenso de que a escola é a única instituição da sociedade moderna que tem a custódia para determinar que tipos de conhecimentos são considerados válidos, para eleger o que é interessante aprender e o que é dispensável no processo educativo. Essa função se revela prejudicial nos contextos populares, porque a escola de modo geral não valoriza o saber popular e acaba se isolando dos territórios periféricos. *“Existem escolas na Maré que atuam no território há mais de 40 anos e mesmo através do tempo não conseguem dialogar com a sua vizinhança. E quanto mais a escola se isola, mais é agredida!”*. Por outro lado, *“as escolas que estão mais abertas, são mais acolhidas pela comunidade, conseqüentemente valorizadas”*. Ficou claro o consenso entre os debatedores de que era preciso que a escola adotasse um posicionamento mais incisivo no território das favelas, que atuasse no combate à violência e conhecesse o território onde se insere.⁵⁷



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

⁵⁶ Seminário organizado pelo Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC/EDU-UERJ), com o objetivo de debater alguns desafios que envolvem a educação pública em favelas e periferias da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

⁵⁷ Trechos da fala de Edson Diniz (REDES da Maré, PUC-Rio) – “Qual a função da escola pública nas favelas?” In: Seminário Educação e Favela.

As mesas redondas de modo geral foram muito interessantes. Mais tarde eu descobri que aquele palestrante relatado acima era o então diretor da Ong Redes da Maré — Edson Diniz. A partir da rede de contatos estabelecida para a pesquisa, não foi difícil encontrá-lo. Consegui agendar uma entrevista com ele, que prontamente se dispôs a dividir conhecimentos e referências comigo. Como ex-morador da Maré, e professor que atuou nas escolas da região, além do trabalho desenvolvido na Ong, ele me ajudou a observar a minha própria pesquisa por outro ponto de vista.

Ele entendeu naquele momento os objetivos do trabalho, mas sugeriu que talvez o modo de investigação sobre o território, sem incluir as escolas, estava reforçando o discurso de isolamento da instituição escolar na vizinhança. Mesmo que eu fizesse oficinas com os jovens ligados às instituições diversas da Maré, esse olhar refletiria também a influência institucional por trás daqueles alunos. Então, ele sugeriu que eu tentasse uma aproximação com as escolas da região, principalmente as de Ensino Médio, as mais raras.

Segundo o que foi relatado na conversa, havia um colégio de ensino médio recém-inaugurado na Maré, que poderia ser uma das bases para a pesquisa. Tal colégio surgiu a partir do esforço coletivo de Ongs, associações de moradores e da população local que lutavam pela implantação de mais escolas do ensino médio na região, porque havia demanda. A única escola que atendia a essa fase da educação era a E. M. Bahia, que não conseguia absorver a demanda local, de modo que a maioria dos moradores precisava buscar tais escolas fora do território.



“O aluno faz todo um esforço pra conseguir completar a educação, é quase uma saga conseguir! Você tem que sobreviver a bala perdida, falta de matérias, de professores, pra depois descobrir que não tem mais escola (de ensino médio) perto. Então você ouve seus pais te perguntando quando você vai conseguir um trabalho. Não é errado eles perguntarem isso porque é o que eles tiveram a vida inteira, em determinada idade tiveram que conseguir um emprego pra ajudar dentro de casa” [Letícia, moradora da Baixa do Sapateiro, 2019].

Desse modo, a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) do Rio de Janeiro inaugurou, em fevereiro DE 2018, o **Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes**, na favela da Nova Holanda no Complexo da Maré. Em pouco tempo de funcionamento, a escola tem se destacado na região por desenvolver ações que integram moradores, professores e alunos. Um dos principais motivos para o sucesso do projeto é que o quadro de docentes e funcionários é composto por profissionais oriundos da comunidade, que conhecem e abraçam a proposta de ofertar um ensino público de qualidade aos estudantes, que em grande parte moram na região.



“Vira até um status dizer que aqui na Maré tem tantas escolas, a questão é: quantas delas tem Ensino Médio? Duas talvez? E uma delas, a Escola Bahia só tem Ensino Médio a noite. Cadê a escola técnica, cadê o ensino profissionalizante? A gente não tem uma FAETEC, a gente não tem um CEFET aqui dentro, entende? E pra nossa densidade, pra nossa população aqui dentro a gente necessita, nós somos muitos! Nosso amigo aqui vai pra Niterói todo dia estudar, porque não tem escola aqui perto...” [Caio, morador da Vila dos Pinheiros, 2019].

Obtive então o contato do diretor do colégio, Marcelo Belfort, e no dia 25 de setembro de 2019 realizei uma visita na instituição. Quando cheguei lá, fui prontamente convidado a entrar na sala da direção. O diretor estava atendendo duas alunas, mas pediu que eu aguardasse. Nesse momento percebi uma movimentação livre na sala da direção, os alunos, professores, e demais funcionários circulavam pelos espaços sem haver uma hierarquização definida. Foi possível confirmar essa suspeita quando o diretor enfim pôde me atender. Fui bem recebido na escola, o diretor se apresentou e, antes que eu pudesse apresentar a pesquisa, ele me levou até a sala dos professores e pediu que eu expusesse as intenções da pesquisa para toda equipe. Ele explicou que todas as decisões referentes aos projetos e ações na escola eram realizadas coletivamente e que o espaço da escola era democrático. *“Aqui você vai dialogar diretamente com a equipe! O grande barato dessa escola é que, apesar de cumprir o papel da direção-geral, nossas decisões aqui são coletivas, nós conduzimos o processo juntos!”*

Na sala havia alguns dos professores da escola, alguns funcionários e o próprio diretor. Expliquei rapidamente do que se tratava a pesquisa, com uma postura mais aberta à reflexão e à troca de ideias, para construir coletivamente algumas formas de abordagens. Os professores se surpreenderam com tal postura, pois segundo o que relataram, normalmente os pesquisadores se aproximam da instituição para aplicar um conjunto de procedimentos de pesquisa prontos, sem conhecer o mínimo da dinâmica do local, ou sem avaliar a relevância da pesquisa para a escola. O diretor então pontuou que a minha abordagem se assemelhava com a postura da escola diante da produção do conhecimento. Ele fez questão de contar que ali era uma escola de ensino médio, integral, técnica, com ênfase em administração e empreendedorismo. A instituição surgiu como fruto do diálogo com a vizinhança e outras instituições locais, e a equipe era constituída por pessoas ligadas aos movimentos sociais no território, o que justificava a rápida constituição do espaço como uma escola, legitimada pela população local.

Com relação ao que eu havia apresentado, sobre a percepção múltipla da falta de relacionamento das escolas da Maré com a vizinhança, o diretor não discordou que fosse assim de fato, mas ressaltou que naquela escola aconteceu exatamente o oposto. Antes da inauguração dela, o prédio estava abandonado e, através dos esforços coletivos de pessoas

que promoviam ações afirmativas no território, foi totalmente ressignificado (figura 49). Por esse motivo as pessoas costumam identificar a instituição como a “*Escola dos professores da Maré*”. Existe um projeto político-pedagógico da escola que pauta as suas ações na coletividade e nas múltiplas parcerias no território e fora dele, como os trabalhos desenvolvidos com o Museu Nacional, a Escola de Engenharia da Coppe UFRJ⁵⁸, a Ong Redes da Maré, as associações de moradores, a Clínica da Família, entre outros parceiros. A escola é aberta para a comunidade e os alunos são encorajados a participarem do processo de construção do seu conhecimento. “*A filosofia da escola é comunitária, defendida por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, numa perspectiva incluyente, onde todos os atores têm voz nas decisões que afetam o coletivo*”.



Figura 49: Mutirão do plantio no C. E. Professor João Borges de Moraes com parcerias locais
Fonte: Melissa Cannabrava/Voz das Comunidades (2020)

Durante a reunião, tanto o diretor quanto os professores, moradores ou ex-moradores da Maré, refletiram sobre a diferença da atuação em um contexto mais próximo da realidade dos alunos. De acordo com a conversa, o diálogo do corpo docente com os alunos é mais direto e mais empático. Há o reconhecimento mútuo das relações inscritas na subjetividade das pessoas na escola, o que facilita o desenvolvimento do processo educativo. Quando os alunos enxergam os professores dentro do espaço escolar como pessoas que vieram da própria comunidade, eles tendem a acreditar em um futuro mais oportuno, e o processo educativo como um caminho de sucesso.

Isso também ocorre quando eles passam a conviver diariamente com os parceiros da escola, pessoas de diferentes lugares, de diferentes instituições, com carreiras diversas, o que amplia

⁵⁸ A Coppe – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro

o horizonte de oportunidades e visão de mundo além do local de moradia. Por este motivo, o diretor me convidou para fazer parte do cotidiano da escola, para visitar a instituição quando quisesse, e que seria muito importante conversar com os jovens estudantes. *“Eles precisam conhecer outras pessoas, ampliarem sua visão de mundo, conhecerem outras realidades”.*



“Quando tem um aluno ali que vê um professor que é morador da Maré, formado e tudo mais, rola uma identificação, uma inspiração, o cara vê que é possível ocupar esse lugar também. E pra você ter esse diálogo com a favela você tem que conhecer o território. Então, o primeiro de tudo é isso, é você ter um corpo docente que seja ali do território ou que entenda sobre o território, que entenda as dificuldades do território, as necessidades daquele território, porque essa comunicação entre a escola e a favela, que não deve ser entre a favela e a escola, passa pela comunicação. Se ninguém fala a mesma língua, não há diálogo possível”. [Gustavo, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].

Fui convidado a percorrer o espaço da escola, acompanhado pela coordenadora pedagógica, que mostrou as dependências do local. Um edifício de dois pavimentos, com o térreo composto por salas administrativas, direção, sala dos professores, auditório, refeitório, banheiros e salas de aula, com um grande corredor central. O acesso ao segundo pavimento acontecia através de uma rampa e escada, a estrutura era semelhante ao pavimento inferior, corredor central e salas de aula dispostas na extremidade. Do lado de fora havia um espaço em construção, onde futuramente seria inaugurado um pátio lateral para que os alunos pudessem socializar, e uma quadra coberta, que também era aberta para a comunidade.

Através de uma rápida percepção sobre os aspectos sociais, os alunos demonstravam filiação ao lugar, devido ao respeito com que eram tratados na escola. A coordenadora pedagógica confirmou as palavras do diretor sobre o aspecto coletivo e democrático das decisões da escola, inclusive destacou que uma das tarefas dos alunos era organizar a dinâmica do almoço no refeitório, a fim de desenvolver os aspectos de liderança, autonomia e organização. Também havia um grêmio estudantil, com o objetivo de desenvolver as relações sociopolíticas da escola.

Por fim, o diretor ainda sugeriu que eu levasse parte da pesquisa para outra escola parceira — o **Ginásio Carioca Olimpíadas Rio 2016**. Essa era uma das escolas pertencentes ao Campus Educacional da Maré, a única que trabalhava com o Ensino Fundamental II. O professor de português da escola era o diretor-adjunto do Ginásio Carioca. *“Eu acho que você deveria escolher também outra escola pública da região para fazer um contraponto na sua pesquisa, para dialogar com um número maior de instituições”.* Eu ponderei sobre todas as sugestões que recebi, estreitei também o contato com a outra escola sugerida e realizei as oficinas em ambas, além de uma turma na Ong Redes da Maré. Por fim, é importante reconhecer que para

chegar até as escolas houve diversas mudanças nas rotas da pesquisa, o que confirma o caráter aberto e imprevisível do processo de imersão.

De fato, essas últimas instituições abordadas, com a visão acertada dos professores, diretores e demais funcionários acerca da pesquisa, permitiram ampliar o contato com mais jovens e multiplicar as narrativas sobre o território da Maré. O que tornou a experiência mais significativa nesse caso foi ter percebido que é na imprevisibilidade que residem as grandes descobertas.

Outro movimento que possibilitou a minha inserção em mais uma escola do território da Maré, foi a atividade *“Diálogos entre a escola e a cidade: mapeando os territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro”*, sob a coordenação do Escritório de Planejamento Local — EPL da Secretaria de Estado da Casa Civil e Governança e da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com os grupos de pesquisa GAE, ProLUGAR e SEL-RJ. Tal atividade aconteceu no Dia Mundial do Urbanismo: 8 de novembro de 2019, com os estudantes da rede municipal de escolas de Ensino Fundamental simultaneamente.

Os alunos foram convidados a participar da dinâmica a partir de duas perguntas: (1) como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? (2) o que você deseja para esse percurso? As respostas poderiam ser descritas através de desenhos e/ou palavras. Tal atividade não fazia parte do escopo da minha pesquisa, principalmente porque propunha uma abordagem com crianças que cursavam o Ensino Fundamental I, portanto, o público alheio aos propósitos deste estudo. No entanto, foi uma experiência interessante para a construção dos percursos da pesquisa em direção às escolas.

O objetivo principal da proposta era identificar como as crianças/jovens experienciam o espaço público e a cidade, de forma a compreender suas apropriações e vivências cotidianas. Além disso, contribuir para o reconhecimento de oportunidades educativas da cidade, compartilhar a visão das crianças acerca dos percursos e incluir seus desejos nos projetos urbanos, reconhecendo-as como cidadãos com direitos cívicos.

A atividade foi aplicada em uma ou duas turmas de cada unidade escolar, acompanhada pelos respectivos professores. No entanto, os pesquisadores do GAE, ProLUGAR e do SEL-RJ puderam acompanhar o processo nas unidades escolares localizadas nas regiões de interesses individuais. Desse modo, eu visitei a **Escola Municipal Vereadora Marielle Franco**, localizada na favela Salsa e Merengue. Foi uma oportunidade de circular por essa outra parte da Maré, que até então não havia transitado. O mapa a seguir ilustra esse outro percurso:



Figura 50: Percurso até a E. M. Vereadora Marielle Franco
Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

O acesso das favelas que compunham essa parte se dava diretamente pela Linha Amarela. Foi preciso atravessar o Conjunto dos Pinheiros para chegar no destino. A presença das barricadas era mais visível e mais intimidadora nas ruas de entrada, justamente para reforçar possíveis inserções policiais e/ou de facções criminosas rivais no local, em posição mais vulnerável no território. Nesse ponto, assim como nas outras áreas de fronteira na Maré, os traficantes circulavam fortemente armados e mais atentos, o que gerou em mim um certo desconforto:



“Senti muito desconforto de transitar por aquela região. A medida em que eu me aproximava da escola, a presença dos traficantes foi se tornando menos ameaçadora, porém não invisível. Durante o trajeto até a instituição percebi uma estrutura urbana mais definida, porém precária, com ruas, calçadas esburacadas, valões a céu aberto, conjuntos habitacionais mais próximos do acesso, casas e habitações menores (os barracos) e mais justapostas, mais localizadas no interior das favelas. A vitalidade urbana era parecida com os outros trechos da Maré: muitas pessoas circulando nas ruas, comércios e serviços ativos”. [Relato do diário de campo, em 08/11/2019].

A escola pertencia ao conjunto de Escolas do Amanhã e atendia à etapa do ensino fundamental I. Assim que cheguei na instituição, fui recebido pela diretora que relatou os desdobramentos da atividade naquela unidade. Foi proposto que algumas turmas construíssem maquetes e cartazes que representassem a visão que os alunos tinham da região e do percurso até a escola e vice-versa. Esses trabalhos ficaram expostos no pátio da escola e eu achei bem interessante o modo como a proposta foi desenvolvida e ressignificada para caber dentro de uma proposta

educativa para os alunos da escola. Depois fui levado para a sala onde seria aplicada a atividade, uma turma de 1.º ano. A professora me aguardava para começar a oficina, e quando entrei fui bem recebido pelos alunos, que aparentemente ficaram muito felizes com a presença de outra pessoa na sala de aula. Foram aplicadas trinta fichas nessa turma. Depois fui acompanhar a mesma atividade com a turma de 4.º ano, um total de 19 fichas.

A partir da avaliação preliminar das fichas foi possível perceber que os alunos possuem percepções críticas acerca do território. Alguns aspectos relacionados à violência foram evidenciados pelas crianças através da percepção e representação de traficantes armados, usuários de drogas e bocas de fumo, bem como a morte de inocentes e “mães chorando”. As questões de infraestrutura urbana foram percebidas com registros sobre a presença de lixo nas ruas, valões abertos e com mau cheiro, esgoto sem tratamento, condições ruins de moradia e alta circulação de carros e motos. Os aspectos sociais foram demonstrados através da percepção de moradores de ruas, relações humanas pautadas em xingamentos, agressões e violência contra animais (figura 51). Os desejos para o espaço urbano das favelas relacionaram-se à limpeza das ruas, dos valões, mais arborização, comércio, igrejas e mais alegria e paz (figura 52).

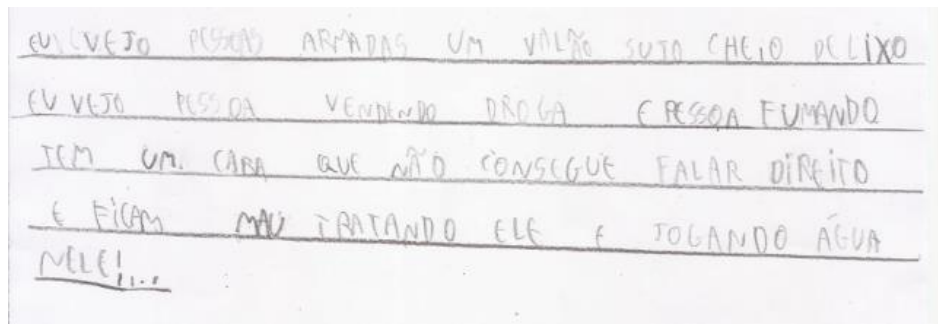


Figura 51: Percepção do percurso de casa até a escola de um aluno do 4o ano.
Fonte: SECCG – RJ/SME (2020).



Figura 52: Desejo para o percurso da casa até a escola de uma aluna do 4o ano.
Fonte: SECCG – RJ/SME (2020).

No fim da atividade os alunos fizeram diversos questionamentos sobre a minha profissão. Eles queriam saber o que de fato era a atribuição de um arquiteto. Foi gratificante trocar essa experiência com eles e ressaltar a importância da educação. Embora essa atividade não fizesse parte da pesquisa inicialmente, foi interessante avaliar o ponto de vista das crianças acerca do território das favelas onde moram. Essa pequena amostra ajuda a compreender o contexto em que essas crianças crescem e se desenvolvem, com os seus direitos cívicos violados desde cedo. Conviver com a violência e o sentimento de medo certamente os coloca em posição de desvantagem na jornada escolar. Alguns deles conseguirão desenvolver redes familiares, sociais e culturais que os protegerão diante dos malefícios das desigualdades sociais. O ideal é que todos possam desenvolver tais redes em igualdade de oportunidades. É preciso então começar a construir tais oportunidades.

6.10. Um aprendizado valioso

As experiências que obtive no processo de imersão no Complexo de Favelas da Maré ampliaram a minha visão de mundo. Desde que me tornei aluno da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ, sempre passei pela região ao atravessar a Linha Amarela até a Cidade Universitária e ouvi milhares de histórias negativas sobre o local. Meus pais sempre se preocuparam com a minha segurança *“olha não volte tarde da faculdade, tem muito tiroteio ali por aquela região!”*. A mídia também cumpria, e ainda cumpre, um papel fundamental na construção da representação social negativa da favela, como um lugar onde o tráfico regula as normas de convivência e as ações da polícia são necessárias. E quem não conhece a realidade local, que não vivencia o cotidiano das favelas, se torna facilmente um indivíduo que defende ações violentas perante outros seres humanos em defesa da ordem social, da segurança para todos. Todos quem? Para quem são os direitos cívicos na nossa sociedade?



“As favelas são as desigualdades do nosso país materializadas nos territórios, econômica, racial, de gênero e tal. Esse é um problema que não pode ser ignorado, não dá pra dizer que não existem dificuldades, porque tem muitas. No entanto, nesses territórios existe uma potência que supera essa coisa, que hoje a gente não reconhece. É um olhar sempre enviesado pra esse lado negativo. Quando se fala em outros bairros, por exemplo, não se abordam só os problemas, existem coisas boas também...” [Entrevista com Edson Diniz, diretor da Ong Redes da Maré, 2019].

Quando entrei na Maré pela primeira vez, tive um medo que não sabia determinar de onde surgiu, mas que estava presente na minha subjetividade; que não era só meu, mas o reflexo de um imaginário coletivo. Andar pelas ruas das favelas foi uma tarefa difícil no início e muitas

vezes, cogitei repensar o trabalho de pesquisa. Houve momentos que esse medo atrapalhou a percepção sobre questões importantes, que até então eu não conseguia enxergar. Precisei de tempo para lidar com tais angústias e o processo de imersão foi fundamental. Nas diversas visitas ao território, enquanto caminhava pelas ruas, visitava as instituições, participava dos eventos locais, gradualmente percebia a rotina dos moradores, sua resistência, sua bravura, sua luta diária por uma vida mais justa e digna.

Foi necessário um tempo considerável para desconstruir essa visão negativa acerca das favelas, combater preconceitos, ressignificar minha visão de mundo. Quando isso começou a acontecer, eu percebi que ter medo da favela é uma questão de escolha. O ser humano pode decidir sob qual perspectiva ele vai visualizar certos aspectos da realidade, se o faz pelo medo, corre o sério risco de deixar de experimentar a diversidade da vida. Houve um momento emblemático durante todo o processo da pesquisa quando ouvi de uma colega de profissão que nunca trabalharia perto de uma favela. Respeitei sua opinião, mas não concordei.

Se pensasse desta forma, não teria aprendido com a Maré e seus moradores a respeitar a diversidade religiosa, a cultura africana, o valor da população preta. Não teria aprendido a me posicionar politicamente, socialmente, a entender meu papel na sociedade, a compreender minha posição de privilégio perante grande parcela da sociedade, mas que isso não me torna melhor que ninguém, pelo contrário, mais responsável pelas minhas ações enquanto cidadão.

Não teria a possibilidade de ampliar meu capital cultural, porque o Museu da Maré e os outros espaços culturais da região não devem nada a nenhum espaço cultural da cidade. Não teria participado pela primeira vez na minha vida de uma aula de campo na cidade, e entendi que é possível aprender matemática, geografia, desenvolver a comunicação, entender sobre economia, fazer associações entre os acontecimentos mundiais através de uma visão local, através dos subsídios que o espaço urbano oferece em termos educativos.

Enfim, permito-me aqui fazer um apontamento ainda mais pessoal, diria até intimista, do processo de imersão. Cheguei no território repleto de angústias, fiz um intenso processo de desconstrução dos conceitos enraizados no meu ser, e hoje sou uma pessoa diferente, com mais consciência social. Então se alguém me perguntar hoje se é possível entrar na Maré, seja para fazer uma pesquisa, seja para participar de um evento, um debate, uma festa, eu não vou responder que sim, mas que é necessário.

A multiplicidade de saberes, de relações sociais, de realidades pode diminuir as diferenças, a segregação e as desigualdades sociais. Os problemas continuam existindo, a violência é uma realidade perversa, o preconceito, o racismo e a invisibilidade dos moradores perante as

políticas públicas ainda persistem. Certamente, ainda tenho muitas coisas a aprender sobre a Maré, e tenho consciência que preciso desconstruir muitos preconceitos e representações que ainda persistem de certo modo no meu discurso. Não pouparei esforços para isso. O que posso garantir é que tenho aprendido nessa jornada sobre a resistência, a luta e a educação como caminhos possíveis para reescrever essa história.



7

**AS OFICINAS DE APROXIMAÇÃO E ESCUTA COM
ALGUNS JOVENS NA MARÉ**

7. AS OFICINAS DE APROXIMAÇÃO E ESCUTA COM ALGUNS JOVENS DA MARÉ

A partir dos movimentos de imersão realizados no território da Maré, foi possível conhecer muitas histórias sobre os cenários, as pessoas e as coisas que compunham o lugar. De um modo ou de outro, as pessoas com quem estabeleci contato na pesquisa de campo contribuíram para a construção deste trabalho. Este fato revela a importância de dar voz ao participante da pesquisa, porque eles podem ajudar a representar ou traduzir determinados cenários o mais próximo da realidade possível. Nesse sentido, o desenvolvimento de dispositivos de aproximação e escuta com os jovens da Maré representou um momento crucial na pesquisa. Através da perspectiva de pesquisarCOM os jovens, foi possível descobrir muitas coisas sobre o campo estudado. Pesquisar com eles, aproximá-los da pesquisa, mapear e descobrir juntos foi a base das oficinas. Afinal, quem conhece melhor as Favelas da Maré?

7.1. Preparação das Oficinas

Em determinado momento da pesquisa de campo, e com o apoio das parcerias estabelecidas, foi possível pensar sobre as oficinas com os adolescentes. Quando visitei a Ong Redes da Maré, visualizei um grande mapa do território em cada uma das salas de aula e relatei diretamente com um dos dispositivos de mapeamento do território, utilizados pelos pesquisadores do GAE com certa frequência nas nossas incursões em campo — o mapeamento afetivo, ou mapete. Então uma das primeiras providências foi produzir um mapa do território da Maré, incluindo todas as favelas, para que as pessoas que fossem participar das oficinas pudessem falar de qualquer local da Maré, sem recorte geográfico. A partir do aplicativo *Google Earth* foi possível gerar uma imagem aérea da região em alta resolução, impressa em uma lona na escala 1/2000, de modo que o mesmo mapa pudesse ser utilizado mais de uma vez, além da legibilidade da impressão, com qualidade superior.

Como ainda não sabia qual atividade seria desenvolvida com o mapa, preparei uma caixa com diversos materiais de papelaria para levar nas oficinas, caso fosse necessário produzir qualquer apetrecho para o mapeamento. Providenciei lápis, canetas, canetinhas, barbantes, tesoura, cola, adesivos, palitos e alguns brinquedos. Além da caixa de materiais, providenciei alguns papeis, cartolinas e folhas de papel pardo, caso quisessem produzir cartazes na oficina. Não sabia de fato como os participantes da pesquisa poderiam encarar as atividades, houve uma organização para o imprevisto. Quaisquer que fossem os direcionamentos que as atividades fossem seguir, eu estaria de certo modo preparado para ressignificar a proposta.

Na verdade, todo o aparato montado para as oficinas e os dispositivos que foram utilizados tiveram como objetivo principal fazer com que os participantes falassem das suas impressões sobre o território, colocar em evidência a sua voz a partir de dinâmicas mais interessantes, do que simplesmente fazer entrevistas individuais com temas complexos. De acordo com minhas experiências prévias, eu já imaginava que os adolescentes não tinham muita afeição a trabalhos com desenhos e que dependiam de muita habilidade manual⁵⁹. A princípio pensei que eles preferissem se engajar em atividades mais dinâmicas, em grupo, principalmente aquelas em que podem conversar, escrever ou relatar alguma história através de música, poesia, *rap*, paródia e coisas do tipo. Nas três oficinas realizadas, foram aplicados os dispositivos de mapeamento afetivo, e em outras duas houve a aplicação do painel dos desejos complementado com rodas de conversa.

Vale ressaltar que para agendar as oficinas nas instituições houve muita negociação porque, conforme exposto, o cotidiano da Maré é afetado constantemente pelas ações de segurança pública no território. Tanto os diretores das escolas quanto os coordenadores de projetos educativos reconheciam a importância das pesquisas externas, mas havia em cada uma das instituições um cronograma a ser seguido, que era desmontado e reconstruído circunstancialmente. Entendi que as pesquisas propostas por parceiros locais e externos eram bem-vindas nas instituições que visitei, mas o desafio de construir e manter um cronograma de atividades fazia com que a inserção dessas propostas passasse por avaliações internas. Não houve problema no estreitamento de parcerias, e destaco aqui o engajamento das pessoas que me receberam e ajudaram a construir as oficinas com dicas precisas e contextualizadas. No entanto, foi preciso ter paciência e compreensão para conseguir lidar com as adversidades, e entender que a minha pesquisa, embora fosse importante, não era uma prioridade.

As oficinas foram realizadas em três instituições, das quais duas delas são escolas — o Colégio Estadual Professor João Borges, de ensino médio, e a Escola Municipal Ginásio Olimpíadas Rio 2016, de ensino fundamental II — e em uma das turmas de preparatório para o ensino médio da Ong Redes da Maré. Essas três instituições estão concentradas em um lado da Maré, o lado da Nova Holanda, Parque Rubens Vaz, Parque União, Parque Maré e Nova Maré. Foi interessante levar as oficinas para essa região, já que a maioria das entrevistas foi realizada em parceria com o CEASM e o Museu da Maré, do outro lado, com moradores do Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro, Vila dos Pinheiros e adjacências. Então foi possível produzir coletivamente

⁵⁹ No momento da atividade, esse foi o pensamento recorrente. No entanto, é impossível determinar o que, ou quais atividades os adolescentes gostam de realizar, com essa precisão.

um conhecimento sobre o território através de narrativas mais plurais, com diferentes dispositivos.

7.2. Primeira oficina – C. E. Professor João Borges de Moraes

Uma das últimas instituições a ser abordada na pesquisa, o C. E. Professor João Borges de Moraes foi o local onde realizei a primeira oficina com jovens na Maré. Isto se deve ao fato de que o projeto político-pedagógico da escola valoriza as parcerias locais e externas, para ampliar a oferta de múltiplas aprendizagens para os alunos e o fortalecimento da escola enquanto espaço da comunidade, portanto aberta e participativa do cotidiano local.

Na reunião que aconteceu na escola dias antes da realização da oficina, o diretor do colégio me apresentou à coordenadora pedagógica da instituição, pessoa com quem deveria tratar diretamente sobre o agendamento da atividade. Ela ouviu sobre a proposta da oficina e dentro do cronograma estudou a melhor possibilidade de inserção da dinâmica, de modo que garantisse também uma forma de aprendizado para os alunos e que eles tirassem maior proveito nesse relacionamento. Como a escola era relativamente recente, só havia as turmas de 1º e 2º ano, ela pensou ser mais eficiente trabalhar com o segundo grupo, porque estavam mais acostumados com a filosofia da escola. Marcamos então a oficina em um dia de atividade livre dos alunos.

No dia 21 de outubro de 2019, compareci à instituição para realizar a oficina. No horário combinado, às 9h, fui acompanhado pelo professor de português até uma das salas para conhecer os alunos que participariam da atividade. Tal professor que me acompanhou na dinâmica era também o diretor-adjunto de outra escola da Maré — a Escola Municipal Ginásio Olimpíadas Rio 2016. Foi muito oportuno que ele participasse da oficina porque assim, na prática, ele entenderia o objetivo daquela atividade com os jovens e poderíamos estreitar um possível contato. Assim que me recebeu, o professor procurou entender um pouco da dinâmica, a duração e os objetivos. Ele perguntou se a presença dele incomodaria porque, se fosse o caso, ele aguardaria no lado de fora. Respondi que a presença dele era fundamental, até porque ali ele funcionaria como o elo entre mim e os alunos. Entramos na sala, o professor organizou a turma, pediu para que eu me apresentasse a eles e a partir de então eu poderia conduzir o processo.

A primeira coisa que fiz foi me apresentar: disse quem eu era, de onde vinha, o que faria ali. Havia na sala cerca de 20 alunos que tinham em média de 15 a 18 anos, porém nem todos participaram da dinâmica, por livre escolha. Quando disse que era “um arquiteto da UFRJ” eles

se interessaram e perguntaram como era o meu trabalho. Perguntaram diversas coisas sobre a profissão e sobre os cursos que existiam na universidade, demonstrando interesse em cursar alguns deles. Esse momento inicial de troca foi fundamental para “quebrar o gelo”, uma tática bastante utilizada pelos pesquisadores do GAE nas oficinas. Trata-se de um momento de reconhecimento entre as partes, antes de propor qualquer atividade, para que a comunicação possa fluir da melhor forma possível.

Após esse instante, pedi para os alunos abrirem um espaço na sala para podermos estender o **mapete**. Eles sugeriram juntar algumas mesas e colocá-lo em cima delas, para que fosse mais fácil a sua visualização. Assim que abrimos a lona com o mapa da Maré, eles logo procuraram reconhecer o território, a posição de suas casas, da escola, os locais que costumavam ir, alguns equipamentos. Alguns alunos estavam mais confusos que outros nesse reconhecimento inicial e me perguntaram onde estavam ali naquele mapa. A maioria dos alunos conseguiu rapidamente fazer a leitura da imagem sem grandes problemas. Foi preciso dar um tempo para que esse processo se completasse (figuras 53 e 54):

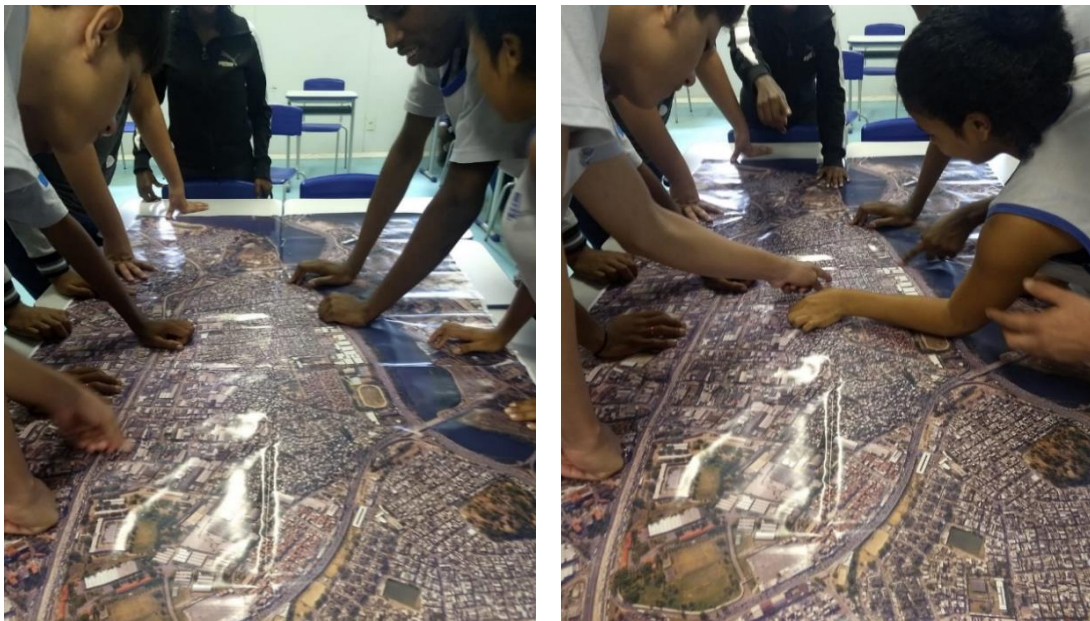


Figura 53 e 54: Reconhecimento do território diante do mapete.
Fonte: Arquivo do autor (2019)

Houve um momento em que os alunos espontaneamente começaram a pontuar algumas coisas sobre o território: “olha aqui o Campo da Paty!”, “aqui é a Teixeira”, “a Vila é grande assim?”, “nunca fui nesse lado aqui”. Então sugeri que eles marcassem no mapa essas impressões, dividindo-as em lugares que eles gostavam e/ou circulavam, como também o oposto. Selecionamos coletivamente duas cores de adesivos circulares para essa marcação —

os azuis para os lugares positivos e os vermelhos para os lugares negativos⁶⁰. A ideia que surgiu na hora foi verificar o alcance da circulação e apropriação do território com base na escola como ponto central da dinâmica. Também houve a intenção de verificar se os alunos moravam perto ou longe da escola, se atravessavam por regiões de conflito e quais poderiam ser os locais com potencial educativo através da visão deles. Durante o processo de colocação dos adesivos, procurei manter um diálogo com eles para poder compreender melhor seus apontamentos.

A princípio percebi uma concentração de adesivos positivos nas áreas mais próximas da escola, das regiões da Nova Holanda, Parque Rubens Vaz, Parque União. A maioria se referia a esses espaços positivamente porque eram os lugares onde moravam, os lugares onde gostavam de ir, enquanto reconheciam algumas instituições locais. Os meninos marcavam as quadras e os campos de futebol como locais positivos. Para eles, parecia não importar onde estavam localizados, perto de casa ou em favelas mais distantes.

Como percebi que muitos moravam nas regiões próximas da escola, estranhei quando marcaram as quadras do outro lado da Maré, nas regiões da Vila dos Pinheiros, Vila do João e Salsa e Merengue. Então perguntei para um dos meninos se ele costumava ir para aqueles locais: *“não, não vou pra lá não, lá é outra facção, tá doido? Mas eu tenho amigos daqui (da escola) que moram lá e eles falam que os campos lá são muito bons!”*. Percebi que era muito mais um desejo do que uma avaliação propriamente dita.

Outro ponto percebido foi que eles marcaram negativamente a Baía de Guanabara e o Piscinão de Ramos, como locais com baixa qualidade hídrica e com mau cheiro. Muitos aspectos negativos foram marcados nas regiões da “Divisa” e da Vila Olímpica. Nesse momento, os discursos sobre a disputa dos territórios por conta das facções criminosas vieram à tona e eu tentei entender como eles lidavam com aquela questão.

Enquanto marcavam os adesivos nos locais mais conflituosos, os alunos explicavam como se sentiam em relação à guerra entre as facções ali próximo da divisa e as ações de segurança pública. Os meninos, principalmente, demonstravam muito mais os aspectos da territorialidade ditada pelos grupos criminosos, ao mencionarem que havia dois lados na Maré, e qual dos lados eles “pertenciam” – o Comando Vermelho. Isso explicou em grande parte o motivo que os fazia julgarem a Vila Olímpica como um local negativo, porém não como equipamento, e sim pela sua posição geográfica, em território rival. Nesse momento percebi

⁶⁰ Nas outras oficinas, essas cores foram modificadas. Todavia, os significados não foram alterados.

que um dos alunos só marcava os adesivos negativos na região do Morro do Timbau, então lhe perguntei o porquê:



*“- Por que você só está marcando os adesivos vermelhos nessa região aí? Você já foi lá alguma vez?
- Eu não gosto de quem é de lá...
- Mas por quê?
- Porque eu sou daqui da Nova Holanda, e quem é daqui não pode ir pra lá...” [Tiago, aluno do colégio, 2019].*

Então propus que utilizássemos alguns “bonequinhos” para marcar no mapa os locais mais conflituosos na Maré e a territorialidade das facções criminosas (figura 55). Organizamos a dinâmica da seguinte maneira: cada aluno, ou grupo, posicionaria no território os “bonequinhos” nas regiões onde havia a maior concentração de tiroteios, ou locais de insegurança, seja pelas ações policiais, seja por conflitos internos de disputa por território. A princípio os alunos responderam que em todos os lugares da Maré havia traficantes, presença do caveirão, da polícia, tiroteio, presença de armas, venda de drogas e coisas do tipo. Procurei então focalizar a questão pelo ponto de vista da restrição da circulação, de como o cotidiano escolar era afetado e da violação dos direitos humanos. A maioria dos alunos marcou a região da “Divisa” como o local com maiores conflitos nesse sentido, seguido pela região onde as escolas estavam localizadas, nas regiões das favelas da Nova Holanda, Parque Rubens Vaz, Parque União, Nova Maré, Baixa do Sapateiro e Morro do Timbau e se tornaram mais esparsas as marcações nas regiões mais distantes, o que de certo modo também reforçou a ideia de que o que eles conheciam sobre o território estava muito atrelado ao seu convívio no entorno.



Figura 55: Os territórios mais conflituosos da Maré segundo os alunos
Fonte: Arquivo do autor (2019)

Aqui cabe uma crítica acerca da atividade. O fato de ter levado os “bonequinhos” em forma de “soldadinhos” para as oficinas, certamente influenciou os adolescentes a tratarem especificamente do tema da violência. Na época que ocorreram as atividades, confesso que não refleti adequadamente sobre tal atitude, e talvez tenha feito isso através da influência de interesses pessoais sobre o assunto, bem como das entrevistas realizadas durante o processo de imersão. As questões ligadas ao tema eram recorrentes nas narrativas colhidas, e de certo modo eu queria entender o seu rebatimento na opinião dos adolescentes que participaram das oficinas. Talvez, o uso dos “bonequinhos” pudesse ser menos simbólico como na figura de “soldadinhos”, e substituídos por outros apetrechos, para que os temas relacionados ao território fossem possivelmente menos induzidos e mais livres. Contudo, mesmo que a atividade tenha ocorrido dessa forma, os resultados obtidos foram interessantes de serem avaliados.

Quanto mais a atividade avançava, mais eu percebia que as narrativas sobre o território se multiplicavam, e os alunos se concentraram na proposta de mapear os lugares significativos, ou não, para eles na Maré. A partir dessa análise foi possível perceber que tanto os adesivos, quanto os “bonequinhos” já não eram suficientes para expressar as coisas que eles falavam sobre determinados locais no mapa. Como eles eram muitos e falavam ao mesmo tempo, foi impossível focalizar a atenção em determinadas pessoas e/ou grupos. Nesse ponto cabe outra ressalva: é importante que as oficinas sejam conduzidas por mais de uma pessoa, um pesquisador e outros assistentes, para que a experiência possa ser mais bem apreendida e contada através de múltiplas visões. No caso dessa pesquisa, conduzi sozinho as três oficinas que foram realizadas, o que não diminuiu o caráter informativo dos resultados obtidos, mas demandou um maior esforço de abstração, compreensão, domínio do processo e produção de análises.

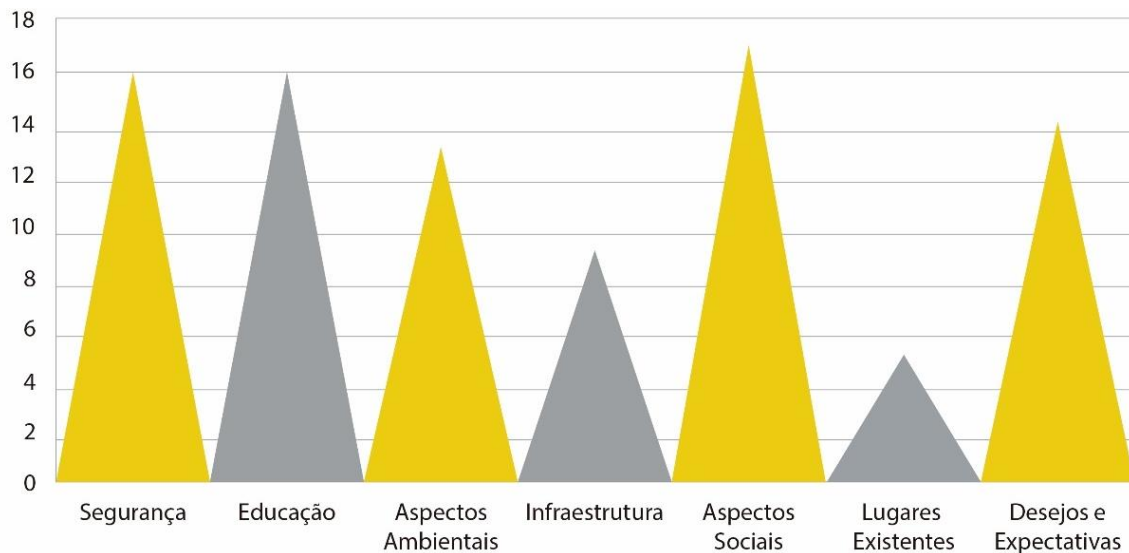
Devido à dificuldade de ouvir todas as pessoas que se debruçavam sobre o mapete, sugeri que os alunos escrevessem as mesmas impressões narradas sobre os lugares da Maré em pequenos papéis adesivos, e posteriormente marcassem no mapa. Acredito que foi a dinâmica que eles mais gostaram de realizar, porque puderam expressar diversas opiniões sobre os seus locais de convívio, os sentimentos relacionados aos espaços e aos desejos e expectativas diante do território. Nesse momento, o dispositivo de mapeamento tornou-se também um dispositivo de prospecção. Foram diversas as impressões marcadas no mapa, desde mensagens de paz, de preocupação com a degradação do meio ambiente, desejos relativos à segurança, educação, infraestrutura urbana e de relações interpessoais (figura 56).



Figura 56: Mapeamento afetivo do território da Maré
Fonte: Arquivo do autor (2019)

Para fazer uma análise mais detalhada dessas informações, agrupei as informações recorrentes e similares em categorias para posterior análise. Tais informações estão expressas no gráfico 1:

Gráfico 1 - Categorias de análise do mapeamento do território segundo os alunos do C. E. Professor João Borges de Moraes



Fonte: Arquivo do autor (2019)

De acordo com o gráfico foi possível perceber que os **aspectos sociais** foram bastante mencionados pelos alunos. A maioria dos adesivos colocados no mapa dentro dessa categoria apresentavam pedidos por respeito, humanidade, assistência social do Estado para com os

moradores da Maré, mais relações sociais positivas, amor, liberdade e menos assédio. É impressionante notar que desde muito cedo os adolescentes da Maré têm que aprender a lidar com situações de violação dos seus direitos humanos, o que reflete nesses pedidos por respeito e liberdade diante de um contexto conflituoso. A segunda categoria mais recorrente no mapeamento tem uma relação direta com os aspectos sociais, a **segurança**. Os alunos mencionaram diversas vezes o seu descontentamento com a violência, ao desejarem menos confusões, menos tiroteios, menos brigas entre as facções no território, menos presença de armas e do tráfico, e que as escolas não fossem prejudicadas pelo contexto violento dos confrontos armados. Alguns deles marcaram no mapa o seu pedido por paz.

Os apontamentos referentes à categoria de **educação** foram bastante mencionados pelos alunos. Mensagens como “mais educação”, “união entre as escolas”, “paguem nossos professores”, “melhorem nossas escolas” apareceram com certa frequência. No entanto, o que chamou mais atenção foi a quantidade de mensagens que pediam por mais aulas de campo, como uma das atividades das escolas. Pelo que entendi, os alunos têm muita vontade de conhecer outros lugares além da Maré, e a escola era a instituição que poderia oferecer tais atividades através das aulas de campo. Os passeios realizados pela escola variavam entre visitar a Cidade Universitária e a Fiocruz, dois locais próximos da Maré. No entanto, um dos alunos relatou que ele tinha um sonho de conhecer a Praça XV, porque ele havia estudado sobre a importância desse lugar para a cidade na aula de História:



*“- Tem muitos lugares que eu gostaria de conhecer sim fora daqui (da Maré), por exemplo, queria que a gente tivesse mais aulas externas, passeios escolares, ia ser legal...
- Que lugares você gostaria de conhecer?
- A Praça XV, nunca fui, queria muito conhecer!” [Daniel, aluno do colégio, 2019]⁶¹.*

Os **aspectos ambientais** e de **infraestrutura** surgiram a partir do descontentamento da forte presença de lixo nas comunidades, a poluição da Baía de Guanabara, que afetava a qualidade da água e do ar, eles desejavam mais cuidado com o meio ambiente, através da preservação da fauna e da flora local, tratamento do esgoto e pediam por alternativas de despoluição das águas, inclusive do Piscinão de Ramos. Alguns reclamaram sobre a falta do fornecimento dos serviços de luz e água nas residências, que era uma questão recorrente e que precisava de alguma solução. Houve reclamações ainda sobre a quantidade de obras paradas nas redondezas, que deixavam as favelas com aspecto inacabado e que geravam muito lixo. O

⁶¹ A distância entre o bairro Maré e a Praça XV é pouco maior que 15 km, e o trajeto de transporte público, em condições normais de trânsito, demora em média 25 minutos.

transporte público foi bastante citado também. Foram solicitadas mais alternativas de locomoção pela cidade, porque os ônibus que passavam pela Avenida Brasil eram muito lotados e os motoristas não respeitavam o direito do passe livre estudantil, impedindo-os de acessarem os transportes públicos e de circularem pela cidade.

Os **lugares existentes** mais mencionados foram as próprias residências, algumas praças locais que eles costumavam frequentar, a escola, alguns equipamentos e outras instituições locais, como a Ong Luta pela Paz, a Vila Olímpica, a Lona Cultural, o Campo da Paty, além dos lugares externos, como a Cidade Universitária, e seus diversos campos de futebol, as lojas do bairro de Bonsucesso e o castelo da Fiocruz.

Os **desejos e expectativas** foram variados: mais ofertas de lazer para os jovens no local, como atividades nas praças, mais torneios esportivos, campeonatos de futebol, passeio de barco pela Baía de Guanabara, visita ao polo da Petrobrás no Fundão, mais espaços para que as crianças pudessem brincar, porque as ruas eram apertadas e as praças mal conservadas e perigosas. Para as escolas, os alunos desejaram que fossem estabelecidas mais parcerias com a universidade, um desejo compreensível pois eles estavam se aproximando do momento do vestibular, embora tivessem destacado que a instituição promovia atividades nesse sentido. Por fim, não menos importante, mais ofertas de emprego e de oportunidades de acesso ao ensino superior.

Diante dos resultados obtidos com o mapeamento do território, foi possível produzir um mapa com a síntese das descobertas (figura 57). A análise sobre o mapa síntese permite perceber que o grau de territorialidade dos alunos está muito condicionado ao local de moradia deles, e mais ainda, condicionado aos territórios ocupados pelo tráfico na região. Os pontos positivos que fogem a essa regra foram marcados em locais que representavam para eles muito mais um desejo de acesso, do que de fato uma avaliação da qualidade do lugar, como foram os casos dos campos de futebol e das quadras esportivas.

Os alunos demonstraram interesse em conhecer mais a Cidade Universitária, os cursos, as faculdades e os campos livres para a prática de esportes. A Baía de Guanabara foi considerada um dos maiores fatores negativos da região, que merecia tratamento ambiental, inclusive com oportunidades educativas e de lazer. A região da “Divisa”, que concentra uma série de equipamentos, como as escolas, a Vila Olímpica e a Lona Cultural, foi considerada o local mais violento pela ótica dos alunos. Existe um desejo muito grande de ocupar tais equipamentos, principalmente a Vila, para a prática de esportes e atividades de lazer. No entanto, existem barreiras de ordem territorial que parecem impedir essa ocupação.

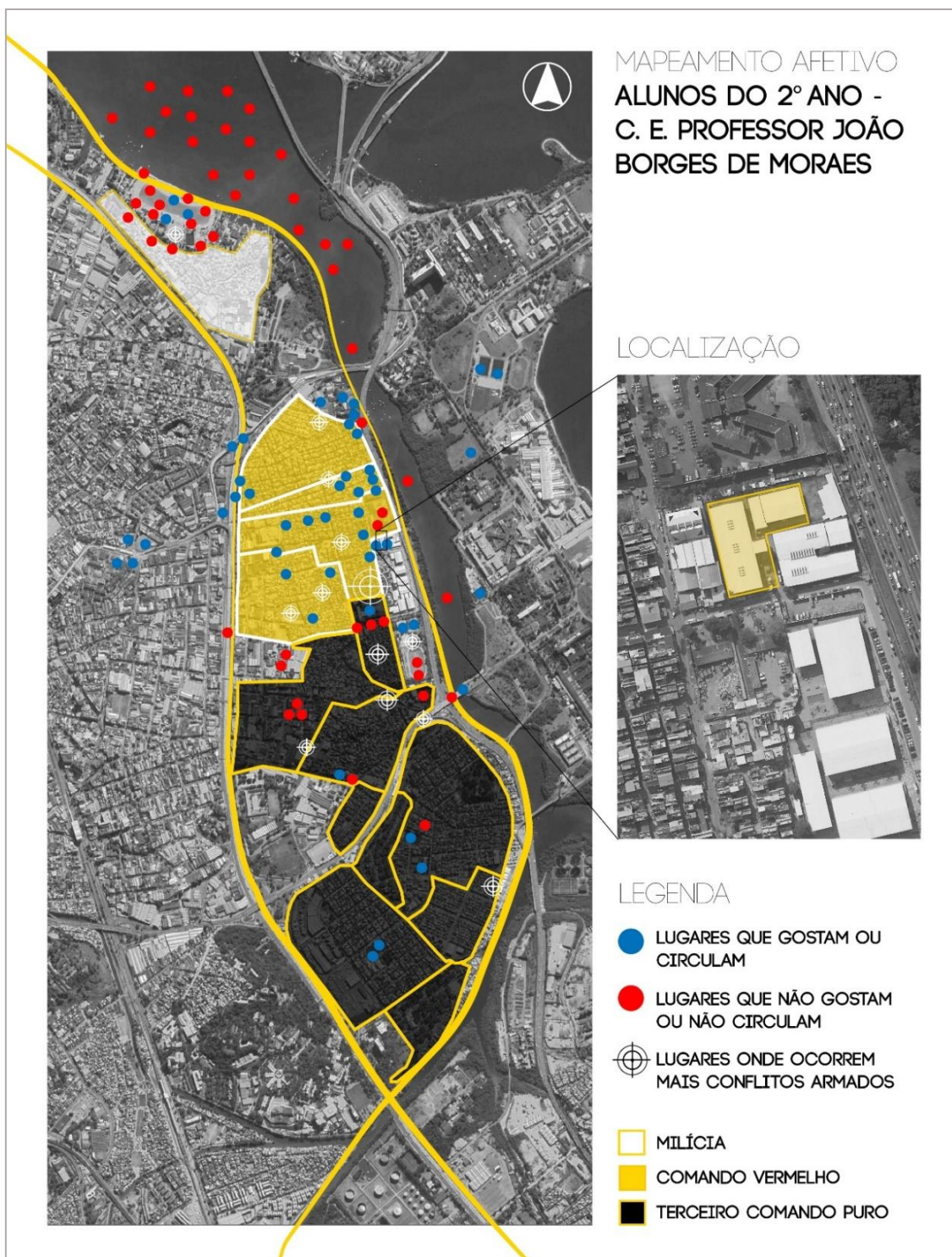


Figura 57: Síntese do mapeamento afetivo da primeira oficina
Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

7.3. Segunda oficina – Escola Municipal Ginásio Olimpíadas Rio 2016

No final da oficina anterior, o professor de português, também diretor de outra escola que acompanhou a dinâmica, veio conversar comigo para dizer que tinha avaliado positivamente

o modo como foi feito o mapeamento afetivo. Aproveitei o momento e fiz a proposta para realizar a mesma atividade na Escola Municipal Ginásio Olimpíadas Rio 2016, uma escola de ensino fundamental II localizada no Campus Educacional da Maré. Seria uma oportunidade de ampliar o mapeamento realizado, agora com a visão de outro grupo de adolescentes. Após a verificação do cronograma da escola, conseguimos agendar a oficina para o dia 14 de novembro de 2019, com duas turmas, uma de oitavo ano e outra de nono ano, todos juntos. No dia combinado, cheguei até a escola, fui recebido pelo diretor e logo em seguida fui levado para uma das salas onde a turma de oitavo ano já estava à minha espera. O coordenador pedagógico, que já conhecia o trabalho, deu total liberdade para realizar a dinâmica, oferecendo todo suporte necessário: mobilizou um professor, um espaço e deixou os equipamentos de audiovisual à minha disposição, caso precisasse.

Quando cheguei na sala, o professor que acompanhava a turma no momento preferiu se ausentar. Ele me deixou mais à vontade com os alunos para começar a realizar a oficina sem interferências, mas ressaltou que estaria do lado de fora, caso eu precisasse de qualquer coisa. Havia cerca de 25 alunos com idade entre 15 e 16 anos em média. Segui com os procedimentos iniciais, me apresentei, expliquei os objetivos do trabalho e como seria a dinâmica da atividade. Assim como na outra escola, eles quiseram conversar também sobre a profissão do arquiteto e urbanista, e sobre a vontade de visitarem a Cidade Universitária, alguns deles reforçaram o interesse de utilizar os campos de futebol do local como área de lazer. Após esse momento inicial, apresentei o mapete para eles, que sugeriram abri-lo no chão para melhor visualização.



Figura 58: O território da Maré diante dos olhares dos alunos
Fonte: Arquivo do autor (2019)

Foi interessante observar como os adolescentes gostaram desse dispositivo. Eles também se debruçaram sobre o mapa, procurando reconhecer os locais, a posição que se encontravam, as principais praças, e alguns até perguntaram se o Fundão fazia parte da Maré, porque o *campus* aparecia no mapa também. Outros questionaram o tamanho do território:



*“- Mentira que a Maré é isso tudo! Nunca imaginei, nem parece né?
- Você se surpreendeu com o tamanho?
- Muito! Eu sabia que era grande, mas eu não imaginava que era enorme assim, muito doido né?
- Você conhece todos esses espaços que aparecem no mapa?
- Ainda não! Mas eu quero visitar a UFRJ!” [Fernanda, aluna da escola, 2019].*

Fiz a mesma sugestão da oficina anterior, que eles pontuassem com dois adesivos de cores diferentes os lugares que eles gostavam e/ou circulavam e os que não gostavam e/ou não circulavam. Houve um bom engajamento na dinâmica e a atividade fluiu muito bem. Os alunos que não participaram diretamente do mapeamento, ou que participaram de forma esporádica, por livre escolha, davam dicas para os colegas sobre possíveis lugares que não haviam sido mapeados, como os comércios locais, as ruas principais e algumas instituições. Uma das alunas perguntou onde estava a Ong Redes da Maré porque ela precisava marcá-la como um local positivo. Pelo que entendi, ela fazia alguns cursos na instituição, e sua fala demonstrava bastante afetividade pelo lugar. Outra aluna, que não estava participando diretamente da atividade, pediu para outra colega marcar a Casa das Mulheres da Maré⁶², porque era um lugar onde a mãe dela fazia curso de confeitaria. Os demais pontos positivos marcados no mapa foram também as quadras e os campos de futebol, as residências, a Vila Olímpica e a Cidade Universitária.

Os aspectos negativos se concentraram nos locais considerados violentos pelos alunos. Nessa oficina, a região da “Divisa” entre as facções foi mais enfatizada como um lugar de conflitos. A maioria dos alunos dizia se negar a circular por lá, inclusive foram mais diretos com relação a isso, mostrando para mim quais eram as ruas perigosas e quais eram mais tranquilas para caminhar. Ouvi um conselho de uma aluna para que não andasse por determinadas ruas: *“professor, você já andou pela rua Principal? É uma rua que fica perto aqui da escola, ela é muito perigosa, os caras ficam te olhando, se eu fosse você não ia lá não!”*. Perguntei se eles tinham o costume de atravessar as favelas, por qualquer motivo. Um dos meninos disse que

⁶² Inaugurada em outubro de 2016, a Casa das Mulheres da Maré é um espaço concebido pela Redes da Maré para fomentar o protagonismo das mulheres da região, contribuindo para a melhoria da condição de vida delas e, conseqüentemente, de todos que as cercam. Trata-se da concretização e do reconhecimento do papel histórico das mulheres no surgimento de movimentos sociais e de lutas ligadas à infraestrutura na Maré, desde a década de 80.

morava na Vila dos Pinheiros e ia para escola porque tinha que ir, e não tinha medo porque estava com o uniforme da escola, aí os traficantes não implicavam com ele. Essa foi uma das coisas mais emblemáticas que eu ouvi durante todo o processo de imersão na Maré! Também perguntei se eles frequentavam a Vila Olímpica, e eles disseram que não muito, porque havia campos de futebol no Parque Rubens Vaz, na Nova Holanda e no Parque União, mas que gostariam de usar a piscina de lá, porque era o único local que oferecia essa possibilidade.

Eles também utilizaram os “bonequinhos” para sinalizarem no mapa os locais conflituosos, que pela ótica deles se concentrava ali próximo do Campus Educacional da Maré, na região da “Divisa” e também na Linha Amarela, perto das outras favelas do outro lado, como a Vila dos Pinheiros, o Conjunto Pinheiros e a Vila do João. Eles não mencionaram muitas coisas em relação às favelas da Praia de Ramos e Roquete Pinto, além de definirem o Piscinão como um local de água suja. Sugeri também que utilizassem os adesivos para marcar no mapa as impressões dos lugares, mas nessa oficina eles não demonstraram tanta espontaneidade nessa dinâmica. No entanto, alguns pontos merecem destaque: (1) houve algumas definições de espaços perigosos, os mesmos já citados anteriormente; (2) a rua Principal, conforme dica de uma aluna, foi classificado como um lugar que tem muito tiroteio; (3) a rua Teixeira Ribeiro foi classificada como uma rua ótima, devido à movimentação, o comércio, as lojas; (4) o Campo da Paty foi sinalizado como um lugar bom para jogar futebol; (5) o Piscinão de Ramos, segundo algumas alunas, tinha água com odor desagradável.



Figura 59: Mapeamento dos aspectos de segurança
Fonte: Arquivo do autor (2019)



Figura 60: Mapeamento afetivo do território da Maré
Fonte: Arquivo do autor (2019)

Como percebi que a atividade com os adesivos, não foi tão produtiva nessa oficina, procurei organizar outra atividade. Propus uma **roda de conversa**, dessa vez queria ouvir o que eles desejavam para o território da Maré. A princípio eles gostaram mais dessa atividade, então dei prosseguimento. Iniciei a conversa pedindo para que me explicassem algumas das marcações que eles fizeram na atividade anterior. Assim, eles começaram a relatar o quanto o cotidiano de violência da Maré prejudicava as atividades da escola, principalmente porque muitos não conseguiam comparecer à instituição durante alguns dias de aula por conta dos tiroteios. Era muito ruim essa situação porque eles não sabiam quando os tiroteios poderiam começar e, caso fossem atingidos por bala perdida, não havia posto de saúde com atendimento 24 horas próximo daquela região. Abordaram outros temas referentes à educação, lazer e bem-estar. Quando a conversa atingiu um nível avançado, propus que eles fizessem uma síntese dos temas levantados em um cartaz, um **painel dos desejos**.

Com a posse de um cartaz de papel tipo pardo, os próprios alunos construíram seus desejos, de acordo com tudo o que foi conversado momentos antes, e pedi para que dessem um título para o painel. O nome que eles escolheram foi “Maré dos Sonhos” (figura 61). Houve tanta empolgação com essa outra dinâmica, que os alunos produziram dois painéis dos desejos (figura 62). Nos painéis havia uma série de questões relacionadas aos aspectos de segurança, aspectos sociais, aspectos educacionais, aspectos econômicos, aspectos políticos e atividades comerciais. Os itens que surgiram nos painéis foram categorizados e organizados no gráfico 2

para uma análise mais completa. Diferentemente da oficina anterior, a maioria dos aspectos mencionados nos cartazes refere-se aos desejos e expectativas que os alunos possuem para o território onde moram, circulam, ou para o Conjunto de Favelas da Maré de modo geral. Além dos desejos, houve algumas críticas sobre a condição de vida dos moradores das favelas, o que foi bastante interessante constatar.

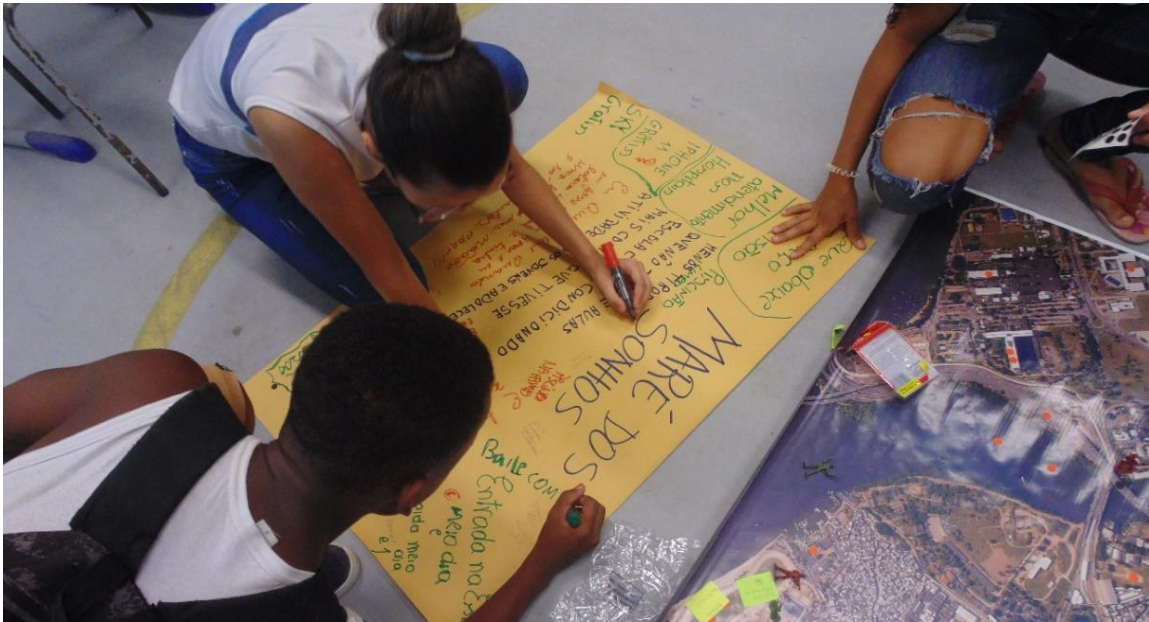
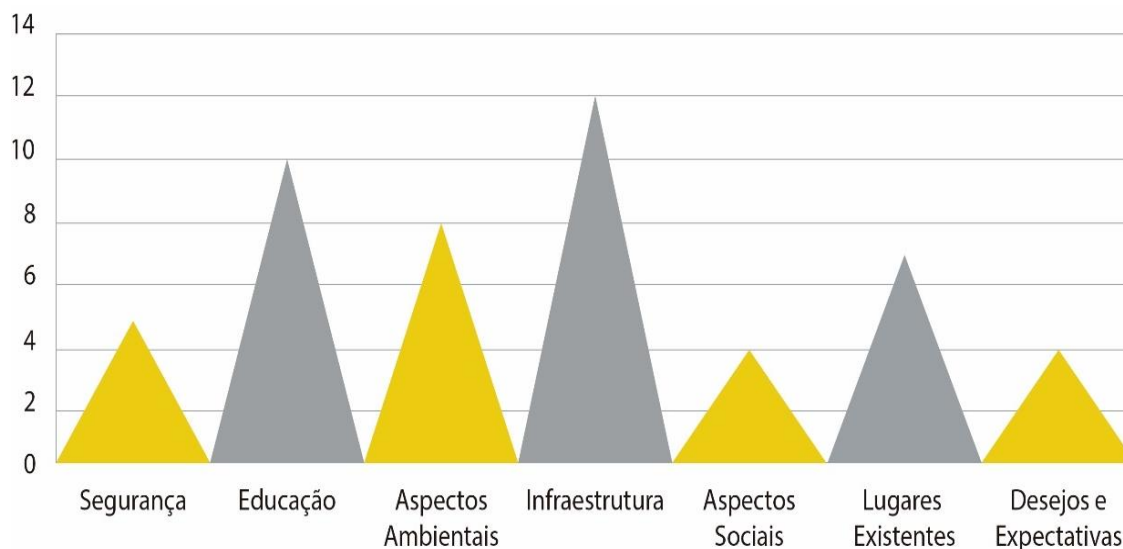


Figura 61: Produção do painel dos desejos
Fonte: Arquivo do autor (2019)



Figura 62: Exposição do Painel dos desejos pelos alunos
Fonte: Arquivo do autor (2019)

Gráfico 2 - Categorias de análise dos painéis dos desejos segundo os alunos do Ginásio Olimpíadas Rio 2016



Fonte: Arquivo do autor (2019)

A análise do gráfico permitiu confirmar uma das maiores preocupações levantadas pelos alunos, tanto na dinâmica de mapeamento, quanto na construção do painel dos desejos, que é a **segurança**. Nos cartazes surgiram alguns pedidos por menos tiroteios nas favelas, a extinção do tráfico e das facções criminosas, para que não houvesse operações de segurança pública no horário de entrada e de saída da escola, que houvesse menos circulação do caveirão nas ruas das favelas, menos violência no cotidiano, seja com relação aos conflitos armados, como também nos aspectos sociais.

Algumas menções chamaram atenção, como foi o caso de alunos que desejavam o domínio de todo o território da Maré por apenas uma das facções. Isso pode significar talvez duas coisas⁶³: (1) pela ótica dos alunos, a violência presenciada no cotidiano das favelas da região está diretamente relacionada com a disputa territorial pelos grupos criminosos, então se um grupo dominasse o território do outro, não haveria mais violência; (2) os alunos, assim como grande parte dos moradores, assumem para si a territorialidade do poder local desde cedo. Um dos alunos escreveu “*se tá 2 tá mec*”, expressão que, segundo ele, significava dizer que “*se é dominado pelo Comando Vermelho, tudo bem!*”.

⁶³ Tal constatação refere-se a uma leitura pessoal feita após a oficina e durante a produção textual desta tese, portanto um dado sem possibilidade de comprovação. O ideal seria ter aberto essa leitura em grupo para produzir dados menos duvidosos.

Sobre os **aspectos sociais**, notei desejos por mais respeito aos moradores, menos brigas, menos preconceito, menos fofocas, intolerância ao racismo, que os professores respeitassem os alunos moradores de favela e que houvesse mais relações afetivas.

Os **aspectos econômicos** levantados evidenciaram que os alunos estavam atentos ao cenário de crise econômica do país, com pedidos por diminuição dos preços dos alimentos, como o feijão (talvez um reflexo do que eles ouviram ou perceberam em suas casas), a diminuição dos preços de itens que eles queriam consumir, como os lanches no comércio local, os serviços de televisão a cabo e de serviços de *streaming*⁶⁴. Sobre as opções de **lazer**, alguns desejaram que o Piscinão passasse por um processo de limpeza para que de fato se tornasse uma opção segura de diversão para os moradores; outros desejaram mais bailes e mais piscinas na favela e/ou na escola. Houve também uma preocupação com a **saúde** dos moradores, com pedidos por mais clínicas com atendimento 24 horas e a oferta de preservativos e absorventes grátis.

Sobre a **educação**, os alunos desejaram mais atividades na escola que desenvolvessem as suas aptidões, como esportes, artes, cultura e lazer. Nesse aspecto, eles propuseram que a escola ampliasse as parcerias com os coletivos e as Ongs da Maré, e que desenvolvessem atividades artísticas, de música, de dança, de teatro, no espaço escolar ou fora dele. De acordo com o que contaram na ocasião, às vezes um parceiro ou outro desenvolvia uma atividade na escola, mas normalmente elas tinham um tempo determinado para acontecer; assim o desejo era que essas atividades fizessem parte do cotidiano escolar. Outra coisa que mencionaram foi o desejo para que houvesse também mais aulas externas, mais aulas de campo.

Os **aspectos políticos** apareceram como críticas ao governo, pela invisibilidade dos direitos dos moradores de favela e pela mídia que só relatava os aspectos negativos da favela: “*bala no governo!*”

De acordo com o mapeamento do território, foi possível produzir uma síntese dos resultados obtidos (figura 63). A análise do mapa síntese permite perceber também que os lugares que os alunos gostam e/ou circulam estão atrelados ao local de moradia, de convivência, ressaltando os espaços de quadras e campos de futebol como os locais de lazer da juventude da Maré. Os alunos relataram que tais espaços são também utilizados para atividades de dança, música, encontros da galera, disputa de *slam*, de *rap* e outras atividades. A região da

⁶⁴ É uma tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet. O streaming possibilita que um usuário reproduza mídia, como vídeos, que são sempre protegidos por direitos autorais, de modo que não viole nenhum desses direitos, tornando-se bastante parecido com o rádio ou a televisão aberta.

“Divisa” é uma das mais conflituosas da Maré, e a territorialidade das facções criminosas incide diretamente no modo como eles circulam e se apropriam do território.

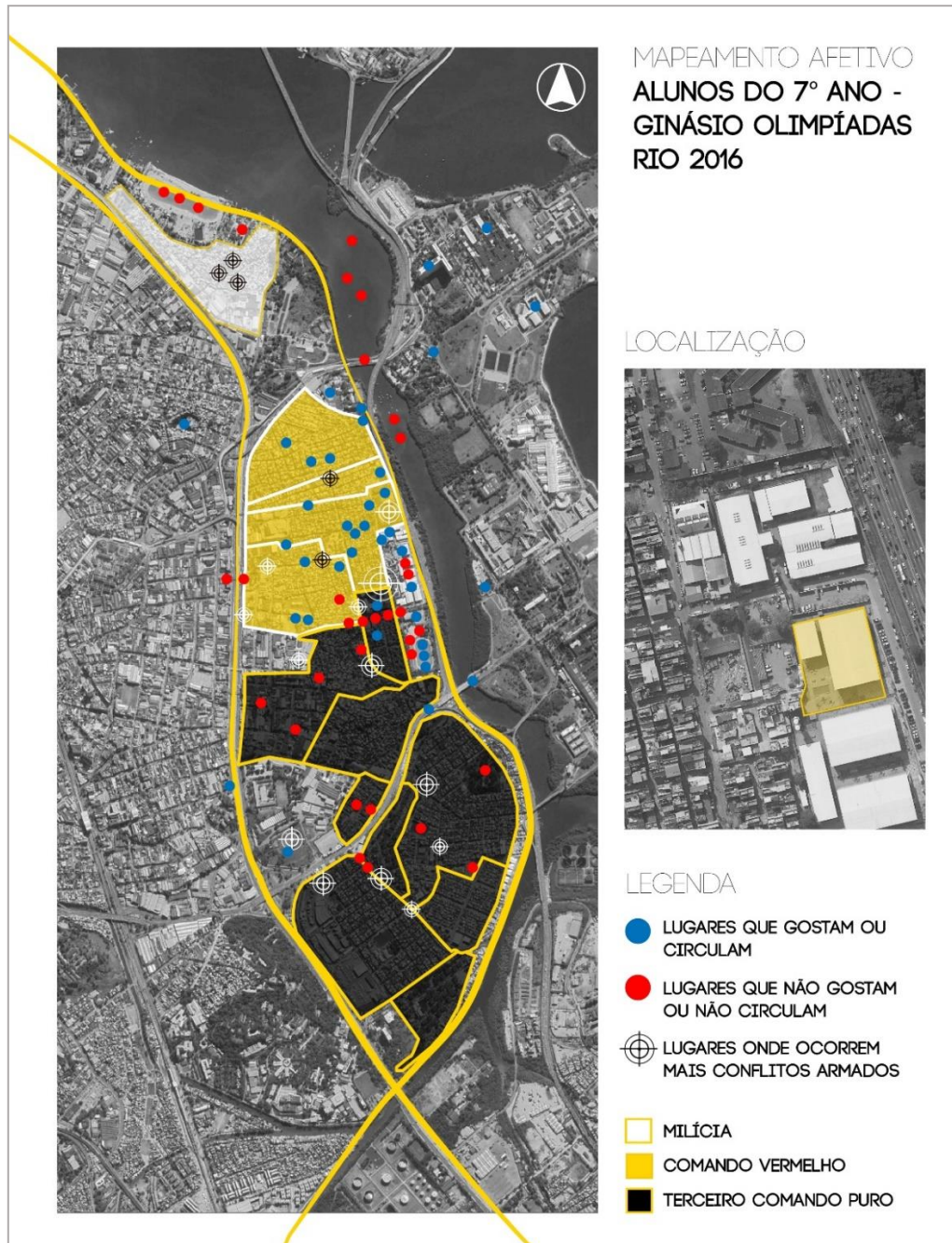


Figura 63: Síntese do mapeamento afetivo da segunda oficina
Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

É perceptível também que os espaços que eles não conhecem dentro da favela, ou nunca circularam, são diretamente classificados como lugares negativos, ou proibidos. As classificações nesse sentido ocorreram nos espaços pertencentes às favelas mais distantes como a Vila dos Pinheiros, Vila do João e adjacências. Embora muitos deles nunca tivessem visitado o Parque Ecológico da Maré, a sua posição geográfica indicava automaticamente que

lá era uma local ruim para eles. A Cidade Universitária representa para a maioria dos alunos um lugar de muitas possibilidades, de educação e lazer, tão perto, porém tão distante ao mesmo tempo. É importante estreitar essa parceria entre a favela e a universidade, pelo menos é o que os jovens da Maré têm demonstrado nos seus discursos.

7.4. Terceira oficina – Ong Redes da Maré

A oficina na Ong Redes da Maré foi uma das mais difíceis de agendar, porque como a instituição tem uma série de atividades para cumprir no dia a dia, e diversas pesquisas em andamento, além do cotidiano adverso das favelas, a pesquisa precisou ser avaliada internamente. Quando fiz a proposta das oficinas para a assistente social que me atendeu na sede da Ong, logo em seguida ela passou o contato de uma das coordenadoras do eixo educação da instituição, com quem foi possível estudar a melhor maneira para incluir a oficina em uma das atividades propostas por eles, o público, o dia, horário e local. Após algumas tentativas, conseguimos agendar a atividade para o dia 27 de novembro de 2019, às 15h. Quando cheguei na Ong, tal coordenadora me recebeu no local marcado e colocou um dos professores para acompanhar a dinâmica, que foi realizada com uma turma de preparatório para o ensino médio. A atividade contou com a participação de cerca de 20 alunos, com idade em torno de 15 e 17 anos. Todos moravam em regiões próximas dali — nas favelas da Nova Holanda, Parque União e Parque Rubens Vaz.

Quando entramos na sala, o professor fez questão de fazer a minha apresentação para eles, pediu que eles colaborassem com a atividade que seria proposta e que aproveitassem a presença de uma pessoa de fora para trocar experiências, principalmente alguém que vinha da universidade: *“olha que privilégio de vocês, a universidade veio até aqui prestigiá-los, conhecer o nosso trabalho, contribuir com o nosso aprendizado, aproveitem essa oportunidade para trocar ideias, experiências...”*. Nesse momento, quando comecei a falar sobre quem eu era, o que fazia ali e de onde eu vinha, eu percebi os olhares atentos, curiosos e engajados naquele relacionamento inicial. Embora fossem adolescentes, e naturalmente apresentassem um comportamento mais efusivo, na hora que começamos a conversar sobre a dinâmica, eles se mostraram muito interessados e participativos. Lembrei do momento quando conversei com a assistente social, quando ela disse que geralmente os alunos da instituição se sentiam respeitados e valorizados enquanto indivíduos nos espaços e nas atividades propostas pela Ong. Nesse momento compreendi o significado daquele espaço para aqueles adolescentes.

Olhei para o fundo da sala e vi a parede revestida com um grande mapa da Maré e comentei com eles: *“acho que a atividade que trago aqui para vocês não deve ser nenhuma grande novidade!”*. Então abri o mapete e apresentei a proposta. Sugeri que abrissemos o mapa no chão e eles mesmos se organizaram para isso. Surpreendentemente percebi que houve interesse por parte deles em analisar o território sob seus olhares, do mesmo modo como ocorreu nas duas oficinas anteriores. Precisei dar o tempo necessário para que eles conseguissem se localizar no mapa, sempre procurando suas casas e os locais mais conhecidos, a *“Redes”*, como eles chamavam a instituição, as escolas onde estudavam, as praças e outros equipamentos. Nesse momento, procurei estar mais próximo para ouvir o que eles falavam e tentar compreender a sua lógica territorial. Em determinado momento os apontamentos que eles começaram a fazer passou a configurar um tipo de mapeamento.

Sem que houvesse sugestões, os alunos espontaneamente começaram a apontar os lugares que eles gostavam e não gostavam, e isso gerou um certo debate: *“eu nunca fui nesse lugar, onde é?”*, *“aqui é a Teixeira né? Vou comprar meu tênis lá...”*, *“olha o Piscinão ali, nunca tive vontade de ir...”*. Percebi que era o momento ideal para pedir que marcassem no mapa essas impressões. A tática foi a mesma: o uso dos adesivos coloridos (figura 64).



Figura 64: Reconhecendo os territórios da Maré
Fonte: Arquivo do autor (2020)

Nesse momento o professor da turma decidiu ajudar a localizar as favelas no mapa, para ajudar os alunos que ainda estavam perdidos. Localizou primeiramente o Piscinão, e a partir dali foi mostrando a eles o posicionamento das outras favelas. Foi interessante notar que

quando ele chegou a situar as favelas mais distantes, aquelas localizadas após a Linha Amarela, os alunos tiveram mais dificuldade de compreender o território — alguns pediram para que o professor repetisse os apontamentos. Quando o professor situou o Conjunto Bento Ribeiro Dantas, um dos alunos disse: *“aí é o lugar mais conhecido como Fogo Cruzado”*. Uma referência a um dos locais da Maré mais afetados pelo enfrentamento entre os traficantes e a polícia.

Segundo os alunos, os lugares positivos para alguns deles eram as suas casas, as escolas do Campus Educacional da Maré, os campos de futebol e a própria Ong. Eles marcaram positivamente o C. E. Professor João Borges de Moraes, por ser uma *“boa escola”*, onde havia diversas atividades para os alunos. Também marcaram positivamente a Ong Luta pela Paz porque era um local que oferecia atividades esportivas e educativas. Por outro lado, houve muitas menções negativas sobre diversos lugares.

Um dos alunos pediu para marcar tudo como negativo, porque na Maré não havia nada de bom, o que foi confrontado por outra aluna: *“ah também não é assim! Aqui tem muitas coisas boas também, nem tudo é tão negativo! Por exemplo, a Redes, você não gosta daqui?”* Alguns alunos começaram a procurar suas casas para marcar como um local negativo, porque não gostavam de morar em um lugar tão violento. De acordo com o que foi relatado por uma das alunas: *“meu maior sonho é sair daqui, por isso que eu estou estudando, pra ter mais oportunidades no futuro, ganhar dinheiro e poder morar em outro lugar! Aí vou levar minha família toda embora daqui...”*.

O professor reparou que os alunos classificavam negativamente o espaço do Parque Ecológico da Maré e perguntou o porquê. Eles responderam que, na verdade, não sabiam o que era aquele lugar e quando o professor explicou, uma das alunas fez uma pontuação interessante: *“nossa eu nem lembrava que esse Parque existia, por que nós nunca fomos lá?”*. Então houve outro momento que um dos alunos perguntou onde era a *“Divisa”* porque ele precisava pontuar como um espaço violento, onde havia muitos traficantes e muita morte (figura 65). Os outros alunos concordaram com ele e todos decidiram apontar o local como um dos mais negativos da Maré. Nesse momento achei oportuno introduzir a atividade com os *“bonequinhos”*. De acordo com o que eles marcaram no mapa, a região da divisa realmente foi identificada como violenta, assim como o espaço da Vila Olímpica, o Conjunto Bento Ribeiro Dantas, onde a polícia *“metralhava”* (figura 66), as favelas do outro lado da Linha Amarela eram perigosas, por isso eles não pensavam em ir para lá, como também alguns pontos da Nova Holanda.



Figura 65: A divisa como um território da violência
Fonte: Arquivo do autor (2020)

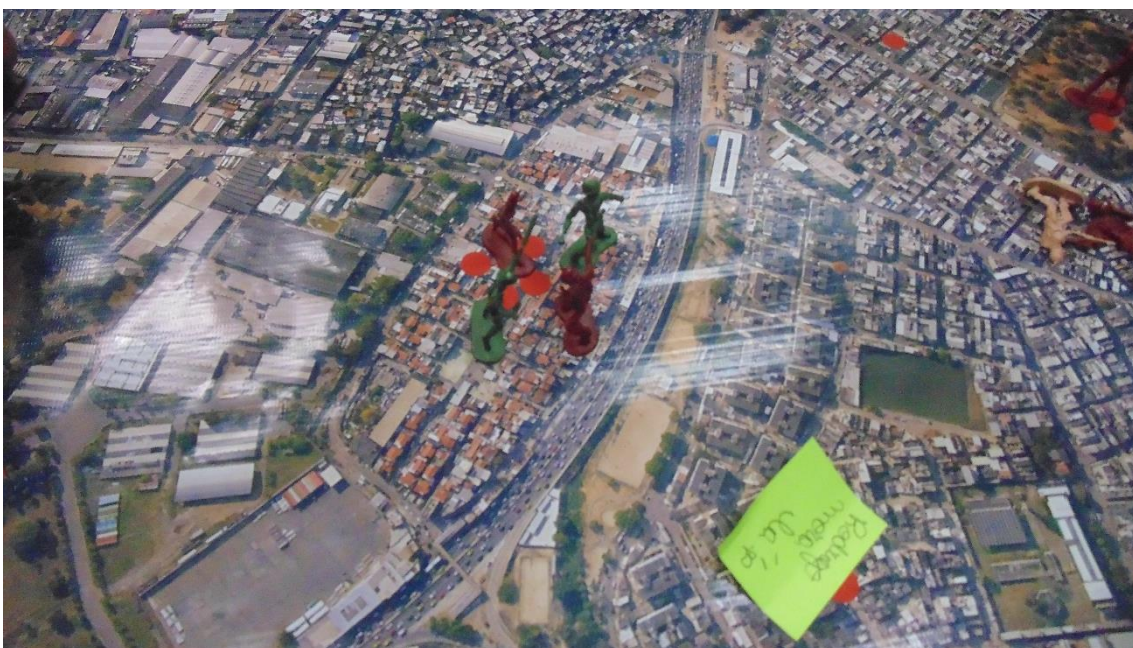


Figura 66: A violência no Conjunto Bento Ribeiro Dantas
Fonte: Arquivo do autor (2020)

No momento que eles pontuavam os lugares mais violentos da Maré, sugeri que indicassem algumas características das favelas e/ou locais específicos. A Ong Redes da Maré foi definida como um local importante de oportunidades educativas para os moradores, porque oferecia diversos cursos, atividades culturais e artísticas, além de complementar o ensino ofertado pelas escolas. A Escola Municipal Bahia foi classificada como uma escola menos violenta porque não estava localizada no interior da favela, por isso não era tão afetada pelas ações de

segurança pública. A região ocupada pelas Escolas do Amanhã, na favela Salsa e Merengue, foi considerada um lugar onde havia muitos traficantes e muito tiroteio, portanto, um lugar perigoso. A Avenida Brasil não foi vista com bons olhos porque era um local distante da moradia deles, no entanto, era onde havia a oferta de transporte para outros lugares, sem qualidade e eficiência. Um dos relatos me chamou atenção. Um aluno marcou a Vila Olímpica como um lugar com potencial educativo, porém perigoso. Segundo o que ele me contou, foi lá que ele viveu um dos piores dias da vida dele, porque houve um tiroteio no local e ele pensou que morreria, simplesmente por ser morador de uma favela considerada rival (figura 67).



Figura 67: Experiência negativa na Vila Olímpica
Fonte: Arquivo do autor (2020)

Outras mensagens colocadas nos bilhetes apresentavam a dualidade de morar na Maré, “*é um bom lugar para morar, somos livres e presos ao mesmo tempo*”. Alguns ressaltaram a característica marcante da região: a presença dos bailes, do tráfico de drogas e da violência, do sofrimento, de casas mal construídas, muito lixo nas ruas, sem infraestrutura urbana e onde não havia respeito pelos moradores e sua segurança. Outro bilhete fazia uma reclamação sobre a poluição, o mau cheiro dos esgotos, dos valões e da Baía de Guanabara, uma das coisas que os políticos deveriam se preocupar. Que era um lugar onde havia muito comércio, muita gente na rua, muita gente gritando, músicas impróprias para as crianças, um lugar criticado pela sociedade. Uma última mensagem que é importante trazer aqui é que um dos alunos ressaltou que o fato de serem moradores da Maré, moradores de favela, não significava que todos ali eram bandidos, e que por conta disso não poderiam ser desprezados pelas outras

uma abordagem sem alardeamento, para capturar os traficantes e apreender as drogas. Tais operações eram muito perigosas porque colocavam em risco a segurança de qualquer morador, que ali na favela era considerado um bandido pela polícia, além de surpreender os trabalhadores e estudantes no cotidiano, potenciais vítimas dos tiroteios a qualquer momento.

A partir desse ponto eles apresentaram uma série de críticas à implantação das escolas no Campus Educacional da Maré, em um lugar de extrema violência, e que ninguém perguntou para os moradores se eles queriam aquelas escolas ali, porque ninguém ouvia a voz dos favelados. Relataram as dificuldades de acompanhar a rotina escolar diante do cotidiano de violência, principalmente os alunos que não estudavam em escolas da Maré, onde os professores não compreendiam sua situação. Uma das alunas relatou que perdia constantemente conteúdos escolares, porque ela faltava algumas aulas e que não era culpada por isso. No entanto, ninguém parecia se importar com o fato de que ela poderia morrer atingida por balas perdidas. Por isso eles valorizavam o trabalho da Ong, porque ali os profissionais tinham empatia com a situação dos moradores, até porque também havia professores que moravam da região. Como um aluno relatou: *“se não fosse a Redes eu não sei se teria condições de aprender as matérias da escola, porque eu perco muitas aulas, mas tento recuperar aqui nas aulas de reforço!”*

Perguntei se eles tinham o costume de circular por outros espaços da cidade além da Maré e poucos responderam que sim. Na verdade, não demonstraram muito interesse em conhecer outros lugares porque, segundo eles, tudo que precisavam ou gostavam tinha ali na Maré. Quando saíam de lá eles costumavam ir em *shoppings*, na praia ou em Bonsucesso, para aproveitar o comércio do local, quando não encontravam determinados produtos na favela. Uma aluna demonstrou interesse em visitar a Cidade Universitária e me perguntou se era possível visitar os cursos. Ela tinha muita curiosidade sobre como era a universidade, os espaços, porque o sonho dela era cursar enfermagem. A partir desse momento nossa conversa se tornou uma entrevista coletiva, onde eu era o entrevistado. Perguntaram sobre a minha profissão, como entrei na universidade, se foi difícil concluir, se era possível ganhar muito dinheiro com a arquitetura e outras coisas do tipo. Terminamos a roda de conversa, agradei a participação e o engajamento de todos e me coloquei a disposição da instituição para levar alguns alunos para conhecer o curso de Arquitetura e Urbanismo, como forma de agradecimento.

Após a análise dos dados obtidos na oficina a partir do mapeamento afetivo, foi possível produzir um mapa com a síntese da atividade:

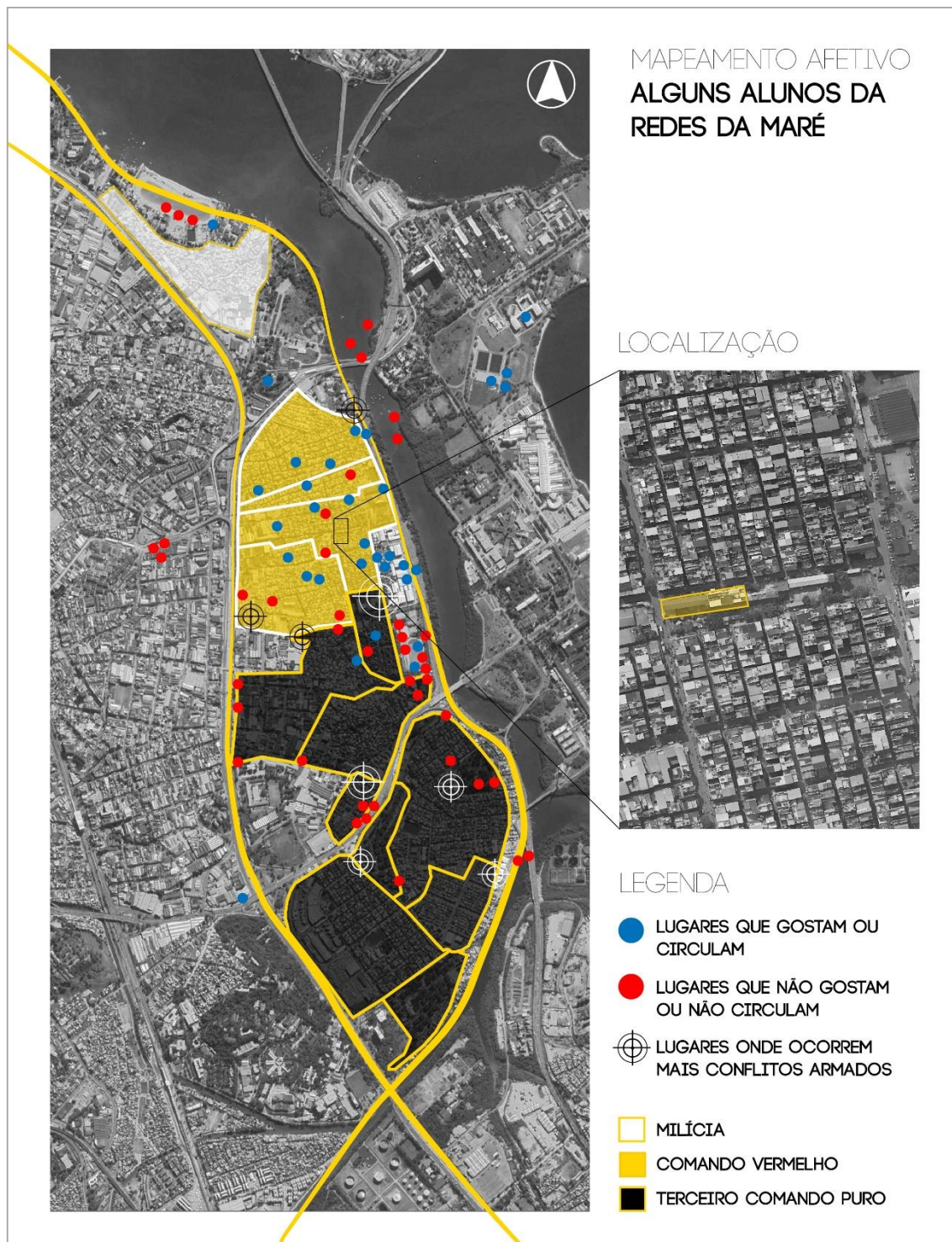


Figura 69: Síntese do mapeamento afetivo da terceira oficina

Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

Nesse mapeamento, podemos identificar uma postura mais crítica no que diz respeito ao local de moradia dos alunos. Nem todos eles relacionaram o seu endereço como um aspecto positivo, pelo contrário, demonstraram descontentamento sobre a violência, a falta de estrutura das casas, de infraestrutura urbana, os níveis de poluição e o desrespeito nas relações sociais entre os moradores. Assim como nas outras oficinas, a região da “Divisa” se confirma

como o lugar mais conflituoso da Maré, pelo menos para esse grupo de alunos abordados nas três ocasiões. Há um incômodo geral pela presença dos traficantes, das bocas de fumo, do armamento ostensivo, das operações policiais e com o tratamento inadequado em relação aos moradores das favelas. O contexto da educação na região é constantemente fragilizado pela violência local e tem reflexos externos, quando os alunos precisam se locomover para as escolas fora da região, e nem sempre são compreendidos. A territorialidade do crime organizado interfere sobre o direito de ir e vir dos moradores, o que prejudica entre outras coisas a criação de vínculos com as diversas favelas da região. Esse é um ponto que merece atenção porque a oferta de espaços de sociabilidade e de troca de experiência pode ficar atrelado ao contexto estritamente local.

7.5. O que os jovens da Maré têm a nos ensinar

Diante da exposição das narrativas colhidas com o público jovem da Maré, percebi durante o processo da pesquisa a recorrência do discurso da territorialidade e da restrição do direito de ir e vir. A dinâmica das disputas territoriais pelo tráfico de drogas, de certa forma, influencia o modo como os moradores se comportam no cotidiano das favelas, ditando regras, limites, códigos, simbolismos. O poder local, representado também pela figura das facções criminosas, tem uma incidência nos territórios, a ponto de oprimirem os moradores, principalmente os mais jovens. A relação identitária que eles constroem com o território é pautada na definição de quais espaços eles podem ou não circular dentro das favelas. O limite territorial rebate nas relações sociais construídas no contexto local, que ficou bastante visível quando percebi que na maioria das narrativas houve menções sobre a existência de diferentes lados na Maré, geralmente opostos e rivais.



“De acordo com as diferentes facções que a gente tem aqui dentro, até certo ponto a gente se trata de uma forma, por outro ponto, em território dominado por outra facção a gente passa a se tratar de outra forma. Da Vila do João, do Conjunto Esperança até a Baixa do Sapateiro a gente se trata de uma forma e dali até o Parque União, Roquete Pinto etc., a gente tem uma postura diferente.” [Caio, morador da Vila dos Pinheiros, 2019].

“Eu não tenho o costume de ir ao lado de lá, eu só vou pra lá de forma esporádica, por exemplo, vou num curso que está sendo ministrado por lá hoje, mas você não vai me ver saindo daqui pra curtir, sei lá, um pagode do lado de lá, e isso acaba gerando segregações né. Eu acho difícil quebrar essa barreira que é territorial e identitária ao mesmo tempo” [Cláudio, professor e morador do Morro do Timbau, 2019].

Essa relação espacial muito delimitada é sentida às vezes com muito pesar quando percebemos os discursos que pontuam os lugares na favela que eles gostariam de frequentar,

“mas não podem”, ou mesmo os lugares que eles não têm a menor intenção de conhecer, devido a uma visão preconcebida que bloqueia qualquer intenção nesse sentido. As adversidades presentes no território dificultam o desenvolvimento de projetos sociais com maior abrangência, porque as ações acabam focalizando, nem sempre intencionalmente, determinadas áreas, determinados contextos. Os jovens que internalizam os limites territoriais, entendem que tais projetos, serviços ou instituições não são voltados para eles. A partir dessa lógica, é possível compreender quando eles qualificam ou desqualificam determinados equipamentos e/ou lugares da região, como o Museu da Maré, a Vila Olímpica, a Lona Cultural, as Ongs, o Parque Ecológico, algumas ruas e praças, por exemplo.



“Essa adversidade bloqueia muito a gente, porque nós temos projetos sociais mais focados naquela área por conta das políticas de lá, das pessoas, das potências de lá, enquanto aqui a gente não tem muito isso. Então as vezes algumas pessoas se interessam por algo que tem lá, só que não podem ir pra lá porque é outra facção e vice-versa.” [Caio, morador da Vila dos Pinheiros, 2019].

Há muitas críticas sobre a localização e a oferta das escolas na Maré. Embora haja um número significativo de instituições escolares na região, é preciso observar a posição que elas ocupam no território. Para o nível básico há uma cobertura maior e mais distribuída entre as 16 favelas. O problema agrava quando o nível educacional avança e há a diminuição progressiva na oferta de escolas de ensino fundamental para o segundo ciclo e de ensino médio. O Campus Educacional da Maré, inaugurado em 2016, foi também uma proposta de ampliar a oferta do serviço para a região, porque havia demanda para tal.

No entanto, os jovens não poupam críticas sobre a implantação do conjunto escolar na região mais conflituosa da Maré. Embora reconheçam a importância da criação de mais escolas para o atendimento da população local, eles se sentem invisíveis enquanto cidadãos porque não são consultados nas decisões políticas que envolvem diretamente suas vidas. Não houve uma consulta popular para ajudar a definir as estratégias de implantação das novas escolas, tampouco outros equipamentos públicos na região, ou pelo menos para verificar se a escolha prévia do local era ou não adequada.



“Eu acho que tudo se resolve na base do diálogo né! Então quando fizessem uma escola na Maré, que perguntassem para os moradores onde eles gostariam que ela estivesse. A mesma coisa com a Vila Olímpica, alguém perguntou pros moradores se ali era o lugar ideal? {...} Eu acho que os políticos, os governantes, o poder público, que seja, deveriam vir mais aqui e perguntar as necessidades dos moradores antes de projetar qualquer coisa, porque a gente sabe o que precisa, se é uma escola de ensino médio, se é um espaço de lazer em determinado lugar...Mas eles

*“já vêm com um projeto pronto e a gente tem que aceitar sem reclamar!”
[Letícia, moradora da Baixa do Sapateiro, 2019].*

A falta de mais escolas de ensino médio é sintomática. Até pouco tempo atrás havia somente duas delas em todo o território da Maré, o que de fato não supria a demanda. Mesmo com a criação do C. E. Professor João Borges de Moraes há dois anos, a demanda não diminuiu. Vários entrevistados relataram o descontentamento de terem que se deslocar para regiões mais distantes à procura de tais escolas, quando não, desistiam de estudar e procuravam um emprego. O aluno da Maré precisa fazer um esforço incomum para conseguir completar a jornada escolar, tem que sobreviver a um contexto de violência, de tiroteios, falta de professores nas escolas, conseqüentemente obtém um conteúdo escolar defasado, entre outras questões. Quando descobrem que não há oferta suficiente de escolas de ensino médio e de fácil acesso, se sentem desestimulados e descrentes acerca da educação.



“Os moradores da Maré estão sem perspectiva, porque eles terminam o ensino fundamental e quase não tem escola de ensino médio na Maré! 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].

“Não ter escolas de ensino médio aqui dentro da Maré acho que impacta negativamente a jornada escolar, tanto na continuidade quanto no acesso à universidade” [Lucas, morador da Baixa do Sapateiro, 2019].

Quando o assunto é transitar por outros espaços da cidade, o problema se torna mais complexo. A começar pelo preço da passagem de ônibus, que para a maioria dos jovens da região é muito caro. Mesmo para aqueles que possuem o direito à gratuidade no transporte público, há um número limitado de viagens que eles podem realizar, restringindo-os ao trajeto casa-escola e vice-versa, quando é suficiente. Além disso, a maioria dos entrevistados relatou situações de preconceito e racismo nos olhares das pessoas de fora e de abordagens policiais. Ouvi relatos de jovens que foram obrigados a descer de determinados ônibus que iam para a região da Zona Sul da cidade, serem revistados e julgados simplesmente por serem negros, pobres e estereotipados como favelados.



“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].

Tais situações reforçam o estigma da segregação socioespacial e do racismo estrutural que contribuem para que esses jovens não consigam obter acesso à cultura, arte e lazer fora da favela. Diante disso, não é incomum encontrar moradores que não tenham vontade de circular pela cidade, principalmente para o lazer e entretenimento.

As favelas da Maré são bem estruturadas em relação às outras favelas da cidade, muitas vezes reconhecida como um exemplo para outras comunidades. Possui uma forte atuação de Ongs, que desenvolvem importantes trabalhos sociais, um museu, centro de artes, um observatório de favelas, diversas instituições educativas, movimentos esportivos, que aliados a uma juventude ativa, potente, criativa, possui as condições básicas para se tornar um lugar de múltiplas aprendizagens. Existe uma extensa rede de pessoas, lugares e equipamentos que não poupam esforços para construir um território mais resistente diante das desigualdades sociais, com pessoas mais conscientes dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, onde, sobretudo os jovens, podem acessar oportunidades de melhoria de vida através da educação. No entanto essa rede só não é mais potente porque há pouca participação das escolas nesse movimento, e os jovens percebem essa situação. Foi possível perceber que muitos deles preferem ocupar outros espaços educativos no território, mais contextualizados e que se comunicam diretamente com a sua cultura e o seu jeito de ver o mundo:



“A escola ainda não está preparada pra receber alunos que sabem desde cedo o que é um caveirão, que sabem que o helicóptero vai passar e vai deixar corpo! Que sabem que alguém foi preso, que gritam perto da boca (de fumo) que tá vindo a polícia e coisas assim [...] Quando eu cheguei no CEASM em 2012, que eu participei de um preparatório para o ensino médio, foi o primeiro espaço onde eu ouvi falar sobre o que era favela [...] que ser favelado não tem problema! A partir daí eu fui reconstruindo a minha identidade [...] passei a entender a deslegitimação da minha fala, enquanto mulher negra, e a perceber que quando as pessoas me pediam pra falar baixo, era porque eu era favelada, e dizem que favelado fala alto né [...] foi um processo doloroso, mas foi muito bom ao mesmo tempo porque aprendi a me posicionar” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

O que consegui perceber também nas narrativas colhidas é que escolas da Maré, de modo geral, ainda não conseguem reconhecer a cultura local porque elas não se impregnam do território. De acordo com o que foi possível perceber nas narrativas colhidas, grande parte dos professores que trabalham na região não costuma caminhar pelo território, não consegue desenvolver atividades nos espaços da comunidade, não consegue enxergar a potencialidade dos parceiros locais, e principalmente se conectar com a linguagem da juventude. Se as escolas da Maré conseguirem criar um olhar sobre esses jovens, certamente terão um grande aliado no processo educativo. Um exemplo claro dessa afirmativa é a reconstrução do espaço

do Pontilhão da Maré, já mencionado no trabalho. De um espaço abandonado, localizado embaixo de um viaduto, os jovens, sozinhos, sem apoio financeiro e institucional, se organizaram e ressignificaram seu uso, transformando-o em um lugar movimentado, palco de encontros, onde é possível praticar esporte, um espaço de lazer da comunidade. Se os jovens são capazes de se mobilizar nesse sentido, imagina se tivessem o apoio das escolas!



“A escola não consegue reconhecer a cultura local porque ela está no território, mas não se impregna do território! E aí eu também não estou dizendo que ela tenha que assumir totalmente a linguagem do território. A questão é: como garantir o espaço escolar de fato, onde você também pode adquirir conhecimento, sem que ela vire um clube? A ideia não é essa! Mas dá pra escola virar um lugar de potencialidades. Agora, a maioria dos professores não caminha pelo território, não consegue sair do muro das escolas” [Entrevista com Edson Diniz, diretor da Ong Redes da Maré, 2019].

Nesse sentido, é preciso criar políticas educativas no território da Maré que sejam mais contextualizadas. Parece mais complexo desenvolver um processo educativo consistente, sem que haja uma compreensão mais aprofundada sobre o território onde a instituição escolar está inserida. A escola precisa aprender a ressignificar sua atuação nas favelas, um fator determinante para o sucesso das práticas educativas. Por isso é imprescindível que o projeto político-pedagógico das escolas de fato reconheça as fragilidades e potencialidades do território para que possam ser desenvolvidas atividades socioeducativas mais consistentes. Por isso, penso que as escolas precisam olhar para fora e se conectarem com a rede potente e criativa da Maré. As diversas instituições locais podem ajudar as escolas a se comunicarem mais facilmente com os jovens, porque parece que elas encontraram um modo mais eficiente de dialogar com eles, com a linguagem deles, com o mundo deles.

E o que a escola pode agregar a essa rede? Como instituição pública que une no seu espaço um número significativo de crianças e adolescentes, ela pode, por exemplo, promover atividades de diagnóstico do território, também pela ótica dos alunos. Um exemplo desse diagnóstico proposto é o resultado da síntese das oficinas e entrevistas, onde os jovens demarcaram no território da Maré os locais com potenciais oportunidades educativas. Desse modo seria possível verificar como eles se comportam, como se apropriam do território, quais são as regiões mais problemáticas, onde a violência tem maior incidência, quem são os potenciais parceiros educativos, locais e externos, entre outras questões importantes. De posse desse conjunto de informações, essa rede educativa poderia desenvolver estratégias de desenvolvimento territorial, que certamente afetariam positivamente os indicadores sociais.

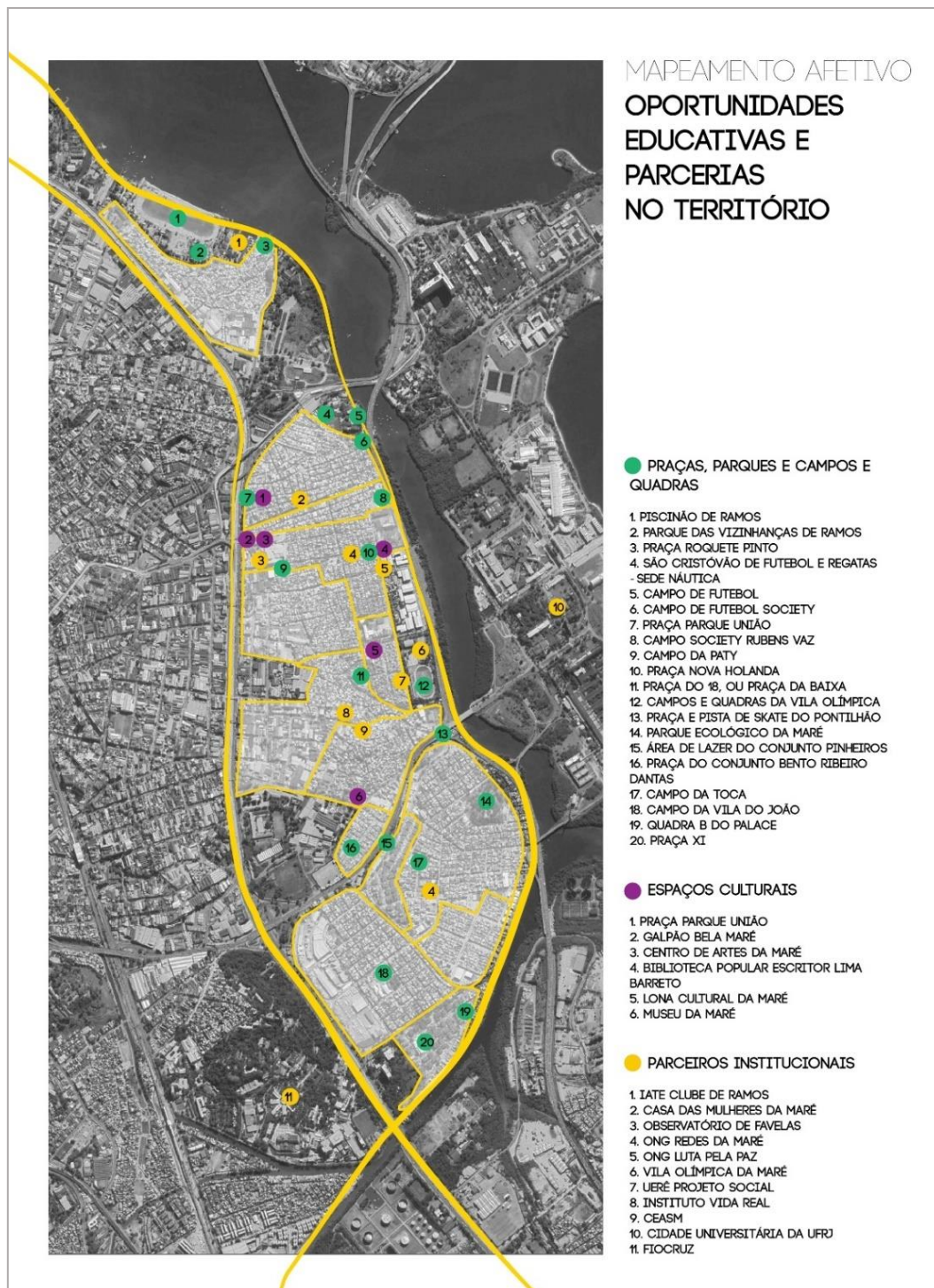


Figura 70: Oportunidades Educativas e parcerias no Território, segundo os jovens da Maré
Fonte: Mapa elaborado pelo autor (2020)

É claro que o mapeamento apresentado acima não representa todas as ofertas de oportunidades educativas que o território da Maré oferece, que certamente são maiores. O interessante nesse caso é avaliar como esses jovens, que participaram da pesquisa, enxergam tais potencialidades educativas de acordo com as suas experiências. Em uma escala maior, as escolas da região, com atuação mais distribuída e em rede, poderiam desenvolver táticas

parecidas, complementares ou até mesmo novas de avaliação territorial, e cruzar informações. Essas atividades poderiam incluir os parceiros institucionais locais, os coletivos, os pais dos alunos e progressivamente os moradores da região. Desse modo, as escolas se tornariam mais abertas à comunidade e a rede potente da Maré ganharia força de atuação. Com as escolas no centro da rede educativa, a questão territorial que hoje afasta determinados jovens do acesso a equipamentos como o museu, as Ongs, a Vila Olímpica e os diversos espaços artísticos, poderia ser minimizada. Basta lembrar o discurso de um dos alunos entrevistados, que relatou que somente conseguia atravessar os limites das facções rivais porque utilizava o uniforme da escola.

A atuação de parceiros externos nessa rede é fundamental. A Maré está localizada ao lado de potenciais parceiros externos, como a UFRJ e a Fiocruz, locais bastante apontados pelos participantes da pesquisa. No entanto, existe uma certa resistência para estabelecer tais parcerias porque geralmente o movimento é unidirecional, da favela para fora e poucas vezes, o contrário. A presença da universidade na Maré é necessária, principalmente para as crianças e adolescentes que tendem a enxergar a instituição com certa distância, quase como um sonho inalcançável. Muitos moradores ainda visualizam o ensino superior como um patamar que eles não podem alcançar. Basta observar os momentos das oficinas nos quais os alunos demonstraram o desejo de visitar a Cidade Universitária da UFRJ, ou a Fiocruz, com certo entusiasmo. Eles anseiam por conhecer esse universo. Novamente, as escolas possuem as condições necessárias para promover esse contato, porque podem desenvolver parcerias mais diretas com a universidade, por serem instituições fundamentalmente contíguas.



“Muitos moradores da Maré entendem a faculdade como um patamar que a gente não pode alcançar porque não nos dão acesso. Também porque veem a galera da universidade como uma galera muito distante. No primeiro dia que cheguei na faculdade eu achei que ia encontrar gente usando terno e gravata e as pessoas iam falar fino. Mas me deparei com uma galera cotista da UERJ, uma galera da Maré, dos morros, uma galera parecida comigo que falava ‘tá ligado’ e tava tudo bem!” [Helena, moradora da Vila dos Pinheiros, 2019].

Além do desenvolvimento territorial, a rede educativa da Maré, com o apoio das escolas, poderia promover uma série de atividades em diversos equipamentos e espaços da cidade, em conjunto com processos educativos que desenvolvessem nas crianças o fortalecimento identitário da cultura local. Se desde cedo as crianças da Maré aprendessem a reconhecer o espaço urbano como um local coletivo, a terem experiências multiterritoriais, aliadas ao fortalecimento de questões sociais e raciais, mais tarde certamente se tornariam jovens e adultos menos vulneráveis aos aspectos negativos da segregação e da exclusão social.

Pelo que foi possível identificar, os moradores da Maré, quando percebem tais situações, isso acontece em idade avançada, na adolescência ou mesmo na fase adulta, e quando entram em contato com os trabalhos desenvolvidos pelas ongs, pelo Museu da Maré, pelo CEASM, pelas associações de moradores, igrejas, por exemplo. As escolas podem antecipar esse aprendizado, além de poder contar com o auxílio das mesmas instituições citadas, se todos trabalharem em conjunto através da rede educativa.

A atuação central das escolas da Maré é fundamental para o desenvolvimento de políticas socioeducativas contextualizadas. Acredito, enfim, que as escolas precisam se impregnar do território, precisam se apoiar na rede intersetorial construída coletivamente no cotidiano local, que é potente! Não é um trabalho simples, demanda tempo, esforço, vontade e engajamento sociopolítico. É óbvio que os problemas não desaparecerão de uma hora para outra e que o contexto da violência se apresentará muitas vezes como um obstáculo nesse processo. Certamente haverá muita resistência para a catalisação de recursos humanos nessa empreitada, e que as operações de segurança pública vão afastar potenciais parceiros para o território. No entanto, vale ressaltar que a rede composta pelas instituições locais já atua diante desse cenário e ela tem provado ser possível desenvolver um processo educativo mais democrático, baseado na valorização da cultura local e da potencialidade, inventividade e criatividade dos moradores. Se as escolas se posicionarem ativamente nessa rede, provavelmente será possível, a longo prazo, dia após dia, desenvolver o **Território Educativo da Maré**.

Finalizo este capítulo com o relato de um dos professores com quem conversei durante o processo de imersão e que me fez compreender como o território pode ser educador:



“Se eu quero falar de meio ambiente, eu devo falar da Floresta Amazônica, mas antes eu vou falar do Parque Ecológico da Maré, porque lá o aluno já foi, já viu, já subiu, já usou. Então, a partir do que ele tem de experiência, a gente vai traçando analogias. Se eu quiser falar da guerra na Síria, eu vou falar antes das facções internas da Maré. E a rua que divide os dois lados, é um limite e a população que mora dos dois lados é uma região de fronteira, e aí o que acontece em uma região de fronteiras? Outro exemplo, se eu quero trabalhar com os alunos o tema dos meios de transporte, eu vou falar do metrô? Tem aluno que nunca usou metrô, tem aluno que nunca pegou trem, a maioria anda de ônibus. No entanto, todos conhecem o mototáxi, inclusive é possível ter um aluno que trabalha com mototáxi! Então qual é o problema de mobilidade na Maré? Como é que você se desloca? Qual a vantagem do mototáxi? Ah deixa na minha porta! E assim desenvolvemos temas para o debate, a partir do local para o global...” [Cláudio, professor e morador do Morro do Timbau, 2019].



8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o Bairro Maré foi um aprendizado bastante significativo. Parte desse aprendizado certamente foi poder refletir com mais profundidade sobre o trabalho do arquiteto e urbanista em contextos de vulnerabilidade social. Para poder explicar essa constatação, é preciso retomar de forma sintética o processo da pesquisa. Esta tese surgiu a partir do questionamento constante na apresentação da tese, acerca da implantação do Campus Educacional da Maré, uma série de escolas alinhadas e posicionadas à frente do conjunto de favelas, que a princípio parecia não considerar o território onde foi implantado. Ao longo do texto, foi possível perceber que de fato esse questionamento teve fundamento. No entanto, essa questão apresentava uma complexidade muito maior do que era possível supor naquele momento inicial. Foi preciso fazer um exercício de imersão no território para tentar compreender tal indagação.

Inicialmente houve certa resistência em fazer o movimento de imersão na Maré, porque as notícias relatadas sobre as favelas da região, de modo geral, não eram positivas, pelo contrário. A mídia constantemente apontava o território como um lugar violento, onde havia incidência de inúmeros confrontos armados entre os traficantes e a polícia, com altas taxas de letalidade, portanto um local perigoso. Por outro lado, surgiu a necessidade de compreender os reflexos da vulnerabilidade e das desigualdades sociais no cotidiano dos moradores da região, principalmente porque havia uma delimitação muito clara entre o conjunto de favelas e o resto da cidade: o território da Maré localiza-se entre as principais rodovias de grande circulação do município, como relatado no decorrer dos capítulos.

Para compreender tais aspectos, dediquei um tempo considerável para estudar sobre temas referentes à Sociologia Urbana. Desse modo, foi possível traçar um paralelo entre o crescimento demográfico dos centros urbanos, a crise das cidades e o agravamento do processo de segregação socioespacial, principalmente nos países da América Latina. No contexto brasileiro, houve uma associação com o processo de formação das favelas e a concentração de pessoas mais pobres em tais regiões, cada vez mais próximas dos centros urbanos. Estudei os conceitos que verificam os efeitos da concentração territorial da pobreza nas cidades, se essa situação impulsiona ou não o aprofundamento das desigualdades sociais, e as possíveis rotas de fuga dessa condição — *o Efeito-Vizinhança e a Estrutura de oportunidades*.

Nessa linha de pensamento, procurei verificar qual era o papel da escola em contextos de vulnerabilidade social. A instituição escolar representa, em muitos casos, uma das poucas

formas de acesso às oportunidades de ascensão social. No entanto, a escola que atua de modo fechado, encurralado no próprio edifício escolar, possui uma dificuldade de lidar com a realidade local e de dialogar com o público a quem atende. Quando isso acontece, há um choque de culturas: a escola de um lado, guardiã do saber elaborado, e os alunos de outro, sujeitos a um contexto repleto de adversidades, que afeta negativamente a compreensão do ensino proposto. Quando esses alunos percebem tal conflito, a escola passa a não ter mais sentido para eles. Esse é um dos motivos que pode justificar também o alto índice de evasão escolar na juventude, principalmente a mais pobre, e a inserção precoce no mercado de trabalho.

Verifiquei que no Brasil, ao longo da história, houve algumas políticas socioeducativas para a criação da escola com programas assistencialistas, que entre um dos seus propósitos, buscavam combater o processo de aprofundamento das desigualdades sociais. No entanto, essa oferta de educação direcionada a determinada classe social, possuía um cunho compensatório, que em nada ajudava a emancipar os mais pobres do destino da pobreza, pelo contrário. Em um cenário cada vez mais caótico no setor da educação, surgiu a figura de Anísio Teixeira, que viria a fundamentar as bases para um novo modelo de pedagogia — a *Educação Integral no Brasil*. A partir dessa nova concepção no campo da educação, foi implantada uma série de projetos educacionais com impactos no currículo, no tempo e no espaço escolar.

A partir desse conceito, foi possível perceber que a educação em tempo integral pretende ampliar tempos e espaços para o desenvolvimento plural das crianças e jovens, e o perímetro da escola não supre tal demanda. Através do entendimento do conceito das *Cidades Educadoras* houve uma maior reflexão sobre o espaço urbano enquanto um potencial lugar de múltiplas aprendizagens. As cidades podem promover educação através das diversas esferas do espaço urbano, que compreende as ruas, as praças, os parques, seus equipamentos, suas instituições, com reflexos em um aprendizado multidimensional, multicultural e intergeracional. Quando a escola reconhece o caráter educativo do entorno escolar e passa a se conectar com as potencialidades do espaço urbano, a educação é alçada de um nível local para um nível territorial — o conceito dos *Territórios Educativos*.

Pensar sobre a educação de modo mais amplo e com maior abrangência significa estudar formas de combate ao aprofundamento das desigualdades sociais e da exclusão escolar. No entanto, trabalhar os processos educativos no contexto das cidades, com as escolas no centro desse sistema, não é uma tarefa simples e demanda um engajamento intersetorial e humano enorme para se concretizar. Quando o contexto da cidade é mais complexo, onde são visíveis os efeitos da violência urbana, da segregação socioespacial, da presença ineficiente das

políticas públicas, onde os moradores não são considerados cidadãos de direito, como é possível estabelecer estratégias para trabalhar essa dimensão da educação ao nível territorial? Ou melhor, é possível trabalhar o conceito dos territórios educativos em contextos de vulnerabilidade social? Essa foi uma das questões principais que nortearam todo o processo da pesquisa.

O estudo dos conceitos abordados na fundamentação teórica da tese foram fundamentais para reforçar os questionamentos iniciais da pesquisa. A partir de tais estudos, comecei a traçar estratégias para fazer a imersão no território da Maré, a despeito da opinião da mídia sobre a periculosidade da região. Do lado de fora, percebi que aquele conjunto de favelas era muito extenso. Talvez fosse mais prudente fazer um recorte geográfico para realizar a pesquisa de campo. No entanto, que aspectos eu poderia utilizar para definir tal recorte? Com um não-morador da região, e por não conhecer o território, me senti incapaz de responder tal questionamento. Possivelmente encontraria essa resposta quando de fato entrasse na região.

Passei a procurar as possíveis portas de acesso ao território. Então encontrei essa possibilidade ao visitar o Museu da Maré. Além da oportunidade de conhecer sobre a história e a cultura local, essa visita permitiu conhecer de perto o cotidiano de algumas das favelas, a sua gente, os seus espaços, a sua estrutura, os modos de convivência, ou seja, experimentar outras realidades as quais eu não conhecia. A partir daí, as visitas se tornaram mais frequentes, e quanto mais eu entrava nas favelas, mais pessoas eu dialogava, mais lugares eu conhecia, mais eventos eu participava, e esse processo foi acontecendo de forma parcial e gradual. Nesses momentos percebi dois pontos cruciais sobre a pesquisa: (1) os questionamentos anteriores que fundamentaram os objetivos da investigação no local haviam ficado para trás, porque o campo se apresentou de modo tão múltiplo e diverso, que outras questões começaram a surgir no processo de imersão; (2) foi impossível definir o recorte geográfico para a pesquisa.

Houve então a necessidade de encontrar um método de pesquisa que pudesse dar conta de todo o volume de informações e de questões que foram surgindo no campo. Estudei o *método da cartografia*, que de modo sintético se ocupa em traduzir a realidade e a subjetividade das coisas através do acompanhamento dos processos em curso. Nesse sentido, percebi que os movimentos que eu vinha realizando dentro do território da Maré se assemelhava com a dinâmica da pesquisa cartográfica. Então modifiquei o modo como a minha atenção era direcionada em campo, e passei a manter uma postura mais aberta ao imprevisível e disposta à resignificação do ato de pesquisar. Deixei-me guiar pelas coisas, pelos lugares e pelas pessoas e construí coletivamente a abordagem metodológica da pesquisa. Inclusive foi nesse processo que surgiram de fato todas as contribuições que essa tese pode oferecer.

Ao vivenciar o cotidiano local, percebi os reflexos da violência na vida dos moradores de forma direta. Ouvi diversos relatos sobre a dinâmica das disputas territoriais entre traficantes de facções rivais que determinavam os limites das favelas, e como os habitantes incorporavam nos seus discursos essa lógica de cerceamento do espaço. Esse cenário permitiu compreender que, aliado aos processos de formação e ocupação gradual das favelas na região, os moradores possuem certa dificuldade de identificar a região como um bairro. De modo geral se sentem pertencentes às favelas onde moram e eles circulam até onde os limites do tráfico permitem.

Outros relatos denunciaram as ações da polícia nas operações de segurança pública, que não respeitavam os direitos humanos dos moradores das favelas. Além de serem confundidos com bandidos pela ação policial, os moradores sofrem direta ou indiretamente com as consequências dos confrontos armados no território. Quando a violência local afeta drasticamente o cotidiano dos moradores, eles passam a ter menos oportunidades de obter saúde e educação de qualidade, de receber assistência social consistente, a ter o acesso ao trabalho limitado, e são reforçados os estereótipos negativos dos moradores de favela. Assim é possível perceber os efeitos negativos da segregação socioespacial — *Efeito-Vizinhança*.

Para enfrentar tal realidade, foram construídos ao longo do tempo, diversas ações de desenvolvimento territorial. O território da Maré possui uma atuação muito forte de Ongs, coletivos, centro de artes, museu, instituições locais e externas, ações educativas, debates, eventos e festividades que procuram reafirmar a identidade e a cultura local. Esses espaços são ocupados principalmente pelos jovens da região, público que mais sofre os efeitos da violência. Por isso, a atuação dessas instituições e desses equipamentos é direcionada aos jovens, para que eles possam acessar outras oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo, através da educação, da cultura, da arte, do esporte, do lazer, sem que tenham que se envolver necessariamente com o tráfico de drogas — *Estrutura de oportunidades*.

Quando participei da aula de campo na Maré, notei que havia muitas histórias a serem contadas sobre o território, na perspectiva dos moradores. Percebi que a Maré possui uma diversidade enorme. Do Piscinão de Ramos até a Vila do João é possível enxergar todo tipo de morfologia urbana; da favela mais labiríntica ao conjunto habitacional, com uma estrutura urbana ortogonal; da área aterrada pelas mãos dos moradores, como a Baixa do Sapateiro, até uma rocha sólida, como é o Morro do Timbau. Cada um desses lugares possui uma história, e seus moradores refletem a sua ocupação. Na aula de campo, ouvi muitos relatos sobre as favelas, seu processo de ocupação, o relacionamento entre os moradores e as experiências pessoais. Aprendi a diferenciar comércio formal e informal, a relacionar a guerra na Síria com

a disputa territorial entre os traficantes e a verificar quando o ar é puro através dos troncos das árvores do Parque Ecológico da Maré — *Cidade Educadora*.

A partir das narrativas dos jovens sobre o território, a escola começou a ocupar uma posição de destaque nos relatos. Uma das maiores queixas dos adolescentes em idade escolar, foi a falta de escolas de ensino médio na região. A demanda por essa etapa do ensino é muito alta e a falta das escolas para esse setor representa um problema para a continuidade da jornada escolar. Sem perspectivas de um futuro onde a educação representa o acesso a melhores condições de vida, não surpreende que muitos jovens da Maré prefiram antecipar a sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, de acordo com as narrativas, as escolas que atuam nas favelas da região, de modo geral, não conseguem dialogar com os jovens, suas expectativas, sua visão de mundo, sua cultura, sua potência e criatividade, diferentemente das Ongs, do museu, do CEASM, e dos coletivos, que encontraram formas mais eficientes de estreitar esse contato.

No entanto, mesmo que exista uma rede potente e criativa que desenvolve trabalhos socioeducativos para o desenvolvimento dos moradores das favelas, tais ações não contemplam todos os moradores da Maré, seja pela territorialidade imposta pelo tráfico, seja porque nem todas as pessoas sentem necessidade ou vontade, ou simplesmente não reconhecem o valor desses projetos. Nesse sentido, a escola é a instituição pública mais presente na Maré, são 44 escolas implantadas na região, 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 ao nível territorial, porque o seu poder de alcance é muito maior do que as outras instituições atuantes no território.

Desse modo, as narrativas dos jovens institucionalizados que participaram das atividades propostas nesta pesquisa ajudaram a ressaltar que as escolas da Maré precisam dialogar com o território, se impregnar dele. Quando elas atuam na região de modo independente, quando se fecham para o território, elas acabam sendo encurraladas pelo contexto da violência local. 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. Se as escolas da Maré fizerem um exercício de olhar para fora, elas vão perceber que existe um trabalho muito rico desenvolvido em rede no território. Essa rede que já atua de forma integrada, pode ganhar um aliado de extrema importância. 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, além de muito trabalho, será possível construir as bases para tornar a Maré um *Território Educativo*.

Enfim, o maior aprendizado que tive nessa pesquisa, enquanto arquiteto e urbanista, foi que nem sempre temos a resposta para resolver todos os problemas do mundo, mas continuamos insistindo em afirmar o contrário. As ações do arquiteto e urbanista em qualquer que seja o contexto onde ele vai atuar necessitam de um embasamento aprofundado, para que o projeto a ser desenvolvido seja consistente e menos passível de problemas. O tempo que passei na Maré foi fundamental para começar a entender todo esse processo. Estou compreendendo gradualmente que cada lugar tem seu contexto, cada pessoa tem uma história para contar e cada território tem um significado. Aprendi a valorizar o ato de pesquisarCOM, como uma das formas mais eficazes de construir conhecimento.

Consequentemente essa abordagem coletiva vai refletir nas ações do projetarCOM, porque só a partir dessa compreensão será possível atuar profissionalmente com mais responsabilidade nos diversos contextos onde o nosso trabalho pode oferecer uma mudança real. Exercitar esse olhar mais humanizado, enquanto arquiteto e urbanista, me fez compreender que nem sempre a solução para os problemas que nos são apresentados surgem de uma inspiração extraordinária. Muitas vezes as respostas que procuramos estão escondidas na subjetividade das coisas, dos lugares e das pessoas. Entrei no território da Maré para fazer uma pesquisa, no processo aprendi mais coisas do que poderia imaginar e no final entendi o valor do processo, tanto na pesquisa, quanto na prática profissional e principalmente enquanto indivíduo social. Enfim, espero que as questões levantadas nesta tese possam contribuir e estimular outras pesquisas, estudos e ações com um olhar mais humanizado no contexto das favelas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sergio. *Exclusão socioeconômica e violência urbana*. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, p. 84-135, jul/dez, 2002.
- ALBAGLI, Sarita. *Território e Territorialidade*. In: LAGES, Vinicius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (Orgs.). Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Brasília, DF: SEBRAE, 2004, p. 23-70.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. *Cartografar é habitar um território existencial*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- ANDRADE, L. T.; SILVEIRA, L. S. *Efeito-território: Explorações em torno de um conceito sociológico*. Porto Alegre: Civitas, v.13, n. 2, p. 381-402, mai-ago, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.
- ARAÚJO, Vanessa Jorge de. *Favelarte, reflexão para uma educação em 3D*. In: SANTO, A. M. O.; FARAGE, E. J.; SILVA, E. S. (Orgs.). A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré/NEPFE, p. 53-71, 2010.
- ARROYO, Miguel. *O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver*. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
- AZEVEDO, G. A. N. *Escolas, Qualidade Ambiental e Educação no Brasil: Uma Contextualização Histórica*. Caderno de Boas Práticas na Arquitetura – Eficiência Energética nas Edificações – Vol. 8 – ELETROBRÁS/IAB-RJ, 2009.
- AZEVEDO, G. A. N. *Sobre o habitar das crianças no espaço público: desenclausurando a infância*. In: AZEVEDO, G. A. N. (Org.). Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.
- BARRETO, A. R.; CODES, A. L.; DUARTE, B. *Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil*. Brasília: Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 2012.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. *Cartografar é acompanhar processos*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.
- BARROS, R. B.; PASSOS, E. *Diário de bordo de uma viagem-intervenção*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 172-200.
- BASTOS, M. A. J. *A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos)*. AU Educação: 2009. Disponível em: <<http://au17.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/artigo122877-2.aspx>>. Acesso em: 01 de jul. 2018.

BENEVIDES, M. V. *Democracia de iguais, mas diferentes*. In: BORBA, A.; FARIA, N. & GODINHO, T. (Orgs.). *Mulher e Política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

BERNET, J. T. *Introdução*. In: E. A. Educadores, *La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice* Barcelona, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990 (pp. 6-21). *Carta das cidades Educadoras*. Acesso online em 24/04/2012.

BONNEMAISON, J; CAMBRÈZY, L. *Le lien territorial: entre frontières et identités*. *Geographies et Cultures*. Paris: L'Harmattan-CNRS, 1996.

BORDIEU, Pierre. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.

BRASIL. *Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

_____. *Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. *Decreto n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. *Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 2017.

BURGOS, M. B. (Org.). *A escola e o mundo do aluno: uma construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BUSSO, Gustavo. *Vulnerabilidad 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.

CABEZUDO, Alicia. *Cidade educadora: uma proposta para os governos locais*. In GADOTTI, M; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004

CAIAFA, J. *Aventura das cidades*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. *Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp. 399 pp, 2000.

_____. *Enclaves fortificados: a nova segregação urbana*. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n, 47, p. 155-176, março, 1997.

CANÁRIO, R. *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*, Florianópolis: Revista Perspectiva, v. 22, n. 01, 2004. p. 47-78.

CARVALHO, J. M. de. *Interesses contra a cidadania*. In: Da MATTÁ, R. et al. (Orgs.). *Brasileiro: cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.

CAVALIERE, Ana Maria. *Escolas do Amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro*. In CAVALIERE, Ana Maria; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. *Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015. P. 93-110.

CAVALIERE, Ana Maria. *Anísio Teixeira e a educação integral*. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2010, vol.20, n.46, pp.249-259.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual.** In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 72-81.

CHAHIN, S. B. **Cidade, Escola e Urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira.** In XV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo - SHCU, 2016, São Carlos – SP. Anais do XV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo: cidade, arquitetura e urbanismo: visões e revisões do século XX: IAU/USP, 2016, pp. 30-40.

CIEDS. **Rio, cidade que educa: guia de recursos educativos.** Rio de Janeiro, 2013

COSTA, Natacha Gonçalves da. **Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral.** In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 477-483.

COSTA, Natacha. **Educação, cidade e democracia: a agenda do bairro-escola.** In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 1). p. 11-22.

COSTA, Rodrigo das Neves. **Debaixo do mesmo teto: Prática projetual em edifícios de pesquisa e desenvolvimento biotecnológico.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2019.

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

DELEUZE, G. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento: www.escolanomade.org consultado em 07/06/2019.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo.** Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.

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

DOWDNEY, Luke. (2003). **Crianças do Tráfico. Um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: 7 Letras.

DRAGO, Niuxa Dias & PARAIZO, Rodrigo Curi. **Ideologia e Arquitetura nas Escolas.** Disponível na Internet via <http://www.fau.ufrj.br/prourb/cidades/tfg-cmc2000/estetica.html>, julho 1999.

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

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. **O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica.** In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 92-108.

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

FARAGE, Maré Eblin Joseph; VALENTIM, Lia Giordano. **Breves reflexões sobre a educação nos espaços populares: olhares sobre a escola pública na Maré.** In: SANTO, A. M. O.; FARAGE, E.

J.; SILVA, E. S. (Orgs.). A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré/NEPFE, p. 28-42, 2010.

FLORES, Carolina. *Consequências da Segregação Residencial: teoria e métodos*. In: CUNHA, José Marcos Pinto da (org.). Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas, SP: UNICAMP/NEPO, 2006.

_____. *Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago no Chile*. In RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R (Org.). A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades sociais em grandes cidades da América Latina. [tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira]. – Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008. P. 145-179.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Uma escola, muitas culturas*. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). Autonomia da Escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2012 – 7. ed. p. 139-148.

GILOLO, Jaime. *Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate*. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 94-105.

GÓMEZ-GRANELL, C; VILA, I. *A cidade como projeto educativo*. Barcelona: Artmed, 2003

GOTTMANN, Jean. *A evolução do conceito de território*. Boletim Campineiro de Geografia, AGB- Campinas, v.2, n. 3, 2012, p. 523-545. Texto original: "The evolution of the concept of territory", traduzido de versão publicada no periódico Social Science Information, v. 14, n. 3, ago. 1975, p. 29-47.

GOULART DE FARIA, Beatriz. *Do espaço escolar ao território educativo: entrevista com Bia Goulart*. In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 1). p. 93-100.

HAESBAERT, Rogério. *Concepções de território para entender a desterritorialização*. In: SANTOS, Milton et. al. (Orgs.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3. ed., p.43-71.

HAESBAERT, Rogério. *Fim dos territórios ou novas territorialidades?* In: LOPES, Luiz Paulo da Motta; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). Identidades – recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

HAESBAERT, Rogério. *Território e Multiterritorialidade: um debate*. GEOgraphia (UFF), v. 17, 2008, p. 19-45.

HARVEY, David. *A Justiça Social e a Cidade*. São Paulo: Hucitec, 1980 [1973].

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

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

KASTRUP, V.; BARROS, R. B.; *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 76-91.

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*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, Serie Documentos de Trabajo del Ipes – Colección Aportes Conceptuales, n. 4, 2006.

LECLERC, Gesuína. *Programa Mais Educação e práticas de educação integral*. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 307-318.

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. [tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira]. – Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéo, Uruguai: IPPES, 2008. P. 327-345.

MACEDO; N. M. S.; EVARISTO, M. M.; GODOY; M. F.; RIBEIRO; T. R. *A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG)*. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 413-423.

MACHADO, J. *Escola, município e cidade educadora: a coordenação local da educação*. In: Simpósio sobre organização e gestão escolar, 3., 2004. Actas...Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

MARQUES, Eduardo. *Cidades, políticas urbanas redistributivas e a crise*. Novos estudos CEBRAP, São Paulo, ed. especial, p. 41-47, junho, 2017.

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

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã (1846)*. São Paulo: Moraes, 1984.

MEKARI, D.; RIBEIRO, R. *CEUs completam 12 anos como referência de política para uma Cidade Educadora*. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/01/ceus-completam-12-anos-como-referencia-de-politica-para-uma-cidade-educadora/>>. Acesso em: 18 de jul. 2018

MESQUITA, Heloisa Messias. *Das Escolas do Amanhã ao ginásio carioca: a trajetória da educação integral na cidade do Rio de Janeiro (RJ)*. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 449-461.

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.

MOLL, Jaqueline. *A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública*. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 129-146.

MONTEIRO, Joana; ROCHA, Rudi. *Drug Battles and School Achievement: Evidence from Rio de Janeiro's Favelas*. CAF Working paper n. 5, 2013a.

MONTEIRO, Joana; ROCHA, Rudi. *Nota técnica: Tráfico de drogas e desempenho escolar no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2013b

MORAES, M. *Do "pesquisarCOM" ou Tecer e destecer fronteiras*. In: TAVARES, G. M.; MORAES, M.; BERNARDES, A. G. *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia*. Vitória: EDUFES, 2014. P. 131-138.

MORAES, M. *Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual*. In: Moraes, M. e KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

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 nº 8, World Bank, Washington, DC. 1996.

NAGLE, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU/MEC.

NASCIMENTO, Denise Nonato do. *Favela de cimento armado: Um estudo de caso sobre a organização comunitária de um conjunto habitacional*. 133 f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003.

NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 16, 2001.

PEDRO, R. M. *Sobre redes e controvérsias: ferramentas para compor cartografias psicossociais*. In: FERREIRA, A.; FREIRE, L.; MORAES, M.; ARENDT, R. *Teoria Ator-REde e Psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2010, p. 78-96

PÉREZ; B. C.; JARDIM; M. D. *Vamos ouvir as crianças? Caderno de metodologias participativas Projeto Criança Pequena em Foco*. Rio de Janeiro: CECIP, 2013.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. *Na rota da violência: crianças em contexto armado*. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 15, n. 2447, 14 mar. 2010. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/14507>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. *Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos*. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 118-128.

REDES DA MARÉ. *Boletim de segurança pública na Maré 1º semestre - 2019*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.

REDES DA MARÉ. *Boletim direito à segurança pública na Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2018.

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

REDES DA MARÉ. *Guia de Ruas da Maré*. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré/Observatório de Favelas, 2014.

RIBEIRO, Darcy. *O Testemunho*. São Paulo: Siciliano, 1997.

RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R (Org.). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades sociais em grandes cidades da América Latina*. [tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira]. – Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008

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.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. *Observando a Qualidade do Lugar: procedimentos para a Avaliação Pós-Ocupação*. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2009. v. 1. 115 p.

RISTUM, Marilena. *Violência na escola, da escola e contra a escola*. 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. 65-93.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACK, R. *Human Territoriality: its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANOFF, H. *School Design*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1994
SANT'ANNA, M. J. G.; SALATA, A.R. *Espaço urbano e desigualdade social: efeito vizinhança e oportunidades educacionais*. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009, Rio de Janeiro. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009.

SANTOS, Milton. *O dinheiro e o território*. In: SANTOS, Milton et. al. (Orgs.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3. ed., p.13-21.

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

SANTOS, Milton. *O retorno do território*. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.). Território: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1998. 4. ed., p. 15-20.

SANTOS, M. *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Edusp, 2009.

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. [tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira]. – Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. p. 180-222.

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

SILVA, Eliana Sousa. **O território da Maré**. In: SANTO, A. M. O.; FARAGE, E. J.; SILVA, E. S. (Orgs.). A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré/NEPFE, p. 17-27, 2010.

SILVEIRA, J. A. R; e RIBEIRO, E. L. **Urban sprawl, periferização e bordas urbanas**. São Paulo: Portal Vitruvius, Revista Minha Cidade, 2014.

SIMMEL, George. **A natureza sociológica do conflito**. In: MORAES, Evaristo (Org.) Simmel. São Paulo: Ática, 1983.

SINGER, Helena. **O bairro escola: tecnologias sociais para territórios educativos**. In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 11-24.

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.

SOUSA, M. Zákia. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional**. In: Oliveira, Dalila Andrade (org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOUZA, Marcelo J.L. **O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C.C. e CORRÊA, Roberto L. (orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

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. [tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira]. – Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008. P. 33-58.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TELLES, V. S. **Cultura da dádiva, avesso da cidadania**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 25: 45-48, 1994.

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños**. Barcelona: Fundacion San German, 1997.

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

XAVIER, Iara Rolnik. **Um olhar sobre o território na estratégia do bairro escola**. In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 25-44.

ZITKOSKI, Jaime José. **Cidade educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 9, n.2, p. 179-186, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes de refundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UFRJ - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO
FRAGA FILHO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO / HUCFF-
UFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CIDADE DIVIDIDA, LUGARES VULNERÁVEIS: a influência dos territórios educativos em zonas de conflitos e vulnerabilidade social.

Pesquisador: Rafael Ferreira Diniz Gomes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19720819.1.0000.5257

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.690.374

Apresentação do Projeto:

Protocolo 279-19. Respostas recebidas em 15.10.2019.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 07 de Novembro de 2019

Assinado por:
Alexandre Palma de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco N°255, 7º andar, Ala E
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 **Fax:** (21)3938-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br



PROARQ
PRO ARQUITECTURA FAU-UFRJ



ROTEIRO DAS ENTREVISTAS:

- 1- Diga o seu nome, sua idade e quanto tempo você é morador da Favela da Maré.
- 2- Em qual localidade da Maré você mora/morou?
- 3- A Maré é constituída por quinze comunidades dentro de um grande território com mais de 4000 km² de extensão. Cada comunidade possui uma característica física, social, cultural que geram identidades locais diversas entre si. Como você avalia essas identidades locais?
- 4- Os jovens, crianças e adolescentes incorporam/reverberam nas suas atitudes, nos seus movimentos pelo território, no seu modo de se comunicar com os outros, essas identidades?
- 5- Você reconhece no território da cidade do Rio de Janeiro os processos de divisão territorial? De que maneira?
- 6- Você costuma circular por todas as áreas da cidade do Rio de Janeiro? Quais?
- 7- O que significa para você a palavra cidadania? Você se reconhece como cidadão?
- 8- O que significa ser jovem na Maré?
- 9- Qual a importância da jornada escolar/acadêmica para você e para os moradores da Maré de forma geral?
- 10- Como avalia a importância das escolas no contexto das favelas?
- 11- Você acha que as escolas dialogam com os moradores e os locais da favela?
- 12- Se não dialogam, como poderiam fazer? Se dialogam, como fazem?
- 13- Você acha possível aprender com a cidade? O que aprende com a Maré?
- 14- Como avalia as operações de segurança pública no território?
- 15- Se pudesse modificar espacialmente qualquer coisa no território da Maré em prol do desenvolvimento da educação e cidadania, o que faria?

OBS: As entrevistas são livres, ou seja, o conteúdo delas varia de acordo com cada entrevistado. O tempo necessário para a aplicação da atividade também é variável, porém estima-se um período entre 30 a 40 minutos, ou o tempo que o participante puder oferecer.

APÊNDICE II — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



PROARQ
FAU-UFRJ



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Olá. Gostaríamos de pedir a sua participação na coleta de dados da pesquisa " **CIDADE DIVIDIDA, LUGARES VULNERÁVEIS: a influência dos territórios educativos em zonas de conflitos e vulnerabilidade social.**". Trata-se de uma pesquisa relacionada ao Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da UFRJ, sob a orientação da Professora Giselle Arteiro Nielsen Azevedo. O motivo que nos leva a fazer esta pesquisa é investigar quais são os principais lugares educativos do território da Maré, no ponto de vista dos moradores. Com esta pesquisa podemos propor recomendações de melhoria para a qualidade de vida dos habitantes de lugares vulneráveis através da educação e cidadania. A sua participação será através de entrevistas individuais ou coletivas, que poderão ser anotadas, fotografadas e gravadas pelo pesquisador. É garantido seu direito pelo anonimato, ou seja, de proteção da sua imagem, caso seja da sua vontade. Você foi escolhido(a) para participar da pesquisa porque a sua opinião como morador(a) da Maré sobre educação e cidade no seu território é muito importante para nós.

A sua participação na pesquisa não terá nenhum custo, e da mesma forma você não receberá qualquer vantagem financeira. Durante as entrevistas poderão ocorrer riscos como invasão de privacidade, perguntas sobre temas sensíveis como expectativas sobre a educação, violência urbana e outras questões cotidianas. Podemos tomar um pouco do seu tempo, pelo qual temos muita consideração e respeito, e poderemos divulgar sua imagem e conteúdo das entrevistas. Tais riscos serão minimizados através da sua livre escolha em não responder qualquer questão que não queira, as entrevistas ocorrerão em local e horário adequados e indicados por você e ao menor sinal de desconforto e constrangimento, a atividade será finalizada. Sobre o direito de imagem, a palavra final é sua, só será divulgada qualquer imagem, gravação ou transcrição da sua fala através do seu consentimento. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Não há benefício direto ao participante, porém esperamos que os resultados auxiliem em propostas de projetos públicos e privados de combate às desigualdades sociais por meio da cultura e educação na cidade.

Caso você não queira participar da pesquisa isso não afetará você em nada, nem será motivo para ser tratado de forma diferente pelo pesquisador, que entende a sua participação livre e voluntária. Se você tiver qualquer consideração ou dúvida, ou mesmo se quiser ser informado a respeito dos resultados do trabalho, pode entrar em contato com o pesquisador responsável (Rafael Ferreira Diniz Gomes – tel. 21. 99631-3281 ou pelo e-mail: raffa.arq@globo.com), ou ainda pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ, R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.º 255, Cidade Universitária/Ilha do Fundão, 7º andar, Ala E - pelo telefone 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou por meio do e-mail: cep@hucff.ufrj.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes da pesquisa de qualquer problema.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros participantes. Você receberá uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, para que este documento seja considerado válido, deverá conter em sua folha única as rubricas e assinaturas do participante da pesquisa e do pesquisador responsável.

Li o termo e concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20____

Nome do participante da pesquisa

Assinatura ou impressão digital

Pesquisador responsável, Rafael Ferreira Diniz Gomes: _____

Rubricas: _____



TERMO DE ASSENTIMENTO - TA

Olá! Gostaríamos de te convidar para participar como entrevistado da pesquisa "CIDADE DIVIDIDA, LUGARES VULNERÁVEIS: a influência dos territórios educativos em zonas de conflitos e vulnerabilidade social.". Essa é uma pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da UFRJ. O motivo que nos leva a fazer esta pesquisa é investigar quais são os principais lugares educativos do território da Maré, no ponto de vista dos moradores, na qual sua participação é fundamental. Com esta pesquisa podemos propor recomendações de melhoria para da qualidade de vida dos habitantes de lugares vulneráveis através da educação e cidadania. A sua participação será através de entrevistas, que poderão ser anotadas, fotografadas e gravadas pelo pesquisador. É garantido seu direito pelo anonimato, ou seja, de proteção da sua imagem, caso seja da sua vontade. Você foi escolhido(a) para participar da pesquisa porque a sua opinião como morador(a) da Maré sobre as questões de educação e cidade no seu território é muito importante para nós.

A condição para que você possa participar desta pesquisa é que, além da sua vontade é claro, o seu responsável legal deverá autorizar a sua participação. Vocês não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira com a pesquisa. Durante as entrevistas poderão ocorrer riscos como invasão da sua privacidade, perguntas mais sensíveis como expectativas sobre educação, violência urbana e questões do seu cotidiano, podemos tomar um pouco seu tempo e pode haver divulgação da sua imagem. Tomaremos o cuidado para que os riscos sejam minimizados através da escolha das perguntas e você tem garantido o direito de responder somente as questões que preferir. Você pode permanecer nas entrevistas pelo tempo que quiser. O horário e local das entrevistas serão escolhidos de modo que não prejudiquem as suas atividades diárias e sempre acompanhadas de um adulto, que determinarão também o tempo da atividade. A sua imagem e o conteúdo das entrevistas serão protegidos e só serão divulgados conforme a sua permissão e de seu responsável. Você terá o direito de pedir explicações sobre a pesquisa a qualquer momento e estará livre para participar ou recusar-se.

Caso não queira participar da pesquisa isso não afetará você em nada. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Se você ou seu responsável tiverem qualquer dúvida ou informações a respeito dos resultados do trabalho, podem entrar em contato com o pesquisador responsável (Rafael Ferreira Diniz Gomes – tel. 21. 99631-3281 ou pelo e-mail: raffa.arq@globo.com), ou ainda podem entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ, R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.º 255, Cidade Universitária/Ilha do Fundão, 7º andar, Ala E - pelo telefone 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou por meio do e-mail: cep@hucff.ufrj.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes da pesquisa de qualquer problema.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros participantes. Você e seu responsável receberão uma via deste documento e a outra ficará com o pesquisador por essa pesquisa. Além disso, para que este documento seja considerado válido, deverá conter em sua folha única as rubricas e assinaturas dos participantes, dos responsáveis legais e do pesquisador responsável.

Eu e meu responsável legal lemos o termo e concordamos em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20____

Nome e/ou assinatura do participante da pesquisa

Nome do responsável

Assinatura ou impressão digital

Pesquisador responsável, Rafael Ferreira Diniz Gomes: _____

Rubricas: _____

APÊNDICE IV — Trechos do diário de campo

Rio de Janeiro, 09 de junho de 2020, 21:30

Caro leitor, venho por meio deste apêndice dividir com você alguns dos relatos do diário de campo na íntegra, para que possa ter uma ideia de como foram produzidos os textos. No entanto, outros trechos do diário de campo, bem como as gravações que foram feitas em forma de diário de bordo, estão disponíveis para consulta pública por um período de 5 anos a partir da publicação desta tese. Estou à disposição para responder qualquer questionamento que o leitor possa ter, caso qualquer item desta tese não tenha sido suficientemente esclarecido, através do *e-mail*: raffa.arq@globo.com. Obrigado pela sua companhia durante a leitura! Espero que tenhamos construído aqui um aprendizado coletivo!

Atenciosamente,

Rafael Gomes

Rio de Janeiro, 03 de abril de 2019, 11:15

Visita ao Museu da Maré

Ontem, pela primeira vez, pude conhecer uma instituição na Maré — o Museu da Maré. Havia um tempo que estava pensando em algumas formas de entrar nas favelas da região, para conhecer o território. No entanto, eu me sentia de certa forma angustiado para fazer esse movimento assim de “peito aberto”. Nunca tinha estado lá antes, portanto eu não sabia se era seguro caminhar lá dentro, se eu precisaria de fato conhecer alguém de lá antes pra poder me comunicar, caso alguma coisa acontecesse no percurso...Enfim, foram vários os questionamentos que me brecharam por muito tempo de fazer esse movimento de entrada nas favelas. Eu penso também que fui muito travado pelos discursos de algumas pessoas que falavam coisas desestimulantes, para não dizer coisas piores, acerca das favelas, e isso aumentava a minha angústia e postergava esse momento.

Porém, em um dia desses qualquer, recebi um convite no Facebook para um evento que aconteceria no Museu da Maré. Pensei no ato que essa seria uma oportunidade valiosa de poder entrar na Maré, como também conhecer uma de suas instituições locais. Já havia ouvido falar sobre o museu em outros momentos, mas não tinha pensado em visitá-lo antes, nem como estratégia para a pesquisa de campo. Enfim, relatei para a minha orientadora que visitaria a instituição, o que ela considerou uma boa iniciativa e ainda sugeriu que eu fosse com um dos bolsistas do GAE, como forma de estreitar contatos do grupo de pesquisa com o território da Maré — uma visita exploratória. No entanto, além dessas orientações, o Marllon (bolsista do GAE) parecia ter uma motivação pessoal para visitar o espaço do museu e prontamente aceitou o convite.

Combinamos de sair da Cidade Universitária logo após o horário do almoço. Pegamos um ônibus em direção à Linha Amarela e descemos no primeiro ponto da via, que era exatamente em uma das entradas da Maré. Certo que não sabíamos ao certo a localização do museu, mas através dos direcionamentos do GPS, conseguimos localizar o nosso destino. Era relativamente perto, no entanto até chegar lá, passamos por uma rua ao pé de um morro — o Morro do Timbau. O local era bastante movimentado: carros, motos e pessoas dividiam o espaço público sem parcimônia, a ponto de ficarmos um pouco confusos sobre por onde caminhar, mas nada muito complicado de entender. Nesse primeiro percurso, vimos barbearias, bares, salões de beleza, algumas lojas, barracas e tendas que vendiam diversos produtos, ou seja, o comércio bastante ativo.

Esse pequeno trecho de caminhada até o museu foi bastante tranquilo. Comentei com o Marllon sobre a imagem que eu tinha na cabeça de que seria mais complexo de andar pelas ruas da favela sem a companhia de uma pessoa do local. Ele me respondeu que não havia motivo para ter essa preocupação porque a favela não era um local proibido de visitação, que era coisa da nossa cabeça. Pensei muito sobre essa pontuação que ele fez durante o trajeto e fui percebendo (estou percebendo) que é bem isso mesmo. Preciso amadurecer algumas ideias ainda, mas confesso que essa primeira impressão sobre esse pequeno percurso foi positiva. Na verdade, não aconteceu nada de anormal, ou nada que eu já não tivesse vivenciado em outros espaços da cidade em termos de experiência urbana, exceto pelas especificidades do contexto.

Quando chegamos ao museu, percebemos que havia uma facilidade de acesso, bem como de identificação. Havia um muro alto com o logotipo da instituição na frente e uma porta aberta, por onde as pessoas podiam acessar o espaço interno. Logo que entramos, nos identificamos para uma funcionária da instituição, que nos desejou boas vindas e perguntou se era a primeira vez que visitávamos o local. Respondemos que sim e logo em seguida perguntou se éramos moradores da Maré ou de outro local. Parece que ela ficou feliz quando soube que éramos visitantes externos, porque era muito importante para a instituição, atrair mais pessoas de diferentes lugares e ampliar a visibilidade dos projetos do museu. Rapidamente ela nos explicou sobre o trabalho desenvolvido na instituição, sobre seu espaço, as pessoas que utilizavam as dependências do museu e as exposições que estavam abertas ao público naquele dia.

De modo geral, o museu é composto por dois grandes galpões e um pátio central amplo, que parece ser um local de encontros e atividades. De um lado há a parte administrativa, que parece ser um local de reuniões e um acervo de pesquisas, com uma biblioteca aberta à comunidade. Neste mesmo galpão localizam-se as exposições, tanto a fixa, quanto a temporária. No outro galpão, há um grande espaço utilizado para apresentações de peças de teatro, atividades de música, dança e outras atividades que demandem uma grande quantidade de pessoas. Após esse reconhecimento, a funcionária que nos recebeu, nos apresentou para duas alunas adolescentes que desenvolvem um trabalho no museu em parceria com a FAPERJ, onde durante um turno diário elas se tornam responsáveis por desenvolver alguma atividade na instituição. Tais adolescentes, que cursavam o Ensino Médio, segundo relato próprio, nos levaram para conhecer as exposições.

A exposição fixa é composta de elementos da cultura local durante o processo de formação das favelas da região — itens de moradores antigos, roupas, retratos, contos, representações de locais importantes. No entanto, o que mais chamou a minha atenção foi a réplica de uma residência nas palafitas em tamanho real. Foi possível acessar o espaço e verificar a estrutura interna para compreender como era o modo de vida das pessoas, quando parte das favelas era construída em áreas de manguezais. A apresentação da exposição pelas adolescentes foi muito produtiva, no entanto, em alguns temas elas precisaram recorrer à ajuda de uma funcionária do acervo, que complementou com algumas histórias, lendas e uma visão mais aprofundada dos trabalhos expostos. Durante o percurso, eu e Marllon procuramos conversar com as adolescentes sobre algumas curiosidades sobre a Maré.

Em seguida, visitamos a exposição temporária — um tributo à Marielle Franco. É uma exposição de quadros com técnicas de pintura diversas, com imagens da ex-deputada. Depois, fomos dar uma olhada no outro galpão para conhecer o espaço das apresentações de teatro. No fim da visita, as anfitriãs nos perguntaram se havíamos gostado das exposições, do espaço, das explicações. Particularmente eu gostei bastante, acredito que o Marllon também! Ficamos surpresos com a qualidade das exposições, principalmente a fixa.

No final, fomos levados até a parte do acervo, e lá conhecemos a professora de teatro. Conversamos um pouco a respeito das nossas impressões sobre o museu, quando ela nos perguntou de onde éramos. Quando dissemos que estávamos fazendo uma pesquisa sobre a Maré, que vínhamos da UFRJ, ela se mostrou bastante interessada na pesquisa. Pediu que explicássemos sobre do que se tratava, e quando assim fizemos, ela prontamente nos convidou para uma peça de teatro que vai acontecer daqui a duas semanas no museu. Segundo o que relatou, será uma boa forma de conhecer mais sobre a cultura local, a visão dos moradores da Maré, as dificuldades, além de ser um importante momento para trocar ideias com as pessoas que frequentam a instituição. Aceitamos o convite e trocamos contatos com ela. Acho que conseguimos estreitar um contato importante para a pesquisa de campo! Por último, ela nos indicou o Observatório de Favelas para conhecer.

Nos despedimos dela e dos demais funcionários e decidimos dar uma volta pelas imediações do museu e depois nos dirigimos até o Observatório de Favelas. No caminho tudo ocorreu tranquilamente, embora houvesse cautela nesse percurso, até que chegamos a um ponto que parecia ser uma transição entre favelas. Havia barricadas na rua, que impediam a passagem de veículos de um lado para outro. Nas imediações, havia de um lado uma espécie de aglomerados de casas na calçada, feitas com madeiras, e restos de materiais diversos, com usuários de drogas que pareciam morar ali; do outro lado havia muitos traficantes armados que pareciam controlar a travessia tanto de carros, quanto de pessoas, embora ninguém parecesse se incomodar com aquele “controle”. Nós mantivemos um autocontrole e atravessamos a região, tentando manter certa calma, e funcionou! Não fomos abordados por ninguém.

Nesse outro lado, havia uma estrutura urbana um pouco diferente de onde vínhamos — era uma região mais adensada e movimentada, com muitas pessoas e veículos que dividiam o espaço público. Não demorou muito e encontramos o Observatório de Favelas. Entramos no espaço para conhecer o local. Conhecemos um arquiteto que trabalha na instituição e ele foi muito gentil em nos receber e apresentar a estrutura local, bem como algumas pessoas e sobre o trabalho desenvolvido por eles de modo geral. Ele também nos convidou para uma palestra que vai acontecer daqui a alguns dias na instituição. Mais um motivo para voltar! Infelizmente não demoramos muito por lá, porque já estava ficando tarde e precisávamos ir embora. Agradecemos ao arquiteto pela hospitalidade e nos comprometemos a visitar o local mais vezes.

No fim, já estava quase anoitecendo e percebemos uma movimentação crescente nas ruas ali próximas. Havia mais barracas e vendedores nas ruas e a circulação e pessoas aumentava progressivamente. O movimento dos mototaxistas estava mais efusivo, muitas pessoas pareciam estar voltando do trabalho, da escola, além de estarem socializando ali no espaço público. Foi interessante constatar essa situação, essa intensidade urbana! Espero poder ficar outras vezes mais tempo e compreender melhor essa relação do anoitecer com a multiplicação de pessoas nas ruas. Me despedi do Marllon em um ponto de ônibus na Avenida Brasil e de lá voltei para a Cidade Universitária.

Rafael Gomes

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2019, 21:05

Ela não se lembra mais — 33 planos contra o esquecimento

Chegou o dia da peça de teatro para qual fui convidado na semana passada. A apresentação aconteceu ontem, por volta das sete horas da noite. Solicitei um transporte via aplicativo para ir ao local com uma hora de antecedência. No trajeto, imaginei que o motorista não iria querer entrar na favela, então solicitei que me deixasse na Avenida Brasil, que dali seguiria meu caminho. Surpreendentemente, ao descobrir qual seria de fato o meu destino, ele se dispôs a

me levar até lá, mesmo assim me deu um conselho: “se eu fosse você não andaria por aí sozinho, é muito perigoso, não saia tarde!”. Isso não foi nada encorajador! Enfim, cheguei no museu e logo no pátio central já havia algumas pessoas pegando as senhas para a entrada do espetáculo, que era gratuito. Ontem, a noite estava muito bonita, o céu limpo, quase dava pra ver algumas estrelas. Por um momento fiquei ali contemplando o pátio do museu.

Percebi que o público em sua maioria era composto por moradores da Maré, a maioria jovens, mas também havia algumas famílias com crianças e outras pessoas que aparentemente não moravam ali.

O evento era gratuito, no entanto era necessário fazer uma inscrição na hora. Logo em seguida, fomos convidados a nos posicionar no local do espetáculo, um grande galpão organizado com duas grandes fileiras de cadeiras nas extremidades opostas e um vão central onde seria apresentado o espetáculo – um cenário parecido com um desfile de modas. Enquanto as pessoas entravam, a atmosfera para a introdução da peça já estava em andamento, com músicas e batuques característicos de religiões africanas, bem como o aroma marcante de incenso, como um ritual de preparação das coisas e pessoas ali presentes. “Ela não se lembra mais – 33 planos contra o esquecimento”, esse era o título do espetáculo. Procurei me posicionar em um bom local para poder aproveitar melhor a experiência. Antes de começar o espetáculo, eu já estava fascinado pela atmosfera criada e pela qualidade técnica montada para a peça. Confesso que espera algo mais amador. Foi uma grata surpresa!

A protagonista da história era Alice, retrato da mulher favelada, preta, empregada doméstica, moradora da Maré, que sofre diariamente os efeitos negativos da divisão territorial e segregação e que se sente forçada a abandonar suas raízes negras para se ajustar a uma sociedade elitista, racista e preconceituosa. O espetáculo abordou temas sensíveis tais como a naturalização das diversas formas de violência praticadas pelo sistema contra os moradores de favela, a escravidão velada na contemporaneidade, a mutilação das religiões africanas, a exclusão e desigualdades sociais.

Aos olhos do público, a depreciação da história e identidade do povo negro e favelado no Brasil foi exposta de forma bastante dolorosa, revelando a crueldade do racismo estrutural enraizado na nossa sociedade. Os relatos da peça não pouparam a plateia das diversas situações experienciadas pelo morador de favela, como o direito (falta de) de transitar pela cidade, vulnerabilidade à violência, uma vida indigna, a impossibilidade de muitas mães e pais conviverem e educarem seus filhos por conta do tempo gasto no trabalho e no transporte público, a falta de perspectiva no futuro através da educação e o preconceito de classe. As situações representadas eram tão reais, que a partir de uma rápida percepção dos olhares do público foi possível perceber a tristeza, o medo, fraqueza, ódio, dor, choro e outros sentimentos parecidos. Aquelas histórias eram reais demais e enfrentar tal realidade de forma nua e crua certamente foi muito difícil para mim. Tento imaginar como dever ter sido doloroso para o público local.

A importância cultural e educativa do espetáculo é fundamental, principalmente porque os temas abordados tocaram em feridas que costumamos não mais nos importar no cotidiano, e aí podemos refletir sobre como o sistema é eficiente em fazer apagar nossas memórias e reforçar preconceitos. A valorização das religiões de matriz africanas foi um grande aprendizado para mim. A maioria da população brasileira cresce em um ambiente que se torna natural demonizar as tradições, valores, canções, as culturas provenientes do continente africano. Uma das coisas que aprendi, entre tantas outras, foi respeitar essas crenças como parte de um mundo que é plural e multicultural. O papel da arte reside justamente no processo de fazer refletir sobre as questões sociais, culturais, econômicas e políticas. Marllon foi assistir ao espetáculo hoje, estou ansioso para saber sobre suas impressões!

Rafael Gomes

Rio de Janeiro, 01 de junho de 2019, 15:30

Aula de campo Maré

Durante essa semana que passou, visitei mais uma vez o Museu da Maré e vi um cartaz que convidava os moradores e demais interessados para uma aula de campo nas favelas da região, como uma atividade de um curso pré-vestibular local. A aula estava marcada para hoje cedo. Pensei comigo mesmo: por que não? Havia uma recomendação para que chegássemos cedo, levássemos o dinheiro para pelo menos uma passagem de ônibus, além do trajeto de ida e volta do local, água, alimentação e disposição — a aula duraria uma manhã inteira. Acordei cedo, me preparei, conforme as recomendações, tomei um uber e fui ao ponto de encontro, na Avenida Brasil, perto de uma Escola (agora não me recordo o nome), no ponto de ônibus da passarela 7. Não demorou muito, as pessoas e os professores chegaram e se apresentaram. A maioria dos ouvintes fazia parte do curso pré-vestibular que propôs a atividade e poucos visitantes.

No início, os professores do CEASM (o curso pré-vestibular), de geografia, espanhol, física e literatura, agradeceram à nossa participação: “Sejam bem-vindos a nossa aula! Espero que saiam daqui com uma visão diferente sobre a Maré, que não seja algo relacionado a violência”. Passado esse momento inicial de apresentações, fomos convidados a pegar um ônibus ali no ponto de encontro e nos dirigimos até a Praia de Ramos.

A aula começou com a explicação sobre a posição da Maré com relação à cidade. O professor de geografia relatou que aquela região onde estávamos, pertencia ao espaço ocupado pela Praia de Ramos, uma área de lazer para os moradores dos bairros de Ramos, Irajá, Penha, Maré, muito utilizada na década de 70. A grande quantidade de lixo jogado nas águas da baía tornaram o ambiente progressivamente mais poluído, o que ocasionou a interdição e a impropriedade para o banho. Nos anos 2000 foi construído o piscinão, como forma de resgatar as formas de lazer dos habitantes da região de décadas atrás. A região também conta com a presença de inúmeros comerciantes formais e informais que se beneficiam com a alta movimentação de pessoas no local, principalmente nos fins de semana, um fator que faz girar a economia local. Segundo o professor, “as pessoas da favela se adaptam como podem diante das dificuldades enfrentadas pela crise econômica no país”.

Com relação ao tema da poluição, fomos incentivados a refletir sobre os malefícios da falta de tratamento das águas na orla da Maré. Essa região é considerada a área mais poluída da Baía de Guanabara devido ao despejo contínuo de esgoto nas águas e isso afeta a qualidade de vida das pessoas. Não é difícil notar o mal cheiro presente no ar, que torna a experiência de estar no local mais desagradável. A poluição causa a erradicação da fauna marinha na região e impacta negativamente nas atividades dos pescadores e no comércio como um todo. Também limita outras possibilidades de transporte através da baía, que poderiam ser implantadas através da navegação, ligando pontos importantes como o Centro, Fundão, Niterói, São Gonçalo e outros locais, e que poderia também gerar mais emprego e reduziria bastante o congestionamento do trânsito na região.

Caminhamos mais à frente, passamos pela favela Roquete Pinto. Nessa região, passamos pelas ruas internas e foi possível perceber o nível de adensamento das construções, alta intensidade de pessoas em ruas estreitas e o comércio local pulsante com barracas, lojas de roupas, bares e demais atividades comerciais. Os edifícios geralmente caracterizados pelo uso misto, comércio no térreo com mais três pavimentos superiores, sem afastamentos laterais. As calçadas, mais percebidas nas ruas principais, eram geralmente ocupadas pelo comércio local. A maioria das pessoas dividia o espaço das ruas com os automóveis em uma atitude quase que de acordo mútuo entre as partes. Nas vielas internas não havia a presença das calçadas, porque os espaços de trânsito eram estreitos.

Rapidamente atravessamos a favela até chegar na passarela da Av. Brigadeiro Trompowski, onde circula o corredor do BRT e a saída da Avenida Brasil em direção à Linha Vermelha e acesso ao Fundão. A presença da malha viária nesse ponto demarca um recorte entre as favelas da Maré, inclusive com relação ao domínio dos territórios pelas facções criminosas: de onde vínhamos, sob o controle da milícia, para onde íamos, sob o controle do Comando Vermelho.

Chegamos até a Praça do Parque União, ou simplesmente Praça do PU, como os moradores chamam. Segundo os professores e alguns alunos que frequentavam a região, a praça era considerada como um dos maiores centros econômicos da Maré, um polo gastronômico, de música, de dança, de lazer. De acordo com os relatos, a praça possui diversos shows de forró e música nordestina, quase que no mesmo nível do Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas. Isso se deve ao fato de que o Parque União concentra um número elevado de nordestinos que habitam a região, e que trazem consigo sua cultura e suas tradições.

O professor de geografia ressaltou que na favela do Parque União se concentram as pessoas com maior poder aquisitivo na Maré, muito em função da intensa atividade comercial e da renda proveniente dos aluguéis de imóveis. O nível de escolaridade dos moradores é maior, se comparado com outras favelas da região, e o número de universitários ou de pessoas graduadas também são mais expressivos. De acordo com o professor, “ao contrário do que imaginam, aqui tem pessoas bastante instruídas, desde professores até médicos e isso é louvável! Muitos deles atuam em projetos e programas aqui dentro da Maré, um exemplo pra garotada”.

Mais adiante, atravessamos pelo Parque Rubens Vaz, com características geralmente semelhantes ao Parque União, chegamos até a Nova Holanda. O professor de literatura definiu a favela como a região da Maré com maior concentração de pessoas negras de pele retinta, ou de pele mais escura, e o local mais violentado pela polícia com as ações de segurança pública. Dominados pelo Comando Vermelho, os moradores da Nova Holanda dividem diariamente o espaço das ruas com os traficantes com posse de armamento de guerrilha e suas atividades ilícitas da venda de drogas, presentes em cada esquina das ruas e vielas. Outro fator que certamente causa insegurança nos moradores é que o território faz limite direto com as favelas pertencentes a outra facção - o Terceiro Comando. Portanto, não é incomum a existência de conflitos armados diretos, com ações violentas que prejudicam o bem-estar social local.

A noção de territorialidade fica mais nítida perto das fronteiras, principalmente nessa região. De acordo com o relato de um dos alunos do curso que nos acompanhava, dentro da Maré são criados estereótipos dos próprios moradores de determinadas favelas, “os moradores da Nova Holanda são chamados de ‘nequinhos’, o pessoal do PU são os ‘riquinhos’, se você mora aqui você faz parte do CV, se tu vem do outro lado, tu é do Terceiro...”. Ainda nesse quesito, a professora de espanhol levantou outro ponto interessante sobre o nível de territorialidade das pessoas dentro dos diferentes lugares da Maré. Segundo ela, dificilmente as pessoas circulam entre as favelas devido a uma questão territorial, que não pertence aos moradores, mas que de certo modo eles acreditam que sim, como o fato de se sentirem pertencentes a determinadas facções criminosas. É mais difícil para os homens cruzarem as divisas entre as favelas, por uma questão intrinsecamente ligada ao tráfico. Os homens são mais vulneráveis a ações violentas por serem facilmente confundidos com espões ou intrusos “em territórios que não os pertencem”.

Embora a Maré tenha uma quantidade significativa de ações sociais, culturais, educativas e esportivas espalhadas por todo o território, a maioria dos moradores se restringem às ofertas dessas oportunidades dentro do seu local de convivência. Muitas pessoas que moram em determinadas favelas não conhecem ou não utilizam determinados espaços culturais, ou de lazer, se estes estão localizados em territórios rivais.

Segundo uma das alunas, moradora ali da Nova Holanda, muitos moradores daquela região não sabem da existência do Museu da Maré, localizado em território oposto, ou simplesmente não esboçavam a menor intenção de visitar a instituição por acreditarem que aquele equipamento não os pertencia. Um outro exemplo dos malefícios da divisão territorial simbólica e física na região, foi um caso relatado por um dos professores. De acordo com o relato, houve um incêndio em uma das escolas locais e, por conta da rivalidade territorial, a ajuda do corpo de bombeiros foi dificultada porque os traficantes não queriam liberar o acesso do caminhão com a ajuda necessária. Após muita negociação, o acesso foi liberado e o amparo conseguiu chegar em tempo, o que nem sempre é possível.

Partindo da Nova Holanda, nos dirigimos em direção à Vila Olímpica da Maré. Houve um momento da aula quando nos dirigíamos até aquela região que eu senti que as coisas estavam ficando mais estranhas. Subitamente percebi um movimento maior dos traficantes no local, procurei conter a ansiedade, controlar a respiração e manter a calma porque estava em companhia de moradores locais. Se algo de ruim viesse a acontecer, certamente eles me diriam o que fazer. O sentimento de mal-estar e o medo afloravam a cada passo que dávamos em direção ao ponto mais crítico da divisão entre os territórios dominados cada qual por uma das facções rivais – a “Divisa”.

Os professores pediram muita cautela na caminhada e em hipótese nenhuma deveríamos nos separar. Todos deveriam caminhar em conjunto e qualquer movimentação estranha, era preciso seguir estritamente suas ordens. Em um momento de descuido, tirei uma fotografia de um muro que demarcava o limite dos territórios, com mensagens ofensivas de ambos os grupos rivais em forma de pichação. Fui repreendido por uma das alunas do curso, que me orientou a não andar com o celular na mão naquele local, tampouco tirar fotos sem prestar atenção onde eu estava. O professor de geografia, um homem adulto, negro, morador do Morro do Timbau, local oposto àquela região, estava visivelmente angustiado por andar entre aqueles homens armados. A professora de espanhol me contou naquele momento que era muito difícil, mesmo para ele que fazia sempre aquela aula, todo ano e que passava sempre por ali, lidar com a possibilidade de ser confundido com um bandido e receber algum tipo de ameaça.

De repente houve uma correria de homens armados por entre as vielas, e alguns disparos puderam ser ouvidos. Os tiros vinham de lados opostos e nós, como estávamos bem próximos da entrada da Vila Olímpica, entramos pelo portão e nos protegemos atrás de algumas grades e árvores, alguns se jogaram no chão. Não consigo descrever a sensação de medo e tensão experimentada naquele momento. Mas para a nossa sorte, o conflito não durou por muito tempo, foram mais ou menos dois minutos de tiroteio, não mais que isso. Mas nesses casos a noção de tempo é bem relativa, parece passar mais lentamente. Após o susto, os professores reforçaram a importância de andarmos sempre unidos, sem que nos afastássemos do grupo. Foi necessário um tempo para aliviar a tensão para continuarmos a atividade posteriormente. Por mais que estivéssemos andando em conjunto o meu corpo ligou uma espécie de alerta que me dominou durante o restante do percurso e qualquer movimento ou som minimamente estranhos ativava a minha atenção e a tensão permaneceu em alerta.

Quando as coisas acalmaram, a aula continuou. Ali naquela região, os professores apontaram uma série de equipamentos, como o Complexo de Escolas do Amanhã, a Lona Cultural da Maré e a Vila Olímpica da Maré, localizados em uma região bastante conflituosa. Dentro da Vila, nos sentamos no gramado e as pessoas falaram sobre experiências vivenciadas no território. O professor de física ressaltou que naquela região, antes da construção da vila, havia apenas alguns campos de futebol e uma ciclovia construída como barganha para a construção da Linha Vermelha. Muitos criticaram a posição daquele equipamento, que não era visto pelos moradores como área de lazer e sim lugar de conflitos. Em pleno sábado de manhã o local estava vazio. O professor de física traçou um paralelo interessante entre duas áreas da cidade:

“Se derem uma olhada lá no Aterro do Flamengo agora, certamente verão a quantidade de pessoas caminhando, praticando esportes, se divertindo...e tem gente que ainda acha que nós choramos de barriga cheia...”.

Aproveitando a visão para o conjunto das escolas ao lado da Vila, um dos alunos comentou a respeito da construção delas naquele local. “Essas escolas não foram construídas pra agradar os moradores, quem pensa isso está por fora...elas (as escolas) e a Vila formam um muro que separam a favela e o lado de fora, dito ‘civilizado’”. Outra aluna avaliou também o posicionamento das escolas: “nós precisamos de escolas aqui na Maré, e eu sei que não tem muitos espaços pra onde elas poderiam ir...só sei que elas estando aqui, é como se não estivessem em lugar nenhum, só olhar a quantidade de aulas perdidas em dias de tiroteios”. Depois de algumas outras discussões sobre esse local mais polêmico da Maré, nos dirigimos até uma praça, localizada na Baixa do Sapateiro, a Praça da Baixa ou Praça do 18. O local sofria os malefícios do mesmo problema de localização, por estar bem próximo da “Divisa”. Segundo o professor de geografia, a praça ali perdia sua função como espaço de lazer devido o contexto violento da região, além da falta de atratividade local, com equipamentos desprovidos de infraestrutura. “Aqui em frente tem um posto do Detran, certamente o mais vazio da cidade. Se alguém precisar tirar algum documento com certa urgência, sugiro que venha aqui”.

Por fim, nos dirigimos para o momento final da aula de campo. Atravessamos a Linha Amarela, por baixo dela, numa praça com pista de skate chamada de Pontilhão, que falarei melhor sobre ela mais adiante, e fomos para a Vila dos Pinheiros. Lá, fomos levados para o Parque Ecológico da maré, uma região montanhosa de área verde, um refúgio biológico do espaço urbanos adensado das favelas. Antes de chegarmos no parque foi possível notar uma estrutura urbana mais ortogonal na Vila dos Pinheiros, com ruas, calçadas, lotes e quadras mais definidos em relação às outras favelas até então visitadas. Na subida do Parque, os professores explicaram a importância de áreas verdes na cidade, para a qualidade do ar, sensação de bem-estar, de lazer e fizeram um paralelo sobre a importância da Floresta Amazônica para o mundo. Mesmo a existência do parque ecológico na Maré, para ser considerada uma floresta, as árvores deveriam ser mais frondosas e impedir a visão do céu, o que não era o caso ali. Assim os alunos puderam fazer associações para aprender determinados tipos de espaços livres a partir da abstração.

No topo do parque, a partir de uma visão ampla do território da Maré, foram abordados os últimos temas da aula. Os professores comentaram que a alta densidade demográfica da Maré se devia a sua localização estratégica, próxima das principais vias de ligação da cidade. Por conta disso, é difícil encontrar imóveis à venda ou para aluguel, porque a rotatividade e a procura são muito grandes e esse processo tem causado a verticalização das construções. O perigo disso, segundo o professor de geografia, é a impropriedade do solo para receber as fundações necessárias para edifícios mais altos, devido a característica alagadiça do chão onde as favelas foram construídas. O alto adensamento das construções ajuda a elevar os níveis de poluição na Maré, e a falta de circulação do ar ajuda a aumentar os casos de tuberculose na região. O último aprendizado do dia, dentre tantos outros igualmente relevantes, foi como verificar a qualidade do ar através dos troncos das árvores. Se eles apresentam várias manchas brancas no seu corpo, os chamados líquens, isso significa que o ar naquela região está puro. A aula terminou com um agradecimento coletivo pelos ensinamentos e um dos alunos concluiu a atividade ao recitar uma poesia autoral, que infelizmente não consegui registrar, certamente um belo trabalho artístico.

Rafael Gomes

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2019, 22:35

Alguns pensamentos...

Não tenho nada muito específico para comentar, mas ando pensando muito sobre a imersão na Maré. Escrever faz bem, me ajuda a colocar as ideias no papel, eu tenho gostado muito desse novo hábito adquirido. Bom, pra começar as divagações, quero registrar alguns pensamentos que anda circulando na minha mente. Até pouco antes dessa fase da pesquisa, confesso que nunca tinha cogitado entrar nas favelas da Maré de carro particular, por todos os relatos desencorajadores que ouvia quando eu contava para alguém sobre o trabalho de pesquisa que eu estou desenvolvendo nas favelas. As coisas têm mudado! Hoje em dia, tenho visitado a Maré em média três vezes por semana, e ando por lá durante todo um período do dia, manhã ou tarde, algumas vezes a noite também. Então, sem perceber esse processo eu acho que estou começando a sentir menos tensão e medo de transitar pelas ruas, embora o sentimento de alerta ainda persista em mim. Eu estou aprendendo de modo natural a manter a tranquilidade, e pensando bem eu percebi que não há tantos motivos para alimentar sentimentos ruins que só ajudam a perpetuar representações sociais negativas acerca das favelas.

Outra coisa interessante de pontuar é que tenho aprendido aos poucos a reconhecer as identidades de cada uma das favelas aos poucos, e de acordo com as conversas com os jovens, tanto do CEASM, quanto do Museu. Antes eu me referia a tudo como Maré. Porém com o tempo eu percebi o quão imenso e diverso é o território. Primeiramente as facções me situaram: “não você não está na ‘Maré’, você está na Nova Holanda....agora você está na Baixa do Sapateiro, sob o domínio de facções rivais! O Morro do Timbau é o que, Terceiro Comando?” Depois as pessoas com quem conversei me mostraram um pouco de cada pedaço da Maré: “Você já foi no forró do Parque União? Muito bom lá, melhor que a Feira de São Cristóvão”; “Lá na Vila do Pinheiro tem muitos senhores de idade morando, é um lugar bem velhinho”; “Quando dá tiro lá no Rubens Vaz, todo mundo acha que eu ouço da minha casa, mas eu moro lá na Vila do João, como vou ouvir? Você já viu a distância?”; “Temos praia aqui sabia? Lá no piscinão de Ramos...”. Enfim, muitos relatos que têm me ajudado a compreender melhor as especificidades de cada uma das favelas. Hoje posso dizer que estou conhecendo um pouco melhor essas identidades, simbologias, códigos e culturas diversos. Embora tudo seja Maré, se tenho que ir em algum lugar lá, eu sei exatamente pra onde estou indo...se isso é positivo ou negativo, ainda não sei...

Rafael Gomes