



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Vagner Luiz Belchior Mesquita

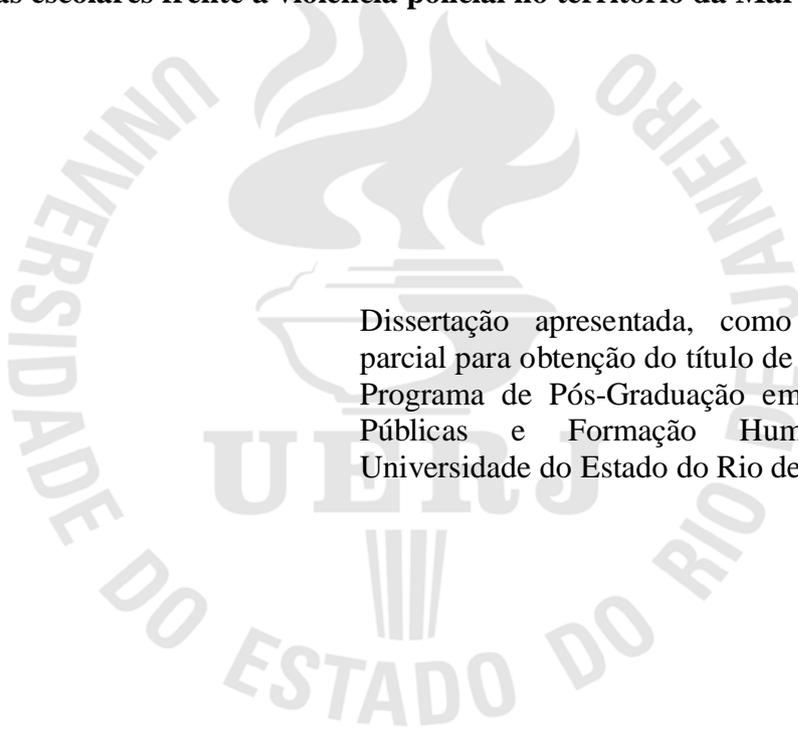
Práticas escolares frente à violência policial no território da Maré

Rio de Janeiro

2022

Vagner Luiz Belchior Mesquita

Práticas escolares frente à violência policial no território da Maré



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Marques Villardi

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M582 Mesquita, Vagner Luiz Belchior
Práticas escolares frente à violência policial no território da Maré / Vagner
Luiz Belchior Mesquita. – 2022.
134 f.

Orientadora: Raquel Marques Villardi.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Práticas escolares – Teses. 3. Violência policial –
Teses. I. Villardi, Raquel Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vagner Luiz Belchior Mesquita

Práticas escolares frente à violência policial no território da Maré

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 11 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Raquel Marques Villardi (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Ana Angélica Costa Neves da Rocha

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof. Dr. André Luiz de Figueiredo Lázaro

Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Para aqueles que não se curvam a obscuridade que
tenta grassar o território brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente e técnico administrativo do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

À minha orientadora, Raquel Villardi, pela fraternidade, pela escuta e pela excelência profissional. Uma pessoa que nos faz acreditar na humanidade.

À professora Ana Angelita e ao professor André Lázaro, por suas contribuições e carinho ao indicarem possibilidades para a pesquisa.

Aos amigos que fiz no PPFH.

Aos colegas de trabalho, pelo carinho, pelos estímulos e pelo interesse em dialogar sobre a consecução da pesquisa.

A Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Agradeço de maneira especial às professoras e professores que confiaram na proposta da pesquisa e aceitaram dividir suas vivências e experiências pedagógicas. Tenho enorme gratidão e apreço por vocês.

Agradeço aos meus familiares e amigos pelo entusiasmo, incentivo e pela compreensão por minhas ausências para que este trabalho fosse realizado. Em especial a Keller e Ana Carolina, vocês tornam minha trajetória terrena mais tranquila e bela.

Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. [...] Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2006, p. 52-53, grifo do autor).

RESUMO

MESQUITA, Vagner Luiz Belchior. **Práticas escolares frente à violência policial no território da Maré.** 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho tem como objetivo principal compreender de que forma as escolas municipais da Maré, bairro da cidade do Rio de Janeiro, lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania no território. Para tanto, realizaram-se entrevistas semiestruturadas no formato de grupo focal e individual com docentes e componentes das equipes gestoras de diferentes escolas municipais localizadas na Maré. A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, realizamos uma discussão acerca das políticas de segurança pública, nas perspectivas prevencionista, penalista e militarista, avaliando seu rebatimento no ordenamento do espaço público da cidade do Rio de Janeiro. No segundo capítulo, estudamos a importância do processo de escolarização na construção da cidadania e, subsequentemente, na criação de mecanismos que possam possibilitar a incolumidade dos moradores de favelas, frente à violência policial. O terceiro capítulo apresentamos os passos metodológicos que guiaram a produção do trabalho e as características socioespaciais do bairro da Maré, como também da rede de ensino localizada no território. No quarto capítulo, buscamos compreender de que forma as escolas da Maré que compõem o grupo selecionado lidam com a violência policial, contribuindo (ou não) para a construção da cidadania no território. Os dados obtidos revelam que o tema da violência policial faz parte das práticas pedagógicas dos professores entrevistados, porém sua abordagem é secundarizada, revelando indícios de uma diminuição do estranhamento ao *modus operandi* das forças policiais no território com o passar do tempo.

Palavras-chave: Práticas escolares. Violência policial. Cidadania. Maré.

ABSTRAC

MESQUITA, Vagner Luiz Belchior. **School practices in the face of police violence in the territory of Maré**. 2022. 134 f. Thesis (Masters in Public Policy and Human Education) – College of Education, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The main objective of this work is to understand how municipal schools in Maré, a neighborhood in the city of Rio de Janeiro, deal with police violence, and whether they contribute to the construction of civic responsibility in the territory. To this end, semi-structured interviews were carried out within a focus group and individual format with teachers and members of the management teams of different municipal schools located in Maré. The study is structured in four chapters. The first chapter seeks to investigate questions relating to preventative, penal, and militaristic public security policies, as well as their impact on the planning of the public space of the city of Rio de Janeiro. The second chapter demonstrates the importance of the schooling process in the construction of civic responsibility and, subsequently, the creation of mechanisms that can keep *favela* residents safe from police violence. The third chapter highlights the methodological steps that guided the production of the work and the socio-spatial characteristics of the Maré neighborhood, as well as the education network located in the territory. The fourth chapter explores how the schools in Maré that make up the selected group deal with police violence, and whether they contribute to the construction of civic responsibility in the territory. The data obtained reveal that while the topic of police violence is part of the pedagogical practices of the teachers interviewed, it is approached in a secondary manner, a fact that provides evidence of a normalization in the treatment of the *modus operandi* of the police forces in the territory.

Keywords: School practices. Police violence. Maré. Civic responsibility.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Direitos civis, políticos e sociais	50
Quadro 2 - Acesso aos direitos urbanos pelos moradores da Maré	73
Quadro 3 - Escolas municipais da Maré por etapa de ensino	78
Quadro 4 - Etapas de ensino das escolas pesquisadas e sua distribuição espacial por facção criminosa territorializada	82
Quadro 5 - Caracterização dos professores	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Favelas do território da Maré e seu ano-base de constituição	68
Figura 2 - Campus Educacional da Maré I	75
Figura 3 - Campus Educacional da Maré II	75
Figura 4 - Áreas de atuação de grupos criminosos no território da Maré	79
Figura 5 - Alunos da Maré se protegendo durante operação policial	90
Figura 6 - Alunos da Maré se protegendo durante operação policial	91
Figura 7 - Uniforme de estudante morto durante uma operação policial na Maré	92
Figura 8 - Helicóptero da Polícia sobrevoando a Maré	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mortes por intervenção de agente do Estado no Rio de Janeiro	35
Tabela 2 - Mortos e feridos por intervenção de agente do Estado na Maré	38
Tabela 3 - Fechamento de escolas e postos de saúde em função de operações policiais na Maré	39
Tabela 4 - Denúncias de violações de direitos durante operações policiais na Maré	39
Tabela 5 - Moradores da Maré por faixa etária	73
Tabela 6 - Percentual de Moradores da Maré segundo Cor ou Raça	74
Tabela 7 - Moradores da Maré com 15 anos ou mais, alfabetizados ou não	77
Tabela 8 - Moradores da Maré que frequentam instituição de ensino, por esfera administrativa e localização territorial da escola	78
Tabela 9 - Moradores da Maré que frequentam a Educação Básica, por etapa de ensino e localização territorial da escola	78
Tabela 10 - Percentual de Moradores da Maré segundo o nível de escolaridade completo	79
Tabela 11 - Moradores da Maré que frequentam a Educação Superior	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	ARGUIÇÃO de DESCUMPRIMENTO de PRECEITO FUNDAMENTAL
CeSeC/UCAM	CENTRO de ESTUDOS de SEGURANÇA e CIDADANIA/UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES
CIEPs	CENTROS INTEGRADOS de EDUCAÇÃO PÚBLICA
CRE	COORDENADORIA REGIONAL de EDUCAÇÃO
EUA	ESTADOS UNIDOS da AMÉRICA
FBSP	FÓRUM BRASILEIRO de SEGURANÇA PÚBLICA
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO de GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA
ISER	INSTITUTO de ESTUDOS da RELIGIÃO
ISP	INSTITUTO de SEGURANÇA PÚBLICA
ONU	ORGANIZAÇÃO das NAÇÕES UNIDAS
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
SME	SECRETARIA MUNICIPAL de EDUCAÇÃO
STF	SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL
UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL do RIO DE JANEIRO

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO.....	16
1.1	Política prevencionista.....	21
1.2	Políticas penalista e militarista	26
1.2.1	<u>Criminalização</u>	30
1.2.2	<u>Sujeição</u>	33
1.2.3	<u>Necropolítica</u>	35
2	MERITOCRACIA EM TERRITÓRIOS CONFLAGRADOS	41
2.1	Cidadania e incolumidade	45
2.2	Escolarização e capital cultural	52
2.3	Escolarização em territórios conflagrados	58
3	UM OLHAR SOBRE A MARÉ E SUAS ESCOLAS	65
3.1	A Maré	66
3.2	Perfil escolar	72
3.3	As unidades em foco	78
4	A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	81
4.1	A voz dos docentes.....	85
4.2	A voz dos gestores	99
4.3	Práticas cidadãs	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Nossa aproximação com o presente tema ocorreu na graduação em Geografia, cursada na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), onde fomos provocados a pensar que o espaço urbano é produzido e apropriado a partir das ações de diferentes grupos, que utilizam distintas práticas espaciais na sua realização. Tal perspectiva nos levou a indagar qual seria o papel da segurança pública na produção do espaço urbano.

Ao final da graduação, sob a orientação do saudoso professor Andreilino Campos, apresentamos um trabalho de conclusão de curso em que procuramos entender a participação de algumas associações de moradores no Conselho Comunitário de Segurança Pública de São Gonçalo/RJ.

Ampliando essa busca, enveredamos para uma especialização em Segurança Pública e Cidadania, cursada no Centro de Estudos de Segurança e Cidadania da Universidade Cândido Mendes (CESeC/UCAM), onde desenvolvemos uma monografia objetivando entender a participação da sociedade civil no ordenamento territorial da segurança pública na cidade de São Gonçalo/RJ.

Por conseguinte, nos últimos 14 anos, atuando como professor na rede pública municipal do Rio de Janeiro, ouvimos diferentes relatos de alunos sobre as violências policiais que ocorrem em seus locais de moradia. Esses alunos eram majoritariamente moradores da Maré, bairro da cidade do Rio de Janeiro, composto por 16 favelas.

Além de sabermos das mazelas provocadas pela polícia, narradas por nossos alunos, os meios de comunicação também divulgam quase que diariamente notícias a respeito de crianças, adolescentes, jovens e idosos que são mortos em decorrência da ação policial no estado do Rio de Janeiro, em especial nas favelas e periferias.

No campo acadêmico, cada vez mais a questão da segurança pública é tema recorrente, para o qual alguns ramos das ciências sociais – notadamente a Sociologia e a Antropologia - vêm contribuindo de forma significativa.

A perda de jovens em idade escolar, vitimados em ações policiais de extrema violência é motivo não só de tristeza e indignação - como professor, pai de adolescente e cidadão em construção – mas de perplexidade, no sentido de não haver justificativa para que pessoas percam a vida dessa maneira.

Dados do Instituto de Segurança Pública/ISP (2021) demonstram que no ano de 2018, no Rio de Janeiro, ocorreram 1534 mortes por intervenção de agente do Estado.

Desse total, 115 foram jovens em idade escolar entre 12 e 17 anos. Esses jovens, poderiam compor 5 salas de aulas com 23 alunos cada. Fato estarrecedor e triste, principalmente para nós, que atuamos como professores na educação básica.

Nesse sentido, surgiu a indagação: será que as práticas pedagógicas das escolas municipais localizadas nesses espaços contemplam o debate e incluem ações emancipatórias, acerca de uma segurança pública cidadã?

Para encontrar uma resposta, procuramos compreender de que forma as escolas municipais da Maré, bairro da cidade do Rio de Janeiro, lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania no território. Partimos da hipótese de que a temática segurança pública possui um papel preponderante nas práticas escolares das instituições de ensino municipais, contribuindo, assim, para um pensamento crítico e emancipador acerca da violência policial.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, buscamos trazer uma discussão acerca das políticas de segurança pública prevencionista, penalista e militarista (DA SILVA, 2004), e o seu reatamento no ordenamento do espaço público da cidade do Rio de Janeiro. Procuramos dialogar com as noções de segurança pública desenvolvidas por Da Silva (2004), Holloway (1997), Muniz (2018) e Soares (2003; 2019).

Também discutimos, a partir de Campos (2005), Cecchetto et al (2018), Mbembe (2020) e Misse (2010), os processos de criminalização desencadeados sobre a população de territórios de favelas, como parte da política de segurança pública pautada num modelo penal e militar, o que vem ocasionando, nos últimos anos, um alto grau de letalidade policial contra jovens moradores de periferias e favelas, em sua maioria negros, do sexo masculino (FBSP, 2020; SOARES, 2019).

No segundo capítulo, procuramos demonstrar, apoiados em Arroyo (2018) e Freire (2020, 2021a), a importância da prática pedagógica na construção da cidadania e, subsequentemente, na criação de mecanismos que possam possibilitar a incolumidade dos moradores de favelas frente à violência policial (BARBOSA; SOUZA E SILVA, 2013).

Também procuramos apontar certas particularidades inerentes às escolas localizadas em territórios conflagrados da cidade do Rio de Janeiro, em consonância com Burgos (2007, 2012), Paiva e Burgos (2010), Giroto e Oliveira (2021) e Ribeiro et al. (2010). Por conseguinte, a partir de Bourdieu (1989, 2007, 2011, 2019) e Souza e

Silva (2011), indicamos algumas estratégias que orientam as camadas populares na busca de uma trajetória escolar de sucesso.

No terceiro capítulo, apresentamos, inicialmente, os passos metodológicos que nos guiaram na produção da presente pesquisa. Em seguida, apontamos as características socioespaciais do bairro da Maré, como também da rede de ensino localizada no território. Logo depois, salientamos o perfil de cada unidade escolar selecionada para análise.

No quarto capítulo, buscamos compreender de que forma as escolas da Maré que compõem o grupo selecionado lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania no território. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas no formato de grupo focal e individual com docentes e componentes das equipes gestoras de diferentes escolas municipais localizadas na Maré.

1 POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO

De acordo com a nossa Constituição Federal, segurança pública é uma obrigação do Estado, sendo um direito e incumbência de toda a população, devendo ser exercida com o objetivo da manutenção do funcionamento do espaço público, zelando pela integridade das pessoas e dos bens, mediante a atuação de forças policiais (BRASIL, 2016, Art. 144).

Esta concepção de segurança pública apregoada na Carta Magna de 1988, conforme ressalta Miranda (2014), enfatiza o papel da polícia em sua efetivação, como também, salienta que as forças policiais possuem a função de ordenamento do espaço público (BRASIL, 2016, Art. 144).

Sendo assim, no tocante ao seu perfil mais visível e ostensivo, a segurança pública se faz notar através das práticas espaciais policiais, ou seja, utiliza estratégias de controle territorial, objetivando ordenar o funcionamento da sociedade (MODESTO 2003).

Nesta mesma direção, Holloway (1997) aponta que a meta da segurança pública no Brasil, desde seu início no século XIX, fora manter um ordenamento territorial nas cidades, a fim de que as mesmas funcionassem de acordo com o interesse das elites que elaboravam as regras, reprimindo e subjugando os outros grupos sociais que ameaçassem o seu funcionamento, utilizando-se para tal da polícia.

Já para Soares (2019), segurança pública tem relação com a ausência do medo e da violência no processo de sociabilidade, onde as interações sociais ocorrem num ambiente de confiança, pautadas na liberdade que caracteriza o Estado democrático de direito.

A segurança pública deve está calcada nos princípios constitucionais consoantes a democracia, envolvendo uma cidadania ampla e fortalecida, com pleno respeito à dignidade, à justiça, aos direitos civis e à liberdade (SOARES, 2003).

Almeida e Muniz (2018) salientam que a segurança pública deva ocorrer num formato irrestrito, objetivando a manutenção dos ideais de igualdade e liberdade na garantia da vida, pautada por práticas de autoridades legais e legítimas.

Para as autoras, a polícia moderna investida de autoridade legal e legítima em prol da segurança pública, deve ser amparada num universo de direitos, com práticas de policiamento com uso consentido e limitado da força, visando atender às regras estabelecidas pela sociedade (ALMEIDA; MUNIZ, 2018).

Miranda (2014) trabalha com a concepção de segurança pública como um fenômeno com várias características, envolvendo diferentes grupos sociais, que objetivam conter as violências às quais estão expostos, inclusive as estatais.

A autora também ressalta a importância da relação entre desenvolvimento social e segurança: juntos, atuariam como um mecanismo de proteção e viabilidade das liberdades essenciais, que ocasionariam os fatores necessários para se garantir a vida de qualquer pessoa (MIRANDA, 2014).

Beato Filho (2021) argumenta que a segurança pública possui uma enorme relevância para ser deixada somente sob a responsabilidade de policiais, advogados e juízes, pois envolve vários fatores que dependem de tantas outras instâncias do Estado, sobretudo, da participação e mobilização de importantes parcelas da sociedade.

Segundo Da Silva (2004), para se elaborar e executar políticas de segurança pública de forma eficiente e coerente é necessário se trabalhar com os princípios da democracia, tendo como foco a totalidade das pessoas, sabendo que se trata de uma problemática de cunho social complexa, e que as soluções não serão alcançadas através de medidas que desconsiderem a amplitude e atravessamentos da temática.

De acordo com Soares (2003; 2019), Almeida e Muniz (2018), Miranda (2014), Beato Filho (2021) e Da Silva (2004), segurança pública tem relação com os cânones do Estado Democrático de Direito¹ e, conseqüentemente, com a cidadania ampla que deveria advir de sua instauração.

Caberia à polícia parte da responsabilidade pela segurança pública, não sendo possível a sua institucionalização como principal agência promotora.

[...] comete-se o equívoco de elevar a polícia à condição de guardiã única da sociedade, imaginando-se que a contenção da criminalidade é função de se empregar a polícia desta ou daquela maneira, o que para uns significa fazê-la respeitar os direitos humanos, e para outros, fazê-la trabalhar passando por cima deles (DA SILVA, 2004, p.14).

Para Sento-Sé e Soares (2000), as políticas de segurança pública foram permeadas por inúmeros equívocos ao longo dos anos, ganhando maior ou menor relevância sobre o seu papel na garantia dos direitos fundamentais da população de

¹[...] neste modelo estatal a pauta de direitos fundamentais é deslocada para o ponto central do ordenamento jurídico constitucional, irradiando sua força para o restante do corpo de normas, constitucionais e infraconstitucionais. Este sistema de direitos fundamentais, por seu turno, deve ser idealizado de modo a assegurar a integridade do valor maior, que justifica a própria existência do Estado: a proteção do ser humano, em sua dimensão de dignidade (SANTIAGO, 2019, p. 3).

acordo com os acontecimentos de insegurança que atingiam determinadas parcelas da sociedade.

Beato Filho (2021, p.3) assinala que “é aspecto dramático do problema do crime no Brasil que ele venha a ser objeto da atenção dos nossos governantes somente quando ultrapassa os limites estruturais às quais está tradicionalmente confinado”.

Soares (2003, p.76) argumenta, nesta direção, que as instituições policiais, em sua maioria, funcionavam e ainda continuam a funcionar, a partir de estratégias de controle espacial, onde “constrói-se uma espécie de cinturão sanitário,” separando-se socialmente as classes populares das elites, no intuito da segurança da segunda.

Adorno (2008) salienta que para alguns estudiosos, em toda história do Brasil, só houve política de segurança pública após o término do regime autoritário que vigorou de 1964 a 1985.

De acordo com o autor, nos períodos anteriores, não havia nem ações coordenadas no campo da segurança pública que objetivassem atingir metas específicas, nem a alocação de recursos para a sua realização.

A atuação no campo da segurança pública era orientada pelas expertises das diferentes² organizações policiais, situação agravada durante o período ditatorial de 1964 a 1985, pois os militares exerceram enorme controle sobre as forças policiais estaduais (ADORNO, 2008). Nesse período, as ações concernentes à segurança pública eram direcionadas à obtenção de informações com vistas a reprimir os inimigos internos do sistema vigente, sob uma lógica de segurança nacional, em detrimento da garantia de proteção ao cidadão (MIRANDA, 2014).

Soares (2003) nos diz que com a redemocratização do Brasil pós 1964, quase todas as instituições públicas e seus procedimentos foram alterados em função da nova conjuntura política e administrativa em que o país se inseria. O campo da segurança pública, porém, não sofrera o mesmo processo.

Não foram criados mecanismos para se mudar a polícia, que continuou sem regulação, sem padrão nos procedimentos, com nuances de informalidade e pouca institucionalidade, que vieram a favorecer o seu controle por grupos políticos e privados (ALMEIDA; MUNIZ, 2018).

² A efetivação da segurança pública no Brasil não ocorreu de forma uníssona na institucionalização da polícia, houve uma multiplicidade de órgãos repressivos com poder de polícia, inclusive de caráter pessoal, por meio de organizações de origem particular (BRETAS, 1997).

Essa omissão condenou a polícia à reprodução inercial de seus hábitos atávicos: a violência arbitrária contra excluídos (particularmente pobres e negros), [...]. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que o negligenciamento para com a polícia, no momento da repactuação democrática, em certa medida, acabou contribuindo para a perpetuação do modelo de dominação social defendido pelos setores mais conservadores (SOARES, 2003, p.75).

Porém, após o período do governo autoritário militar (1964-1985), as percepções dos problemas ligados à segurança pública se fizeram mais latentes, congregando especialistas em torno das temáticas criminalidade e violência, que tinham como objetivo propor e debater políticas públicas para se encarar as mazelas identificadas.

Nesse sentido, “[...] a demanda por uma política pautada pelos preceitos fundamentais do Estado de Direito, não discricionária e orientada pelo respeito aos direitos humanos ganhou espaço [...]” (SENTO-SÉ; SOARES, 2000, p.22).

As características militares que as ações policiais possuíam foram fortemente rechaçadas por alguns estudiosos, pois o entendimento era que se tratava de um legado do período ditatorial, que se contrapunha ao exercício dos direitos fundamentais de cidadania (MIRANDA, 2014).

No Rio de Janeiro, a partir do início da década de 1980, as tentativas de resolução dos problemas ligados à segurança pública ocorreram por diferentes caminhos, oscilando entre políticas que colocavam como ponto primordial o respeito aos direitos humanos, e outras, que encaminhavam a solução através de ações militaristas e arbitrárias (SENTO-SÉ; SOARES, 2000).

O retorno das eleições diretas para governador após o período ditatorial ensejou o delineamento de diferentes concepções de segurança pública, com correspondência ao grupo político que assumia o poder (MIRANDA, 2014).

Da Silva (2004) refere-se a esta dinâmica de alternância das políticas de segurança pública no Rio de Janeiro como sendo uma disputa equivocada entre os “paradigmas penalista e militarista”, em detrimento de um “paradigma prevencionista” de segurança pública.

Partimos do pressuposto de que segurança pública, sendo uma das responsabilidades do Estado, que não deveria ser tratada como matéria de governo. Portanto, não deveria ser responsabilidade somente das polícias e das secretarias de Segurança e de Justiça, mas sim, congregar outros órgãos não voltados especificamente para a repressão.

Atentar para a amplitude e a complexidade dos fatores que envolvem a segurança pública pode possibilitar a implementação de políticas que se pautem pelo respeito à cidadania, em oposição a simples ações de enfrentamento bélico da criminalidade.

Palmieri (2003) argumenta acerca da necessidade de se refletir sobre a relação entre segurança pública, sociedade e Estado. Para o autor, o debate que envolve o controle sobre a violência ilegítima e o consentimento para uso da violência legítima, influencia na forma de acesso aos direitos fundamentais pelos cidadãos frente ao Estado.

As diferentes variantes que compõem a complexidade da temática segurança pública no Rio de Janeiro vêm engendrando nos últimos anos, soluções que objetivam resolver de forma factual, espacial e discriminatória o evento criminoso.

Observa-se no debate político e no tratamento dado pelos meios de comunicação uma descrição simplista da problemática, onde a repressão policial aparece como a melhor política de segurança, desconsiderando-se outros fatores que permeiam o fato criminoso.

Abarcar essa complexidade requer, então, pensar *mais alguém e mais além* [...]. Mais alguém, porque existe um contexto em que emerge o fato delituoso, que inclui as características da convivência social e a relação dos cidadãos com as instituições [...]. Mas além, porque tanto o infrator como a vítima são parte de um dispositivo que ultrapassa e que abarca os modos como os cidadãos desenvolvem seus vínculos e resolvem seus conflitos (PALMIERI, 2003, p.12, grifos do autor).

Pensar políticas de segurança pública para além do controle, confronto bélico e ordenamento territorial, principalmente nos espaços populares, pode contribuir para uma melhor qualidade de vida e ampliação da cidadania.

Políticas que se contraponham às visões tradicionais e dominantes sobre as causas e resoluções imediatistas da problemática da insegurança, que trazem em seu bojo questionamentos acerca da ainda predominante concepção de segurança pública focada nas atitudes, comportamentos, estereótipos e incriminação das pessoas, poderiam delinear ações em diferentes campos sociais, culturais e econômicos, com vista a uma segurança pública cidadã, democrática e prevencionista.

Para Da Silva (2004, p.15), políticas preventivas têm relação com o nível de cidadania da população, pois “o aumento do grau de democracia aumenta a consciência política da população [...], fazendo crescer a indignação popular contra o uso indiscriminado da força por parte da polícia [...].”

Neste mesmo sentido, Muniz (2012) ressalta a importância de a sociedade civil atentar para o fato de que o poder de polícia é uma concessão dada por ela para que o policial promova segurança pública. O poder de polícia pertence à sociedade, e não ao policial, que atua no ordenamento do espaço público.

Sendo assim, cabe à sociedade civil, juntamente com o Estado, criar parâmetros e objetivos a serem atingidos pelas políticas de segurança pública, como também mecanismos de controle e fiscalização.

Uma política preventiva de segurança teria que considerar que o processo histórico de construção do espaço urbano, em geral, não atentou para as necessidades políticas, econômicas e sociais das minorias, principalmente das pessoas pobres, negras, moradoras de favelas e periferias, pois a construção e organização do espaço urbano fora desencadeado de acordo com as prerrogativas das elites (CAMPOS, 2005).

Bretas (1997) considera que políticas preventivas de segurança devam caminhar na direção de uma aproximação territorial entre as forças policiais e a comunidade, pois, para o autor, a segurança pública fora estabelecida historicamente a partir de um modelo de segregação socioespacial.

O diálogo entre as forças policiais e a comunidade no seu próprio lugar de ação, favoreceria a percepção e a implementação de medidas preventivas de acordo com as necessidades específicas dos diferentes lugares de moradia, pois, “por trás das necessidades imediatas do policial nas ruas estão as demandas dos diferentes grupos sociais, determinando o conceito de segurança” (BRETAS, 1997,p.34).

1.1 Política Preventivista

Em Da Silva (2004), encontramos algumas formulações atinentes aos pressupostos do que seria uma política de segurança pública focada na prevenção, chamada de “paradigma preventivista”.

A estratégia mais usual em segurança pública – simplificadora, é certo, embora normalmente seja a exigida pela sociedade – é aumentar o efetivo policial, distribuindo melhor o policiamento ostensivo pelo território, o que conseqüentemente, eleva o nível de repressão.

Porém, tal estratégia, apesar de grandes inversões de recursos públicos, nacionais e internacionais, vem se mostrando inócua, pois o problema é estrutural e não policial, indo além da conjuntura atual. Então, buscar

soluções, como o sitiar favelas, por exemplo, na região metropolitana do Rio de Janeiro, sobretudo do Município do Rio de Janeiro, é não enfrentar o problema da violência urbana, com a devida correção, como um problema social e não apenas policial, como vem sendo feito desde o período imperial (CAMPOS, 2005, p.20).

Assim, de acordo com o paradigma prevencionista, segurança pública seria uma problemática de Estado e da comunidade. As políticas de segurança deveriam se orientar a partir das medidas de prevenções primária, secundária e terciária.

A prevenção primária seria voltada, principalmente, para os jovens em situação de vulnerabilidade social, numa articulação entre o Estado, sociedade civil e comunidades.

As medidas relacionadas à prevenção secundária englobariam o sistema policial-penal, com ênfase no profissionalismo e tratamento igualitário de todos diante a justiça.

Já as medidas terciárias, objetivariam criar oportunidades de reinserção social a população carcerária, como também, aos egressos do sistema prisional.

Na tentativa de controlar o crime e mediar os conflitos, o paradigma prevencionista teria uma abordagem comunitária, objetivando o fortalecimento da cidadania.

O uso da força seria de forma gradativa e seletiva, atentando para o risco de vitimização ao qual a população ficaria exposta.

A partir de parâmetros democráticos, seriam criados mecanismos de controle e fiscalização objetivando indicar e acompanhar a qualidade da política adotada.

Reforçando tal premissa, Soares (2005, p.31-32, grifo do autor), destaca que

Para mudar, é preciso aplicar políticas públicas inteligentes e articuladas - com especial ênfase nas preventivas -, intersetoriais e criativas, que focalizem com prioridade os jovens vulneráveis e interceptem as dinâmicas geradoras da violência [...] enfrenta-se a insegurança agindo-se, simultaneamente, no front social e no front policial [...].

Soares (2000) analisa 26 programas³ voltados para a temática de segurança pública, os quais, durante as décadas de 1980 e 1990, apresentavam um escopo inovador de políticas preventivas para área.

³ Os programas analisados pela autora foram: Centro Especial de Orientação à Mulher Zuzu Angel, Projeto Legal: Centro de Defesa, Garantia e Promoção dos Direitos Humanos, Centro de Defesa D. Luciano Mendes, Defesa dos Direitos da Criança da Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião, Clínica da Violência, SOS-Disque Denúncia Exploração Sexual Infanto-Juvenil, SOS-

O trabalho da autora tinha como objetivo montar um cadastro institucional, e traçar um panorama das medidas inovadoras na área de segurança pública realizadas no estado do Rio de Janeiro, atentando para os seus espectros repressivos e preventivos.

Os programas eram considerados inovadores por apresentarem uma tentativa de mudança no direcionamento das políticas de segurança. O foco não seria somente o ordenamento do espaço público e o enfrentamento da criminalidade.

A concepção de segurança pública fora ampliada, objetivando que outros atores ganhassem visibilidade como cidadãos de direitos atinentes a segurança. Crianças, adolescentes, mulheres e minorias raciais tiveram suas cidadanias ressaltadas.

Esses programas salientavam que,

[...] a violação dos direitos dessa população-alvo significa a violação dos direitos humanos e atuam no sentido de resgatá-los. [...] Conferem à polícia um novo papel, aproximando-a da comunidade e atribuindo-lhe funções preventivas. [...] Representam formas pioneiras de ação em parceria da sociedade civil e dos órgãos de segurança. [...] Fornecem canais de controle externo das ações de polícia. [...] Focaliza a reinserção da criança em situação de rua, na família e no sistema escolar (SOARES, 2000, p. 8).

As ações implementadas buscavam as garantias constitucionais de proteção e restituição de direitos violados, referenciadas pelos direitos humanos e por sua afirmação.

Os programas se diferenciavam por explicitarem a importância da sociedade civil, juntamente com instituições públicas, na ampliação do debate sobre a necessidade e possibilidade de políticas de segurança de caráter democrático, com primazia da cidadania.

Segundo a autora, esses programas apontavam caminhos para além de um viés repressivo, reconhecendo as especificidades das vítimas e dos infratores, apregoando que todos os indivíduos são sujeitos de direitos (SOARES, 2000).

Crianças, Disque-Denúncia, Centro de Mediação e Resolução de Conflitos no Rio de Janeiro, Juizados Especiais (Criminais e Cíveis), Núcleos especiais da Defensoria Pública, Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, Abrigo Viva Mulher, “Vem Pra Casa”, Programa de Proteção ao Turista (Polícia Militar), SOS Criança (Polícia Militar), Policiamento Comunitário de Quarteirão (Polícia Militar), Programa Educacional de Resistência às Drogas (Polícia Militar), Projeto Integrativo Salas-Oficinas (Polícia Militar), Policiamento Transportado (Polícia Militar), Ação Jurídica Insurgente de Combate ao Racismo, Movimento Viva Rio, Conselhos Tutelares, Conselhos da Comunidade, Disque-Roubo de Carro e Casa da Mulher Bertha Lutz.

Outra tentativa de se alterar o foco belicista da política de segurança no território fluminense ao longo dos anos de 1980 e 1990 ocorreu a partir da eleição de Leonel de Moura Brizola para governador.

“O ideário dos ‘direitos humanos’ foi incorporado pela primeira vez às políticas públicas de segurança no Rio de Janeiro durante os dois mandatos do governador Leonel Brizola.” (MIRANDA, 2014, p.4).

Enquanto candidato, Brizola criticou a violência policial e defendeu os direitos humanos. Condenou a maneira pela qual as forças policiais agiam nos territórios de favelas e periferias, denunciando o tratamento discricionário que a população negra e pobre recebia (SENTO-SÉ; SOARES, 2000).

Após assumir o cargo de governador, Brizola procurou implementar algumas medidas no campo da segurança pública que correspondiam as suas promessas de campanha, que acabaram por significar uma ruptura com as políticas de governos anteriores.

De acordo com Sento-Sé e Soares (2000), a criação de um Conselho de Justiça, Segurança Pública e Direitos Humanos, reunindo agentes públicos e representantes da sociedade civil, em substituição a secretaria de Segurança Pública, que era herdeira do período ditatorial, apontava como uma tentativa de orientar as políticas de segurança a partir do respeito aos direitos humanos, como também, o trabalho policial com foco na cidadania.

As ações policiais deveriam ocorrer a partir dos estritos preceitos legais e com uso legítimo e gradativo da força.

Ainda no governo de Leonel Brizola, objetivando congregar iniciativas no campo da segurança pública que ultrapassassem o viés repressor calcado na atuação das forças policiais, foram criados, segundo Sento-Sé e Soares (2000), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

A ideia era oportunizar à população pobre uma escola de tempo integral, com ênfase em atividades esportivas, assistência médica, alimentação e eventos culturais.

Sua proposta pedagógica era centrada em linguagem e alfabetização, integração educacional/cultural, democratização do ambiente escolar, interdisciplinaridade dos conteúdos, processos avaliativos e treinamento constante dos professores (CHAGAS, 2018).

Assim, conforme argumentam Sento-Sé e Soares (2000), os CIEPs se apresentavam como uma possibilidade de escolarização para as classes populares, que

poderia desembocar numa cidadania inclusiva, que ao médio prazo, ofereceria subsídios aos jovens para ponderarem sobre os apelos da criminalidade.

Ou seja, quando dizemos “vulnerável”, referimo-nos, simultaneamente, à permeabilidade à mensagem sedutora do tráfico, que conduz esses jovens ao crime, e ao grau de exposição à violência, que concentra, nessa faixa etária e social, os maiores índices de vitimização letal. [...] Isso nos leva a concluir que uma política de segurança, cuja abordagem seja preferencialmente preventiva, deve privilegiar esse público-alvo e tem de fazê-lo nas dimensões material e simbólico-afetiva ou cultural-psicológica (SOARES, 2005, p. 33).

Porém, conforme ressaltam os autores, a despeito de existirem ou não dados que comprovem que houve um significativo aumento da criminalidade durante o seu mandato, a sensação de insegurança cresceu muito ao longo do governo Brizola.

Ocorreram críticas acirradas de diferentes setores da sociedade, sobre a efetividade de sua política de segurança baseada na defesa dos direitos humanos.

Para os críticos, a política adotada pelo governador acabava por restringir a atuação das forças policiais nos moldes tradicionais, contribuindo assim, segundo eles, para o aumento da criminalidade.

Segundo Caldeira (2000), o apoio popular dado às práticas policiais violentas contribui - em parte - para a sua perpetuação e aumento, mesmo sendo as classes populares as que mais sofrem e são submetidas à violência policial.

Parte da população “não apenas acredita que a boa polícia é dura (isto é, violenta) e que seus atos ilegais são aceitáveis, como também reluta em apoiar as tentativas de alguns governos de impor o estado de direito e o respeito aos direitos individuais” (CALDEIRA, 2000, p.136).

As forças policiais, principalmente a polícia civil, desempenharam um papel fundamental para a exacerbação do sentimento de insegurança existente a época no estado do Rio de Janeiro.

Policiais que possuíssem proximidade com os veículos de imprensa e aqueles que influenciavam nos posicionamentos adotados pela corporação, expuseram suas críticas e queixas acerca da política de segurança adotada pelo governador, ocasionando empecilhos para a consecução das políticas até ali implementadas (SENTO-SÉ; SOARES, 2000).

Sendo assim, da época dos dois mandatos do governador Brizola (1983-1987 e 1991-1994), quando as políticas de segurança se aproximavam de um contexto de

respeito aos direitos humanos e, dos projetos analisados por Soares (2000) que sinalizavam a possibilidade de se adotar políticas de segurança com foco na prevenção e na cidadania, até hoje, 2022, houve um recrudescimento da violência policial e, conseqüentemente, um aumento da vitimização letal perpetrada pelo Estado em território fluminense (SOARES, 2019).

1.2 Políticas Penalista e Militarista

Da Silva (2004) argumenta que as políticas de segurança executadas no estado do Rio de Janeiro se caracterizam por dois caminhos.

Um caminho seria pelos atributos penais das políticas de segurança, cujos objetivos e ações se concentrariam nos crimes consumados, na necessidade de se encarcerar e isolar os seus autores, na ânsia por criação de leis mais rígidas, na seletividade das investigações e na discricionariedade que envolve a formulação dos inquéritos.

A partir do enfoque penal para a resolução dos problemas ligados à insegurança, a mensuração do seu desempenho ocorreria, principalmente, em torno do quantitativo de inquéritos encaminhados para o sistema de justiça criminal e pelo número de pessoas encarceradas.

Os crimes não solucionados e as ações preventivas que, de alguma forma, poderiam debelar uma ocorrência futura são negligenciados.

As vítimas não aparecem como os principais lesados pelo ato criminoso, mas sim a legislação penal que fora desobedecida, sendo empreendidos esforços para resolver a problemática a partir da repressão policial.

A avaliação do desempenho de toda a polícia restringe-se à quantidade de inquéritos realizados e de infratores levados aos tribunais, pouco importando: as ações preventivas; os crimes que não tenham caído nas malhas do sistema, perdidos na imensidão das cifras invisíveis; e os crimes que podem vir a ocorrer (DA SILVA, 2004, p.17).

Soares (2019) argumenta que não se pode falar que o Brasil seja a pátria da impunidade, pois estamos entre as nações que mais encarceram no mundo. Porém, há de se considerar que crimes são punidos e o qual o perfil dos condenados.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), diz que, em 2019, 66,7% dos detentos no Brasil eram negros. Outros dados do FBSP salientam que de 2005 a 2019, houve um aumento de 346.876 pessoas negras no sistema prisional, enquanto para a população branca, o aumento foi de 149.87 pessoas (FBSP, 2020).

De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional, a população carcerária do Brasil em junho de 2020, era de 702.069 pessoas (BRASIL, 2020).

Em Wacquant (1999) encontramos alguns argumentos que demonstram possíveis conexões entre essa política penalista de encarceramento adotada no Brasil, que acaba se refletindo no Rio de Janeiro, com uma conjuntura econômica e política internacional.

O autor apregoa que o alto índice de encarceramento em alguns países passa pela correlação existente entre o enfraquecimento do Estado Providência e o conseqüente fortalecimento do Estado Penal.

Salienta que o neoliberalismo traz em seu bojo um paradoxo, onde a diminuição dos investimentos em políticas sociais ocasiona mais desigualdade social, aumentando os níveis de pobreza da população, ficando mais visível e incômoda aos olhos da elite, sendo apontada como causa dos distúrbios civis e aumento da criminalidade, devendo ser erradicada por um Estado Penal forte e mais atuante.

Esse Estado Penal serviria para mascarar e conter as mazelas sociais oriundas das e acentuadas pelas ideias neoliberais, que se materializam e ficam visíveis em espaços frequentados pela elite.

O braço punitivo do Estado atuaria no sentido de conter a “pobreza que incomoda”, não com políticas sociais que objetivassem acabar, ou no mínimo, atenuar as desigualdades sociais, mas sim, com ações repressivas e de encarceramento em massa de determinada parcela da população.

Nesse sentido, a criminalização da pobreza e o encarceramento em massa de jovens, em sua maioria negros, moradores de favelas e periferias, passam a balizar as ações de enfrentamento da criminalidade nos países que se rendem às promessas neoliberais.

O autor também ressalta que nos países com histórico de democracias frágeis e desigualdades sociais crônicas, essa doxa punitiva do Estado poderia ocorrer de forma mais acentuada, como por exemplo, no Brasil.

A reboque do neoliberalismo, com menos Estado Providência e mais Estado Penal, com ampla campanha de criminalização da pobreza e com a exacerbação do medo, diz-nos Wacquant (1999, p.6), houve um processo de encarceramento em massa

daqueles que, de alguma forma, eram atingidos pela “desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta”.

Essas pessoas, alijadas do mercado pelas políticas neoliberais e, conseqüentemente, por políticas de encarceramento em massa, após o cumprimento da pena, vivenciam uma situação de busca por trabalho muito desigual. Sofrem com o estigma de ex-presidiário, trajetórias escolares são interrompidas e, por vezes, ocorre desestabilização familiar (WACQUANT, 1999).

Para Minhoto (2002), diante do capitalismo que alcança uma alta produtividade, ocasiona desemprego estrutural e insegurança para todos os lados, o encarceramento em massa aparece como uma promissora proposta econômica a fomentar uma indústria de combate à criminalidade.

O encarceramento dos pobres e negros deixa de ser apenas uma política de controle social para tornar-se um plano econômico lucrativo para o Estado e para as classes dominantes, sedentos pelo lucro, mesmo que obtido às custas da exploração dos marginalizados encarcerados. (BARBOSA; COELHO, 2017, p.177).

Ao compor a população carcerária, entra numa dinâmica acumulativa de mercado, pois se torna consumidora dos produtos que se destinam ao sistema carcerário (MINHOTO, 2002).

Já para Soares (2019), os postulados defendidos por Wacquant (1999), Minhoto (2002) e Barbosa e Coelho (2017), acerca do aumento da população carcerária em escala mundial, não se aplicam ao caso brasileiro, pois:

Entre nós, a epidemia do encarceramento coincide com os governos PT, que poderiam merecer todo tipo de crítica, mas jamais seriam passíveis de classificação como neoliberais, promotores de desemprego e do desmonte de políticas e garantias sociais. [...] Atribuo a expansão do encarceramento à combinação entre as estruturas organizacionais das polícias, a adoção de políticas de segurança estaduais seletivas e a vigência, seguida da potencialização discricionária, da lei de drogas (SOARES, 2019, p. 27).

Assim, as escolhas políticas que desembocaram num quadro de encarceramento em massa da juventude negra e pobre no Rio de Janeiro, segundo Soares (2019), se coadunam com o racismo estrutural, com a desigualdade socioespacial, com a política antidrogas e com o *modus operandi* das forças policiais herdadas do período ditatorial pós 1964.

A dita ‘guerra às drogas’⁴, uma estratégia de segurança pública muito usual no Rio de Janeiro, onde as áreas de favelas e espaços periféricos são criminalizados, vem ocasionando altos índices de letalidade policial e encarceramento.

A pressão política e o clamor público por resultados frente ao enfrentamento da criminalidade são respondidos, com a exibição da produtividade policial, que se caracteriza, principalmente, no dizer de Soares (2019), na busca por prisão em flagrante daqueles que operam no tráfico do varejo, nos territórios de favelas e periferias.

Dessa forma, a política de segurança acaba sendo uma resposta imediata aos anseios da parte da sociedade que clama pelo aumento do policiamento nas ruas e pela consequente ampliação da população carcerária.

O autor salienta que no Rio de Janeiro, “80% dos presos por tráfico são jovens entre 16 e 28 anos, primários. A grande maioria foi capturada em flagrante, não portava arma, não agia com violência e não tinha qualquer vínculo com organizações criminosas” (SOARES, 2019, p.30).

Dada a realidade belicosa que permeia o tráfico de drogas do varejo em algumas favelas do Rio de Janeiro, a busca por prisões em flagrante nesses territórios e, a subsequente apresentação do kit sucesso⁵ como demonstração de produtividade policial, ocorre sob uma égide militar, de incursão em território inimigo, com a devida exibição para fotos e filmagens dos produtos apreendidos e dos vencidos no “combate”, estejam eles vivos ou mortos.

Sendo assim, o outro caminho apontado por Da Silva (2004) por onde a política de segurança no Rio de Janeiro procura resolver a questão da criminalidade, ocorre mediante o ordenamento do espaço público a partir de preceitos militaristas utilizados pelas forças policiais.

Por esse viés militar, o autor argumenta que as ações concernentes à segurança pública se desenvolvem a partir da premissa de que existe uma desordem no espaço público, cabendo às forças policiais a função de reordenamento desses locais, onde aqueles que propagam a desordem são vistos como inimigos, que, juntamente com os crimes que cometem, devem ser combatidos e vencidos.

⁴ Essa dinâmica de controle foi inaugurada e segue tendo como principal paladino da internacionalização da guerra às drogas os EUA, tendo como retaguarda o discurso humanitário chancelado em um primeiro momento pela Liga das Nações, e seguida após a segunda Guerra pela Organização das Nações Unidas (ONU). (LEAL; ROSA, 2019, p. 95-97).

⁵ De acordo com Almeida e Muniz (2018), refere-se ao conjunto de itens que são apresentados como saldo positivo das operações policiais nos territórios de favelas, tais como armas, drogas e munições. Também ocorre que itens apreendidos em operações anteriores sejam reapresentados em operações subsequentes.

O fazer policial é permeado pelas ideias militares de tomada do território, de cerco, de vitória sobre os inimigos, de mortos em combate e de mortos em decorrência dos efeitos colaterais dos combates.

Todos no território a ser reordenado são considerados suspeitos, desprezando-se desta forma, os protocolos legais do uso seletivo e gradual da força. São utilizados desde veículos blindados, chamados popularmente de caveirões, até helicópteros, também blindados, em espaços densamente povoados.

Leite (2012) explicita que, devido ao aumento dos crimes e da violência ocorridos nas últimas décadas no Rio de Janeiro, principalmente em função da expansão do tráfico de drogas do varejo, a utilização de uma “metáfora da guerra”, onde todos estariam contra todos passou a ser recorrente para se delinear os riscos a que as pessoas estariam expostas.

Para a autora, sempre que a percepção do quadro da violência no Rio de Janeiro é exacerbada, ou quando ocorre o uso político da temática insegurança por conta dos pleitos municipais e estaduais, a metáfora da guerra é acionada e reafirmada, demandando soluções de caráter militaristas (belicosas) por parte das forças policiais.

As soluções são encaminhadas por uma maior repressão policial nos territórios de favelas, que são concebidos no imaginário social como o local de origem dos crimes que assolam a cidade, objetivando-se assim, a garantia da vida e dos bens das camadas mais privilegiadas da sociedade.

Representar o conflito social nas grandes cidades como uma guerra implica acionar um repertório simbólico em que lados/grupos em confronto são inimigos e o extermínio, no limite, é uma das estratégias para a vitória, pois com facilidade é admitido que situações excepcionais – de guerra – exigem medidas também excepcionais e estranhas à normalidade institucional e democrática (LEITE, 2021, p. 379).

As forças policiais, ao tentarem resolver a problemática da insegurança pública a partir de um viés militarista, herdado do *modus operandi* estabelecido pelas forças armadas durante o período ditatorial de 1964/1985, quando os inimigos eram as pessoas consideradas de esquerda, comunistas, enquadradas como terroristas, necessitam, na atualidade, elencar os inimigos a serem combatidos e, se for o caso, até mesmo exterminados, a partir de outros estereótipos e fenótipos que, na realidade, acabam sendo os mesmos grupos sociais criminalizados historicamente pelas elites brasileiras.

1.2.1 Criminalização

Caldeira (2000) salienta que as instituições policiais existentes no Rio de Janeiro no século XIX tinham as suas atribuições concernentes à segurança pública mal definidas, tanto nas esferas de patrulhamento da cidade como no tocante às práticas judiciais (incluindo os tipos de punições).

As funções oscilavam entre deter e punir os escravos, por um lado, e espancar, prender e intimidar os pobres da cidade que tivessem qualquer conduta que fosse interpretada como ameaçadora à ordem estabelecida pela elite como ideal para o funcionamento do espaço público.

O relacionamento da polícia com parte da população era pautado por um sistema de repressão violenta e não de salvaguarda de direitos.

O controle socioespacial sobre os pobres e escravos era privilegiado em relação à repressão ao crime. “Os comportamentos considerados como violação da ordem pública incluíam várias formas corriqueiras de aglomeração pública entre os pobres urbanos, como os encontros nas ruas e botecos, e especialmente os batuques de fundo de quintal” (CALDEIRA, 2000, p.145).

Na atualidade, em pleno século XXI, como salienta Campos (2005), o Estado continua a exercer um controle violento sobre a parcela da população mais pobre, a que possui menos possibilidade e recurso para contestar, de forma individual, as ações truculentas das forças policiais desencadeadas em seus locais de moradia.

Para Campos (2005), a dificuldade de as pessoas pobres e negras da cidade do Rio de Janeiro adquirirem moradia nos espaços mais privilegiados contribuiu para o processo de expansão das favelas cariocas.

Esse segmento da população sempre encontrou barreiras para se inserir no mercado formal de trabalho, restando à favela, para além de uma questão de habitação, uma possibilidade de usufruir de serviços fora dos padrões oficiais e institucionais. Esse fato contribuiu para que os moradores desses espaços fossem vistos e acusados de viverem à margem da lei.

O autor salienta que, inicialmente, a expansão das favelas cariocas se insere num movimento socioespacial que, por um lado, recebe grupos de negros após a abolição, e, por outro, grupos de nordestinos, em função dos movimentos migratórios ocorridos a partir do eixo nordeste-sudeste. O fato de parte da população das favelas do Rio de

Janeiro ser composta por migrantes nordestinos aguçou o preconceito sobre esses territórios, pois tais atores sociais sofrem o estigma de comporem uma classe perigosa (CAMPOS, 2005).

Nesse sentido, em consonância com Corrêa (1993), salientamos que o espaço urbano é produzido e reproduzido a partir das ações de diferentes atores históricos, cada qual agindo de acordo com os seus interesses.

Sendo assim, a estrutura social demanda diferentes usos do território, que se materializa em arranjos espaciais que são socialmente construídos pelas elites, pelas camadas populares e pelo Estado. O espaço urbano, dessa forma, se caracteriza como um reflexo e condicionante dos conflitos e interesses sociais.

Historicamente, a relação do Estado e das classes dominantes com os territórios de favelas sempre foi pautado por mecanismos coercitivos, que trazem em seu bojo os estigmas socialmente construídos acerca dos seus moradores, e das premissas que envolvem a ilegalidade no processo de ocupação desses espaços (CAMPOS, 2005).

O Estado, em vez de compensar as diferenças sociais, estabeleceu estratégias de controle e contenção socioespacial dos moradores de favelas, o que acarretou na produção de lugares segregados e estigmatizados, cujo papel histórico da polícia tem sido o de agente estratégico nas formas de controle de pessoas negras e pobres, como também, dos territórios onde vivem (FERNANDES, 2009).

Leite (2012) argumenta que quando o termo favela é acionado no imaginário social, além de fazer menção aos espaços ocupados de formas irregulares, como morros e loteamentos, aos conjuntos residenciais populares e aos bairros da periferia, todos possuidores de deficiências no tocante aos tipos de serviços que são oferecidos pelo Estado, é muito mais latente a percepção da favela como um território de extrema violência e insegurança, onde a desordem vigora.

Essa percepção dos territórios de favelas como espaços da desordem, da violência, da criminalidade, que demanda uma ação mais enérgica e repressiva do Estado, segundo Misse (2010), ganhou impulso a partir do crescimento do tráfico de drogas do varejo nesses espaços.

Para o autor, concomitantemente ao aumento das vendas dos entorpecentes no varejo, houve o crescimento do poderio bélico dos grupos criminosos que atuavam nas diferentes favelas cariocas, objetivando a defesa dos seus locais de venda das investidas de grupos rivais, como também da ação repressiva das forças policiais.

Nestes termos, o dispositivo discursivo que constituiu o principal operador da demanda por ordem pública foi a construção de duas imagens polares a partir da metáfora da guerra: de um lado, os cidadãos – identificados como trabalhadores, eleitores e contribuintes e, nesta qualidade, pessoas de bem, honradas, para quem a segurança é condição primordial para viver, produzir, consumir; e de outro, os inimigos representados na/ pela favela – categoria que não distingue moradores e criminosos (LEITE, 2012, p. 379).

Desta forma, o racismo, a criminalização da pobreza, a guerra às drogas e a metáfora da guerra são elementos essenciais para o entendimento do *modus operandi* das forças policiais nas favelas cariocas e, conseqüentemente, para os mecanismos pelos quais os seus moradores são estigmatizados, alçados à condição de suspeitos e propensos ao envolvimento com a criminalidade.

1.2.2 Sujeição

Conforme Misse (2010) salienta, no decorrer da evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro, juntamente com a existência de um mercado de trabalho ilegal, como o jogo de bicho, o contrabando, as vigarices, a prostituição, a venda de produtos roubados e o tráfico de drogas do varejo, houve a caracterização e o acúmulo histórico de um tipo social negativo, representado pelos malandros, marginais, traficantes e bandidos.

Para o autor, esse processo fora orientado por elementos subjetivos, constituindo-se, na atualidade, como um parâmetro acusatório na direção de determinados sujeitos, independentemente de suas relações com práticas criminosas.

Esse tipo social negativo, no entendimento de Misse (2010), conforma um sujeito criminoso resultante de um processo de subjetivação, que acaba por habitar um mundo a parte, um mundo de criminosos, um mundo que é apontado por parte da sociedade como sendo os territórios de favelas.

Desse modo, são acionados mecanismos de suspeição sobre os moradores desses espaços, por habitarem num local, que, a partir de aspectos subjetivos, preencheriam os padrões étnicos, culturais, econômicos e sociais, daqueles que historicamente são considerados como tipos sociais negativos (MISSE, 2010).

Nesse sentido, a concepção de serem potencialmente criminosos se impõe, ocorrendo um processo de incriminação preventiva, havendo um deslocamento das acusações pautadas nas práticas ilegais, conforme salienta Misse (2010), para a “subjetivação dos rótulos” atribuídos aos sujeitos.

A partir da premissa da sujeição criminal, que permeia as ações das forças policiais através de mecanismos subjetivos, todos nos territórios de favelas são considerados suspeitos, e seus habitantes são considerados tipos sociais negativos, possíveis bandidos.

Já para Cecchetto, Monteiro e Muniz (2018), as ações policiais em territórios de favelas não se caracterizam somente pela criminalização dos indivíduos, mas também pela incriminação das relações sociais que os moradores estabelecem uns com outros.

Diferentemente de Misse (2010), que foca a sujeição criminal a partir do indivíduo, de um sujeito identificado historicamente como negativo, Cecchetto, Monteiro e Muniz (2018) trabalham com a concepção da criminalização dos moradores de favelas através do viés da sociabilidade, dos vínculos sociais.

Para esses autores, a rotulação criminal ocorre a partir das práticas cotidianas dos moradores de favelas por habitarem um local onde o encontro e a convivência com a criminalidade é uma constância, seja essa interação social intensa e programada, seja casual e indesejada.

O viver, o brincar e o circular de crianças e adolescentes dentro das favelas da cidade do Rio de Janeiro, principalmente daqueles territórios que sofrem constantes ações repressivas por parte das forças policiais, são pautados por aprendizagens que, diante das abordagens policiais, ensinam um repertório de palavras, de trejeitos e explicações acerca dos locais de onde estão vindo e para onde estão indo, que objetivam comprovar para os agentes estatais que elas não possuem envolvimento nem com práticas ilegais, nem com as pessoas que as praticam.

Nesse cenário, o diálogo “[...] constitui-se como uma gincana discursiva, cínica e arriscada, em que o sujeito perseguido liberta-se de sua situação de caça, matando as charadas sobre sua perseguição” (CECCHETTO; MONTEIRO; MUNIZ, 2018, p.104).

Nesse sentido, a relação entre as forças policiais e os moradores de favelas não é concebida a partir da premissa de que o Estado se faz presente para garantir a cidadania, mas sim para prender criminosos, mas, como não sabe quem o são, torna-se mais fácil utilizar expedientes de criminalização do local, das pessoas e das relações sociais estabelecidas nesses territórios.

Em função do seu local de moradia, por conviverem em tempo real com a prática ilícita do tráfico de drogas do varejo, parte da sociedade acredita que os moradores de favelas teriam ou terão algum tipo de envolvimento com a “bandagem”.

Dessa forma, os mecanismos de repressão e suspeição sobre os territórios de favelas se dão através de aspectos subjetivos, construídos historicamente por segmentos hegemônicos, que acabam por engendrar constantes exposições dos moradores desses lugares as ações violentas desencadeadas pelo Estado, que vem resultando num alto grau de letalidade policial.

1.2.3 - Necropolítica

De acordo com dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP), de 2014 a 2020, ocorreram 7874 mortes por intervenção de agente do Estado⁶ no território fluminense (Tabela 1). Desse total, 76,2% eram pessoas negras⁷, sendo 98,1% do sexo masculino (INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021).

Esse quantitativo de pessoas mortas em função da intervenção de agentes públicos no Rio de Janeiro acaba por ser um reflexo das escolhas políticas feitas nos últimos anos no tocante aos rumos da segurança pública.

Tabela 1 - Mortes por intervenção de agente do Estado no Rio de Janeiro

ANO	MORTOS (#)	NEGROS (%)	MASCULINO (%)
2014	584	73,4	98,6
2015	645	77,0	98,4
2016	925	77,4	97,0
2017	1127	77,1	97,1
2018	1534	75,1	98,7
2019	1814	78,5	98,3
2020	1245	75,4	98,6
TOTAL	7874	76,2	98,1

Fonte: Adaptada de Instituto de Segurança Pública, 2021.

Adotando uma política Penalista-Militarista, o poder público elencou o combate ao tráfico de drogas do varejo como prioridade das medidas que vêm sendo adotadas no estado, perpassando a gestão de diferentes governadores.

⁶ Tipo de classificação administrativa utilizada pela polícia civil referente ao homicídio perpetrado por um policial durante o uso legal da força. Anteriormente já fora classificado como homicídio proveniente de auto de resistência.

⁷ Aqui somamos o quantitativo de pessoas pardas com o quantitativo de pessoas pretas para chegar ao total de pessoas negras conforme conceituação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Caso emblemático nessa direção foi a declaração dada pelo ex-governador Wilson Wilzel, veiculada por vários jornais, apregoando que no governo dele “a polícia vai fazer o correto: vai mirar na cabecinha e ...fogo!” (PENNAFORT, 2018).

Por essa perspectiva, ressaltada pelo ex-governador, a solução para a criminalidade seria estabelecer a pena de morte, sem direito a julgamento. Nesse sentido, estaria ele, que já ocupara um cargo de juiz federal, autorizando e incentivando execuções sumárias de pretensos criminosos, a partir da premissa de que se sendo um bandido, pode ser morto.

Em função do tráfico de drogas do varejo que ocorre em algumas favelas da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro possuir um arsenal bélico para viabilizar a sua atividade ilegal, seja para a proteção contra as investidas de grupos rivais ou contra as ações repressivas por parte das forças policiais, o Estado, ao optar pelo confronto com esses segmentos, acaba por promover uma “necropolítica”, ou seja, promove “[...] formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte [...] as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar mundos de morte” (MBEMBE, 2020, p.71).

Porém, desde que esses homicídios sejam supostamente perpetrados contra criminosos, a letalidade policial ganhará legitimidade diante de parte da sociedade.

Há uma noção na sociedade de que a pacificação social deve se dar por meio de controle ou até mesmo eliminação daqueles considerados maus/perigosos [...] Essa peculiar noção de ordem da sociedade brasileira faz com que o comportamento violento de policiais seja não só tolerado, como aplaudido. A eliminação de grupos indesejados (jovens negros e pobres moradores da periferia) é vista com naturalidade [...] (FRANCO; SILVA, 2017, p. 183).

Quando as mortes ocorrem em função da suposta resistência a intervenção de um agente do Estado, conforme ressaltam Misse, Grillo e Neri (2015), acabam assumindo uma particularidade em relação aos outros tipos de homicídios previstos no Código Penal Brasileiro, pois elas são perpetradas por agentes públicos, por policiais, que declaram a sua autoria de imediato, não sendo necessário investigar quem cometeu o homicídio, mas sim se ele ocorreu dentro dos parâmetros legais.

Na busca pela legitimidade do homicídio cometido, ao realizar o registro da ocorrência diante de outro agente público, numa delegacia da Policial Civil, o policial responsável pela morte em questão confirma a sua autoria, relatando que a mesma ocorrera em função de um confronto com a pessoa falecida.

Misse, Grillo e Neri (2015) salientam que na maioria dos casos os relatos dos policiais envolvidos nos homicídios se assemelham na assertiva sobre as circunstâncias que envolveram o fato. As narrativas se caracterizam pelo viés de que eles tiveram que se defender de uma injusta agressão desencadeada pelo morto e/ou por um grupo de suspeitos.

Sendo assim, a letalidade policial assume uma versão de legalidade, cabendo uma excludente de ilicitude⁸, passando a ter um encaminhamento diferente dentro dos trâmites do sistema de justiça criminal.

Se os delegados e promotores considerarem que os policiais fizeram uso dos meios necessários para conter o chamado “opositor”, eles não são indiciados nem denunciados por homicídio, sendo o inquérito arquivado, o que acontece em quase todos os casos (MISSE; GRILLO; NERI, 2015, p.54).

Nos territórios de favelas do estado do Rio de Janeiro, para além das mortes dos supostos bandidos, perpetradas e assumidas por policiais, o que por si só já demonstra a ineficácia da política de segurança, que não se pauta pela garantia do direito à vida, o poder público assume o risco de uma postura bélica, de enfrentamento, que acaba corroborando para o homicídio de outros moradores nesses espaços.

As ditas “balas perdidas”, que nos últimos anos têm ceifado a vida de várias pessoas, entre elas crianças e adolescentes, revelam que, para o Estado, nos territórios de favelas a vida dos moradores tem menos peso do que qualquer quantidade de entorpecentes apreendida.

“A naturalização das mortes destes jovens se articula a processos de hierarquização do valor da vida vinculados a desigualdades raciais, de gênero, etárias e territoriais” (WILLADINO, 2017, p.168).

A opção política pelo enfrentamento bélico vem resultando num alto grau de letalidade, onde todos perdem, ensejando no dizer de Soares (2019), numa “guerra fratricida”.

Os moradores de favelas e periferias são cotidianamente violados em seus direitos fundamentais ao terem seus espaços de convívio, por onde circulam de crianças a idosos, transformados, a qualquer momento do dia ou da noite, em campos

⁸ O artigo 23 do Código Penal Brasileiro ressalta que não existe crime quando a ação ocorre num estado de necessidade, em legítima defesa, no cumprimento de dever ou no exercício regular de direito (BRASIL, 1940).

de batalhas. Ficam sob o risco de serem atingidos por tiros disparados por forças policiais ou por grupos de criminosos, ambos por opção política do Estado.

Nos bairros onde a segurança pública se caracteriza pela prevenção, o ato de ir e voltar da escola, estando a polícia fazendo o policiamento da área, transmite uma sensação de segurança para os alunos e familiares.

Porém, nos territórios de favelas, onde o policiamento adotado é o do enfrentamento, o simples ato de ir e retornar da escola fica envolto pelo medo e preocupação, pois a presença da polícia está associada à possibilidade de se sofrer uma violência.

A Tabela 2 aponta o quantitativo de mortos e feridos por intervenções de agentes do Estado na Maré, no período de 2016 a 2020.

Tabela 2 - Mortos e feridos por intervenção de agente do Estado na Maré

ANO	OPERAÇÕES POLICIAIS	MORTOS	FERIDOS
2016	33	17	8
2017	41	20	41
2018	16	19	10
2019	39	34	30
2020	16	5	17
TOTAL	145	95	106

Fonte: Boletim direito à segurança pública na Maré, 2020.

Além do constante risco de serem vitimados de forma letal durante as operações policiais, os moradores de favelas têm o seu acesso aos serviços públicos prejudicados em função delas.

Estudos apontam que no período de 2016 a 2020, o funcionamento das escolas e das unidades de saúde dentro da Maré foi enormemente prejudicado em decorrência das ações repressivas desencadeadas pelo Estado. As escolas ficaram fechadas por 84 dias e as unidades de saúde por 100 dias (BOLETIM DIREITO À SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ, 2020), conforme se vê na Tabela 3.

Tabela 3 - Fechamento de escolas e postos de saúde
em função de operações policiais na Maré

ANO	OPERAÇÕES POLICIAIS	DIAS SEM POSTOS DE SAÚDE	DIAS SEM AULAS
2016	33	20	20

2017	41	36	27
2018	16	11	10
2019	39	25	24
2020	16	8	3
TOTAL	145	100	84

Fonte: Boletim direito à segurança pública na Maré, 2020.

Considerando que uma criança após 04 anos de estudo deveria ter cursado 800 dias letivos, os alunos das escolas da Maré em função das operações policiais deixaram de ter acesso a 10,5% desse total. Ou seja, quase três meses a menos de escolarização em relação ao que é estabelecido pela legislação educacional⁹.

Tabela 4 - Denúncias de violações de direitos durante operações policiais na Maré

VIOLAÇÕES	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Invasão a domicílio	19	15	26	35	95
Violência verbal/psicológica/ameaça	8	15	49	31	105
Violência física/tortura	7	12	51	7	77
Subtração de pertences	4	1	17	6	28
Cárcere privado	1	8	5	2	16
Assédio sexual	1	-	1	3	5

Fonte: Boletim direito à segurança pública na Maré, 2020.

Durante as operações policiais, ao ficarem à mercê da discricionariedade do agente público, além da possibilidade de serem mortos, os moradores de favelas, sofrem uma série de outras violações dos seus direitos fundamentais (Tabela 4): violência física, invasão a domicílio, dano ao patrimônio, violência psicológica, subtração de pertences, violência verbal, cárcere privado, tortura e assédio sexual (BOLETIM DIREITO À SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ, 2020.).

Objetivando alterar esse *modus operandi* das forças policiais nos territórios de favelas, o Partido Socialista Brasileiro (PSB), no ano de 2019, com o apoio de outros segmentos da sociedade¹⁰, entrou com um pedido de Arguição de Descumprimento de

⁹ A lei nº 9394/1996 estipula o mínimo de 200 dias letivos anualmente (BRASIL, 1996).

¹⁰ Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, Educafro, Justiça Global, Redes da Maré, Conectas Direitos Humanos, Movimento Negro Unificado, ISER, Iniciativa Direito à Memória e Justiça Racial, Coletivo Papo Reto, Coletivo Fala Akari, Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência, Mães de Manguinhos, Observatório de Favelas, Grupo de Estudos dos Novos Ilegalismos (UFF), Fogo Cruzado, Maré Vive, Instituto Marielle Franco, Conselho Nacional de Direitos Humanos e o CESeC (ADPF DAS FAVELAS, 2020).

Preceito Fundamental (ADPF 635)¹¹ no Supremo Tribunal Federal (STF), criticando a política de segurança pública adotada no estado do Rio de Janeiro¹².

Ao conceder as medidas cautelares solicitadas por força da ADPF 635, o STF reconheceu que as operações policiais que ocorrem em territórios de favelas no Rio de Janeiro acontecem pautadas por violações de direitos fundamentais, devendo o Estado sanar o funcionamento inconstitucional da segurança pública nesses lugares, objetivando a garantia da ampla cidadania.

Sendo assim, pelo exposto até aqui, entendemos que uma possibilidade para que se altere uma política de segurança caracterizada por um viés bélico, com variados tipos de violências policiais, para uma política preventiva, que respeite os direitos fundamentais de todos, passa pela ampliação do nível de cidadania da população.

Nesse sentido, o processo de escolarização parece assumir uma enorme relevância na construção dessa cidadania e, subsequentemente, na criação de mecanismos que possam possibilitar a incolumidade dos moradores de favelas frente à violência policial.

¹¹ Tem por objeto evitar ou reparar lesão a preceito fundamental decorrente da Constituição, resultante de qualquer ato (ou omissão) do Poder Público (ADPF, 2012).

¹² Algumas das medidas solicitadas ao STF as quais o governo do estado do Rio de Janeiro deveria acatar versavam sobre a elaboração de um plano de redução da letalidade policial; a preservação do local da ocorrência do crime, de forma que a perícia técnico-científica pudesse atuar dentro dos padrões de qualidade; à restrição ao uso de helicópteros como plataformas de tiro; uma maior atuação do Ministério Público como órgão fiscalizador das forças policiais; a volta dos indicadores de redução dos homicídios cometidos por policiais como critério para concessão de gratificações; a proteção à inviolabilidade de domicílio; disponibilização de ambulâncias e equipes de saúde em operações policiais; o reconhecimento da excepcionalidade das ações policiais em locais próximos a escolas, creches, unidades de saúde e hospitais; instalação de equipamentos de GPS e de sistemas de gravação de áudio e vídeo nas viaturas policiais e nas fardas dos agentes de segurança. (PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO, 2019).

2 MERITOCRACIA EM TERRITÓRIOS CONFLAGRADOS

Para Castro (2010), o processo histórico de formação das sociedades é pautado na resolução dos problemas oriundos das relações entre a política e o território.

Segundo a autora, questões e conflitos de interesses que aparecem devido às relações sociais, materializam-se em disputas territoriais, ocasionando arranjos e tensões, que acabam por exigir reformas e adequações favoráveis aos interesses organizados.

A autora salienta que o termo política pode ser compreendido num sentido estrito, como sendo a ação institucional de um Estado sobre o território, como também numa concepção mais ampla, englobando o fazer político de outros atores sociais, como empresas, associações e igrejas.

Porém, Castro (2010) nos adverte que essas duas concepções de política não se excluem, ocorrendo a organização de diferentes atores sociais para direcionar e interferir nas políticas desencadeadas pelo Estado, que acabam reverberando nos territórios.

Nesse sentido, Barbosa e Sousa e Silva (2013) salientam que:

(...) quando falamos na relação sociedade / cidade, devemos reportar a relação ator / território. Seja esse ator um indivíduo, um grupo, uma comunidade, uma classe, uma empresa ou instituição social, eles estarão envolvidos entre si por sua inscrição territorial (BARBOSA; SOUSA E SILVA, 2013, p.117).

Os referidos autores trabalham com a concepção de território como sendo uma parcela do espaço demarcado socialmente pelas ações e intenções de diferentes sujeitos sociais, ultrapassando a noção político-administrativa estatal. O território acaba revelando assim, os sentidos simbólicos, estéticos, éticos e financeiros da sociedade instituída (BARBOSA; SOUSA E SILVA, 2013).

Para Milton Santos, é de suma importância o entendimento do território a partir do seu uso social, pautado nos sujeitos que dele se utilizam e referenciam as suas existências no mundo. “Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro” (SANTOS, 2012, p. 137).

De acordo com esse importante geógrafo brasileiro, apesar da enorme amplitude dos vetores econômicos da atualidade, com sua competitividade, operacionalidade e

eficácia sobre alguns lugares, o território, caracterizado a partir dos objetos e ações sociais, indo além somente das suas formas estatais, sendo assim chamado de *território usado*, oferece os mecanismos necessários a um fazer *solidário*, a construção de uma cidadania ampla.

Santos (2012) explicita que o território usado seria a mediação entre as escalas global, nacional e local da organização da sociedade. O território receberia a influência das contiguidades (horizontalidades) que ocorrem devido à interação entre os locais vizinhos, caracterizando assim uma ordem local. Por outro lado, como também são formados por lugares em rede (verticalidades), ligados por pontos distantes entre si, ensejam uma ordem global.

Ainda de acordo com Santos (2012), os lugares contíguos partiriam da premissa da vizinhança solidária, da solidariedade e do compartilhamento, enquanto os lugares em rede funcionariam a partir das regras e regulações externas, combinadas com ditames nacionais e locais.

[...] quem produz, quem comanda, quem disciplina, quem normaliza, quem impõe uma racionalidade às redes é o Mundo. Esse mundo é o mercado universal e dos governos mundiais. [...] A arena da oposição entre o mercado - que singulariza - e a sociedade civil - que generaliza - é o território, em suas diversas dimensões e escalas (SANTOS, 2012, p. 142).

Uma das facetas dessas regras e regulações externas, que acabam por afetar os territórios, seriam as políticas educacionais neoliberais. Centradas num sistema de meritocracia, que apregoa que todos os indivíduos conseguem alcançar uma posição de sucesso e êxito na sociedade de acordo com o seu esforço e suas ações individuais, atingindo assim metas mediante a força de sua própria realização produtiva, foram implementadas em estados como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Acre, Pernambuco e Distrito Federal (SILVA, 2014).

Frigotto (2021) ressalta que a noção de capital humano, formulada por Theodore Schultz, oferecia um caminho para que os países pobres e subdesenvolvidos alcançassem a condição de desenvolvidos e, concomitantemente, as pessoas pobres obtivessem uma melhor qualidade de vida.

A premissa do capital humano era de que “as famílias que privadamente investiam mais em educação e saúde alçavam as melhores posições sociais. Assim, o capital humano se constituía de investimento em educação e saúde” (FRIGOTTO, 2021, p.24).

A partir disso, Frigotto nos levar a refletir acerca das possibilidades de investimentos em educação e saúde que os países subdesenvolvidos e as famílias pobres teriam para alcançarem o apregoado capital humano. Ele indaga: os países subdesenvolvidos não investem mais em educação por que não desejam ou por que a correlação de força para com os países centrais é desigual e dependente?

Da mesma forma, os responsáveis pelas crianças e adolescentes pobres não investem na educação dos seus filhos por que não têm noção da importância do processo de escolarização ou por que não possuem recursos financeiros para tal?

De acordo com Frigotto (2021), a exemplo do que ocorreu no Brasil, todos os países da América Latina que adotaram a noção de capital humano como possibilidade e promessa de alcançar uma situação de país desenvolvido e, concomitantemente, diminuir a desigualdade educacional, não conseguiram realizar tais objetivos. A crescente crise do sistema capitalista, o enfraquecimento do socialismo real e a alta tecnologia controlada por grupos empresariais hegemônicos, propiciaram

[...] aos intelectuais orgânicos do sistema capitalista a base objetiva para concluir que no mundo globalizado e em crise estrutural não seria mais possível promover a integração de todos, mas apenas dos mais competentes. [...] A sentença é de que não há mais como integrar a todos na sociedade. A palavra mágica para ser individualmente vencedor e incluído é meritocracia (FRIGOTTO, 2021, p. 26-27).

Analisando a questão da meritocracia em territórios conflagrados¹³, Barbosa e Souza e Silva (2013) nos trazem importante contribuição para o entendimento desse fenômeno nas favelas cariocas: salientam a importância de reconhecer as potências desses territórios para que, assim, os seus moradores tenham condições de alcançar a sua condição de sujeitos de plenos direitos. Para eles, os territórios conflagrados da cidade do Rio de Janeiro ensejam em sua rotina cidadina, dinâmicas sociais, políticas, econômicas e territoriais, que se afirmam na paisagem urbana, influenciando o processo de urbanização da metrópole.

De acordo com Barbosa e Souza e Silva (2013), as favelas cariocas retratam e corporificam as desigualdades sociais inerentes à sociedade capitalista, quando

¹³Favelas cariocas onde grupos de criminosos realizam o comércio de drogas ilegais, notadamente mediante a utilização de aparato bélico, objetivando a defesa do território contra as investidas de grupos rivais e/ou a ação fiscalizadora do Estado, ocorrendo quase que cotidianamente tiroteios entre os mesmos, colocando os moradores numa situação de vulnerabilidade.

enumeramos no seu território a ocorrência dos altos índices de desemprego, subemprego, gravidez precoce, baixa renda, subnutrição, baixa escolaridade e a vitimização por violência policial e por ação de grupos criminosos que permeiam o cotidiano de seus moradores.

Porém, essas favelas, aqui consideradas as localizadas em territórios conflagrados, não são lugares *in situ* da pobreza e da pura carência, mas sim lugares que experienciam a “reprodução territorial das condições de desigualdade social”. Apesar de sua apregoadada homogeneidade, as favelas cariocas possuem diferenças entre si, seja nos tipos de trabalho que ocorrem no seu território, nos níveis de renda de seus moradores, nos acessos a serviços públicos e de bens de consumo, como também nos seus históricos de resistências e lutas por direitos (BARBOSA; SOUZA E SILVA, 2013, p. 119).

Sendo assim, ainda conforme esses autores, em tais territórios é possível apreender os variados interesses dos seus moradores, com seus pertencimentos e estratégias diversificadas de mudanças, na busca do seu eu, e na consolidação de uma cidadania plena para o presente e para as gerações futuras.

Colocar as favelas na perspectiva de uma leitura do território usado significa chamar atenção para os sujeitos sociais em suas práticas de construção do mundo da vida, do território como morada dos afetos, dos trajetos, dos saberes, dos sabores, dos fazeres de homens e de mulheres concretos (a) em suas paixões, dramas e sonhos (BARBOSA; SOUZA E SILVA, 2013, p. 118).

Quando Santos (2012) afirma que os territórios são conformados por contiguidades (fatores internos) e redes (fatores externos), entendemos que há uma congruência com o pensamento de Giroto e Oliveira (2021): não seria válido tentar explicar o processo educacional das escolas localizadas em territórios de favelas e periferias, sem considerar os mecanismos que impulsionam as políticas públicas, as políticas privadas e as políticas educacionais no contexto do capitalismo, pois isso tiraria o foco sobre os processos de produção de desigualdades.

Ao discorrerem acerca da relação entre escola, território e desigualdade, os autores salientam que é de suma importância considerar os fatores que contribuem para a produção social do território, atentando para a conjugação de diferentes escalas, agentes e processos que o conformam.

Assim, seria evitado o risco de se considerar o território somente como mais um dado da realidade, sem problematização, escamoteando-se as contradições inerentes à produção da cidade sob os ditames capitalistas. Assim seria possível evitar a leitura do fazer escolar somente a partir do efeito do território sobre essas práticas, onde pretensamente a escola poderia ser entendida sem a influência de vários outros fatores externos, oriundos de diferentes escalas públicas e privadas.

[..] é imprescindível reconhecer a escola como território onde se reinventa a política e o mundo, privilegiando a compreensão multiescalar do fenômeno educativo.[...] O diálogo entre a escola e o território pressupõe multiescalaridade, o que significa compreender que ambos são fenômenos articulados em diferentes escalas espaço-temporais (GIROTTI; OLIVEIRA, 2021, p.61-62).

De acordo com Mendonça *et al.* (2017), nas escolas públicas que atendem, majoritariamente, à parcela mais pobre da população, ocorre uma aquisição desigual de conhecimentos por seus alunos, onde são valorizadas as competências intrínsecas à cultura inerente à realidade da parcela populacional com maior poder econômico, a partir de um discurso de neutralidade e de valorização do esforço pessoal.

Nesse sentido, o capital cultural (BOURDIEU, 2007) transmitido pelas instituições escolares públicas que atendem à população mais pobre, notadamente as localizadas em favelas, ao assumirem um discurso de neutralidade, de legitimidade, de meritocracia, acabam perpetuando a cultura da elite, em detrimento das culturas e necessidades existentes em cada território onde as escolas e os alunos estão inseridos. Mas, Milton Santos ressalta: “Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche.” (SANTOS, 2012, p. 138)

Nessa perspectiva, dada a possibilidade dos territórios conflagrados da cidade do Rio de Janeiro resistirem e construírem um futuro diferente a partir das desigualdades as quais são afetados, Carvalho (2021) salienta que uma das chaves para se conquistar uma cidadania plena seria a educação. Para o autor, ela é um pré-requisito para se conhecer, lutar e alcançar os direitos da cidadania.

2.1 Cidadania e Incolumidade

Entre os anos de 2000 e 2013 no Brasil, houve uma substancial redução da pobreza, uma tímida queda do nível de desigualdade e um aumento do salário mínimo na casa de 60% (CARVALHO, 2021, p. 248). Para o autor, esses fatores contribuíram para que milhões de brasileiros aumentassem a sua renda e, à época, apontavam como um corolário que essa parcela da população mudaria seus hábitos, expectativas e valores acerca do porvir.

No período em pauta houve uma expansão de vagas no ensino superior, possibilitando que parte da população, historicamente alijada dessa etapa de ensino, alcançasse o diploma universitário.

Sob essa perspectiva, o autor salienta que essa geração das famílias pobres que estaria tendo mais acesso ao ensino potencialmente seria mais informada e mais crítica acerca das práticas estatais. “O crescimento dessa camada social tem levado [...] a maior grau de exigência em relação a serviços públicos, como saúde, educação, *segurança*” (CARVALHO, 2021, p. 248, grifo nosso). Salienta, ainda, que, historicamente, a baixa escolaridade da população tem sido um empecilho crucial para o pleno desenvolvimento da cidadania no país, no que se refere ao acesso a direitos civis, políticos e sociais.

A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista a se manter. [...] Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, [...] e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido (SANTOS, 2002, p. 7-8).

Por essa perspectiva, Deon e Callai (2018) argumentam que a educação fornece subsídios para que as pessoas conheçam os seus direitos e, subsequentemente, propicia mecanismos para se lutar por eles. Sendo assim, continuam as autoras, a educação escolar figura como uma importante ferramenta para a conquista, a construção e a manutenção da cidadania.

Para Santos (2002), a luta por direitos e, conseqüentemente por cidadania, se inicia no plano das ideias. Porém, a sua factibilidade tem muita relação com as possibilidades reivindicatórias. Ou seja, a transformação do plano teórico “[...] em direito positivo depende de condições concretas, como a natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade estabelecida e o grau de pugnacidade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil [...]” (SANTOS, 2002, p. 8).

Carvalho (2021), ao descrever o processo de construção da cidadania no Brasil, enfatiza que ele ocorreu de forma diferenciada em relação a outros países, como por exemplo, a Inglaterra. Segundo o autor, enquanto na Inglaterra a sucessão de direitos ocorreu a partir de uma sequência cronológica e lógica, onde primeiro surgiram os direitos civis, depois os direitos políticos e em seguida os direitos sociais, no caso brasileiro, não houve essa mesma cronologia, como também fora caracterizado por vários percalços, oscilando entre avanços e retrocessos na sua instituição.

Em referência à sucessão dos direitos no Brasil, o autor supracitado salienta que:

O período de 1930 a 1945 foi o grande momento da legislação social. Mas foi uma legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (CARVALHO, 2021, p. 116).

Nesse sentido, a existência de direitos sociais numa sociedade, ao mesmo tempo em que os direitos políticos e civis são enfraquecidos ou inexistentes, tendem a ter sua aplicabilidade de forma seletiva e discricionária. As pessoas que têm acesso aos três tipos de direitos seriam “cidadãos plenos”, aqueles que usufruem somente de alguns tipos de direitos seriam considerados “cidadãos incompletos” e as pessoas que não tiverem acesso a nenhum tipo de direito seriam “não cidadãos”, como apontado no Quadro 1 (CARVALHO, 2021).

Quadro 1 - Direitos civis, políticos e sociais

Direitos civis	São os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Desdobram-se na garantia do ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos.
Direitos políticos	Referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado à parcela da população capaz de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo.
Direitos sociais	Incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. Permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseia é a da justiça social.

Fonte: Organizada pelo autor, a partir de Carvalho (2021).

O Quadro 1 revela que no âmbito dos direitos civis estão as chaves que condicionam a atuação das forças de Segurança Pública dentro dos parâmetros legais, que devem atuar sem discriminação social, racial, econômica, cultural e espacial.

Porém, conforme o próprio Carvalho (2021, p 214-215) afirma,

[...] dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias. [...] A falta dos direitos civis se verifica sobretudo no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao acesso à justiça.

Tendo como base uma pesquisa realizada na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro no ano de 1997, o autor nos diz que 57% das pessoas entrevistadas não souberam citar um só direito que elas possuíam e somente 12% delas tinham noção acerca de algum direito civil. Fato estarrecedor à época, que nos parece merecer uma atualização, principalmente em função da conjuntura política que o Brasil vivencia¹⁴, foi que quase a metade dos entrevistados atribuía legalidade na prisão motivada por pura suspeita.

A pesquisa ainda demonstrou que quanto mais tempo de escolaridade a pessoa possuía, maior era o seu conhecimento sobre os seus direitos, revelando assim “[...] que

¹⁴ Sobre o assunto, ver Santos, Souza e Carvalho (2020). Os autores analisam os efeitos simbólicos, políticos e práticos da sinergia dos discursos dos governadores de São Paulo e Rio de Janeiro com o presidente Bolsonaro, acerca da letalidade policial como política de segurança pública.

a educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis” (CARVALHO, 2021, p.214).

Ao refletir acerca da existência ou não de cidadãos no Brasil, como também sobre a distância que separa a retórica da aplicação dos direitos em si, Santos nos leva a pensar se o simples fato de nascer já não deveria ser suficiente para ser um cidadão pleno, com todos os direitos que derivam de tal situação. Para o eminente geógrafo, no plano teórico das liberdades humanas, a “cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância” (SANTOS, 2002, p. 7). No entanto, a ideia de uma cidadania ampla para todos, é constantemente atacada, encontrando diferentes formas de resistência para a sua efetivação, sendo ainda dificultada pela maior ou menor ênfase empreendida em sua conquista, devido aos diferentes entendimentos dos processos sociais que as pessoas possuem (SANTOS, 2002).

Para Freire (2020, p.43), na luta dos homens ou povos em prol de sua humanidade, sobressai o papel de uma pedagogia “[...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação”. Entretanto, para ele, o agir, o pensar e a forma de comportar-se dos oprimidos ocorrem em consonância com os ditames daqueles que os oprimem, ensejando, dessa forma, pautas estranhas ao cotidiano dos oprimidos, conferindo um sentido alienador nessa relação.

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo (FREIRE, 2020, p.52).

Sendo assim, a superação da situação de opressão que as pessoas vivenciam só seria possível mediante uma práxis que seja ao mesmo tempo reflexão e ação sobre a dada condição opressora, com o objetivo de transformá-la. Porém, para que essa superação ocorra, é essencial que os oprimidos se insiram criticamente na realidade cotidiana, a qual vivenciam, de forma objetiva, para que o reconhecimento da situação de opressão ocorra de maneira verdadeira, sem alienação ou mitos, caracterizando um

refletir que, ao ocorrer, também já seja uma ação, pois “a conscientização não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta” (FIORI, 2014, p. 102).

Já para opressor não seria interessante que os oprimidos assumissem uma práxis pautada numa reflexão e ação crítica acerca de suas realidades, mas sim que eles continuem num “[...] estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível” (FREIRE, 2020, p. 54).

Por essa perspectiva, Arroyo (2018) ressalta a importância da tomada de “consciência política”, a partir do século XX, de grupos sociais historicamente alijados dos direitos que conformam uma cidadania plena. Para ele, essa tomada de consciência se corporifica em ações e movimentos que incomodam e contestam o Estado acerca de suas políticas agrárias, urbana e educacional, como também sobre o fazer docente, o pensar pedagógico e as práticas de educação popular e escolar.

Referindo-se à tomada de consciência dos grupos subalternizados, elencados como os coletivos sociais de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas e trabalhadores empobrecidos, Arroyo (2018) nos levar a pensar sobre os processos que possibilitaram essa tomada de consciência política, que viabilizaram um refletir, agir e resistir, frente à opressão e a negação dos direitos essenciais para esses grupos populacionais.

O autor nos diz que esses grupos sociais têm a noção política de não terem sido somente receptáculos de concepções pedagógicas impostas de fora para dentro, mas que, dada a realidade do processo contestatório e reivindicatório que eles vivenciavam, isso fez com que a forma de pensá-los diante da relação poder/saber produzisse outras pedagogias. A inserção desses coletivos nas escolas públicas populares, com suas vivências sociais, culturais e carga de valores acabou por demandar outros tipos de relacionamentos políticos, econômicos e culturais, possibilitando a reinvenção do pensar a educação, o conhecimento e a docência (ARROYO, 2018).

Ao se afirmar presentes como sujeitos políticos, sociais exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra (ARROYO, 2018, p.12).

Entretanto, por outro lado, Arroyo questiona até que ponto a educação popular e os currículos realmente possibilitam aos educandos serem sabedores das práticas

sociais que historicamente os colocam numa situação subalternizada. Para ele, apesar de todos os avanços perpetrados pelos movimentos sociais e por educadores de escolas e universidades, se faz necessário um maior desenvolvimento de estratégias que objetivem a desconstrução do pensamento preconceituoso sobre os grupos populares, com vista ao atingimento de práticas pedagógicas igualitárias e democratizantes, na busca de uma cidadania plena.

De acordo com Mészáros (2008), superar a lógica enganosa do capital, caracterizada por uma pretensa superioridade da elite, permeada por parâmetros meritocráticos, tecnocráticos e empresariais, só seria possível por meio de uma concepção ampla de educação. Para o autor, mudanças pontuais na educação, a partir de ajustes reformistas institucionais, significaria mais do mesmo, mantendo a maioria das pessoas numa situação de subalternidade, sem serem sujeitos de plenos direitos.

Porém, para que a educação formal tenha condições de oferecer possibilidades para romper com o *statu quo* da sociedade organizada sob a lógica do capital, o autor nos fala que é preciso que a educação formal se aproxime do nosso viver, das nossas realidades cotidianas, pois esse agir seria uma alternativa à ordem hegemônica vigente, tanto perante aos seus efeitos locais, como à sua influência na sociedade de forma geral (MÉSZÁROS, 2008)

Nessa perspectiva, Freire (2021a, p. 58-59) salienta que a “integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, [...] implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado [...]”. Ao aproximar-se das suas realidades vividas, com olhar crítico, os sujeitos criam raízes, territorialidades e temporalidades, evitando assim, a massificação.

Para tanto seria necessário provocar o povo a refletir acerca das contradições existentes nas suas realidades, as quais, por sua vez, se apresentam como problemas desafiadores, demandando solução no nível intelectual e no da ação, um pensamento que se irmana ao de Baczinski e Comar: “a educação compõe a luta de classes, enquanto arma ideológica que capacita os sujeitos rumo a superação da alienação, exploração e da exclusão social”. (BACZINSKI E COMAR, 2019, p. 85).

Porém, conforme ressalta Freire (2020, p. 116),

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição [...] mas a

devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Para Baczinski e Comar (2019), a crescente qualificação dos profissionais que atuam na educação básica tem possibilitado um refletir político acerca da falsa universalidade da educação burguesa, colaborando para o enfrentamento do racismo, do sexismo, da homofobia, da desvalorização das questões ligadas a luta pela terra e dos direitos das comunidades indígenas e quilombolas.

Nesse sentido, as autoras salientam que, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas pela escola, a instituição tem contribuído para a formação de sujeitos críticos e sensíveis às desigualdades que nos perpassam.

Segundo Carvalho, dentre as desigualdades que permeiam a sociedade brasileira, aquelas que guardam estreita relação entre educação e cidadania, que acabam afetando o nível de incolumidade das pessoas, são as atinentes aos direitos civis. “A falta de garantia dos direitos civis se verifica sobretudo no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao acesso à justiça” (CARVALHO, 2021, p. 215).

No Brasil, a parcela da população que menos pode contar com as garantias inerentes aos direitos civis de forma ampla e, conseqüentemente, com a proteção da lei, tem relação com o nível do poder econômico, com o prestígio social, com a cor da pele e com o grau de escolaridade, ou seja, negros (pretos e pardos), com baixa escolaridade e pertencentes à camada mais pobre da população (CARVALHO, 2021).

Assim, de acordo com os autores trabalhados até aqui, entendemos que o maior ou menor acesso aos direitos que garantem uma cidadania ampla, teria relação com o tipo de trajetória social dos sujeitos, sendo o capital escolar um fator fundamental para sua efetivação.

2.2 Escolarização e Capital Cultural

Para Bourdieu (1989, 2007, 2011, 2019), capital cultural é uma ferramenta de análise sociológica, que propicia identificar, de acordo com a classe social de pertença, os diferentes condicionantes sociais que afetam o processo de escolarização dos sujeitos. A hipótese aventada é que a disparidade na distribuição de capital cultural entre as classes sociais influenciaria a trajetória escolar das pessoas, sendo determinante para o sucesso ou fracasso escolar.

Nesse sentido, o capital cultural é caracterizado pelo autor como sendo a herança cultural da família, que a partir de posturas corporais, formas de se expressar, linhas de pensamento e consumo de itens culturais, aproxima e confere familiaridade para se agir e viver no mundo.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2007) identifica a existência do capital cultural a partir de três estados:

I) O incorporado, que teria relação com nossas posturas corporais, com nossas linhas de raciocínio, com nossa maneira de falar. Aquilo que assimilamos enquanto indivíduos;

II) O objetivado, relacionado aos bens culturais (duráveis e simbólicos) valorizados pela classe dominante, tais como livros, filmes, peças teatrais, museus, obras de arte, entre outros;

III) O institucionalizado, caracterizado pela trajetória escolar e, conseqüentemente, pela posse de títulos que conferem uma valorização para aqueles que o possuem.

Assim, o processo de escolarização é pautado por recursos culturais atinentes aos capitais culturais apregoados pela classe dominante, sendo a sua posse essencial para um bom desempenho escolar. Nesse sentido, “[...] o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural fazendo com que o êxito escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família” (BOURDIEU, 2019, p. 312).

Entretanto, o autor nos alerta para o fato de que mesmo para os sujeitos que pertençam a uma mesma classe social, encontraremos disparidade na posse do capital cultural, pois o envolvimento e a valorização dos bens culturais pelas famílias podem ocorrer em diferentes níveis (BOURDIEU, 2019).

Nessa perspectiva, refletindo sobre a preponderância do capital cultural a ensejar o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes na contemporaneidade, Nogueira (2021) nos diz que está em voga, em função das mudanças sociais e sociológicas ocorridas desde aparecimento desse conceito, há cerca de cinquenta anos, um debate que objetiva reavaliar a importância da herança cultural na produção das disparidades educacionais.

Para a autora, o conceito de capital cultural tornou-se primordial para se tentar explicar, nas últimas cinco décadas, as trajetórias escolares dos sujeitos. Tê-lo facilitaria a vida estudantil, já que o mundo escolar funcionaria a partir de um sistema

de ensino voltado para a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural (BOURDIEU, 2019).

Porém, ressalta Nogueira (2021, p. 3),

[...] pesquisas recentes vêm nos convidando a revisitar o potencial do conceito, à luz das profundas transformações pelas quais vêm passando, a um só tempo, o cenário sociocultural e educacional contemporâneo, as condições de empregabilidade das novas gerações e as novas problemáticas colocadas pela literatura sociológica atualmente.

O argumento que sustenta a necessidade de se revisitar a aplicabilidade do conceito de capital cultural está envolto no seu caráter abrangente e multifacetado, que, segundo a autora, o torna forte e ao mesmo tempo frágil. “Sua fragilidade residiria no uso demasiadamente flexível que ele permite, em razão dessa natureza tão complexa, levando a interpretações e definições bastante diversificadas, segundo a filiação teórica de quem dele se serve” (NOGUEIRA, 2021, p. 4).

Assim, uma limitação do conceito seria, por exemplo, o seu uso por pesquisadores a partir de objetivos quantitativos, pois os mesmos encontrariam dificuldades para mensurar o aporte de capital cultural correlato à trajetória escolar bem-sucedida dos sujeitos. Porém, o seu caráter flexível seria uma potencialidade também, pois vem permitindo o seu uso há décadas por pesquisadores de diferentes partes do mundo, que testam a sua eficácia, como também procuram ressignificar a sua aplicabilidade.

Ainda em Nogueira (2021), encontramos os postulados que encaminham a evolução do conceito de capital cultural a partir do seu uso por pesquisadores estadunidenses e franceses.

Pelo lado dos pesquisadores educacionais dos Estados Unidos, a autora salienta a existência de três gerações, onde cada uma procurou ressignificar o conceito de forma relativamente distinta. A primeira geração compreenderia as décadas de 1970 e 1980, tendo como forte marca a exaltação do conceito como base para a compreensão das desigualdades escolares, caracterizada pelas disparidades nos resultados que os alunos obtinham ao longo de sua trajetória estudantil.

A segunda geração, datada do final dos anos de 1980 ao início dos anos 2000, operacionalizou o conceito como ferramenta qualitativa e quantitativa, conferindo grande importância aos bens culturais (livros, museus, cinemas, teatros, etc.) como

condição para se obter um êxito social, como também se alcançar uma trajetória escolar de sucesso.

Já a terceira geração, que vêm atuando desde anos 2000, tem repensado a posse da cultura hegemônica como fator preponderante na determinação do sucesso escolar. O argumento é que “[...] nas sociedades contemporâneas, novas formas de produção cultural [...] e novos modelos parentais de gerir a escolaridade dos filhos [...] vêm também condicionando o êxito escolar, para além da estrita posse da cultura dita legítima” (NOGUEIRA, 2021, p.4).

Para Barroso (2014), o determinismo que envolve a tese na qual mesmo com elevado capital escolar (anos de escolaridade e elevado grau de formação), as classes subalternizadas não conseguiriam uma mobilidade social, tende a ser relativizada, pois estudos apontam que para aqueles que não ocupam uma posição de destaque no espaço social, o capital escolar aparece como potencialidade para uma ascensão social, com a possibilidade de ensejar capital social e financeiro, ampliando assim o lastro da cidadania.

Apesar do fato de que para as classes hegemônicas, por serem possuidoras de “capital cultural/familiar”, os seus títulos oriundos do capital escolar seriam mais valorizados nas disputas pelos melhores empregos e salários (BOURDIEU, 2011), Barroso (2014) argumenta que os sujeitos que não são detentores do apregoado capital cultural da elite, acabam criando estratégias de valorização do capital escolar, possibilitando assim uma inserção no mercado de trabalho a partir de uma maior qualificação, que poderá conferir um maior reconhecimento e posse de capital social e financeiro.

Por essa perspectiva, Mendes e Seixas (2003, p. 117) enfatizam que o capital escolar é a única maneira para certos segmentos da sociedade obter uma melhor qualidade de vida, pois:

Se de facto o diploma escolar não garante a todos os seus detentores as mesmas vantagens, valendo o que vale o seu portador, o valor social daqueles que não possuem nem capital social nem capital económico (posse que pode compensar, por vezes, uma eventual falta de capital escolar) encontra-se cada vez mais associado ao seu capital escolar institucionalizado no diploma ou certificado.

Conforme Thin (2006) salienta, a relação entre as famílias populares e a escola deve ser pensada sem a ideia dominante de que a camada pobre da população seja

incoerente, negligente e anormal no que concerne ao processo de escolarização, mas sim a partir da existência de uma lógica própria, que procura alcançar algo melhor.

Para Souza e Silva (2011), uma boa parte das famílias populares reconhecem o potencial da escola, fazendo-se presente na trajetória escolar de suas crianças e adolescentes, principalmente a partir do apoio material. Entretanto, segue o autor, várias famílias investem menos do que poderiam no processo de escolarização de seus filhos. A depender da ideia de ascensão social, o apoio escolar será de longo prazo, objetivando um diploma de maior reconhecimento, ou, em contrapartida, se a prioridade for a entrada logo que possível no mercado de trabalho, o investimento educacional será de curto prazo.

Assim, de acordo com o autor, as famílias populares que reconhecem a escola como uma possibilidade desenvolvem diferentes estratégias de trajetória estudantil, conferindo objetivos distintos ao processo de escolarização. Pode ocorrer uma alocação prioritária dos recursos financeiros da família num dado sujeito, com vista a conquistar uma alta certificação, mas levando-se em conta a sua “vocação” para o estudo, assim como mediante uma estratégia onde o “[...] estudo aparece como uma variação do trabalho e o diploma é visto com um capital fundamental para o mercado [...]”. A ideia seria alcançar a certificação minimamente exigida para inserir-se no mundo do trabalho (SOUZA E SILVA, 2011, p. 132).

Entretanto, Barroso (2014, p.189) nos adverte que:

[...] isso não deve ser confundido com aquilo que é chamado [...] do ingênuo movimento de mobilidade social, fato difícil de acontecer, dado que, o que ocorre, é deslocamento vertical (no mesmo campo), ou horizontal (reconversão de um capital em outro), mas que não possuem a capacidade de modificar a estrutura social.

Sendo assim, em consonância com esses estudos, Nogueira afirma que, para as famílias, “[...] trata-se agora de oferecer aos filhos as melhores oportunidades de êxito, de preferência nos setores mais prestigiosos do sistema de ensino. Eles o farão mediante o emprego de estratégias diversificadas e cada vez mais sofisticadas” (NOGUEIRA, 2021, p. 9).

Para a autora, essas estratégias caracterizam-se, por exemplo, pela escolha criteriosa da instituição escolar (atentando para detalhes como desempenho em avaliações externas e a “fama” da escola); por uma maior participação na vida escolar (seja monitorando as atividades dos profissionais das escolas, seja ajudando nas tarefas

escolares que devam ser realizadas em casa); pelo maior investimento financeiro no processo de escolarização (aulas particulares de reforço, transporte escolar, aula de idiomas, livros paradidáticos, acompanhamento de psicopedagogo); e finalmente pela busca por intercâmbios, principalmente para países desenvolvidos e de língua inglesa, objetivando uma maior valorização dos títulos (NOGUEIRA, 2021).

Já no tocante aos pesquisadores de tradição francesa, Nogueira (2021) salienta que a evolução do uso do conceito de capital cultural se aproxima muito das indagações realizadas pelos pesquisadores estadunidenses, sendo caracterizada por duas dimensões, uma sociológica (relativa à sua utilização por pesquisadores) e outra social (que diz respeito ao seu papel na atual estruturação do sistema de ensino).

Pelo viés sociológico, a tradição francesa apresentaria uma dubiedade concernente a três tipos de definições: uma “minimalista”, pautada somente na sua posse a partir do nível de escolaridade do detentor, sem considerar outros recursos culturais que o sujeito possua. A outra definição seria “restrita”, pois associaria capital cultural à cultura dita como legítima, apreçoada pela classe hegemônica como válida e representante da sociedade. E por fim, uma definição “alargada”, que para a autora seria mais fiel ao pensamento de Bourdieu, pois é entendida como um processo de caráter amplo e abstrato, sendo “incorporada” pelo sujeito a partir de esquemas mentais e de estruturas linguísticas (NOGUEIRA, 2021).

A partir do recorte social, segue a autora, as indagações perpetradas pelos pesquisadores de tradição francesa acerca do conceito de capital cultural vão na direção de procurar entender a sua aplicabilidade e relevância para o entendimento do universo escolar na atualidade. As reflexões sobre o conceito buscam dialogar com as premissas que indagam se no mundo de hoje, seria possível afirmar que exista uma cultura dita como legítima e hegemônica, haja vista a amplitude dos repertórios culturais contemporâneos, sejam eles de massa ou da indústria cultural.

Assim, a partir da análise da força do capital cultural na atualidade ensejar, ou não, vantagens na trajetória escolar dos sujeitos, principalmente a partir da massificação escolar, Nogueira (2021, p.8) ressalta que “[...] a chegada de “novos públicos” [...] traz consigo novos repertórios culturais derivados da cultura popular, da indústria cultural, das culturas juvenis, levando a expressivas mudanças nos padrões curriculares [...]”.

Nessa perspectiva, Arroyo, ao nos falar sobre a entrada no universo escolar contemporâneo de parcelas da população historicamente alijada desse segmento, afirma:

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas. (ARROYO, 2018, p. 11)

Por conseguinte, o autor salienta que talvez seja preciso repensar essas “pedagogias de dominação/subalternização” que, ao longo da história educacional, foram pautadas num padrão de “poder/saber”, onde aqueles que não detinham a cultura hegemônica eram inferiorizados, oprimidos e subalternizados.

Ele também nos convida a refletir acerca do nosso agir, enquanto educadores, diante desses sujeitos que carregam o estigma de serem inferiores, ao não considerarmos os processos de subalternização concernentes às suas realidades cotidianas, que acabam por compor o universo escolar (ARROYO, 2018).

Sendo assim, de acordo com Bourdieu (2019, p. 208):

[...] os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constitui-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração.

Por essa perspectiva, a escola, enquanto força formadora de hábitos, acaba propiciando, de forma direta ou indireta, um clima geral de possibilidades, com aplicabilidade em diferentes campos de pensar e agir (BOURDIEU, 2019).

2.3 Escolarização em territórios conflagrados

De acordo com Burgos (2007), a escola, juntamente com as instituições ligadas ao setor jurídico, materializam parte significativa dos conflitos inerentes à democratização da cidade. Para o autor, a concepção hegemônica de cidade, caracterizada por uma falsa harmonia cultural, política, econômica e jurídica, vem sendo cada vez mais contestada, em função do surgimento de novos protagonismos urbanos: a luta pela cidade deixa de se restringir somente aos movimentos sociais, mas

passa a advir , também de grupos que trabalham temas correlatos à sociabilidade violenta, à favelização generalizada e às manifestações identitárias de grupos juvenis, por exemplo.

Nesse sentido, segue o autor, a defesa da ideia de cidade por grupos hegemônicos “[...] se torna cada vez mais evanescente, reduzida talvez a um precário pacto jurídico, que asseguraria apenas um núcleo de regras universais, contra o qual os territórios se chocam na sua luta por inclusão” (BURGOS, 2007, p. 1).

Sendo assim, a escola e as instituições de direito acabam por corporificar parte desses conflitos referentes à luta pela cidade. Para o autor, talvez a polícia seja a instituição que mais se faça presente nos espaços populares após as escolas, porém quase nunca com o intuito de garantir a segurança, mas representando o braço repressor do Estado, dada a realidade social dos moradores de territórios conflagrados.

A universalização do ensino fundamental no Brasil, ocorrida nos últimos anos, coloca a possibilidade de novos conflitos e debates acerca do ideário de cidade, a partir da chegada de “outros sujeitos” ao sistema escolar (Arroyo, 2018), como também “[...] a democratização do acesso aos direitos perturba pactos citadinos conservadores, estabilizados sobre uma brutal escassez de cidade para as grandes massas” (BURGOS, 2007, p. 2).

Harvey (2014, p. 28), argumentando sobre o direito à cidade, salienta que:

[...] a questão do tipo de cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser, que tipos de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfazem mais [...]. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e a nossas cidades, [...] é um dos nossos direitos humanos mais preciosos, ainda que um dos mais menosprezados.

Para o autor, um dos caminhos de suma importância para transformar a nós mesmos e as nossas cidades seria mediante um entendimento bem definido sobre as funções que devemos desempenhar para a sua consecução. Para tanto, seria necessário um refletir acerca dos processos de produção e reprodução do espaço urbano, que acabaram por contribuir para a nossa constituição individual e coletiva, desencadeada ao longo da história por forças hegemônicas.

Para autores como Burgos (2007, 2012), Érnica e Batista (2012), Fajardo (2012) e Ribeiro e Koslinski (2009), o contexto social dos territórios onde as escolas estão

localizadas pode afetar de forma efetiva o processo de escolarização das crianças e jovens, comprometendo a qualidade do ensino e a luta por direitos e cidadania.

Érnica e Batista (2012, p. 640), ao analisarem a relação entre a escola e o grau de vulnerabilidade social¹⁵ de sua redondeza, ressaltam que “[..] quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas.”

Para os autores, o “efeito negativo do território vulnerável” sobre a escola ocorreria a partir de cinco mecanismos: a desigual distribuição de equipamentos sociais; a desigual distribuição da matrícula em educação infantil; a forte homogeneidade da composição sociocultural do corpo discente; as disputas entre as escolas; e o modelo institucional que orienta a dimensão didático-pedagógica da escola.

No tocante à desigual distribuição de equipamentos sociais, eles ressaltam que, nos territórios de alta vulnerabilidade, ocorre uma baixa cobertura desses serviços, afetando diretamente o acesso aos direitos sociais, sendo a escola a principal referência da presença estatal nesses lugares. Conseqüentemente, a escola acaba por atrair os diferentes problemas decorrentes da vulnerabilidade social existente no território, não possuindo as condições para resolvê-los, comprometendo assim, a realização de suas atividades precípuas.

Acerca da desigual distribuição da matrícula em educação infantil nos territórios de elevada vulnerabilidade social, Érnica e Batista (2012) argumentam que tal fato prejudica o acesso das crianças moradores desses lugares a uma importante etapa do processo de escolarização, dificultando o início de uma trajetória escolar de sucesso, pois elas não teriam contato com saberes e códigos culturais próprios do universo escolar, trabalhados desde pré-escola.

Já ao se referirem à homogeneidade da composição sociocultural do corpo discente das escolas localizadas nesses territórios, os autores salientam que a semelhança existente entre os baixos recursos culturais das famílias e o fato de residirem na mesma vizinhança vulnerável do entorno da escola desencadearia um

¹⁵ “O conceito de vulnerabilidade remete à ideia de fragilidade e de dependência que se vincula à situação de crianças e adolescentes, principalmente os mais pobres. Contudo, os fatores de risco que incidem sobre a vida deles não se restringem aos problemas da exclusão social, mas envolvem também os relacionamentos entre crianças e adultos, que ocorrem tanto no espaço público quanto no privado. Daí a necessidade de considerar não apenas os problemas de inserção social, mas de pensar a socialização e sua relação com os direitos da criança e do adolescente (SIERRA; MESQUITA, 2006, p.148)”.

isolamento territorial, a partir de um isolamento escolar. Sendo assim, defendem os autores:

[...] uma vez que estão isoladas, que são o principal equipamento social de referência do território [...] acabam por internalizar as dinâmicas sociais do território, terminando por se constituir como um *continuum* indiferenciado dele. Uma das consequências disso é que não conseguem superar esses padrões do entorno para a criação de um ambiente propriamente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p.655).

Por conseguinte, os autores dizem que nos territórios de alta vulnerabilidade social ocorre uma disputa entre as escolas pelos diminutos recursos aplicados nesses lugares, como também pelos profissionais e estudantes que preenchem as características valorizadas no universo escolar.

Da mesma forma, os responsáveis com maiores recursos culturais e financeiros tendem a matricular seus filhos nas escolas que correspondem melhor às suas expectativas educacionais. Nesse cenário, “[...] as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade acumulam desvantagens e tendem a se consolidar como locais de “decantação” dos diversos problemas das escolas em posição de vantagem.” Enfrentam dificuldades para manter um quadro profissional duradouro e o quantitativo de profissionais que faltam ao trabalho ao longo do ano é bem elevado. Essas dinâmicas, segundo os autores, reforçam o isolamento dessas escolas, pois acabam sendo evitadas tanto por profissionais quanto por pais de alunos (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 656).

Ainda com os autores supracitados, o quinto mecanismo que produziria o efeito vizinhança sobre o processo de escolarização nos territórios de alta vulnerabilidade social seria a dimensão didático-pedagógica institucional que, por sua vez, teria como objetivo orientar as atividades do sistema de ensino como um todo.

Assim, tratando-se de algo institucional, os autores explicitam que as orientações teriam como meta conduzir as ações numa determinada direção, que, para serem realizadas, demandariam alguns pré-requisitos por parte dos alunos e dos profissionais.

Entretanto, seguem os autores, nas escolas onde o entorno possui um elevado grau de vulnerabilidade social, a aplicabilidade do modelo institucional torna-se muito difícil. Um exemplo seriam os alunos que ingressam no ensino fundamental 1¹⁶, dos quais, de acordo com o modelo institucional, espera-se que já tenham alguma

¹⁶ No Brasil, a legislação divide a Educação Básica em Educação Infantil, Educação Fundamental 1 (anos iniciais), Educação Fundamental 2 (anos finais) e Ensino Médio.

familiaridade com a língua escrita e com os modos de agir correlatos ao universo escolar, o que muitas vezes não ocorre. Da mesma forma, os professores do ensino fundamental 2 encontram dificuldades para realizarem o seu trabalho pedagógico, pois o pressuposto do planejamento de suas atividades gira em torno de que alguns pré-requisitos já foram assegurados durante o ensino fundamental 1, o que acaba se mostrando irreal ((ÉRNICA; BATISTA, 2012).

Para Miranda e Villardi (2020), a escola pública, gratuita e orientada por valores democráticos exerce um papel de suma importância no acesso das classes subalternas aos bens culturais valorizados pela classe dominante.

Porém, de acordo com as autoras, as escolas públicas localizadas em comunidades pobres, apesar de conferirem títulos aos seus alunos, não desenvolvem, em grande parte deles, as habilidades de escrita, de leitura, de operações matemáticas e de ciências, tão caras ao desenvolvimento do capital cultural.

Ribeiro e Koslinski (2009) explicitam a forma de atuação do efeito da vizinhança sobre o processo de escolarização da camada mais pobre da população, a partir do mecanismo de isolamento territorial, que afastaria essa parcela de pessoas dos padrões sociais vivenciados pelas camadas médias e superiores, como também em função da frágil oferta de serviços educacionais e sociais, fazendo com que a escola assuma tarefas assistencialistas, em decorrência da ausência familiar e de instituições sociais em quantidade suficiente para atender as demandas existentes.

Nesse sentido, os autores apregoam que o efeito da vizinhança seria negativo em função de as escolas estarem localizadas em territórios

[...] com forte concentração de pobres em áreas estagnadas economicamente e apresentando evidentes sinais de desorganização social, isolamento do restante da sociedade [...] criminalidade violenta, diminuição da eficácia normativa nas interações sociais [...] (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009, p. 103).

Em consonância com tal argumento, Fajardo (2012) relata as dificuldades encontradas pelas escolas localizadas nos territórios conflagrados da cidade do Rio de Janeiro. A autora enumera uma série de desafios sociais, econômicos e psicológicos que as instituições tentam superar cotidianamente, que dizem respeito tanto à dinâmica interna de funcionamento, quanto às influências externas ao ambiente escolar.

No tocante ao efeito da vizinhança sobre o processo de escolarização, a autora ressalta o desafio que é lecionar para crianças moradoras de territórios de alto risco

social, pois nem as escolas estariam preparadas para receber alunos desse segmento social, nem os professores possuiriam a formação adequada para lidar com a realidade social ali presente. Um ponto essencial elencado pela autora seria o desafio para as escolas funcionarem inseridas em territórios com elevada taxa de violência, com a ocorrência de constantes tiroteios no entorno, oferecendo risco de morte para moradores, funcionários e alunos.

Mesmo assim, segue a autora, os professores mostram-se resilientes e atentos às mazelas sociais que afetam o local de moradia dos seus alunos, pois “[...] apesar da exposição ao risco, [...] esses profissionais demonstram nos relatos uma preocupação maior, não só com os problemas da (na) escola, mas muito mais com o relacionamento e convívio das crianças na vizinhança” (FAJARDO, 2012, p. 134).

Por essa perspectiva, apesar de não deixar de considerar o efeito da vizinhança sobre o processo de escolarização nos territórios de alta vulnerabilidade social, Burgos (2012, p. 1040-1041) ressalta a potencialidade das escolas localizadas nesses lugares, já que

Em um ambiente caracterizado por mais isolamento dos responsáveis em face da vida social na vizinhança e no qual a “rua” tem menos a ensinar, o papel educador da escola tem que ser maior. E para escolas que lidam com famílias moradoras de territórios populares segregados como são as favelas, é de se esperar que seu papel enquanto agência promotora de acesso à cidade e à sua diversidade cultural seja mais realçado.

Ainda de acordo com o autor, os responsáveis pelos estudantes das escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade social não desejam somente que a instituição ensine a ler e escrever, mas também que possibilite o direito à cidade. Percebem que a escola é a “[...] principal agência cultural com que seus estudantes têm contato, e que por isso mesmo depende dela uma mediação entre seu lugar de moradia - no caso, basicamente favelas - e a cidade” (BURGOS, 2012, p. 1046).

Já para Giroto e Oliveira (2021), a busca pela diminuição do efeito vizinhança somente a partir das estratégias desenvolvidas pela escola seria insuficiente para problematizar os processos de produção das desigualdades correlatos à sociedade capitalista. Para os autores, o foco nas estratégias implementadas pelas escolas cria a ideia errônea que o bom ou mau funcionamento das instituições inseridas em territórios de vulnerabilidade social só teria relação com o efeito vizinhança, negligenciando-se assim um conjunto mais amplo de políticas públicas. A atenção seria dada as

iniciativas didáticas e de gestão escolar, sem a articulação entre diferentes escalas, sujeitos e processos, que caracterizam as políticas educacionais neoliberais.

Os autores defendem a ideia de que o debate acerca da relação entre escola, desigualdade e território deva ocorrer a partir da problematização do lugar que as desigualdades ocupam na reprodução de uma sociedade pautada nas tensões de classe, raça e gênero, inseridas em diferentes espacialidades e temporalidades. Assim, tal proceder poderia “[...] nos ajudar a evitar interpretações reducionistas na relação entre escola, desigualdade e território, que resultam também em propostas políticas que centram na escola a responsabilidade pelo combate à desigualdade” (GIROTTO E OLIVEIRA, 2021, p.61).

Ao proporem outras abordagens para pensarmos o efeito vizinhança sobre o processo de escolarização nos territórios de vulnerabilidade social, os autores ressaltam que a escola não pode ser um espelho do seu entorno. Ao contrário, deve tornar-se uma ferramenta de problematização dos processos sociais complexos que nele ocorrem, reconhecendo o território como possibilidades educativas.

[...] é imprescindível reconhecer a escola como território onde se reinventa a política e o mundo [...]. Em nossa perspectiva, no lugar do efeito caberia tratar da força do lugar [...] Com isso, pensamos que é fundamental redefinir o território [...] com ênfase no entendimento de como o poder conforma tal relação, no interior desta perspectiva e, assim, permitindo repensar o sentido das políticas educacionais com foco no entendimento da tríade escola, desigualdade e território (GIROTTO E OLIVEIRA, 2021, p. 61-62).

Nessa perspectiva, para além das mazelas que permeiam o cotidiano das favelas, o “[...] reconhecimento [...] de suas potências é uma premissa central para que os moradores [...] possam afirmar plenamente sua condição de sujeito de direitos e, portanto, à cidade” (BARBOSA E SOUZA E SILVA, 2013, p.115). Sendo assim, dentre as potências sugeridas pelos autores, depreendemos que a escola possa ser uma delas.

Afinal, a educação escolar possui a capacidade de construir análises críticas e entendimentos das relações sociais que caracterizam a produção do espaço urbano, potencializando a formação de sujeitos capazes de lutarem pelo direito à cidade (DEON E CALLAI, 2018).

Nesse sentido, tendo em vista o *modus operandi* das forças policiais nos territórios de favelas da cidade do Rio de Janeiro, que vem ocasionando a vitimização letal de crianças e adolescentes, procuraremos discutir nos próximos capítulos se as

práticas pedagógicas das escolas municipais localizadas nesses espaços contemplam o debate e possíveis ações emancipatórias acerca de uma segurança pública cidadã.

3 UM OLHAR SOBRE A MARÉ E SUAS ESCOLAS

Ao descrevermos o território da Maré no presente trabalho, teremos a preocupação de não reproduzirmos as concepções estereotipadas e preconcebidas sobre os espaços de favelas que, por vezes, são disseminadas por diferentes meios de comunicação, atribuindo a esses lugares juízos e valores a partir de premissas inerentes aos grupos sociais hegemônicos (CARDOSO, 2015).

Nesse sentido, Souza e Silva *et al.* (2016) nos dizem que os espaços populares e seus moradores são representados basicamente a partir de dois paradigmas: o paradigma da ausência e o paradigma da potência.

O paradigma da ausência seria centrado nas carências e nas precariedades existentes nos territórios populares. As favelas são apreendidas a partir de parâmetros sociais e econômicos que deveriam possuir, tendo como modelo os bairros mais “elitizados” da cidade. Nesse sentido, os espaços de favelas deveriam ser transformados, objetivando se assemelharem aos bairros do seu entorno, ganhando ares da dita formalidade cidadina, incorporando suas práticas sociais e culturais.

Da mesma forma, de acordo com o paradigma da ausência, os moradores de favelas, principalmente os mais jovens, são considerados criminosos em potencial¹⁷ que demandariam ações sobre eles, com vistas a torná-los úteis para a sociedade e para o mercado de trabalho, geralmente a partir do incentivo ao exercício de profissões de menor qualificação e remuneração.

A realização de ações educativas formativas e a implementação de práticas culturais nesses locais ocorreriam basicamente a partir de uma realidade externa ao território, ensejando uma lógica de adequação ao mundo do trabalho, perpassada por mecanismos que dificultariam práticas emancipatórias que poderiam contribuir para uma transformação territorial e social, que atendessem às demandas dos próprios moradores (SOUZA E SILVA *et al.*, 2016).

Já mediante ao paradigma da potência, os autores citados salientam que a interpretação das práticas sociais que ocorrem nos territórios de favelas se daria a partir da valorização da capacidade dos seus moradores viabilizarem mecanismos de implementação de serviços e equipamentos básicos para a vida urbana, como também

¹⁷ Ver capítulo 1, sujeição criminal.

na forma de agir para afirmar as variadas expressões culturais tão particulares a seu lugar de moradia.

O paradigma da potência, ao oferecer uma possibilidade de leitura das práticas sociais que ocorrem nos territórios de favelas, não desconsidera as diferentes mazelas socioespaciais que acometem esses lugares, mas procura focar e ressaltar as estratégias de resistência e superação perpetradas por seus moradores frente às ações hostis e omissões históricas desencadeadas pelo Estado e pelas desigualdades originárias da economia capitalista (SOUZA E SILVA *et al.*, 2016).

Por essa perspectiva, Santos (2012, p.162-163) salienta que:

[..] o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo [...] No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele é, mas, também, pelo que ainda não é. O futuro, e não o passado, torna-se a nossa âncora. [...] O lugar é a possibilidade do evento [...] a possibilidade, no lugar, de construir uma história das ações que seja diferente do projeto dos atores hegemônicos.

Silva argumenta que o território da Maré corporifica a contradição existente entre o discurso tradicional que identifica os espaços de favelas somente a partir de suas carências e descolamento da cidade formal, com “[...] a necessidade de construir novas interpretações sobre esses complexos territórios que levem em conta sua pluralidade, a riqueza da vida cotidiana e de sua estrutura material” (SILVA, 2010, p. 20).

Pois, de acordo com Lefebvre (2000), a produção do espaço ocorre a partir das relações estabelecidas entre o vivido, o percebido e o concebido. Segundo o autor, a relação entre essa tríade não é algo simples, nem tampouco estável, ocorrendo uma variação na produção do espaço em função dos tipos de sociedades e épocas.

Cardoso (2015) salienta que, ao se retratar uma favela, devem-se considerar as experiências dos moradores para com o lugar, as relações vivenciadas por eles, pois ao se ater somente ao percebido e concebido, com um olhar puramente a partir do externo, corre-se o risco de massificar relações, sentimentos e opiniões.

3.1 A Maré

A Maré é um dos 163 bairros que compõem a cidade do Rio de Janeiro/RJ. Sua institucionalização enquanto bairro ocorreu no ano de 1994, por força da lei municipal nº 2.119 (RIO DE JANEIRO, 1994).

Oficialmente, o bairro da Maré é composto por 15 localidades. Porém, pesquisas recentes (ESPERANÇA, 2021; REDES DA MARÉ, 2019; SOUZA E SILVA *et al.*, 2016; CARDOSO, 2015; e SILVA, 2010) consideram a favela de Marcílio Dias, que faz parte do bairro da Penha Circular, como pertencente ao território da Maré, devido às suas semelhanças históricas e socioespaciais com as demais favelas da Maré (Figura 1).

Figura 1- Favelas do território da Maré e seu ano-base de constituição



01	Conjunto Esperança	1982
02	Vila do João	1982
03	Conjunto Pinheiros	1989
04	Vila dos Pinheiros	1983
05	Salsa e Merengue	2000
06	Conjunto Bento Ribeiro Dantas	1992
07	Morro do Timbau	1940
08	Baixa do Sapateiro	1947
09	Nova Maré	1996
10	Parque Maré	1953
11	Nova Holanda	1962
12	Parque Rubens Vaz	1954
13	Parque União	1961
14	Parque Roquete Pinto	1955
15	Praia de Ramos	1962
16	Marcílio Dias	1948

Fonte: Adaptada de Redes da Maré (2019, p.15).

A atual configuração territorial da Maré teve início na década de 1940, ocorrendo sua consolidação na década de 2000. Para Silva (2010), a formação do território da Maré ocorreu a partir de um processo de mudanças urbanas na cidade do Rio de Janeiro, em especial na segunda metade do século XX, fortemente impulsionada pelo crescimento das indústrias no espaço carioca e pela construção da Avenida Brasil¹⁸.

De acordo com a autora, esses dois adventos atraíram muitos migrantes nordestinos em busca de trabalho, que acabaram se fixando nas áreas que hoje são o território da Maré, visto que, na época, eram locais com baixa valorização imobiliária.

Além de citar a construção da Avenida Brasil como um importante vetor para a ocupação populacional das áreas que hoje formam o bairro da Maré, Esperança (2021) acrescenta a obra para a criação do Campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que ocorreu num local vizinho ao atual bairro da Maré, como outro fator impulsionador da conformação desse território. Para o autor, parte dos trabalhadores que atuaram na construção da cidade universitária da UFRJ, assim como alguns moradores que foram desalojados em função dessa obra, acabaram fixando residência nas primeiras localidades que surgiam no atual bairro da Maré.

Circundado pela Avenida Brasil, Linha Amarela e Linha Vermelha, três importantes vias rodoviárias da cidade do Rio de Janeiro, o bairro da Maré possui uma localização estratégica no tocante à mobilidade urbana de seus moradores.

Segundo a Redes da Maré (2019), no último Censo Demográfico oficial do Brasil, realizado no ano de 2010, a Maré possuía 135.989 moradores. À época, esse quantitativo populacional colocava a Maré, dentre os 160 bairros¹⁹ existentes na cidade do Rio de Janeiro, como o 9º mais populoso. Por essa perspectiva, caso o bairro da Maré fosse um município, possuiria a 21ª maior população do Estado do Rio de Janeiro em comparação com as 92 cidades existentes no território fluminense (REDES DA MARÉ, 2019, p.19).

Essa pujança populacional da Maré vem se conformando desde metade do século XX, a partir de iniciativas ocupacionais promovidas por moradores e mediante intervenções do poder público através de programas habitacionais²⁰ (SILVA, 2010).

A partir desse tamanho populacional do bairro, a Redes da Maré (2019, p 19) faz a seguinte indagação:

¹⁸ Principal via do município do Rio de Janeiro, que margeia todo o território da Maré.

¹⁹ Atualmente existem 163 bairros na cidade do Rio de Janeiro.

²⁰ Das 16 localidades que compõem o bairro da Maré, 09 surgiram a partir de programas habitacionais estatais conhecidos como: COHAB, PROJETO RIO e PROJETO MORAR SEM RISCO (ESPERANÇA, 2021; REDES DA MARÉ, 2019).

Como podem gestores públicos não se atentarem para esses dados e não investirem pesado em políticas públicas que possam garantir mais qualidade de vida e desenvolvimento socioeconômico para os moradores da Maré, em níveis semelhantes ao conjunto da cidade?

Nóbrega Junior (2007) ressalta que o processo de constituição do território da Maré foi permeado por embates entre os moradores e o poder estatal, salientando a importância que tiveram as associações de moradores nesse processo.

Ele cita a criação da Associação de Moradores do Timbau, em 1954, cujo principal objetivo foi alterar o tipo de ordenamento territorial que o exército brasileiro²¹ impunha aos moradores, sob o argumento de impedir o crescimento desordenado do local.

O autor também discorre sobre a criação e luta por melhorias estruturais e resistência ao arbitrarismo do Estado das associações dos moradores da Baixa do Sapateiro, do Parque Maré, do Parque União, da Nova Holanda e da Comissão de Defesa das Favelas da Maré.

Nesse sentido, a Redes da Maré (2019) nos traz, como exemplo de resistência aos ditames estatais, o fato de que na década de 1990 o poder público, ao construir casas populares em duas localidades do território da Maré (Bento Ribeiro Dantas e Nova Maré), teve a preocupação de implementar uma arquitetura que dificultasse a ampliação dos imóveis, os chamados “puxadinhos”. O objetivo foi impossibilitar o aumento da capacidade das casas em abrigar moradores, já que foram pensadas para uma estrutura familiar de três pessoas: pai, mãe e filho.

Porém, várias dessas casas tiveram seu projeto arquitetônico original modificado pelos moradores, em função de suas necessidades residenciais, que não correspondiam ao pensado pelo Estado.

[...] 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).

²¹ Em 1947, uma unidade do exército brasileiro foi alocada num terreno na Maré, passando a controlar o processo de ocupação do território, sem considerar as necessidades e possibilidades dos moradores, inclusive com cobrança de taxas (NÓBREGA JUNIOR, 2007).

Nesse sentido, o território da Maré também é resultante de uma estratégia popular na busca por habitação, consubstanciado pela localização privilegiada do bairro, que é próximo ao centro da cidade do Rio de Janeiro e de importantes vias de circulação.

Souza e Silva *et al.* (2016) classificam o acesso aos direitos urbanos conquistados pelos moradores da Maré através de três gerações de lutas e conquistas frente à negação do Estado e do mercado formal, conforme demonstrado no Quadro 2, a seguir..

Quadro 2 - Acesso aos direitos urbanos pelos moradores da Maré

GERAÇÕES DE LUTAS E CONQUISTAS		DIREITOS URBANOS
Primeira geração	Gênese de formação da comunidade / luta para permanecer no território / acesso a serviços básicos.	➤ Água, energia, calçamento, equipamentos escolares, creches e postos de saúde.
Segunda geração	Consolidação como espaço de moradia.	➤ Regularização fundiária, ampliação da oferta de serviços sociais, educacionais e de saúde, acesso a equipamentos culturais, formação profissional e organização das lutas em prol do respeito aos direitos humanos.
Terceira geração	Construção de processos integrados de lutas desencadeadas por lideranças locais e organizações não governamentais.	➤ Direito a segurança pública cidadã, acesso e produção artística e reconhecimento dos moradores como sujeitos de direitos na cidade.

Fonte: Organizada pelo autor, a partir de Souza e Silva *et al.* (2016, p.190).

Já no tocante ao seu perfil populacional, a Redes da Maré (2019) salienta que o Censo do IBGE de 2010 apurou que, no território da Maré, a média de moradores por domicílio era de 3,11, enquanto o quantitativo registrado na cidade do Rio de Janeiro era de 2,92.

Quanto à faixa etária dos moradores, a Redes da Maré (2019) ressalta que o território da Maré é composto por 61,6% de pessoas com menos de 35 anos de idade, revelando assim a jovialidade de sua população, conforme demonstra a Tabela 5.

Tabela 5 - Moradores da Maré por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	MORADORES	PERCENTUAL
Total	139.073 ²²	100%
0 a 34 anos	85.671	61,6%
35 a 64 anos	45.788	32,9%
65 a 95 anos ou mais	6582	4,8%
Não declarada	1.032	0,7%

Fonte: Adaptada de Redes da Maré (2019, p.28).

Uma população com características tão joviais como a da Maré necessita realizar uma série de deslocamentos pela cidade, seja a trabalho, estudo ou lazer, que ainda enfrenta vários empecilhos em sua consumação. Para os moradores de favelas e periferias, é necessário à implementação de “[...] um conjunto de ações políticas mais generosas com devir da sociedade [...] para inventar múltiplas espacialidades de superação da distinção territorial de direitos sociais, econômicos e culturais (BARBOSA, 2016, p. 52-53)”.

A presença majoritária da população infantil e juvenil na Maré [...] para além de uma visão economicista [...] é um elemento que torna a vida na favela intensa, criativa, dominada [...] por uma permanente circulação e mobilidade nos espaços públicos [...] Neste sentido, trata-se de um imenso espaço de criação cultural, de iniciativas no campo do trabalho e de inovação em termos de experiências cotidianas de vida (REDES DA MARÉ, 2019, p.31).

Pelo recorte étnico-racial, a população da Maré possui uma característica predominante, onde 62,1% das pessoas se autodeclaram pardas ou pretas, conforme se vê na Tabela 6.

Tabela 6 - Percentual de Moradores da Maré segundo Cor ou Raça

COR OU RAÇA	PERCENTUAL
Parda	52,9%
Branca	36,6%
Preta	9,2%
Indígena	0,6%
Amarela	0,5%
Não declarada	0,2%
Total	100%

Fonte: Adaptada de Redes da Maré (2019, p.27).

²² Quantitativo de moradores apurado de acordo com a Redes da Maré (2019), que difere do quantitativo encontrado pelo Censo do IBGE de 2010, que fora de 135.989 moradores.

O percentual de moradores residentes na Maré, segundo a cor ou raça, é de extrema relevância no presente trabalho, pois nos ajuda a compreender que, no território da Maré, em sua maioria, são pessoas negras²³ que vivenciam as vicissitudes ocasionadas pela violência policial e /ou por grupos criminosos.

3.2 Perfil escolar

De acordo com a Redes da Maré (2019), nos últimos anos houve um substancial aumento do quantitativo de escolas públicas municipais no território da Maré. O estudo salienta que a construção das novas escolas na Maré, que ocasionou o crescimento da oferta de vagas na educação infantil e no ensino fundamental, ocorreu em grande parte a partir da mobilização de diferentes organizações que atuam no território, como por exemplo, as associações de moradores e a própria Redes da Maré.²⁴

No ano de 2010, houve uma articulação entre diferentes organizações da Maré, que culminou no estudo chamado “A Maré que Queremos” (REDES DA MARÉ, 2010), cujos objetivos foram diagnosticar os problemas que afetavam o território e encaminhar suas possíveis soluções para o poder público. Nesse cenário, foi identificada a necessidade de se construírem novas unidades escolares para atender os moradores que precisavam frequentar a educação infantil e o ensino fundamental (REDES DA MARÉ, 2019).

Por conseguinte, no ano de 2014, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro criou o Programa Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola, com o objetivo de construir 110 novas escolas, num período de dois anos, em diferentes locais da cidade (TERRA, 2016).

Assim, a demanda por novas escolas na Maré, identificada em 2010, por força do estudo “A Maré que Queremos”, foi atendida no Programa Fábrica de Escolas do Amanhã nos anos de 2015 e 2016, quase que dobrando o quantitativo de unidades escolares municipais existentes no território da Maré (REDES DA MARÉ, 2019).

A partir do Programa Fábrica de Escolas do Amanhã foram construídas na Maré dezenove novas escolas. Nove foram dispostas uma ao lado da outra, margeando a Linha

²³ Aqui novamente consideramos como pessoas negras o somatório de pessoas pardas e pretas, conforme preconiza o IBGE.

²⁴ Organização da sociedade civil que tem como objetivo aglutinar mecanismos que promovam a efetivação dos direitos da população da Maré.

Vermelha²⁵, num mesmo recorte territorial, constituindo o Campus Educacional da Maré I (Figura 2).

Outras seis também foram construídas num mesmo recorte territorial, de forma perfilar, porém no lado oposto da localização do Campus Educacional da Maré I, no limite do bairro, constituindo o Campus Educacional da Maré II (Figura 3).

As quatro restantes foram distribuídas ao longo das diferentes favelas que compõem o bairro da Maré.

O conjunto de favelas da Maré é provavelmente o espaço favelado mais bem dotado de serviços e equipamentos urbanos da cidade, ao lado da favela da Rocinha. [...] Independentemente de corresponderem, ou não, ao conjunto de necessidades do contingente populacional local, a existência desses equipamentos públicos demonstra que houve investimento estatal significativo no sentido de garantir o acesso a serviços básicos por parte dos moradores (SILVA, 2010, p. 25-26).

A localização dessas novas unidades escolares, conforme abordaremos mais adiante, ocasionaram, na visão dos nossos entrevistados, problemas no cotidiano das escolas, pois não foram consideradas as peculiaridades do território da Maré na localização das mesmas.

²⁵ Uma das principais vias expressas da cidade que liga o Aeroporto Internacional Antônio Carlos Jobim (Galeão) aos bairros da Zona Sul (destino de grande parte dos turistas).

Figura 2 - Campus Educacional da Maré I



Fonte: Multirio, 2016.

Figura 3 - Campus Educacional da Maré II



Fonte: O Globo, 2019.

Assim, atualmente existem 45 escolas municipais na Maré (Anexo 1), divididas da seguinte maneira: 21 de Educação Infantil, 18 de Ensino Fundamental I, cinco de Ensino Fundamental II e uma de Educação de Jovens e Adultos (Quadro 3)

Quadro 3 - Escolas municipais da Maré por etapa de ensino

ETAPA DE ENSINO	QUANTITATIVO
Educação Infantil	21
Ensino Fundamental I	18
Ensino Fundamental II	05
Educação de Jovens e Adultos	01
TOTAL	45

Fonte: Organizada pelo autor, a partir de SME, 2022

No tocante ao nível de alfabetização no território, a Redes da Maré (2019) salienta que, dentre a população de 15 anos ou mais, o percentual de não alfabetizados é de 6,0% (Tabela 7).

Tabela 7 - Moradores da Maré com 15 anos ou mais, alfabetizados ou não

NÍVEL DE LETRAMENTO	MORADORES	PERCENTUAL
Alfabetizado	98.720	94%
Não alfabetizado	6.302	6%
Total	105.022	100%

Fonte: Adaptada pelo autor, a partir de Redes da Maré (2019, p.68).

Do total de 38.680 moradores da Maré que frequentam alguma etapa de ensino²⁶, 26.277 (67,9%) estudam em instituições localizadas dentro do próprio território, sendo 23.527 (89,5%) em escolas públicas e 2.750 (10,4%) na rede privada de ensino, conforme se vê na Tabela 8.

Tabela 8 - Moradores da Maré que frequentam instituição de ensino, por esfera administrativa e localização territorial da escola

ESFERA ADMINISTRATIVA	DENTRO DA MARÉ	FORA DA MARÉ	TOTAL
Rede pública	23.527	10.323	33.850
Rede privada	2.750	2.080	4.830
Total	26.277	12.403	38.680

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Redes da Maré (2019, p.80).

²⁶ Os pesquisadores da Redes da Maré encontraram 38.820 moradores que frequentavam alguma etapa de ensino, porém 138 optaram em não responder qual era. Sendo assim, utilizamos no presente trabalho os dados dos 38.680 moradores que declaram qual etapa de ensino frequentavam.

A maioria dos estudantes que frequentam a Educação Básica estão matriculados no ensino fundamental e frequentam as escolas da Maré. Já no ensino médio, a maior parte estuda fora da Maré (Tabela 9).

Tabela 9 - Moradores da Maré que frequentam a Educação Básica, por etapa de ensino e localização territorial da escola

ETAPA DE ENSINO	DENTRO DA MARÉ²⁷	FORA DA MARÉ	TOTAL
Creche	2.810	110	2.920
Educação Infantil	3.645	465	4.110
Ensino Fundamental	17.614	6.704	24.318
Ensino Médio	2.150	3.400	5.550
Total	26.219	10.679	36.898

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Redes da Maré (2019, p.81).

Acerca do nível de escolaridade dos moradores, a Redes da Maré (2019, p. 71) constatou que dos 139.073 habitantes da Maré, 37,6% haviam completado o ensino fundamental, 18,96% possuíam o ensino médio completo e menos de 1% dos moradores conseguiram concluir à graduação e pós-graduação (Tabela 10).

Tabela 10 - Percentual de Moradores da Maré segundo o nível de escolaridade completo

ESCOLARIDADE	MORADOR	PERCENTUAL
Total Geral	139.073	100%
Pós-doutorado	5	0,004%
Doutorado	11	0,008%
Mestrado	28	0,02%
Graduação	1.290	0,93%
Ensino Médio	25.031	18,00%
Ensino Fundamental	25.866	18,60%

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Redes da Maré (2019, p.71).

Entretanto, a mesma pesquisa salienta que o acesso ao ensino superior, por mais que ainda possua um percentual muito baixo em relação ao total da população da Maré, representa uma conquista, haja vista que além dos 1.334 moradores que já haviam concluído a graduação, existiam outros 1.651 cursando esta etapa de ensino, 38 fazendo

²⁷ A discrepância no total desse mesmo coorte nas tabelas 8 e 9 ocorreu em função que 58 moradores optaram em não responder ao qual etapa de ensino da educação básica pertenciam.

especialização, 20 cursando o mestrado, 5 no doutoramento e 4 estudando no pós-doutorado, conforme se observa na Tabela 11.

Tabela 11 - Moradores da Maré que frequentam a Educação Superior

ETAPA DE ENSINO	MORADORES
Graduação	1.651
Especialização	38
Mestrado	20
Doutorado	5
Pós-doutorado	4
Total	1.718

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Redes da Maré (2019, p.81).

3.3 As unidades escolares em foco

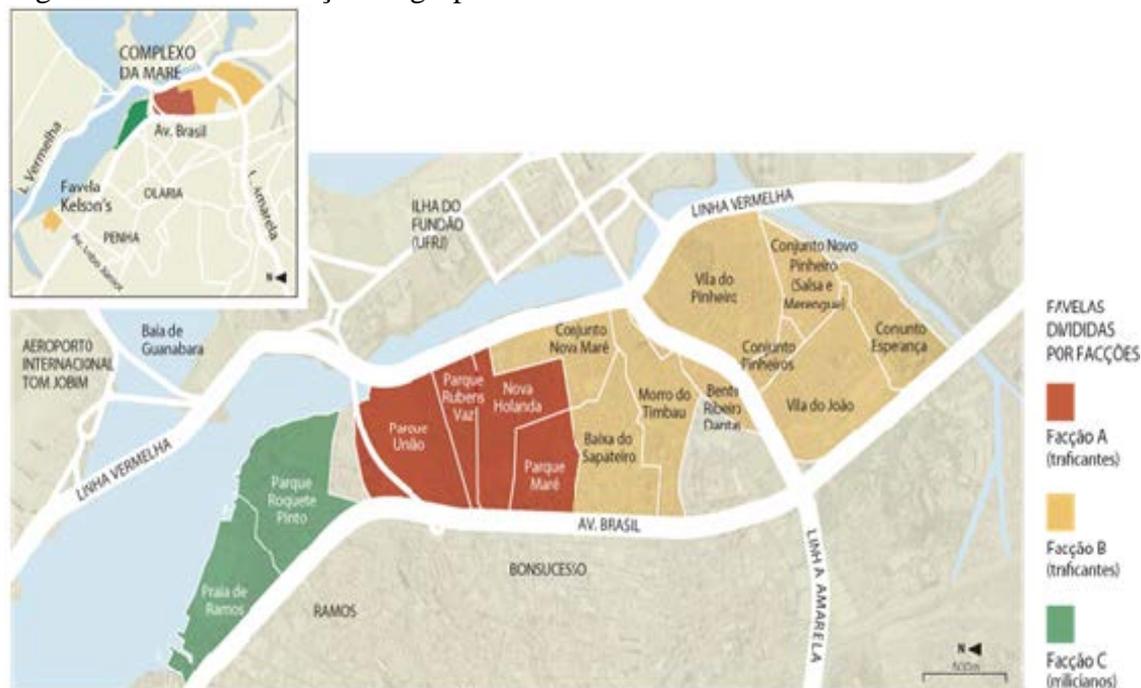
O presente trabalho buscou analisar e entender as práticas pedagógicas das escolas da Maré frente à violência policial. Após contatos iniciais, foi possível contar com a adesão à pesquisa de professores e gestores de 10 das 23 escolas municipais de ensino fundamental.

Sendo assim, espacialmente, as 10 escolas municipais de ensino fundamental da Maré analisadas por nós estão concentradas em dois pontos específicos do território, coadunando a localização de cada grupo de escolas com as áreas de domínio de dois grupos rivais de traficantes de drogas do varejo²⁸ que atuam nas diferentes favelas existentes na Maré, conforme se vê na figura 4.

A chamada região da “divisa”, como é conhecida pelos moradores, a fronteira entre Parque Maré, Nova Holanda, Baixa do Sapateiro e Nova Maré marca o limite territorial de dois grupos armados que, desde a década de 1990, se enfrentam a fim de expandir seus domínios (BOLETIM DIREITO À SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ, 2020, p.26).

²⁸ De acordo com o Boletim direito à segurança pública na Maré (2020), além dos traficantes de drogas do varejo, existe também a atuação de grupos milicianos em duas favelas da Maré.

Figura 4 - Áreas de atuação de grupos criminosos no território da Maré²⁹



Fonte: Adaptada de O Globo, 2022.

Nesse sentido, para efeito deste trabalho, iremos dividir as escolas por nós pesquisadas em dois grupos:

- Grupo A- escolas localizadas nas favelas de atuação da facção criminosa A
- Grupo B - escolas localizadas nas favelas de atuação da facção criminosa B

Acreditamos que tal divisão das escolas por áreas de atuação dos diferentes grupos criminosos dentro do território da Maré venha a nos auxiliar na análise e entendimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas frente à violência policial, haja vista que, de acordo com o Boletim Direito à Segurança Pública na Maré (2020, p. 21), as forças policiais atuam de forma diferenciada dentro da Maré, ao se considerar o grupo criminoso e sua área de atuação.

Sendo assim, das 10 escolas por nós analisadas, 04 pertencem ao recorte territorial do grupo A e 06 escolas fazem parte do recorte territorial do grupo B.

Das 04 escolas que pertencem ao grupo A, 02 foram recém construídas, inauguradas no ano de 2016, fazendo parte do Campus Educacional da Maré I e as outras 02 são mais antigas no território, uma possuindo mais de 30 anos de funcionamento e a outra mais de 50 anos.

Ainda nesse Grupo A de escolas, no tocante às etapas de ensino por elas atendidas, 03 trabalham com o ensino fundamental I e 01 com o ensino fundamental II (quadro 4).

²⁹ Doravante: Facção A (Comando Vermelho) / Facção B (Terceiro Comando Puro).

Já dentre as 06 escolas que pertencem ao recorte territorial do grupo B, 03 possuem menos de 10 anos de funcionamento, compondo o Campus Educacional da Maré II e as outras 03 já existem há cerca de 40 anos na Maré.

Sobre as etapas de ensino atendidas pelas escolas do grupo B, 05 atendem ao ensino fundamental I e 01 trabalha com o ensino fundamental II (quadro 4).

Quadro 4 - Etapas de ensino das escolas pesquisadas e sua distribuição espacial por facção criminosa territorializada

	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
Facção criminosa	A	B	-
Ensino Fundamental I	03	05	08
Ensino Fundamental II	01	01	02
Total	04	06	10

Fontes: Adaptada de O Globo, 2022; Pesquisa direta

Sendo assim, no próximo capítulo apresentaremos as práticas pedagógicas dessas 10 escolas municipais da Maré frente à violência policial, procurando entender suas contribuições para a construção da cidadania no território.

4 A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Para atingir nosso objetivo – compreender como as práticas pedagógicas respondem à realidade da violência policial num território conflagrado, como o bairro da Maré – construímos um percurso metodológico que envolveu, a partir de março de 2022, 10 escolas municipais.

O contato com as escolas foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a partir de carta de anuência da Subsecretaria Municipal de Ensino. Uma vez obtido parecer favorável emitido pela Plataforma Brasil (Anexo 2), foi concedida, pela Subsecretaria Municipal de Ensino, uma autorização para a realização da pesquisa no interior das escolas (Anexo 3), que encaminhamos à 4ª Coordenadoria Regional de Educação³⁰, responsável pelas escolas da Maré. A esta CRE coube, então, enviar ofícios de encaminhamento para cada escola que identificáramos como potenciais participantes do universo pesquisado (Anexo 4).

Das 46 escolas municipais existentes na Maré, elencamos 23 como possíveis participantes da pesquisa, por serem unidades educacionais que atendiam ao ensino fundamental, I ou II. Destas 23, obtivemos a adesão de professores e membros da gestão de 10 escolas³¹.

A localização espacial dessas 10 escolas dentro do território da Maré ocorre em consonância com as áreas de atuação de duas facções criminosas rivais que atuam no tráfico de drogas do varejo (Mapa 1).

Nesse sentido, em nossas andanças pelo território da Maré, com o intuito de convidarmos professores e gestores escolares para participarem de nossa pesquisa, nos deparamos com situações que nos trouxeram uma mistura de sentimentos que oscilavam entre o receio de se estar numa área conflagrada e a necessidade de se fazer perceber como um professor a caminho de uma escola.

Não podíamos negligenciar o fato de que, durante os nossos percursos pela Maré, encontraríamos grupos de pessoas armadas que estariam atentas aos nossos movimentos, pois a nossa presença, pelo menos em nosso imaginário, de alguma forma seria notada de maneira atípica.

³⁰ A Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro é composta por 11 Coordenadorias Regionais de Educação

³¹ Ver quadro 4.

Sendo assim, adotamos como procedimento não circular pelo território com veículo próprio, mas utilizando serviços de mototáxi ou realizando a pé os deslocamentos mais curtos, entre uma escola e outra.

Certa ocasião, ao aguardarmos numa fila a nossa vez de “pegar” uma mototáxi nas imediações de uma escola que acabávamos de visitar, um dos atores de um grupo criminoso que se encontrava armado próximo de nós entregou o seu armamento para um comparsa e assumiu a vez de condutor de uma mototáxi, transportando em seguida uma moradora que aguardava na fila.

Esses atores que impuseram [...] normas para efeito de territorialização das favelas expuseram ao perigo, rotineiramente, todos os outros segmentos sociais que [...] transitam por certas localidades (CAMPOS, 2005, p. 137).

Por essa perspectiva, um dos professores participantes da presente pesquisa relatou o seu estranhamento diante da seguinte cena.

Estava indo para escola, e aí tinha um pai com fuzil no ombro levando a menina para a escola. Eu não consigo sabe? Entender como essa relação, como assim, eles conseguem fazer disso uma coisa tão normal? Tipo, eu estou aqui com meu fuzil, estou levando minha filha, o fuzil em um ombro, mochila da menina no outro, e ele dando a mão com a menina levando pra escola, sabe, eu nunca tinha visto algo assim, então eu fiquei um pouco chocada na hora, [...] Foi muito estranho para mim. (Professor 6)

Esses dois acontecimentos nos ajudam a fundamentar a hipótese de que a temática segurança pública possui um papel preponderante nas práticas escolares das instituições municipais de ensino localizadas na Maré, contribuindo assim para a constituição de um pensamento crítico e emancipador acerca da violência policial.

Acreditamos que os professores que atuam nas escolas situadas no território da Maré percebem o quão inócua e ameaçadora é a política de segurança pública pautada no confronto bélico que ocorre nos espaços populares. São testemunham dos riscos a que os moradores, os seus alunos e eles mesmos ficam expostos, diante a possibilidade de uma incursão policial, haja visto que a convivência com grupos de criminosos armados, mesmo que involuntária, é muito próxima, existindo a possibilidade de serem atingidos na iminência de um confronto.

Nesse sentido, na busca de compreender de que forma as escolas municipais da Maré/RJ lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania no território, utilizamos como metodologias a realização de pesquisa qualitativa.

De acordo com Becker (1993), um pesquisador tem a sua disposição diferentes técnicas de coletas de dados, dentre as quais, a entrevista a membros de grupos. Para o autor, as entrevistas podem ocorrer de forma isolada ou em grupos, onde:

No primeiro caso {isolada}, ele pode examinar as origens sociais e as experiências anteriores de um participante, assim como suas opiniões particulares sobre questões correntes. No último {grupos}, ele está com efeito "penetrando" nos tipos habituais de comunicações correntes num grupo, vendo o que os membros dirão quando na companhia de outros membros. A diferença entre opinião particular e comunicação pública pode fornecer indicações importantes das normas do grupo (BECKER, 1993, p. 122).

A adesão à pesquisa ocorreu de forma livre e esclarecida, após a formalização do convite junto à direção das unidades escolares, dirigido a regente de turma e a membros da equipe gestora (direção geral, direção adjunta ou coordenação pedagógica).

Foram ouvidos 14 professores, entre os dias 06 e 27 de junho de 2022 (Anexo 5), sempre de forma virtual, em decorrência, por um lado, da pandemia por Covid-19, por outro, da complexidade da temática.

Foram realizados 4 grupos focais, nos quais foram ouvidos 10 professores; além dos grupos, foi necessário realizar 4 entrevistas individuais. Dentre os professores ouvidos, membros das 10 escolas municipais participantes da pesquisa, 9 são regentes de turma, 3 diretores e 2 coordenadores pedagógicos; 10 são do sexo feminino e 4 do masculino; 01 professor é morador e outro é ex-morador da Maré. Ao todo, 13 têm formação superior, sendo 6 na área de Pedagogia, 2 na de História, além de um em cada uma das áreas de Geografia, Biologia, Educação Física, Matemática e Letras

No intuito de preservar o anonimato de suas identidades, os entrevistados foram designados por números de 1 a 14, como se observa no Quadro 5. As entrevistas – realizadas a partir de roteiro apresentado no Anexo 6 – foram gravadas em plataforma de acesso remoto, com prévia autorização dos participantes, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo 7).

Quadro 5 - Caracterização dos professores

PROFESSOR	FUNÇÃO EXERCIDA	ETAPA ENSINO	TEMPO NA MARÉ	GRUPO ESCOLAR³²
1	Diretor Adjunto	Fundamental I	9 anos	B
2	Diretor Geral	Fundamental I	10 anos	B
3	Diretor Geral	Fundamental II	10 anos	A
4	Coordenador	Fundamental I	5 anos	B
5	Coordenador	Fundamental I	10 anos	A
6	Regente	Fundamental I	3 anos	A
7	Regente	Fundamental I	7 anos	B
8	Regente	Fundamental II	22 anos	B
9	Regente	Fundamental I	6 anos	B
10	Regente	Fundamental I	22 anos	A
11	Regente	Fundamental I	5 anos	B
12	Regente	Fundamental II	2 anos	B
13	Regente	Fundamental II	4 meses	A
14	Regente	Fundamental I	11 anos	B

Fonte: Organizada pelo autor.

4.1 A voz dos docentes³³

No contexto da cidade do Rio de Janeiro, várias escolas estão inseridas em locais onde ocorrem constantes confrontos bélicos entre forças policiais e grupos criminosos, ou entre grupos criminosos rivais, durante os quais seus alunos e seus profissionais ficam expostos, o que pode influenciar o processo pedagógico dessas unidades educacionais e colocar em risco a integridade física de seus usuários.

De acordo com os relatos dos professores participantes da presente pesquisa, a prática docente nas escolas municipais da Maré é permeada por expertises que objetivam garantir a incolumidade dos alunos e dos profissionais que atuam nas unidades escolares

³² Grupo A: escolas localizadas na área de atuação de traficantes de drogas do varejo intitulados Comando Vermelho;

Grupo B : escolas localizadas na área de atuação de traficantes de drogas do varejo intitulados Terceiro Comando Puro.

Ver também quadro 4 no capítulo anterior.

³³ Na presente seção do trabalho consideramos como docentes os professores regentes de turmas e os membros das equipes gestoras (diretores e coordenadores pedagógicos), haja vista que os relatos aqui reproduzidos tiveram a mesma premissa de reflexão para ambos os grupos, conforme o roteiro de entrevista semiestruturada (anexo 6).

ali localizadas, em decorrência dos riscos advindos da presença de grupos criminosos armados e das incursões policiais no território.

Por essa perspectiva, os professores relataram que, desde o primeiro dia de trabalho na Maré, já se viram obrigados a praticar atos que seriam intrínsecos a um forasteiro que adentra num território conflagrado, procurando zelar por sua segurança e entender a dinâmica da sociabilidade local.

Quando eu tomei posse, cheguei na CRE, escolhi a escola e peguei o endereço. Quando você entra na comunidade, você vê que têm alguns protocolos a seguir, você não vai entrando assim. Então eu cheguei onde havia alguns meninos armados, me identifiquei, falei onde estava indo e, desde então, nunca mais tive problema de entrar na comunidade. (Professor 4)

[...] quando eu cheguei na Maré, para mim foi muito diferente. Assim, porque eu venho de um lugar muito tranquilo, eu estava dando aula em uma escola rural e, de repente, eu caio na Maré onde as crianças já sabem pelo barulho o que é uma determinada arma, o que está acontecendo. E aí eu tive que sobreviver junto com eles, e começar a entender o contexto que eu estava inserida, que era muito maior do que só a questão educacional, questão social e política. (Professor 5)

Com relação à questão de logística, existe um mecanismo próprio, toda uma simbologia. Não posso entrar de qualquer forma, se eu for de carro, por exemplo, eu tenho que entrar com os meus vidros abaixados. É muito interessante, porque existe uma barricada assim que entra [...]. E no primeiro dia eu cheguei, e ninguém me parou, ninguém falou nada comigo, entrei na escola e trabalhei normalmente. No segundo dia que entrei já me cumprimentaram como professor, os meninos {criminosos} como eles dizem, o movimento {comércio ilegal de drogas} já me identificou, então, eu não passei despercebido. (Professor 12)

É tenso, no começo é muito estranho porque você não está acostumado. Eu pelo menos não estava acostumada a ver pessoas armadas o tempo todo, eles têm um armamento muito pesado. Então no começo você vai mesmo ressabiado. (Professor 7)

[...] eu entrei um com um medo danado na favela. Eu fui na CRE, que me deu um boletim de apresentação para eu ir na escola. Aí eu tive que entrar na favela, com um medo danado, confesso. Entrei, e aí eu falei assim, vou beber um refrigerante aqui no bar, e vou perguntar onde é a escola, que aí o pessoal vai, com certeza, vai perguntar: é educador? É da área de educação? Aí eu pensei: estou livre de qualquer mal. E quando eu entro lá no bar para pedir um refrigerante, tinha uns caras {criminosos} lá com as suas ferramentas {armas} de trabalho. (Professor 14)

A rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro possui 1544 unidades educacionais. Ao se inscreverem no concurso público para trabalharem na rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro, os professores já tem que sinalizar a Coordenadoria Regional de Educação onde gostariam de atuar ao serem convocados após a aprovação no certame.

A 4ª Coordenadoria Regional de Educação, à qual o bairro da Maré pertence, possui 164 escolas distribuídas por outros diferentes bairros, estando várias unidades escolares localizadas em áreas que não estão sujeitas, pelo menos de forma direta, as violências advindas do enfrentamento bélico da polícia com grupos criminosos ou do embate armado entre grupos de criminosos rivais.

Ao procurarmos entender se o universo de professores pesquisados teve oportunidade de escolha acerca de querer trabalhar na Maré ou não, por força de lotação em concurso público, ou por outro motivo qualquer, alguns relatos ressaltaram que, mesmo sendo sabedores das vicissitudes existentes naquele território, escolheram trabalhar na Maré, mesmo podendo ter escolhido outro local.

Eu prestei concurso para a Prefeitura do Rio. Nesse concurso, eu tinha direito de escolha, e aí, uma amiga minha já tinha ido para uma escola ao lado, que na época, eu trabalha [...]. E aí, o meu pai também me incentivou. O meu pai, que era motorista de ônibus, teve contato com vários públicos de comunidade e me incentivou. E falou que era o meu perfil de estar lá, e aí, ele foi comigo nos primeiros dias. E foi uma escolha. Todo mundo sempre me pergunta: te colocaram lá? Não, foi uma escolha. (Professor 5)

Nunca trabalhei fora da Maré, quando eu fiz o concurso, eu tinha plena consciência que ia cair em alguma comunidade e, isso em momento algum me assustou. Diferente de outros colegas que ficaram em pânico. (Professor 4)

[...] o concurso do município hoje em dia você escolhe a região que quer fazer. Eu tinha uma vontade de trabalhar em comunidade. E aliado à vontade de dar aula, eu tinha essa vontade de trabalhar em uma região assim, com essas carências todas que a região da Maré tem. (Professor 7)

[...] eu sou da Maré, o meu pai era da Maré [...] Eu venho da 10ª CRE, de Paciência. E quando eu casei, eu estava querendo vir para mais próximo [...] Então eu conhecia a diretora [...] que estava precisando de uma coordenadora pedagógica. Então me coloquei a disposição para a função, para poder vir, para poder morar mais perto da minha família.

[...] A ideia era ficar de um a dois anos, para poder ter um tempinho, e agora estou aqui há dez anos. (Professor 2)

Quando fui trabalhar na Maré [...] fui com bastante receio, porque a gente ouve muito falar da violência, do local [...] atendendo um convite de uma amiga minha, mas eu fui com muito receio, porque o que a gente ouve falar, jornais, noticiários. Eu fui com muito receio. (Professor 1)

Por outro lado, parte dos professores relataram que só tiveram a Maré como opção inicial para trabalhar e, mesmo sabendo que se tratava de um território conflagrado, aceitaram a vaga, conforme se vê nos trechos abaixo:

[...] quando eu cheguei lá para escolher a escola, na verdade, eu não queria a Maré, por ter já morado lá e tal. Eu falava: não quero ir para a favela [...] só que elas empurram primeiro a Maré, é fato, porque as pessoas não querem ir, e ali, por exemplo, onde eu trabalho, tem o difícil acesso. [...] Ela falou: olha, tem cerejinha, cerejinha, é o difícil acesso. Aí eu falei: então eu vou ficar aqui mesmo [...]. (Professor 06)

Eu cheguei a pensar se eu ficava ou não. E as pessoas falando com muita naturalidade quando a gente vai tomar posse: ah, tem cereja no bolo da Maré. Que é o adicional né, que recebe, mas ainda me espanta. Eu espero nunca lidar com naturalidade com isso e algumas situações ainda me espantam, me deixam sobressaltada. (Professor 9)

E quando cheguei para escolher a escola, depois de passar por todo o certame, perícia médica, eles me deram duas opções de escolas, e havia carência de professor, uma era a minha, onde estou trabalhando, que sou lotado [...] e a outra [...] também fica localizada na Maré. (Professor 12)

Quando eu cheguei lá, era vaga para [...] as zonas conflagradas [...] E olhei para aquilo ali, eu falei: eu não vou encarar esse negócio não. Mas nesse intervalo, a minha vida, deu uma mudada [...] uma confusão na minha vida. E aí eu falei: vou encarar, fui na 4ª CRE e fiz lá o meu pedido e fui trabalhar ali [...]. (Professor 14)

É interessante notar que, dos professores cujos relatos reproduzimos até aqui, cujo objetivo foi apresentarmos suas vivências e percepções acerca da dinâmica inicial de se transitar, para trabalhar, por um local conflagrado e, da mesma forma, conhecer um pouco do processo que os levou a trabalhar na Maré, somente 3 professores ainda não

possuem o tempo suficiente de trabalho dentro do território da Maré para solicitar a sua transferência para outro local³⁴.

Da mesma forma, se considerarmos os 14 professores participantes da presente pesquisa, 11 já possuem tempo suficiente de trabalho na Maré para pedirem suas transferências para outros bairros da cidade. Porém, não o fizeram, mesmo diante das dificuldades enfrentadas em função dos confrontos bélicos que ocorrem dentro do território da Maré, conforme se observa nos relatos abaixo.

É o que eu te falo: a gente trabalha lá dentro, você vê uma arma um dia é uma coisa, você entrar e sair com um cara armado na sua cara, na sua frente, é outra. Você ouvir falar que teve um tiroteio, e ouvir uma bala, e você estar no meio daquilo ali, é outra. (Professor 3)

A gente têm balas, buracos de balas perfuradas nas paredes e as paredes não existem, na verdade, não temos paredes. Essas escolas novas são feitas de um material que são placas. [...] quando acontece o confronto mesmo, a gente coloca os alunos em um lugar mais seguro possível. Se a gente observa que os tiros estão vindo mais do lado norte da escola, aí a gente corre com as crianças para o sul, se está no sul, a gente vai para o norte e pede a Deus para nos proteger e para proteger a todos. (Professor 1)

³⁴ Na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, após cinco anos de exercício na mesma escola ou CRE, o professor pode solicitar transferência para outro local.

Figura 5



Alunos se protegendo no corredor de uma escola municipal da Maré durante operação policial realizada em 18/09/2019.

Fonte: Meia Hora, 2019.

Quando a gente vê que o negócio realmente começa, e não é somente um tiro, tem uma troca de tiros, aí a gente leva as crianças para o corredor e, dependendo o que for a gente leva as crianças para as escadas, porque as escadas ficam entre as paredes de concreto. É meio problemático, porque a nossa escola tem muitos alunos, é uma escola que tem oitocentos alunos, então nem sempre dar para alojar todo mundo nas escadas e a gente procura ver de onde está vindo o tiro. [...] Então, assim, a gente meio que localiza de onde está vindo para a gente poder levar as crianças para um lugar mais seguro, mais seguro entre aspas, porque a nossa escola tem vários furos de balas. (Professor 7)

Figura 6



Alunos se protegendo no corredor de uma escola municipal da Maré durante operação policial realizada em 06/05/2019.

Fonte: Extra, 2019.

Até algum tempo atrás ventilou a notícia que tínhamos uma estratégia de fuga, de rota, quando tivesse algum problema em caso de operação, mas isso nunca aconteceu. Na escola é que adotamos uma estratégia interna, e quando tem algum problema de tiroteio, nesse sentido, todo mundo se dirige ao primeiro andar da escola, que é o mais seguro. Quem está no térreo sobe, e quem está no segundo desce, e aí ficam todos concentrados no primeiro andar. Mas isso é uma estratégia nossa, não sabemos se é o mais correto ou não, mas é o que a gente faz. (Professor 4)

[...] quando existe a incursão da polícia, o clima fica tenso [...] É muito difícil para nós. Eu tive um aluno que faleceu, assim, um ex-aluno, no caso eu dei aula para ele pequenininho, o Marcus Vinícius [...] ele indo para a escola, foi atingido por uma bala durante o confronto. (Professor 14)

Figura 7



Uniforme que o estudante Marcus Vinícius usava quando foi morto durante uma operação policial na Maré, no dia 20/06/2018.

Fonte: G1, 2018.

[...] na minha escola mesmo, da última vez que teve um episódio que o helicóptero pousou, assim, de frente para a minha janela, e eu gritando: é escola, é escola. [...] a polícia entrou na favela, muda tudo. (Professor 14)

Tenho medo, fico apreensiva, mas a gente vai levando. Já passei algumas situações de polícia chegar, e a gente estar com criança, e aquela coisa de corre, corre. E na quadra a gente fica muito exposto, então já tive helicóptero na nossa cabeça, e saí correndo com as crianças, gritando e as chamando. (Professor 9)

Figura 8



Helicóptero da polícia do Rio de Janeiro durante operação policial no território da Maré no dia 18/09/2019.

Fonte: Esquerda Diário, 2019.

Na escola em que eu trabalho, eles fizeram uma vez uma operação de helicóptero, e a gente via os projéteis caindo dentro da escola. Então, às vezes o helicóptero passa e a gente não ouve o tiro até o momento, e você tá passando às vezes pelo corredor e de repente o tiro parece que tá passando ali do teu lado. Começam a cair os projéteis na aula de Educação Física, e aí todo mundo sai correndo para se abrigar em algum lugar da escola com seus alunos. (Professor 8)

Fajardo (2012) ressalta as dificuldades que os professores que atuam em áreas conflagradas encontram para desenvolverem o seu trabalho pedagógico, se tornando um imenso desafio lecionar em escolas em cujo entorno ocorrem constantes tiroteios, deixando a comunidade escolar constantemente exposta ao risco de morte.

Os relatos dos professores, como vimos, se que coadunam com o posicionamento de Fajardo acerca dos riscos inerentes ao exercício da docência em áreas conflagradas.

Para efeito deste trabalho, nos parece ser interessante conhecermos os argumentos de alguns depoentes sobre o sentido de serem professores num território conflagrado

como o da Maré, haja vista que muitos deles já poderiam ter solicitado transferência para outros bairros da cidade.

É um desafio, mas de que eu gosto muito, e se tivesse que escolher de novo, eu escolheria estar ali {Maré}. Eu acho também que tinha que selecionar alguns profissionais para trabalhar nesse meio. Porque nem todos estão preparados emocionalmente para trabalharem ali. Não digo somente em termos sociais, mas eu acho emocionalmente também para estar ali. (Professor 5)

[...] quem está muito disposto a realizar o trabalho e que entende que aqui o seu trabalho faz uma diferença maior que nas outras escolas da rede. Para você se propor estar na Maré é porque você quer estar. [...] é quando você entende que o teu trabalho vai surtir um efeito mais profundo, onde você tem uma necessidade maior de estar ali. Então tem que ter muito amor e ter muito compromisso e entendimento de que o que você faz tem um efeito muito grande, e o que você deixa de fazer, também terá um efeito muito grande, é compromisso. [...]

No período da pandemia ficou muito claro isso na questão de você entender como você {aluno} está, não o que você {aluno} sabe. Então a gente acaba tendo um envolvimento com as famílias que vai além da questão escolar, pedagógica, de conteúdo. O que aluno está aprendendo ou deixando de aprender, mas como é que esse aluno está, como está essa família. Quem são essas famílias? Quem é essa clientela que está frequentando essa escola? (Professor 2)

Eu até tenho comentado que a nossa missão na Maré vai muito além do pedagógico. O trabalho que a gente faz, eu acho até em primeiro lugar, o acolhimento, às vezes é maior que o pedagógico com esse aluno. (Professor 4)

Se a gente for parar para refletir o papel do professor, e como eu encaro a educação, por exemplo, eu acredito que tenho uma função social lá dentro {Maré} muito importante. Talvez por ser negro, meu fenótipo talvez seja muito similar ao deles. Então, a forma como eles me tratam, na forma como falo com eles, é uma maneira afetuosa de quem está próximo. Eu acho que essa é a grande diferença dos outros lugares que eu trabalhei. (Professor 12)

A gente brinca muito lá na escola dizendo que ser professor da Maré não é para os fracos. É desafiador, é sonhador, é conflitante. Eu sonho sempre, porque senão...E todos que estão aí {no grupo focal}, que são professores da Maré, eu acredito que sonham muito, porque senão não estariam lá. [...] Então, o professor mareense é mágico, é sonhador, é conflitante [...] A miséria é muito grande. A miséria abaixo da linha da pobreza é muito grande. Isso interfere no emocional, no físico. E aí você tem que estudar muito mais. O professor da Maré tem que ser muito sábio e culto. [...] Então, eu acho que é um professor sem nome, porque ele vai além de um simples professor da rede. (Professor 10)

Então, para mim é muito desafiador. É desafiador lidar com as questões deles {dos alunos}, da questão da pobreza também, porque a gente lida com alunos muito pobres, muito carentes. A questão da violência, da violência entre eles e da violência da polícia. Então é uma luta diária, às vezes você se sente muito esgotada de ter que lidar com aquilo, porque é muito angustiante, é muito exaustivo. (Professor 9)

A gente tem que ser sonhador, porque, se não você não consegue ficar ali dentro {Maré}. A situação que essas crianças vivem ali dentro não é normal. A situação de pobreza em excesso. E se ela existe em excesso, existe alguém se beneficiando dela [...] E aí isso te causa dor. Causa dor você vê um aluno chegar com fome na escola, passando mal porque está com fome, porque não se alimentou. [...] Então isso te causa sofrimento também, porque você vê uma situação daquela e também sofre com ele. É triste, e se você não sonha que pode fazer algo, você vai adoecer, e muito, porque não dá para conviver com isso sem sonhar. (Professor 8)

Talvez se eu estivesse em outro lugar, em outro momento, eu não teria essa experiência social e profissional que eu tenho estando naquele território. Ser professor da Maré é desafiador [...] porque é você o tempo todo tentando se ressignificar emocionalmente, pedagogicamente [...] Não existe ser professor na Maré e entregar só o mínimo. Eu me vejo entregando muito e além, sofrendo as consequências disso [...]. Ser professor da Maré é se ressignificar, não só como profissional, mas pessoalmente e para além. (Professor 11)

Acreditamos que os depoimentos dos professores acima estejam em consonância com autores como Burgos (2007, 2012), Érnica e Batista (2012), Fajardo (2012) e Ribeiro e Koslinski (2009), que enfatizam que o contexto social do território onde as escolas estão localizadas afeta bastante a qualidade do ensino e a luta por direitos e cidadania.

Entretanto, a partir de Fajardo (2012), parece-nos haver uma demonstração de resiliência por parte dos professores entrevistados que, apesar de toda exposição ao risco de morte por eles relatada, seguem atentos aos problemas internos e externos ao universo escolar, aproximando-se da tríade escola, desigualdade e território (GIROTTO E OLIVEIRA, 2021), como também do entendimento da escola como uma potência nos territórios conflagrados, no termos que Barbosa e Souza e Silva (2013) e Deon e Callai (2018) apregoam.

Nesse sentido, quando instados a refletirem sobre segurança pública e [sobre] a atuação das forças policiais no território da Maré, os professores desenvolvem uma linha de raciocínio, que no nosso entender, muito se aproxima aos postulados de Soares (2003; 2019), Almeida e Muniz (2018), Miranda (2014), Beato Filho (2021) e Da Silva (2004): a

atuação das polícias nos territórios populares, a partir da lógica de uma segurança pública calcada no enfrentamento, do embate bélico, sob uma lógica militarista, em detrimento de uma política prevencionista, só vem ocasionando terror nessas áreas, subjugando os moradores e os profissionais que lá atuam, principalmente os ligados à educação e à saúde.

O professor 12, por exemplo, foi enfático ao afirmar que “política de segurança pública, na minha concepção, naquilo que eu acredito, deve incluir outros elementos além da força policial, como cultura, como o esporte”.

Nessa perspectiva, o professor 3 argumentou: “Infelizmente, eu não vejo [a segurança pública] atuando na comunidade como o Estado deveria atuar, pelo contrário, é só na força repressiva. E joga cada vez mais eles {alunos} nas mãos dos meninos {traficantes}.

O que eu acho mais impressionante é que essa política de confronto da polícia passa na televisão, e no outro dia é tudo como se nada tivesse acontecido. Os bandidos no mesmo lugar, com a banquinha montada e a gente indo trabalhar normalmente no outro dia, como se nada tivesse acontecido, como se a gente não tivesse passado nada daquilo e tudo normal. [...] Essa maneira de agir da polícia, eles chegam, chegando. Eles chegam com pé na porta, entram invadindo. A gente escuta essas coisas das crianças e não leva a nada, porque noutro dia, fica tudo normal. (Professor 9)

Que inteligência é essa que chega numa comunidade, como a Maré, com helicóptero? Eu fico pensando nas nossas crianças pequenas, como nas creches onde eu trabalhei, que ficam berrando, chorando, porque não se acostumam com os barulhos dos tiros. Os professores, no outro dia, tem que chegar como se nada tivesse acontecido, com o emocional completamente abalado. (Professor 10)

Mas não vai resolver nunca nada, não é forma de resolver. Quando a gente fala que não tem que entrar na favela atirando, as pessoas que estão fora da favela falam: mas vocês estão defendendo? A polícia não pode atirar em bandido? A polícia pode atirar em bandido, a polícia não pode entrar na favela atirando, dizendo que ela está combatendo o tráfico, não está. É uma coisa que não tem nenhum fundamento, nunca nesses anos todos de ações policiais em favela, com um monte de gente morta, monte de gente que não tem nada a ver com nada, houve algum resultado positivo, o tráfico não diminuiu, o consumo de drogas não diminuiu, o tráfico de armas não diminuiu. Então é totalmente sem sentido. (Professor 7)

A questão inicial acho que nem é a polícia em si, é a questão da segurança pública. Não vejo essa organização da segurança pública de modo geral. Antes da polícia fazer alguma coisa, incursão na

comunidade, eu acho que outros serviços teriam muito mais efeitos do que essa entrada policial. Na verdade, não é uma entrada, é como se fosse uma invasão, o pé na porta. Não é assim que se vai resolver as coisas. (Professor 4)

Os professores 2, 7, 10 e 11, quando expuseram suas concepções acerca da política de segurança pública e dos procedimentos policiais perpetrados no território da Maré, procuraram relacionar os mecanismos de sujeição criminal (MISSE, 2010) e necropolítica (MBEMBE, 2020) como intrínsecos ao *modus operandi* das forças policiais nos espaços populares, como se vê nos trechos abaixo:

Eu acho que não é questão do território Maré, é uma questão que está muito além da Maré, Alemão e Cidade Alta. Quem são as pessoas que estão nesses lugares? E o valor da vida dessas pessoas nesses lugares? [...] O CEP {Código de Endereçamento Postal} da pessoa diz se a vida dela tem o valor alto, médio ou baixo [...] Interessa se o CEP dela é aquele. Se a cor dela é essa, o nível de instrução dela é esse, ela não tem tanto valor. Então, se a bala partiu de y ou z aqui na Maré, é estatística. Então, infelizmente, é uma questão geral no entendimento da valorização da vida do ser humano. (Professor 2)

[...] o grande problema é que abordagem é feita de forma como se toda aquela comunidade fosse formada por bandidos. E a gente sabe que não é isso, em nenhuma comunidade é. Uma minoria que é armada e perigosa, mas não pode entrar atirando. [...] Quando a polícia entra atirando, ela não quer saber se você é professor, ou se é bandido ou se você é morador. (Professor 7)

Que inteligência de segurança pública é essa que entra sem pensar nesses moradores que não fazem parte do tráfico, que não são bandidos, são trabalhadores que precisam sair e transitar pelo local. Que estrutura é essa de segurança pública que eles trazem para nós moradores mareenses, nós favelados, naquele local? (Professor 10)

É como se eles entrassem sabendo que aquela população pode morrer. E no dia seguinte, após a operação, além da fragilidade emocional de nós professores e dos moradores, os alunos trazem relatos muito delicados. (Professor 11)

O professor 12 revela, no relato a seguir, uma experiência vivenciada durante uma abordagem policial no território da Maré, associando a sua ocorrência a parâmetros atinentes ao racismo estrutural, onde a possibilidade de acontecer constantemente tal tipo de evento, devido aos seus deslocamentos pela Maré, lhe causa medo.

[...] você ali está em risco de vida o tempo todo. Ainda mais um corpo preto, né? Independente de ser professor ou não. Me sinto inseguro em alguns momentos. Me sinto inseguro, por exemplo, quando estou saindo. Já fui abordado pela polícia três vezes [...] Me pararam, perguntaram o que eu estava fazendo ali, o que um carro com placa de [...] estava fazendo ali. Falei que era professor, o policial desconfiou, acho que não acreditou que eu fosse professor. Talvez não tivesse um estereótipo de professor. Aí tive que mostrar o meu contracheque para, pelo menos, não sofrer nenhum tipo de abuso a mais. (Professor 12)

Uma questão surgida a partir dos relatos dos depoentes, que, no nosso entender, pode influenciar os tipos de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas frente à violência policial na Maré, foi a possibilidade de eles próprios, professores, estarem normalizando os confrontos armados no território.

Os depoimentos ao mesmo tempo em que sugerem certo conformismo, também demonstram as inquietações dos professores acerca de estarem normalizando, com o passar dos anos, os episódios de violência policial perpetrados na Maré. Sendo assim, acreditamos que, ao se normalizar tal situação de violência policial, a sua abordagem enquanto tema relevante e contínuo nas práticas escolares dentro do território poderia ser esvaziado e secundarizado.

Aquilo ali passa a não ser mais novidade. Assim como a gente percebe os moradores convivendo com a violência, como se fosse algo normal, a escola passa a conviver com aquilo ali também como se fosse algo normal. O que não é normal no início, depois passa a ser uma rotina. [...] No início você se espanta, começa a ter medo, no outro dia você não quer ir para a escola, você começa a ficar assustado. Depois você já fica anestesiado. É estranho, outro dia a gente estava conversando sobre isso lá na escola, justamente a esse respeito, de como o ambiente vai te moldando. Complicado! (Professor 8)

Eu conheço um professor que ficou desempregado e foi trabalhar de motorista de Uber. Lá ele sofreu demais, tinha assalto, tinha as mesmas situações perigosas, e ele fez o concurso para a prefeitura e entrou. A primeira coisa que ele fez quando entrou foi dizer que é contra o sistema, o sistema não presta. Aí eu falei: cara, é o sistema que nós temos, é o que a gente tem que trabalhar, se presta ou não presta, nós temos que nos adequarmos a ele, não a gente ficar contra. [...] Essa questão da prefeitura nos espaços conflagrados a gente vai tirando, vai pedindo a Deus, que protege sempre. (Professor 14)

A gente tenta criar estratégias para acordar e ir {Maré}. Realmente como o [...] falou, a gente está ignorando o que tá acontecendo ali no

entorno, mas eu confesso que é bem difícil da gente se acostumar. (Professor 11)

Na minha escola tem profissional que está de licença, não quer trabalhar aqui {Maré}, porque tem isso {confronto}. Você mora onde? Moro em Icaraí, Niterói, ele respondeu. Falei: que isso, eu acho que lá é mais perigoso que aqui. Para o seu carro lá, deixa ele aberto, pra ver se não vão roubar na hora. (Professor 14)

[...] eles entram da maneira possível {polícia}. A questão de um carro mais potente, um carro com mais proteção. Acho que não teria outra maneira deles entrarem. [...] não é que me acostumei, mas eu me adaptei ao barulho, à situação. [...] ali dentro da Maré eu sempre disse: isso ali é um outro país, a polícia não entra ali dentro sem proteção. (Professor 1)

Os relatos do professor 7 reproduzidos a seguir também sugerem a possibilidade da normalização do *modus operandi* das forças policiais na Maré, uma vez que o mesmo argumenta que a estrutura física das escolas expostas aos constantes tiroteios no território deveriam ser adaptadas a essa realidade, com a construção de paredes mais reforçadas para suportarem os tiros e, até mesmo, a construção de uma espécie de *bunker* nas escolas com o objetivo de abrigar os alunos e funcionários nos dias de confrontos mais intensos.

[...] as nossas escolas, infelizmente ali na Maré, são muito vulneráveis. [...] Essas escolas mais novas foram construídas com material que é altamente penetrável, porque as escolas são de *drywall*, a gente tem pouquíssimas paredes de concreto. (Professor 7)

[...] o erro não foi na construção da escola, o erro foi como a escola foi construída. As pessoas tinham que ter o mínimo de raciocínio lógico para pensar que você não pode construir uma escola de papel dentro de uma área de conflito, com armamento muito pesado, armamento de guerra [...] como é que o cara projetou uma escola com uma divisória? (Professor 7)

[...] quando entrou a gestão do Crivella {ex-prefeito do Rio de Janeiro} a gente reivindicou muito que fosse construída, em todas as escolas, uma parede blindada. [...] a nossa escola, por exemplo, tem um auditório bem grande, então a gente pediu: blindo o auditório para levar as crianças para lá e todo mundo fica tranquilo. Seria uma forma da gente esperar aquela situação {confronto} ser resolvida de uma forma mais tranquila. (Professor 7)

A partir da perspectiva da localização espacial das escolas municipais dentro da Maré, pensamos ser importante ressaltar que os professores 1, 2, 4 e 5 levantaram críticas à prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, no sentido de ter construído uma série de escolas numa área que limita o domínio entre duas facções criminosas rivais dentro do território, dificultando o acesso dos alunos a essas unidades escolares, como também por ser um local onde ocorrem intensos tiroteios.

O prefeito construiu escolas em um lugar onde os moradores chamam de Faixa de Gaza, escola ali dentro é complicado. A Maré tem uma geografia interna que leva em consideração essas questões das facções. O aluno desse lado, não vai para o outro lado, e o aluno do outro lado não vem. [...] Tem ano que a gente acaba vendo escolas *esvaziadas* de um lado, e superlotação no outro. Mas a gente não pode mandar o lado que está superlotado para outro, porque ele não vai atravessar, ele não vai. Então, essas coisas têm que ser observadas, e não foram. (Professor 2)

Faltou uma vivência ali de quem organizou, de quem fez a distribuição {das escolas}, faltou uma vivência de Maré. Essa criança vai para aonde? Esse adolescente vai para aonde? Não pode ir para outro lado [...] por questões de facções, até isso influencia no nosso trabalho. (Professor 4)

Os alunos do fundamental regular até vão de um lado para outro {transitar entre o limite das áreas das facções criminosas} sem grandes problemas. Mas de repente, um responsável não pode vir buscar, às vezes, ele sinaliza por mensagem se pode liberar com um coleguinha. (Professor 5)

[...] falaram para mim assim, comentando em uma conversa: estão construindo uma escola bem na divisa {limite entre as áreas de atuação das facções criminosas} e aí até ri. Meu Deus! Como podem fazer uma escola bem na divisa? Essa escola vai ser toda hora metralhada, logo onde eu fui trabalhar. Ela é metralhada a noite quando há confronto entre eles. A gente tem buracos de balas perfuradas nas paredes. (Professor 1)

4.2 A voz dos gestores

Nesta seção apresentaremos ponderações atinentes exclusivamente aos professores que exercem os cargos de direção ou coordenadores pedagógicos. Optamos por tal divisão por entendermos que, apesar dos relatos desses gestores terem sido considerados na seção anterior como experiências e práticas relacionadas ao grupo de professores

numa concepção *lato sensu*, aqui apresentaremos suas reflexões acerca da violência policial no território da Maré a partir de suas vivências enquanto responsáveis pelas partes administrativas e pedagógicas das unidades escolares.

Sendo assim, o professor 5 relata o desafio que é conseguir acalantar os alunos nos dias em que ocorrem as operações policiais, pois os estudantes têm plena noção de que a forma como a polícia adentra no território da Maré proporciona a ocorrência de mortes, de criminosos ou de moradores.

[...] quando tem operação {policial} as crianças ficam em estado de pânico, porque elas associam a polícia, a maior parte delas, como morte. Como se falasse: vai morrer! Então, assim, eles ficam no desespero que seja um pai, um tio, ele pode ser um ator {traficante} armado, dentro do contexto ali é pai, é tio, é primo, é o vizinho, o cara legal que dá um trocadinho. Então elas ficam desesperadas. E aí a gente fica tentando, conduzindo, acalmando, porque assim, às vezes, se a gente deixar, elas até se colocam em risco no desespero para tentar salvar. (Professor 5)

O professor 1 salienta a dificuldade que enfrenta acerca do funcionamento da escola nos dias em que ocorrem as operações policiais no território, pois fica a critério dos gestores a decisão sobre a abertura e/ou fechamento das unidades educacionais sob as suas responsabilidades.

Geralmente começa {tiroteio} em uma determinada parte, às vezes chega até onde a nossa escola está, e às vezes não chega. Quando chega e a gente combinou de não abrir a escola, a gente fez o certo. Mas quando não chega, isso é uma coisa que a gente não pode prever, aí a gente fica um pouco sentido de não ter aberto a escola. [...] Muitas são confinados dentro de casa {alunos}, eles não podem nem sair porque as mães têm medo da criança ficar na porta e levar um tiro, algumas não, andam na rua a hora que for. Mas a gente fica um pouco sentido de não ter aberto a escola, um pouco daquela mea culpa. Mas, assim, geralmente quando a gente fecha a escola dá um passo acertado, porque se acontecer alguma coisa, a nossa culpa seria bem maior. (Professor 1)

Para o professor 3, a sua maior dificuldade para atuar como diretor numa escola da Maré é lidar com os efeitos da violência policial no território, principalmente a partir dos relatos das arbitrariedades cometidas pelas forças policiais que chegam até ele por intermédio dos responsáveis dos alunos.

Eu acho essa parte {violência policial} a mais difícil de trabalhar em uma comunidade, ainda mais a gente que tem contato maior com pais. A gente ouve coisas que eles {policiais} fazem ali dentro, que não fazem pelo menos onde eu moro. E você como instituição, como diretor de uma instituição pública, você tem como dever defender as instituições, deveria dizer que o trabalho da polícia é bom. Eu ouço em fala de uma mãe de aluno, e você vê que aquilo é uma realidade. [...] Como instituição, como a gente deveria agir? [...] a gente tem a nossa impressão que é totalmente errada a forma que eles fazem, a maneira como eles tratam, e a gente percebe claramente a distinção, ainda mais se você circula em outros ambientes fora da comunidade. [...] E a gente fica sem saber como falar, eu acho que até agora, depois desses anos todos, cinco anos de direção, eu já tenho intimidade com alguns responsáveis para dizer assim: pô, são uns sem vergonhas! Mas, de uma maneira geral, não pode se posicionar contrário, colocar em rede social e tal. (Professor 3)

Já no relato do professor 4, percebe-se uma preocupação que vai muito além das funções inerentes ao seu cargo de coordenador pedagógico, pois o depoimento a seguir se caracteriza pelo exercício de uma profissão voltada para a diminuição da periculosidade que envolve a rotina daqueles que estão sob a sua responsabilidade.

Eu já passei por várias situações {tiroteios}, tenho quatrocentas crianças na escola, doze professores para dar conta daquelas vidas. Como dou conta daquelas vidas? Aquele policial que está entrando ali {na Maré}, ele não pensa nisso, quem organiza aquela operação, se pode chamar de operação, porque não se vê organização nesse sentido, sai adentrando na comunidade e a gente que está ali dentro que dê um jeito de sobreviver. (Professor 4)

Depreendemos desses relatos que a forma de atuação das forças policiais na Maré impacta diretamente o universo escolar ali localizado, ocasionando reflexos na rotina profissional dos docentes que atuam no território, principalmente no que se refere à necessidade de se salvaguardar a comunidade escolar dos riscos de morte durante os confrontos bélicos.

Já na próxima seção apresentaremos as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores frente à violência policial recorrente no território da Maré, procurando entender a sua contribuição para a construção da cidadania.

4.3 Práticas cidadãs

Acreditamos que a superação da situação de opressão que as pessoas vivenciam só seria possível mediante uma práxis que seja ao mesmo tempo reflexão e ação sobre a dada condição opressora, com o objetivo de transformá-la (FREIRE, 2020).

Da mesma forma, ao se refletir sobre uma dada situação opressora, já estaríamos agindo para transformá-la, pois “a conscientização não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta” (FIORI, 2014, p. 102).

Nos relatos a seguir procuramos entender quais são as práticas pedagógicas dos professores entrevistados acerca da violência policial na Maré, pois pressupomos que, ao refletirem sobre tal opressão estatal durante as suas práticas docentes, já estariam agindo para modificá-la.

Nesta perspectiva, o professor 8 relata a dificuldade que encontra para abordar tal temática em suas aulas, haja vista que a ostentação de armas de fogo pela polícia e por grupos criminosos mexe com o imaginário dos jovens que associam a posse e o manuseio de armamentos a se ter força, poder e prestígio. *“É difícil a gente convencer, quando as crianças são atraídas pela violência local e pelas operações policiais, com essa ideia de poderio, é complicado pra caramba. Deve ser muito debatido.”* (Professor 8)

O professor 8 também relatou que, ao abordar em suas aulas o *modus operandi* das forças policiais no território da Maré, os argumentos dos alunos se dividem entre aqueles que são favoráveis ao uso da força pela polícia para adentrar no território e aqueles que criticam tal estratégia.

Normalmente, quando você começa a falar disso {violência policial} e da violência dentro da escola, você vê os dois lados. Você vê crianças contrárias a essa agressão que é feita por parte do Estado e aquelas que são favoráveis. Começou com aqueles discursos do Witzel {ex-governador do RJ} de violência e de operações. Nessa época, surgiu muito essa discussão, porque eles tinham em mente que a polícia não podia entrar lá {Maré} levando flores. Aí eu perguntava para eles: bem, a polícia não pode entrar aqui levando flores, mas ela pode entrar na Barra levando flores? Lá ela não entra dando tiro. Ela não entra em Ipanema dando tiro em ninguém. Ela pergunta ao morador, ela bate na porta. Aqui ela entra com o pé na sua porta. Então, aqui ela pode entrar com o pé na sua porta e na zona sul não? Por que você tem que ser tratado diferente de um morador da Zona Sul? É essa compreensão de que a violência que o Estado realiza ali dentro não pode ser normalizada. E eles normalizam isso. Eles acreditam que ali dentro eles têm que entrar dando tiro mesmo. A maioria acredita que eles {polícia} têm que ficar dando tiro em marginal. (Professor 8)

Percebe-se, nesse relato, a ocorrência de um fato o qual Freire (2020) aborda ao discorrer acerca da “realidade opressora”, quando salienta que:

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo (FREIRE, 2020, p.52).

Ainda sob a perspectiva da normalização da realidade opressora nos termos de que Freire (2020) nos fala, os professores 2 e 8 relatam as suas práticas pedagógicas para que a violência policial não seja banalizada no território da Maré.

Tem muito essa questão da banalização da violência, a gente acaba escutando de alguns responsáveis: Ah, é um tirinho! Vai fechar a escola por causa de um tirinho! Aí a gente fala: olha, a gente perdeu um aluno dentro da escola com um tiro na cabeça, e foi um tiro só, foi um tirinho só, e não precisou de mais para perder o aluno dentro da escola. Para mostrar que isso não é uma coisa para a gente banalizar. [...] A gente deveria estar o tempo todo achando aquilo muito errado. Então, sempre que pode, que surge, a gente comenta e resgata isso. (Professor 2)

Falamos sobre isso {violência policial} sempre quando há possibilidade dessa discussão com os responsáveis, com os alunos, porque tem que se entender. Por que isso acontece? [Qual] o porquê dessa incursão da polícia? Por que isso acontece? Como isso acontece? É o papel da escola, o resgate da história e entender, criticamente, como o mundo gira, e [como] a gente funciona. (Professor 2)

Então essa realidade que a gente tem que influenciar {violência policial} [...] já que o Estado só oferece essa violência e, eles naturalizarem isso, é muito complicado para o futuro. Se a gente não desmistificar isso da cabeça deles, de que a polícia não pode entrar ali com o pé na porta, porque ela não faz isso na zona sul, ela só faz isso em comunidade, a tendência é que o Estado faça sempre, já que até o morador acredita que ela deve entrar ali assim. (Professor 8)

Já nos depoimentos que se seguem, percebemos congruências com o pensamento de Barbosa e Souza e Silva (2013), para quem é de suma importância para a construção da cidadania nos espaços de favelas focar a leitura desses locais a partir do território

usado³⁵, atentando para os sujeitos sociais em suas práticas. Práticas que conformam a vida, com seus sonhos, seus saberes, suas histórias, reconhecendo-se como mulheres e homens concretos.

A gente vai trabalhando as noções de direitos e deveres para eles começarem a compreender um pouco o que é Maré. A história da Maré, qual é aquele ambiente em que eles estão inseridos, a história da região. [...] Além desse entendimento, também trabalhar com o empoderamento do educando. Eu sou estudante sim, eu vou trabalhar pelos meus direitos, sou mulher, sou negra, sou da periferia. Preciso me empoderar, preciso me colocar, então se trabalha muito isso na minha escola. (Professor 4)

Eu acho isso essencial, por exemplo, nessa semana nós fizemos um encontro com os nossos alunos no Museu da Maré, e até mesmo quem mora na Maré, às vezes, não entende as questões territoriais da Maré, que é imensa e com uma cultura diversa. Eu acho isso essencial para entender os nossos alunos, a questão da violência, a questão dos hábitos. (Professor 10)

Quando os alunos falam sobre o lugar deles, como eles enxergam a construção da paisagem geográfica da Maré, eles colocam também o que eles gostariam de mudar no lugar onde eles moram: é a questão da violência, é a questão do narcotráfico e também envolve a ação da polícia. [...] quando eu começo a falar sobre a questão da construção do território fluminense carioca, eu também falo dessa questão da polícia. Porque a gente observa que a cidade do Rio de Janeiro tem grandes concentrações de favelas, e de pessoas que estão nessa situação, principalmente pretos e pardos. E a gente sabe que a questão racial está ligada diretamente à ação policial, eu tento fazer esse recorte racial dentro da Maré com esses alunos. (Professor 12)

Buscamos verificar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas para dar conta da violência policial que ocorre no território da Maré. Havia a hipótese de que fossem realizadas a partir de um conjunto de atividades implementadas ao longo de todo o ano letivo, onde os temas segurança pública e violência policial aparecessem como fios condutores dos planejamentos e das ações pedagógicas de cada escola, estruturando todo o processo de formação dos alunos, mas tal hipótese não se confirmou no universo pesquisado.

Se presumimos que exceções a uma regra qualquer são ocorrências normais; talvez não procuremos com o mesmo afincos outros fatores explicativos. Mas se encaramos as exceções como potenciais negações de nossa teoria, somos estimulados a procurar por estes fatores. Mais importante ainda, o exemplo

³⁵ Ver o capítulo 2 da presente pesquisa.

negativo responderá às análises cuidadosas, sugerindo a direção que a pesquisa deve tomar (BECKER, 1993, p.107).

Nesse sentido, parece-nos que as temáticas segurança pública e violência policial permeiam as ações pedagógicas dos professores participantes da presente pesquisa, mas ganham maior destaque quando da ocorrência das operações policiais no território, ou quando são relacionadas a outros temas de forma complementar ao assunto, os quais detêm o foco principal do debate estabelecido.

Não custa ressaltar que se trata de um tema complicado de ser abordado numa escola localizada em um território conflagrado, pois, conforme os professores nos relataram, a relação dos alunos com aqueles que se envolvem nos embates bélicos com as forças policiais pode ser muito próxima, por vezes envolvendo laços familiares, fato que provoca receio nos professores acerca da maneira como poderiam dialogar sobre o assunto.

Eu tive muitos relatos de alunos, vários. [...] Pessoas próximas que essas crianças perderam de bala perdida ou em confrontos com a polícia [...] então, eu acho assim, que mais que a metade da escola direta ou indiretamente já foi afetada por essa insegurança que o espaço traz [...] sem contar com aquela criança que tem algum membro da família pertencente ao tráfico, ali todos estão envolvidos de alguma forma. (Professor 4)

Então, é assim, a gente procura fazer o trabalho onde a gente não mexa com eles {criminosos} e trabalhar da melhor maneira. Porque a gente está atendendo, também, os filhos deles, os irmãos, os parentes. Muitos ali têm filhos lá dentro da escola, e a gente não vê assim, como é que eu vou falar, não é que a gente tampa os olhos, mas é ver aquela pessoa como pai, como irmão da criança. Tanto é, que quando a gente chama atenção de uma criança e por acaso essa criança tem pai envolvido, ou mãe envolvida, a gente atende da mesma maneira como a gente atende qualquer pai ou qualquer mãe [...] Mas, assim, falar mal, dar foco para essa coisa negativa, esse confronto da polícia, a gente não faz não. A gente sempre tenta não amenizar, não entenda como amenizar, mas lidar da melhor maneira com esse sentimento, reconhecer o sentimento e tentar lidar com ele. (Professor 1)

O nosso trabalho, ele tem assim, ele é muito influenciado. A questão da violência não está só na entrada da polícia, ela está também nesse pessoal {criminosos} que se prepara para quando a polícia vai entrar {na Maré} e a família está junto ali, os vizinhos, é difícil, não é? Não é um tema fácil de você abordar. [...] quem não tiver habilidade para comentar esse tipo de assunto, não é bom comentar. (Professor 14)

Eu tomo muito cuidado, não é? Quando eu vou falar dessas coisas, principalmente porque às vezes tem ali a criança que o pai é do movimento {grupo criminoso}. [...] As crianças falam muito, então, por exemplo, teve uma vez numa brincadeira em sala, eu tenho um alto-falante que parece que tem uma câmera, sabe? E aí eu falei assim: vocês sabem quando a tia sai da sala, isso aqui fica filmando. Aí eu brinquei com eles assim, que não é aquela coisa pra botar um terror, e aí eu não lembro alguma coisa que eu falei: vai todo mundo preso, vai todo mundo para delegacia. Pra que eu falei isso. Eles começaram: a tia é da polícia! A tia é da polícia! Eu falei: menino, para com isso. E se eles saem dali brincando, falando que eu sou da polícia, ferrou a minha vida.

Sendo assim, pelo que pudemos depreender da pesquisa realizada, o tema violência policial é recorrente nas práticas pedagógicas da maioria dos professores do universo pesquisado. Entretanto, não possui um papel preponderante como tópico, assunto ou temática que envolva e promova o engajamento de toda a comunidade escolar em torno de um debate acerca de suas mazelas e proposições de medidas que objetivem mitigar os seus efeitos sobre o território da Maré.

Acreditamos que tal falta de abordagem da temática de forma ampla e visível diante de toda comunidade escolar ocorra, em parte, devido aos receios dos professores em função dos riscos em que incorram ao abordarem o assunto violência policial em sala de aula, conforme explicitamos acima, indicando um comprometimento da liberdade de cátedra, conforme Freire (2021b) salienta:

De certa forma, a sala de aula está a salvo das piores consequências da dominação de raça, sexo e classe da sociedade como um todo, de modo que é uma área de combate intelectual, não de agressão física, onde a obscuridade e a dominação podem ser examinadas (FREIRE, 2021b, p. 290).

A pesquisa também demonstrou a preocupação dos professores sobre a necessidade de que o tema violência policial constem no Projeto Político Pedagógico de suas escolas, já que faz parte da realidade cotidiana da comunidade escolar.

Os professores 10 e 11, por exemplo, relataram as seguintes opiniões sobre o Projeto Político Pedagógico de suas respectivas escolas:

[..] eu percebo que o PPP {Projeto Político Pedagógico} fica muito descolado daquela realidade. Então, quando se começa essa discussão para montar esse PPP, eu nunca percebo uma disposição de dialogar com território, de acolher o que ocorre ali. Então fica aquela massa pronta, tipo implementar isso e aquilo. Aqueles verbos de muitos efeitos para cumprir um protocolo escolar. A gente precisa repensar, não só

esse documento, mas o papel da escola em diálogo com a sua comunidade. (Professor 11)

No PPP {Projeto Político Pedagógico} é tudo muito lindo, é maravilhoso! Eu acho que todas [as escolas] devem ter algo escrito, mas na prática... Isso daí {violência policial} é tocante demais e influencia muito. Nós temos uma diversidade de alunos em sala de aula, e mesmo eu, como educadora e professora, não queira, eu acho necessário levar de alguma forma para dentro de sala de aula e discutir sobre isso {violência policial}, porque é urgente demais. (Professor10)

De acordo com Freire (2020), o educador-educando, dialógico e problematizador, não trabalha com o conteúdo programático da educação como se fosse uma doação ou imposição, mas parte da premissa de que os conteúdos trabalhados no processo de escolarização são devoluções organizadas, sistematizadas e acrescidas, a partir das demandas que chegam até ele, pelo povo, de forma desestruturada.

Concordamos com o pensamento do autor. Entretanto, no que se refere aos professores participantes da pesquisa, que atuam em áreas conflagradas, expostos constantemente ao risco de morte, juntamente com seus alunos e moradores do território, parece-nos haver algo além da organização e sistematização das demandas atinentes ao povo e sua subsequente devolução de forma sistematizada.

Ao se tornar professor das escolas municipais existentes na Maré, passa-se a vivenciar as mazelas oriundas da violência policial, não só num plano teórico, mas num plano real das práticas sociais cotidianas, conferindo a esses profissionais características resilientes que, em nosso entender, fazem com que continuem trabalhando naquele local, mesmo sob o risco de morte, em função dos constantes confrontos bélicos.

Para Freire (2020),

Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles - somente a um nível diferente de percepção da realidade -, que poderá compreender as formas de ser e comporta-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação (FREIRE, 2020, p. 67).

Talvez aí esteja a chave para compreendermos a permanência da maioria dos professores participantes da pesquisa nas escolas da Maré, apesar de já poderem pedir transferência para outros bairros: também se reconhecem como vítimas, comungando dos medos, aflições e receios dos moradores acerca da violência policial, entendendo e acreditando que as suas práticas pedagógicas, ao serem imersas de reflexões no tocante às arbitrariedades cometidas pelas forças policiais, contribuirão, via conhecimento, para a

construção da cidadania no território, haja vista que, durante as incursões policiais, experimentam a perda da condição de cidadão que julgam possuir fora da Maré.

Nesse sentido, acreditamos que tal advento proporcione uma afinidade entre os professores depoentes e os alunos, a qual vai além da relação docente-discente, configurando-se como uma relação entre oprimidos, conforme é explicitado no relato a seguir:

[...] sou um corpo negro, sou um alvo, a qualquer momento eu posso ser alvo de um dos lados dessa briga, dessa luta. [...] eu tenho medo, mas uma coisa que eu não quero é sair. Acredito que sou importante e posso fazer a diferença. (Professor 12)

Sendo assim, pensamos que o *modus operandi* das forças policiais na Maré, principalmente os seus efeitos sobre as unidades escolares e seus usuários, é um elemento desmotivador para a existência e permanência de professores ali. Entretanto, em nosso entender, o fato de os entrevistados continuarem trabalhando no território, apesar de todas as vicissitudes, por si só já caracteriza uma prática pedagógica frente à violência policial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do presente trabalho, expusemos alguns aspectos ligados ao *modus operandi* das forças policiais nos territórios de favelas e suas implicações nas práticas pedagógicas das escolas localizadas nesses locais.

Nesse sentido, do nosso objetivo central, que era compreender de que forma as escolas municipais da Maré lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania no território, foi parcialmente alcançado, pois conseguimos elucidar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas em determinadas escolas da Maré frente à violência policial no território.

Entretanto, entendemos que ainda há muito para se depreender, principalmente se considerarmos a contribuição dessas práticas pedagógicas para o enfrentamento da violência policial nos territórios de favelas a partir da ótica e vivência dos alunos.

No caso específico tratado aqui, partimos da hipótese de que a temática segurança pública possuísse um papel preponderante nas práticas escolares das instituições de ensino municipais localizadas na Maré, o que contribuiria para a construção de um pensamento crítico e emancipador acerca da violência policial.

Porém, tal hipótese não se confirmou: o problema da violência policial perpetrada no território da Maré, que vem ocasionando a letalidade de crianças e adolescentes, é tratada, ao menos nas práticas escolares do universo pesquisado, de forma secundária, indiciando uma diminuição do estranhamento ao *modus operandi* das forças policiais no território com o passar do tempo.

No tocante à metodologia utilizada, encontramos dificuldade para organizar os grupos focais com a participação dos diretores e coordenadores pedagógicos. Entendemos que tal fato ocorreu, principalmente, em decorrência das demandas extras de trabalho que surgem para esses profissionais, tanto em função da dinâmica interna da escola ou por solicitação da Secretaria Municipal de Educação, que acabam sobrepujando o planejamento administrativo diário. Assim, alguns profissionais tiveram que cancelar as suas participações nos grupos focais em função do surgimento de questões burocráticas inesperadas que, para a sua resolução, demandaram uma carga maior de horas trabalhadas nas unidades escolares ou em suas residências.

No entanto, o grupo focal mostrou-se mais eficaz do que a entrevista individual na coleta de dados, pois os professores em grupo tiveram mais oportunidade e elementos

para refletirem, conjuntamente, acerca de suas percepções, práticas e vivências, no tocante aos temas provocados por nós e surgidos espontaneamente.

A utilização de plataforma remota para a realização dos grupos focais e de entrevistas individuais mostrou-se muito eficiente, tanto no que tange à necessidade da utilização de uma menor infraestrutura, como para conseguirmos alinhar a disponibilidade de horários entre os participantes.

Uma questão burocrática que foi necessária para realizarmos a pesquisa de campo nas escolas da Maré, na qual pensávamos encontrar maiores dificuldades para a sua resolução, foi a obtenção da autorização junto a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Porém, tal receio não se confirmou e conseguimos resolver praticamente todos os trâmites em tempo hábil, via preenchimento de formulários eletrônicos e mediante a troca de alguns e-mails, quando foi necessário elucidar alguns pontos da pesquisa.

Não custa ressaltar que o fato de sermos professor da rede de ensino do município do Rio de Janeiro possa ter contribuído para uma maior solicitude no atendimento de nossos requerimentos.

Sendo assim, percebemos um entusiasmo por parte dos gestores da Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro que deliberaram acerca da autorização para realizarmos a nossa pesquisa, no sentido de que desejam conhecer os diferentes aspectos que permeiam o cotidiano das escolas municipais localizadas em áreas conflagradas, principalmente quando são os professores da própria rede de ensino que estão envolvidos nesses processos de pesquisa acadêmica.

Considerando os variados estudos que versam sobre a temática educacional, ficamos otimistas pela receptividade em torno do tema proposto por nós, entendendo que ainda existem vários meandros a serem percorridos em torno da tríade escola, desigualdade e território, onde as questões ligadas à segurança pública e violência policial podem estar influenciando de forma demasiada no planejamento e consecução da vida escolar dos moradores dos espaços populares, ensejando diferentes estratégias na busca por ambientes mais seguros e salutar para o desenvolvimento do processo de escolarização das crianças e adolescentes.

Outra questão surgida no transcorrer da pesquisa, que não nos foi possível aprofundar, diz respeito à necessidade demonstrada pelos entrevistados de dialogarem entre si, acerca de temas atinentes ao cotidiano do território e das escolas localizadas na Maré, que fugiam ao escopo proposto para o nosso trabalho.

Parece-nos ser um problema essa falta de troca de experiência entre os profissionais que atuam nas diferentes unidades municipais de ensino na Maré, pois os desafios enfrentados por eles são enormes, assim sendo, sinalizaram o desejo de dialogarem rotineiramente sobre possíveis estratégias para a resolução das dificuldades que são comuns às escolas. Fato esse que mereceria mais atenção dos pesquisadores e dos gestores da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, entendemos que a presente pesquisa tenha contribuído para uma melhor compreensão dos efeitos da violência policial sobre o cotidiano das escolas localizadas em territórios conflagrados, evidenciando algumas agruras que permeiam a vida profissional dos docentes que atuam nesses locais, possibilitando a movimentação e emergência de fatos sobre os quais esperamos que muito ainda se pesquise e reflita.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Políticas Públicas de Segurança e Justiça Penal**. Cadernos Adenauer IX, n. 4, 2008. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=d2bb6335-895d-78cb-70c1-0c3be4c8e919&groupId=265553. Acesso em: 17 jun. 2021.
- ADPF. IN: Dicionário Jurídico Online, 2012. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br> Acesso em: 14 jan. 2020.
- ADPF DAS FAVELAS. **Vitória do povo negro e das favelas: STF exige mudanças imediatas na Segurança Pública do Rio**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.adpfdasfavelas.org/>. Acesso em: 8 jul. 2021.
- ALMEIDA, Rosiane Rodrigues de; MUNIZ, Jacqueline de Oliveira. **Respondendo às balas: Segurança pública sob intervenção das palavras**. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 57, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652393>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; COMAR, Sueli Ribeiro. A educação brasileira: perspectivas para a formação omnilateral em tempos de capitalismo. Revista Colloquium Humanarum, v. 16, n. 2. 2019. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3049/2771>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BARBOSA, Jorge Luiz. **O significado da mobilidade na construção democrática da cidade**. In: BALBIM, Renato; LINKE, Clarisse Cunha; KLAUSE, Cleandro (Orgs.). Cidade e Movimento. Mobilidade e interações no desenvolvimento urbano. Brasília, IPEA/ITDP, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/ADM/Downloads/Cidade%20e%20movimento_mobilidades%20e%20intera%C3%A7%C3%B5es%20no%20desenvolvimento%20urbano.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.
- BARBOSA, Jorge Luiz; SOUZA E SILVA, Jailson de. **As favelas como territórios de reinvenção da cidade**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n. 1, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/ADM/Downloads/9062-31868-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/9062-31868-1-SM%20(1).pdf) Acesso em: 6 mai. 2021.
- BARBOSA, Kelly de Souza; COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. **A questão étnico-racial do sonho americano: o encarceramento dos pobres e**

negros no Estado policial. Revista brasileira de segurança pública, v. 11, n. 1. São Paulo: Fórum brasileiro de segurança pública, 2017. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/787/257>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BARROSO, Henrique César de Paiva. **Bourdieu, Capital Escolar e a Mobilidade Social: A Percepção de Estudantes Africanos do Curso de Administração Pública.** Administração Pública e Gestão Social, v.6, n.4, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3515/351556450006.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BEATO FILHO, Claudio. **Políticas públicas de segurança: Equidade, Eficiência e Accountability.** Disponível em: <https://silo.tips/download/politicas-publicas-de-segurana-equidade-eficiencia-e-accountability-claudio-c-be>. Acesso em 28 jul. 2021.

BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo, HUCITEC, 1993. Disponível em: [file:///C:/Users/ADM/Downloads/267019202%20BECKER%20Howard%20S%20Metodos%20de%20Pesquisa%20Em%20Ciencias%20Sociais%20Corrigido%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/267019202%20BECKER%20Howard%20S%20Metodos%20de%20Pesquisa%20Em%20Ciencias%20Sociais%20Corrigido%20(1).pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

BOLETIM DIREITO À SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ. 5. ed. [Rio de Janeiro], 2020. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/Boletim-Direito-Seguranca-Publ.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A Distinção: Crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro 1940. **Código Penal.** Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. . Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 4 mai. 2021.

_____. Ministério da Justiça/Departamento Penitenciário Nacional. **Presos em unidades prisionais no Brasil**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRETAS, Marcos Luiz. **A guerra das ruas: povo e polícia na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Cidade, Escola e Favela**. CEDES – Centro de Estudos Direito e Sociedade, 2007. Disponível em: <http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/PDF/07fevereiro/cidade%20escola%20e%20favela.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. **Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 55, no 4, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/HQ8gsLkWSgCVVGwnK5RkZbT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2021.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo, Editora 34/Edusp, 2000.

CAMPOS, Andrelino. **Do quilombo à favela: a produção do espaço “criminalizado” no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

CARDOSO, Cristiane. **O espaço e o lugar na favela: as diferentes representações e identificações sobre a favela da Maré, Rio de Janeiro**. Geosul, Florianópolis, v. 30, n. 59, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2015v30n59p117/30135>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2021.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e Política: território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010.

CECCHETTO, Fátima Regina; MONTEIRO, Rodrigo de Araújo; MUNIZ, Jacqueline de Oliveira. **“Basta tá do lado” - a construção social de envolvido com o crime**. Caderno CRH, Salvador, v. 31, n. 82, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/PZDh4d5nBjHVGhcXttpvF5G/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

DA SILVA, Jorge. **Direitos humanos vs. lei e ordem: desconstruindo paradigmas de políticas públicas no Rio de Janeiro**. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel56/JorgedaSilva.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. **A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania**. Contexto & Educação. n. 104, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/ADM/Downloads/6741-Texto%20do%20artigo-34161-1-10-20180221%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/6741-Texto%20do%20artigo-34161-1-10-20180221%20(1).pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável**. Cadernos de pesquisa, v.42, n. 146, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZfKXfNYDspZSkbzQpmGkJVD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2021.

ESPERANÇA, Vinícius. **Maré e suas representações: das primeiras ocupações até as mais recentes intervenções urbanas**. Acervo, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1639/1628>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ESQUERDA DIÁRIO. **Escola é alvo de tiros de helicóptero na Maré: mais uma ação da política assassina de Witzel**. Rio de Janeiro, 2019. color. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Escola-e-alvo-de-tiros-de-helicoptero-na-Mare-mais-uma-acao-da-politica-assassina-de-Witzel>. Acesso em: 03 jun. 2022.

EXTRA. **Operação da CORE deixa oito mortos no Complexo da Maré**. Rio de Janeiro, 2019. color. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/operacao-da-core-deixa-oito-mortos-no-complexo-da-mare-23644876.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno. **Resiliência na prática docente das escolas do Amanhã**. [Doutorado] Fundação Osvaldo Cruz/Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2012.

FERNANDES, Fernando Lannes. **Violência, medo e estigma: efeitos sócio-espaciais da atualização do mito da marginalidade no Rio de Janeiro** [Doutorado] Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Rio de Janeiro/RJ, 2009.

FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 14º Anuário brasileiro de segurança pública. **Evolução da população prisional por cor/raça Brasil - 2005-2019**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política: textos escolhidos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

FRANCO, Michele Cunha; SILVA, Magno Luiz Medeiros. **Quem aperta o gatilho? Reflexões sobre a letalidade policial no Brasil**. Revista interação interdisciplinar, v.1, n.1, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/article/view/157>. Acesso em: 11 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação**. Revista ORG & DEMO. v. 22. n. 2. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/ADM/Downloads/org_demo+v.22,+n2_2021+-+05+-+A1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/org_demo+v.22,+n2_2021+-+05+-+A1%20(1).pdf). Acesso em: 06 jan. 2022.

G1. **'A polícia mandou a ambulância que ia levar meu filho voltar', acusa mãe de menor morto na Maré**. Rio de Janeiro, 2018. color. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/a-policia-mandou-a-ambulancia-que-ia-levar-meu-filho-voltar-acusa-mae-de-menor-morto-na-mare.ghtml>. Acesso em: 03 jun. 2022.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. **Escola, Território e Desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa**. Revista da ANPEGE, v. 17. n. 32, 2021. Disponível em: <eduufgd,+DOI+10.5418-ra2021.v17i32.13053.pdf> Acesso em: 05 dez. 2021.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOLLOWAY, Thomas H. **Polícia no Rio de Janeiro: Repressão e resistência numa cidade do século XIX**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **ISP dados de visualização**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ispvisualizacao.rj.gov.br:4434/Letalidade.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.

LEITE, Márcia Pereira. **Da “metáfora da guerra” ao projeto de “pacificação”: favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro**. Revista brasileira de segurança pública, v. 6. n. 2. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/126>. Acesso em: 28 jul. 2021.

LEAL, Jackson da Silva; ROSA, Alex. **Direitos humanos e política de drogas: uma análise do uso funcional do ideário tradicional de direitos para justificar a política de drogas de São Paulo**. Revista Transgressões: Ciências Criminais em debate, v. 07.n. 01, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/ADM/Downloads/18006-Texto%20do%20artigo-57046-1-10-20190609%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/18006-Texto%20do%20artigo-57046-1-10-20190609%20(2).pdf). Acesso em: 05 jun. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Paris, Éditions Anthropos, 2000. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, n-1 edições, 2020.

MEIA HORA. **Alunos em escola e motoristas se protegem de tiroteio na Maré**. Rio de Janeiro, 2019. color. Disponível em: <https://www.meiahora.com.br/geral/policia/2019/09/5682282-alunos-em-escola-e-motoristas-se-protegem-de-tiroteio-na-mare.html#foto=1>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MENDES, José Manuel; SEIXAS, Ana Maria. **Escola, desigualdades sociais e democracia: As classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 19, 2003. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MENDONÇA, Amanda André de; PEREIRA, Alana Rafaelle; MELO, Ivan Luis. **Meritocracia e Herança cultural: uma abordagem sobre a educação pública do Rio de Janeiro**. Revista Café com Sociologia, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/ADM/Downloads/769-Texto%20do%20Artigo-3086-1-10-20170908.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2008.

MINHOTO, Laurindo. **Prisões de mercado**. Revista Lua Nova, n.55-56. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n55-56/a06n5556.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. **Militarização e direitos humanos: gramáticas em disputa nas políticas de segurança pública no Rio de Janeiro/Brasil**. Revista Forum Sociológico, n. 25. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/ADM/Downloads/sociologico-886%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/sociologico-886%20(1).pdf). Acesso em: 14 jun. 2021.

MIRANDA, Maria Geralda de; VILLARDI, Raquel Marques. **Projeto Horizonte - relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu, e o fracasso escolar**. Revista Brasileira de Educação, v.25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/s3VJkpDnfsVY4f7dwVK7Gjm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MISSE, Michel. **Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”**. Revista Lua Nova, n.79. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/sv7ZDmyGK9RymzJ47rD5jCx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____ GRILLO, Carolina Christoph; NERI, Natasha Elbas. **Letalidade policial e indiferença legal: A apuração judiciária dos ‘autos de resistência’ no Rio de Janeiro (2001-2011)**. Revista de estudos de conflito e controle social, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7316>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MODESTO, Nilo Sérgio d'Ávila. **As Práticas Espaciais do Poder Político em São Gonçalo**. [Mestrado] Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Niterói/RJ, 2003.

MULTIRIO. **Primeiras escolas do Campus da Maré são inauguradas**. Rio de Janeiro, 2016. color. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/8810-primeiras-escolas-do-campus-da-mar%C3%A9-s%C3%A3o-inauguradas>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MUNIZ, Jacqueline. **Despolitização da segurança pública e seus riscos**. Academia, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/4041091/Despolitiza%C3%A7%C3%A3o_da_Seguran%C3%A7a_P%C3%BAblica_e_seus_Riscos. Acesso em: 16 jun. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. **O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas**. Cadernos de pesquisa, v. 51, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7468/4140>. Acesso em: 02 fev. 2022.

O GLOBO. **Tráfico invade área onde seriam erguidas escolas municipais na Maré**. Rio de Janeiro, 2019. color. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/trafico-invade-area-onde-seriam-erguidas-escolas-municipais-na-mare-23375750>. Acesso em: 03 jun. 2022.

_____. **Saiba mais sobre a Maré: área disputada por duas facções e paramilitares é desafio para força de segurança.** Rio de Janeiro, 2022. color. Disponível em: <https://infograficos.oglobo.globo.com/rio/saiba-mais-sobre-a-mare.html>. Acesso em: 03 jun. 2022.

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (orgs.). **A escola e a favela.** Rio de Janeiro: Editora PUC, 2010.

PALMIERI, Gustavo. **Políticas democráticas para a segurança cidadã.** In: Segurança cidadã e política na democracia, Cadernos Adenauer IV, n.3, 2003.

PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO. **Exmo. Sr. Ministro Presidente do Supremo Tribunal Federal.** Rio de Janeiro: Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/psb-witzel-reduza-letalidade-policia.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos; Trombetta, Sérgio. **Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos.** Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 23, n. 2, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/25553/17497>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PENNAFORT, Roberta. **‘A polícia vai mirar na cabecinha e ...fogo’, afirma Wilson Witzel.** Notícias UOL, 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2018/11/01/a-policia-vai-mirar-na-cabecinha-e-fogo-afirma-wilson-witzel.htm>. Acesso em: 13 jun. 2021.

REDES DA MARÉ. **Censo populacional da Maré.** Redes da Maré, 2019. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

REDES DA MARÉ (Org.). **A Maré que queremos.** Relatório, 2010. Disponível em: <http://itdpbrasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Relato%CC%81rio-Mare%CC%81-que-queremos.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. Revista Eure, v. 35, n. 106, 2009. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v35n106/art06.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane; ALVES, Fátima; LASMAR, Cristiane (orgs.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. Disponível em: https://observatoriodasmetropoles.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/desigualdad_es_escolares.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

RIO DE JANEIRO (RJ). Lei nº 2119, de 19 de janeiro de 1994. **Cria o bairro da Maré na XXX Região Administrativa e dá outras providências**. Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/c5e78996b82f9e0303257960005fdc93/4fa221027114b42d032576ac0073364b?OpenDocument>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SANTIAGO, Marcus Firmino. **Estado democrático de direito: uma utopia possível?** Revista da Faculdade de Direito da UFG, v.43, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/view/57764>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SANTOS, André Filipe Pereira Reid dos; SOUZA, Lucas Borges de; CARVALHO, Thiago Fabres de. Aspectos simbólicos, políticos e práticos da letalidade policial no Rio de Janeiro e em São Paulo durante o Governo Bolsonaro. Revista Eletrônica Direito e Sociedade. V.8, n.2. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/ADM/Downloads/6830-21680-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/6830-21680-3-PB%20(1).pdf). Acesso em: 08 jan. 2022.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Studio Nobel, 2002.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo, Edusp, 2012.

SENTO-SÉ, João Ttrajano; SOARES, Luiz Eduardo. **Estado e segurança pública no Rio de Janeiro: dilemas de um aprendizado difícil**. Instituto de Economia/UFRJ, 2000. Disponível em: <https://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/06/01-Estado-e-seguran%C3%A7a-p%C3%BAblica-no-Rio-de-Janeiro.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wânia Amélia. **Vulnerabilidades e Fatores de Risco na Vida de Crianças e Adolescentes**. Revista São Paulo em perspectiva, v.20, n.1, 2006. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_11.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

SILVA, Eliana Sousa. **O território da Maré**. In: SANTO, Andréia Martins de Oliveira; FARAGE, Eblin Joseph; SILVA, Eliana Sousa (Orgs). A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social. REDES. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/A_articulacao_de_temas_essen.pdf. Acesso em: 09 jan. 2022.

SILVA, Max Ronaldo da. **A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da educação brasileira: problematizações e novas possibilidades**. [Mestrado] PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre/RS, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3811/1/459172.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SME. **Escolas da 4ª Coordenadoria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listarEscolasDaCre&idSetor=1605>. Acesso em: 07 mai. 2022.

SOARES, Barbara Musumeci. **Experiências inovadoras em segurança pública no Rio de Janeiro durante os anos 1980-90 e programas em implantação no atual governo**. Instituto de Economia/UFRJ, 2000. Disponível em: https://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/06/MARE-CAPES_04_Exper_inov_seg_RJ.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

SOARES, Luiz Eduardo. **Novas políticas de segurança pública**. Revista Estudos Avançados, v.17, n.47. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9903/11475> Acesso em: 09 jun. 2021.

_____. **Segurança municipal no Brasil - sugestões para uma agenda mínima**. In: SENTO-SÉ, João Trajano (org.). *Prevenção da violência: o papel das cidades*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos**. São Paulo, Boitempo, 2019.

SOUZA, Almir Rogério da Silva; VASCONCELOS, Isabella Francisca Freitas Gouveia de. **Meritocracia e gestão de pessoas por competências: tema utópico ou realidade organizacional?** Cadernos EBAPE.BR. v. 19, n. 1. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/B9yzBbYXxCrXB9vVNTrY36L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SOUZA E SILVA, Jailson de; SILVA, Eliana Sousa; BALBIM, Renato; KLAUSE, Cleandro. **Um olhar possível sobre o conceito de mobilidade e os casos da favela da Maré e do Complexo do Alemão**. In: BALBIM, Renato; LINKE, Clarisse Cunha; KLAUSE, Cleandro (Orgs.). *Cidade e Movimento. Mobilidade e interações no desenvolvimento urbano*. Brasília, IPEA/ITDP, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/ADM/Downloads/Cidade%20e%20movimento_mobilidades%20e%20intera%C3%A7%C3%B5es%20no%20desenvolvimento%20urbano.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

_____. **“Por que uns e não outros”: caminhada de jovens para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

TERRA, Adriana Freitas Daflon da Silva, **Fábrica de escolas do amanhã governador Brizola**. [Pós-Graduação Latu Sensu] UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K233382.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras.** Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 32, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8gBjdVbfWbNyNft4Gg7THbM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2021.

WACQUANT, Löic. **As prisões da miséria.** 1999. Disponível em: http://files.femadireito102.webnode.com.br/200000039-62f056357d/As%20Prisoas_da_Miseria%20Loic_Wacquant.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

WILLADINO, Raquel. **Desafios para uma agenda de enfrentamento da violência letal contra adolescentes e jovens no Brasil.** In: BARBOSA, Jorge Luiz; HILGERS, Tina (Orgs). Identidade, territórios e política em contextos de violência na América Latina. Rio de Janeiro, Observatório de Favelas, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/ADM/Downloads/IdentidadeTerritorioePoliticocontextodaviolenciaAmericalatina.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

ANEXOS

ANEXO 1 - Escolas municipais da Maré segundo etapa de ensino

ESCOLA	ETAPA DE ENSINO
Escola Municipal Professor Josué de Castro	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Bahia	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Olimpíadas Rio 2016	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes	Ensino Fundamental II
CIEP Operário Vicente Mariano	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Teotônio Vilela	Ensino Fundamental I
Escola Municipal IV Centenário	Ensino Fundamental I
Escola Municipal General Napion	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Nova Holanda	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Paulo Freire	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Escritor Bartolomeu Campos de Queiros	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Escritor Lêdo Ivo	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Genival Pereira de Albuquerque	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Osmar Paiva Camelo	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Lino Martins da Silva	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Erpídio Cabral de Souza	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Medalhista Olímpico Lucas Saatkamp	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Vereadora Marielle Franco	Ensino Fundamental I
CIEP Ministro Gustavo Capanema	Ensino Fundamental I
CIEP Helio Smidt	Ensino Fundamental I
CIEP Presidente Samora Machel	Ensino Fundamental I
CIEP Elis Regina	Ensino Fundamental I
CIEP Leonel de Moura Brizola	Ensino Fundamental I
Creche Municipal Menino Maluquinho	Educação Infantil
Creche Municipal Vila Pinheiro	Educação Infantil
Creche Municipal Tio Mário	Educação Infantil
Creche Municipal Monteiro Lobato	Educação Infantil
Creche Municipal Nova Holanda	Educação Infantil

ESCOLA	ETAPA DE ENSINO
Creche Municipal Pescador Albano Rosa	Educação Infantil
Creche Municipal Professor Paulo Freire	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Pescador Isidoro Duarte	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Kelita Faria de Paula	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Moacyr de Goes	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Cremilda da Silva	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Cléia Santos de Oliveira	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Maria Amélia Castro e Silva Belfort	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Azoilda Trindade	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Medalhista Olímpico Luiz Felipe Marques Fonteles	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Medalhista Olímpico William Peixoto Arjona	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Medalhista Olímpico Eder Francis Carbonera	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil Armando de Salles Oliveira	Educação Infantil
Espaço de Desenvolvimento Infantil João Crisóstomo	Educação Infantil
CEJA Maré	Educação de Jovens e Adultos

ANEXO 2 - Parecer da Plataforma Brasil

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas escolares frente à violência policial no território da Maré/RJ.

Pesquisador: VAGNER LUIZ BELCHIOR MESQUITA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57506722.2.0000.5282

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.369.648

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado a ser desenvolvido pelo PPFH/UERJ, anteriormente apresentado.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender de que forma as escolas municipais da Maré/RJ lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania no território.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Presentes no TCLE, dizem respeito à segurança e retaliação administrativa do entrevistado, resolvidos com o anonimato dos mesmos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importantíssima pesquisa sobre o impacto da violência de Estado sobre jovens em idade escolar e moradores de favela.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com a solução de pendência anteriormente apontada, todos os termos encontram-se de acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação deste projeto, visto que não há implicações éticas.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Continuação do Parecer: 5.369.648

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para abril de 2023. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1919309.pdf	10/04/2022 21:31:42		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PARECER_5341383_CEP_UERJ.docx	10/04/2022 21:30:48	VAGNER LUIZ BELCHIOR MESQUITA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	28/03/2022 21:01:44	VAGNER LUIZ BELCHIOR MESQUITA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_plataforma_Brasil_vagner_mesquita_pronta.pdf	28/03/2022 20:48:52	VAGNER LUIZ BELCHIOR MESQUITA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	24/03/2022 19:53:11	VAGNER LUIZ BELCHIOR MESQUITA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.pdf	24/03/2022 19:52:00	VAGNER LUIZ BELCHIOR MESQUITA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.369.648

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 26 de Abril de 2022

Assinado por:

ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

ANEXO 3 - Autorização para pesquisa acadêmica expedida pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Sr. Coordenador da E / 4ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de Wagner Luiz Belchior Mesquita, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do estado do Rio de Janeiro - UERJ, processo nº **07/001.662/2022**, denominado: **“PRÁTICAS ESCOLARES FRENTE À VIOLÊNCIA POLICIAL NO TERRITÓRIO DA MARÉ/RJ”**, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ Plataforma Brasil e da equipe da E/SUBAIR/CAGE/GPE.

O presente trabalho tem por objetivo “compreender de que forma as escolas municipais da Maré /RJ lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania no território”.

O pesquisador utilizará entrevista semiestruturada presencial, gravação e/ou filmagem.

A Gerência de Proteção Escolar (E/SUBAIR/CAGE/GPE) se coloca à disposição para o diálogo com o pesquisador.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até agosto de 2022.

Este documento deverá ser entregue na 4ª CRE.

Rio de Janeiro, 05 de maio de 2022.


Simone Torres Evangelista
Assessor III - E/SUBE
11/192.335-8
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

ANEXO 4 - Ofício enviando pela 4º CRE para as escolas da Maré

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SME

MEMORANDO Nº SME-MEM-2022/11028

Rio de Janeiro, 16 de maio de 2022.

De: E/4a.CRE
Para: E/CRE(04.30.001)
Assunto: COMUNICAÇÃO INTERNA

Apresentamos a Vossa Senhoria a Pesquisador Vagner Luiz Belchior Mesquita , mestrando do Programa de Pós- Graduação em Políticas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, autorizado a realizar o Projeto de Pesquisa Acadêmica denominado "**PRÁTICAS ESCOLARES FRENTE À VIOLÊNCIA POLICIAL NO TERRITÓRIO DA MARÉ** ", processo Nº 07/001.662/2022, com validade até AGOSTO de 2022.

O trabalho tem como objetivo "compreender de que forma as escolas municipais da Maré/ RJ lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania do território."

O pesquisador utilizará entrevista semiestruturada presencial, gravação e/ou filmagem.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da Unidade e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº7/2022.

Segue, em anexo, cópia da autorização da E/SUBE.

Atenciosamente,

FATIMA DAS GRACAS LIMA BARROS
COORDENADOR I

ANEXO 5 - Dinâmica da coleta de dados

DATA	PROFESSOR
06/06/2022	06 e 14
08/06/2022	07
10/06/2022	08, 09,10 e 11
13/06/2022	02 e 04
14/06/2022	05
22/06/2022	01
24/06/2022	12
27/06/2022	03 e 13

Fonte: Autor.

ANEXO 6 - Roteiro de entrevista semiestruturada**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Pesquisador: Vagner Luiz Belchior Mesquita

Orientadora: Raquel Villardi

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana

Título da pesquisa: Práticas escolares frente à violência policial no território da Maré/RJ

Objetivo: Compreender de que forma as escolas municipais da Maré/RJ lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania no território.

Entrevistados: Equipe gestora e professores

1) SOBRE A TRAJETÓRIA PESSOAL

- Me falem um pouco sobre vocês. Todos são do Estado do Rio de Janeiro? Em qual lugar vocês moram? Em quais lugares já moraram?
- Algum desses lugares que vocês moram ou já moraram é considerado favela?
- Como foi a vivência de vocês no ensino fundamental e médio? Estudaram em escolas públicas ou privadas?

2) SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

- O que levou vocês a serem professores? Qual é a formação docentes de vocês?
- Vocês fizeram alguma formação continuada? Qual? Onde?
- Vocês participavam ou participam de algum grupo de estudo, laboratório ou qualquer outra atividade de cunho intelectual? Qual?

3) SOBRE O MAGISTÉRIO

- Vocês tiveram outra experiência profissional/ocupacional além do magistério? Qual?
- Quantos anos de magistério vocês possuem?
- Há quanto tempo vocês trabalham como professor na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro?

- Em quais escolas vocês já trabalharam como professores na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro? Por que houve mudança de escola?
- Quais funções vocês já exerceram na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro? Qual foi o significado dessa experiência para a sua atuação profissional?

4) SOBRE A EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR NA MARÉ

- Vocês que escolherem trabalhar na Maré ou foram designada/o pela CRE (Coordenadoria Regional de Educação)? Há quanto tempo vocês trabalham como professores na Maré?
- Como é ser professor numa escola na Maré? Qual é a percepção de vocês das escolas na Maré onde trabalham?
- Como é a vizinhança das escolas na Maré onde vocês dão aula?
- Os professores que trabalham na Maré realizam alguma formação continuada específica? Qual?
- Os professores que atuam na Maré deveriam ter alguma formação continuada específica? Qual tipo de formação continuada?
- Qual é o entendimento de vocês sobre a atuação da polícia na Maré?
- Vocês ou a escola desenvolvem alguma prática pedagógica relacionada a atuação da polícia na Maré? Qual?
- As aulas nas escolas da Maré onde vocês trabalham já foram interrompidas em situações de tiroteios? Foram realizados trabalhos pedagógicos sobre o ocorrido? Quais?
- O que é cidadania para vocês?
- O que é Segurança Pública para vocês?

ANEXO 7 - Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Práticas escolares frente à violência policial no território da Maré/RJ”** conduzida por **Vagner Luiz Belchior Mesquita**.

Este estudo tem por objetivo compreender de que forma as escolas municipais da Maré/RJ lidam com a violência policial, contribuindo ou não para a construção da cidadania no território.

Você foi selecionado(a) por trabalhar na unidade de ensino objeto da presente pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em relatar, mediante entrevista semiestruturada, num local de sua preferência, com a duração máxima de 1 hora, as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas suas aulas e/ou escola, acerca das temáticas correlatas a Segurança Pública, tais como: violência policial, racismo, desigualdade, cidadania e necropolítica.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Salientamos que a entrevista será gravada para posterior transcrição.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Vagner Luiz Belchior Mesquita, mestrando do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), garauerj@yahoo.com.br. Telefone: (21) xxxxxxxxx

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____