



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Anne Caroline de Oliveira Pereira Santos

**Maré de fronteiras:
a(s) perspectiva(s) de estudantes de uma escola pública municipal sobre o
bairro Maré, Rio de Janeiro**

Duque de Caxias

2024

Anne Caroline de Oliveira Pereira Santos

**Maré de fronteiras:
a(s) perspectiva(s) de estudantes de uma escola pública municipal sobre o bairro
Maré, Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leticia de Luna Freire

Duque de Caxias

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

S237	Santos, Anne Caroline de Oliveira Pereira
Tese	Maré de fronteiras: a(s) perspectiva(s) de estudantes de uma escola pública municipal sobre o bairro Maré, Rio de Janeiro. / Anne Caroline de Oliveira Pereira Santos; orientação Profa. Dra. Leticia de Luna Freire. - 2024. 120 f. Orientador(a): Leticia de Luna Freire. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1. Maré - Teses. 2. Crianças - Teses. 3. Escola Municipal – Teses. 4. Fronteiras – Teses. 5. Sociabilidades - Teses. 6. Cartografia social. I. Freire, Leticia de Luna. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.
	CDU 373.3:304.2

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

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

Assinatura

Data

Anne Caroline de Oliveira Pereira Santos

**Maré de fronteiras:
a(s) perspectiva(s) de estudantes de uma escola pública municipal sobre o bairro
Maré, Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 17 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Leticia de Luna Freire (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Pâmela Suélli da Motta Esteves
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos
Universidade Federal de Alagoas

Duque de Caxias

2024

DEDICATÓRIA

Aos estudantes da Maré, em especial aos meus ex-alunos.

AGRADECIMENTOS

Aos Deuses, Deusas e seres de luz, que me guiam meus caminhos, me orientam e fortalecem meu corpo e espírito.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias (PPGECC/FEBF-UERJ) pelo acolhimento, pelas reflexões, pelo crescimento pessoal e profissional, pelos/as amigos/as que fiz durante esse percurso.

Aos companheiros e professores do PPGECC/FEBF-UERJ, pelos aprendizados, pelas trocas, pelas vivências, por trilharem juntos e por estarem me acompanhando em cada página deste trabalho.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC), por cada contribuição, lanche coletivo, cervejinha, por cada palavra de incentivo e motivação que permitem com que sigamos em frente mesmo com todos os percalços encontrados. Em especial as minhas companheiras que são hoje também amigas: Aryanne Paiva da Felicidade, Debora Bento e Luciane Souza. Também ao meu companheiro Diogo Dutra, que entrou no mestrado junto comigo, por termos partilhado juntos grande parte desse percurso, pelas leituras do trabalho um do outro e pelas contribuições para essa pesquisa. Agradeço também aos demais colegas do NUPEC: Guilherme Gomes, Michelle Azevedo, Erlan Raposo, Luana Santos, Samuel Souza e Cátia Carvalho.

À minha orientadora, Leticia de Luna Freire, pelas inestimáveis contribuições para que esse texto se concretizasse, pelos puxões de orelha e pela parceria, que suaviza o duro processo de escrita. Agradeço também pela reunião de um grupo de pesquisa tão lindo, potente, com pessoas amigas e sempre dispostas a ajudar umas as outras.

Às bancas examinadoras, Prof^a Maria Stello, Prof^a Pâmela Esteves e Cleriston Izidro dos Anjos pela disponibilidade e pelas importantes contribuições para o desenvolvimento e enriquecimento desta pesquisa.

Ao meu pai e à minha avó, em memória, pelas experiências viventes, por me orientarem, por ter vivido com vocês momentos únicos de amor e afeto. Agradeço por serem presença tão vívida em meu coração e em meu pensamento mesmo diante da ausência física. Amo vocês!

À amiga Natalia e a minha prima Thaty, em memória, pela oportunidade de dividir momentos nessa existência breve que tiveram conosco. Vocês me deram a real dimensão da finitude, da brevidade da vida e que devemos viver, amar e estar com as pessoas que amamos sempre que possível, “*senão chega à morte ou coisa parecida, e nos arrasta moço sem ter visto a vida*”. Sigo amando vocês e sentindo enormes saudades.

À minha mãe, minha maior incentivadora, que acredita e vibra a cada conquista, que está ao lado em cada momento difícil, que sempre acreditou na educação e me auxiliou na leitura de muitos editais, inscrições até aqui. É ela também que torna a escrita menos sofrida durante cada cafezinho. Agradeço por caminhar comigo, sem você seria muito mais difícil caminhar. Amo muito você!

Ao meu avô, minha irmã, que me deu um presente lindo e esperto, minha sobrinha Lívia, agradeço a vocês por compartilharem os momentos alegres e tristes, por estarem sempre ao meu lado, pela força para prosseguir e pela inspiração diária e cotidiana.

Ao meu afilhado Gael e a sua família por sempre me motivarem e estarem presentes em minha vida.

Ao Diogo Nascimento, pela ligação de alma de outras vidas e reconectadas nessa existência, pelo incentivo, pelos puxões de orelha infinitos, e por contribuir para que o mestrado fosse possível e saísse do campo das ideias. Obrigada por sempre estar ao meu lado quando preciso, você sabe que sempre poderá contar comigo.

Ao Vidal, pelas longas conversas, pelo apoio, pelo carinho, por tornar a escrita um tanto mais leve, principalmente nessa reta final. E por fazer minhas vontades também. Obrigada! Não sei se iria sobreviver sem isso (rs).

Aos meus alunos e ex-alunos, por serem inspiração e por mobilizarem a reflexão constante e a busca inquieta por dias melhores, por construírem comigo o fazer em sala de aula, por me manterem em constante movimento. Em especial aos meus ex-alunos que contribuíram ativamente na construção dessa pesquisa, sem vocês esse trabalho não existiria.

As escolas que estudei e as atuei e atuo. Em especial os professores que me atravessam e constituem parte do meu fazer docente, pelos ensinamentos, por mostrarem alguns caminhos possíveis. Aproveito para agradecer alguns colegas e amigos de profissão e também de vida: Aline Botelho, Aline Oliveira, Luciene de Jesus, Luciene Teles, Camila Ferreira, Diene Pinto, Kharina Bispo, Mayara Barbosa, Ana Carolina, Diogo Nascimento, Roberta Rebelo, Josianne Machado, Marcelo Gulão, Allan Felix e Jaime. E a minha equipe que me auxiliou nesse momento difícil de escrita: Rosângela Bermute, Alexandre Machado, Rosiane Bacigalupo e Kirla Bermute.

Aos amigos queridos que contribuem na divisão do fardo, por ouvir, e andar junto. Por segurarem as pontas e fazerem com que fosse possível concluir mais esta etapa. Não irei citá-los aqui, pois corro o risco de esquecer alguém. Vocês foram fundamentais nesse processo. Amo vocês!

Aos companheiros/as/es que sonham com uma educação mais aberta, dialógica, plural, sonhadora. Seguimos juntas/os/es!

[...] a educação emerge como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha. A educação não é apaziguadora do conflito, pois este se manifesta como dimensão criativa e não como oposição, subordinação e extermínio do outro. A educação não é conformadora, ela é uma força errante, que negaceia, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade. A educação como radical da vida, como experiência corporificada do ser e de suas práticas de saber é comum a todos. Ela marca como seres únicos, de vivências intransferíveis, imensuráveis e que têm como característica existencial dar o acabamento de cada um de nós pelas mãos dos outros e dos afetos roçados nas relações. A educação é uma esfera de autoconhecimento, responsabilidade, liberdade, esperança e cura.

Luiz Rufino

RESUMO

SANTOS, Anne Caroline de Oliveira Pereira. **Maré de fronteiras:** a(s) perspectiva(s) de estudantes de uma escola pública municipal sobre o bairro Maré, Rio de Janeiro. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal na Maré, que divide três contextos distintos: de um lado estão as comunidades Praia de Ramos e Roquete Pinto (dominadas pela milícia), de outro, Parque União, Rubens Vaz, Nova Holanda e outras (dominadas pelo tráfico), e em frente a Avenida Brasil uma ocupação chamada de “Tijolinho”. Assim, o trabalho reflete sobre as influências desses diferentes contextos territoriais no conjunto de relações sociais construídas no cotidiano escolar, levando em consideração os diferentes tipos de violências que expressam a multiplicidade desses territórios. A pesquisa, então, parte da representação cartográfica como um instrumento pedagógico para uma definição de Maré, já que o território mareense é repleto de sociabilidades que possibilitam pensar processos de ensino “outros” a partir do espaço vivido. O desenvolvimento da proposta metodológica ocorreu através de três ferramentas, sendo elas: os mapas do bairro, a utilização dos referenciais desenvolvidos pelos alunos (sociabilidades, memórias) e a localização da moradia como ponto de partida para materialização dos fatores geográficos/socioespaciais, e os trajetos e espaços da região que são vivenciados. Nesse sentido, a pesquisa se debruçou na construção de “mapas sociais” através de quatro oficinas, realizadas com cerca de 80 alunos do 6º ano, de três turmas distintas, entre os anos de 2021 e 2023. Para mais, quatro pontos foram cruciais e orientaram essa pesquisa: as perspectivas que envolvem criança, a cidade e a escola, a cartografia social, a abordagem das oficinas e as produções derivadas delas e o relato etnográfico. Partindo de uma realidade local, esse trabalho apresenta reflexões mais amplas que acreditamos contribuem para enriquecer e qualificar os debates tanto no campo dos estudos urbanos quanto no campo da educação. Desse modo, essa pesquisa com crianças buscou evidenciar a importância desse segmento para debates sobre a vida urbana, como parte constituinte e, ainda, dando-lhes protagonismo nesse processo. Com a pesquisa pudemos também refletir e apontar que o bairro e a cidade, enquanto componentes territoriais, permitem/possibilitam e/ou restringem/constrangem os processos de educabilidade das crianças da/na favela.

Palavras-chave: Maré. Crianças. Escola Municipal. Fronteiras. Sociabilidades. Cartografia Social.

ABSTRACT

SANTOS, Anne Caroline de Oliveira Pereira. **Tides of borders**: the views of students from a municipal public school on the Maré neighborhood, Rio de Janeiro. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

The research was carried out in a city public school in Maré, which divides three distinct contexts: on one side are the communities of Praia de Ramos and Roquete Pinto (dominated by the “milícia”, illegal paramilitary groups), on the other, Parque União, Rubens Vaz, Nova Holanda and others (dominated by drugdealers), and in front of Avenida Brazil an occupation called "Tijolinho". Thus, the work deals with the influences of these different territorial contexts on the set of social relations built in the school routine, taking into account the different types of violence that express the multiplicity of relations of these territories. The research, then, starts from the cartographic representation as a pedagogical tool to define what is Maré, since its territory is full of sociabilities that make it possible to think about diverse teaching processes rooted in the lived space. The methodological proposal developed through three tools, namely: the maps of the neighborhood, the use of the references developed by the students (sociabilities, memories) and the location of their houses as a starting point for the materialization of geographical/socio-spatial factors, and the paths and spaces of the region that are experienced. The research focused on the construction of "social maps" through four workshops, held with about 80 sixth-grade students, from three different classes, between the years 2021 and 2023. In addition, four points were crucial and guided this research: the views that relate to “children”, “the city” and “the school”, social cartography, the workshops and their results and the ethnographic report. Starting from a local reality, this work presents broader reflections that we believe contribute to enrich and qualify the debates both in the field of urban studies and in the field of education. Thus, this research with children sought to highlight their importance to the public debate about city life, as a constituent part and as a voice that deserves protagonism in this process. With the research we were also able to reflect and point out that the neighborhood and the city, as territorial components, allow/enable and/or restrict/constrain the processes of educability of children in/in the favela.

Keywords: Maré. Children. Public / City School. Borders. Sociabilities. Social Cartography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Registro fotográfico dos limites do bairro Maré, segundo a legislação bairro a bairro.....	17
Figura 2 - Registro fotográfico da lista de escolas do município do RJ por bairro para a matrícula de estudantes cariocas.....	18
Figura 3 - Registros fotográficos na UE localizada como Ramos nos dias 24/03/2023 e 27/11/2023.....	19
Figura 4 - Mapa da Maré.....	20
Figura 5 - Mapa da Maré e as importantes vias no seu entorno.....	30
Figura 6 – Palafitas.....	32
Figura 7 - Reportagem associando à Maré ao “fim do mundo”.....	36
Figura 8 - Fachada original da antiga fábrica Borgauto.....	40
Figura 9 - Ocupação “Tijolinho” (Borgauto).....	40
Figura 10 - Mapa da Escola e sua “Tríplice fronteira”.....	41
Figura 11 - Índices do INEP 2021.....	43
Figura 12 - Quadro 1 - Escola, Favela e Segmento, feita pelo CEASM com adaptações de Aryanne Felicidade.....	45
Figura 13- Registros fotográficos das escolas municipais do bairro Maré segundo o site da prefeitura do Rio de Janeiro.....	47
Figura 14 - Governador Chagas Freitas na inauguração da escola em 26/03/1972.....	49
Figura 15 - Fachada da unidade escolar durante e após a realização dos grafites.....	51
Figura 16 - Registros do PPP (2013) da unidade escolar.....	54
Figura 17 - O entorno da escola.....	58
Figura 18 - Requerimento de informações junto à LIGHT/SA, pelo vereador César Maia.....	60
Figura 19 - Fotos da invasão e roubo em julho de 2023.....	62
Figura 20 - Registros da 1º oficina em 2021.....	71
Figura 21- Atividades com mapas da região, mapeando os sentimentos.....	74
Figura 22 – Representações de espaços de lazer e memória.....	75
Figura 23 - Piscinão de Ramos.....	79
Figura 24 - Representações do Piscinão de Ramos (lugares de lazer/ memória/ alegria).....	80
Figura 25 – Trajeto casa x escola com a representação do Piscinão de Ramos.....	80
Figura 26 -Representação do Piscinão de Ramos na categoria "lugar de lazer".....	81

Figura 27 – Música sobre o Piscinão de Ramos.....	82
Figura 28- Grupos na oficina trajeto casa x escola.....	84
Figura 29 - Trajeto casa x escola – Grupo 1.....	86
Figura 30 - Trajeto casa x escola – Grupo 2.....	88
Figura 31 - Trajetos casa x escola - Grupo 3.....	90
Figura 32 - Trajetos casa x escola – Grupo 4.....	91
Figura 33 - Trajetos casa x escola – Grupo 5.....	93
Figura 34 - Identificação do mapa.....	95
Figura 35 - Categorias dadas pelos estudantes na oficina.....	96
Figura 36 - Categorias marcadas no mapa do bairro Maré.....	97
Figura 37 - Lugar que não conheço.....	98
Figura 38 - Lugar de Lazer.....	99
Figura 39 - Lugar Perigoso (Nova Holanda).....	101
Figura 40 – Lugar perigoso.....	103
Figura 41 - Lugar Perigoso.....	105
Figura 42 - Zona Segura.....	107
Figura 43 – Publicação no Instagram (story) de um morador da Maré compartilhado pelas páginas de notícia do bairro.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEASM	Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIEP	Centro Integrados de Educação Pública
COE	Comando de Operações Especiais
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EDI	Espaços de Desenvolvimento Infantil
FAFEG	Federação da Associação de Favelas do Estado da Guanabara
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NEPS	Núcleo de Pesquisas da Maré
NUPEC	Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade
ONG	Organização Não Governamental
PC	Polícia Civil
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias
PPP	Projeto Político Pedagógico
PU	Parque União
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEOP	Secretaria Municipal de Ordem Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação

UE	Unidade Escolar
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONHECENDO O BAIRRO MARÉ	29
1.1 A tríplice fronteira	36
2 A ESCOLA EM QUESTÃO	43
2.1 Do período da pesquisa à chegada na unidade escolar, da chegada à unidade escolar ao período da pesquisa: um movimento circular	50
.....	64
3 A(S) MARÉ(S) PELAS CRIANÇAS	64
3.1 Sentir e mapear	70
3.2 O Piscinão de Ramos	77
3.3 Trajetos casa x escola	83
3.4 Viver, sentir, representar: a(s) Maré(s) da(s) criança(s)	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
ANEXO A – Registro no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro da participação do governador Carlos Chagas na inauguração da escola	121
.....	

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa consistiu em um exercício reflexivo com e sobre a experiência urbana de crianças moradoras de um conjunto de favelas cariocas a partir de uma escola pública municipal, em que atuei de fevereiro de 2017 até agosto de 2023. Com o trabalho busquei investigar quais leituras estudantes do 6º ano, do ensino fundamental, de uma escola municipal no bairro Maré, na capital fluminense, faziam sobre o território em que viviam. Pois, como Freire (2022, p.65) aponta, o “Rio de Janeiro parece ser o caso mais significativo do processo de estratificação espacial, expresso pela concentração de renda e de recursos urbanísticos na região central e ausência de investimentos na periferia, pobre e superpopulosa”

É indispensável salientar que sou moradora de Duque de Caxias desde sempre. Professora também da rede pública de ensino deste município, divido com essas crianças da Maré a vivência periférica de estar à margem de uma cidadania plena, muito aquém dos direitos discriminados na Constituição Federal e que na prática pouco vivenciamos. Nas brechas, na resistência, vamos encontrando modos/maneiras de experienciar e (re)organizar nossa existência. Talvez sejam essas percepções que me permitiram refletir sobre as ricas leituras que esses estudantes traziam sobre o bairro e como essas contribuições poderiam auxiliar para uma melhor compreensão da cidade e, em particular, das dinâmicas sociais do território no qual a própria unidade escolar está inserida. Escrevo, aqui, para evidenciar que não parto do mesmo lugar, mas que a proximidade de algumas experiências trazidas por residir e trabalhar também em lugares periféricos me permitiram desobjetificar e fazer pesquisa com.

As problemáticas estudadas neste trabalho surgiram em função de relatos dos estudantes sobre falta de estrutura das suas casas e do bairro, como esgoto a céu aberto, falta d’água¹ e de energia elétrica, principalmente em dias de calor. No entanto, além das falas sobre as “ausências”, como dizem Alba Zaluar e Marcos Alvito (2003), outros relatos surgiam dos diferentes territórios dentro da própria Maré. Desde o lazer em parques, quadras, campos e piscinas que são instaladas nas próprias ruas até regiões consideradas “perigosas”, por serem palco de confrontos armados, a Maré se apresenta como um múltiplo e heterogêneo território.

A escola em questão está localizada às margens da Avenida Brasil, entre a Praia de Ramos e o Parque União, e em dias de operação policial, mesmo ao som de helicópteros e

¹ Segundo o site g1, os moradores da Maré sofreram com a falta d’água por quase um mês, em dezembro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/12/11/moradores-da-mare-denunciam-falta-dagua-ha-quase-um-mes.ghtml>. Acesso em: 11 fev. 2025.

tiros, a unidade é uma das poucas no bairro que não tinha as aulas suspensas, mesmo com a baixa frequência dos alunos. Contudo, algo que sempre me chamou atenção é que as operações não atingiam todos os alunos residentes na Maré. Os que moravam na Praia de Ramos, por exemplo, seguiam sua rotina normalmente, ao contrário dos alunos provindos de outras localidades, principalmente Parque União, Nova Holanda e Parque Rubem Vaz, por ficarem em áreas onde ocorre o maior número de confrontos armados.

Além disso, a escola fica em uma faixa estreita em que administrativamente não pertence à Maré. Isso porque alguns documentos/registros da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro a classificam como Ramos e outros como Maré. Assim, ao realizar uma pesquisa no site da prefeitura, através de dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, segundo a legislação bairro a bairro, podemos observar a localização da unidade escolar no bairro Maré, no entanto, em uma outra pesquisa ainda no site da prefeitura, neste caso do que diz respeito à lista de escolas por bairro para a matrícula de estudantes cariocas, o endereço da escola é descrito como pertencente a Ramos.

Figura 1- Registro fotográfico dos limites do bairro Maré, segundo a legislação bairro a bairro



Fonte: Legislação bairro a bairro – Secretaria Municipal de Planejamento Urbano/Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2023.

² Disponível em: <https://mapas.rio.rj.gov.br/lbb.php>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Figura 2 - Registro fotográfico da lista de escolas do município do RJ por bairro para a matrícula de estudantes cariocas

Nome da Escola	Endereço	Bairro
CM CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	RUA DO CAJÃ - S/Nº, CEP: 21070000	Penha
CM MORRO DA PAZ	RUA FREI GASPAR - 351/PRAÇA DO CARMO, CEP: 21210270	Penha Circulada
CM CARACOL	RUA MARAGOGI - S/Nº/BECO GEORGINA, 32, CEP: 21070180	Penha
EDI EDMUNDO DA LUZ PINTO	PRAÇA ESPLANADA - S/N, CEP: 21012010	Penha Circulada
EDI GÖETHE	RUA TABORARI - S/N, CEP: 21011240	BRAZ DE PINHEIRO
EM TENENTE GENERAL NAPION	AVENIDA ALMIRANTE FRONTIN - 50, CEP: 21030040	Ramos
EM NOVA HOLANDA	RUA PROJETADA - S/Nº, CEP: 21044771	Maré

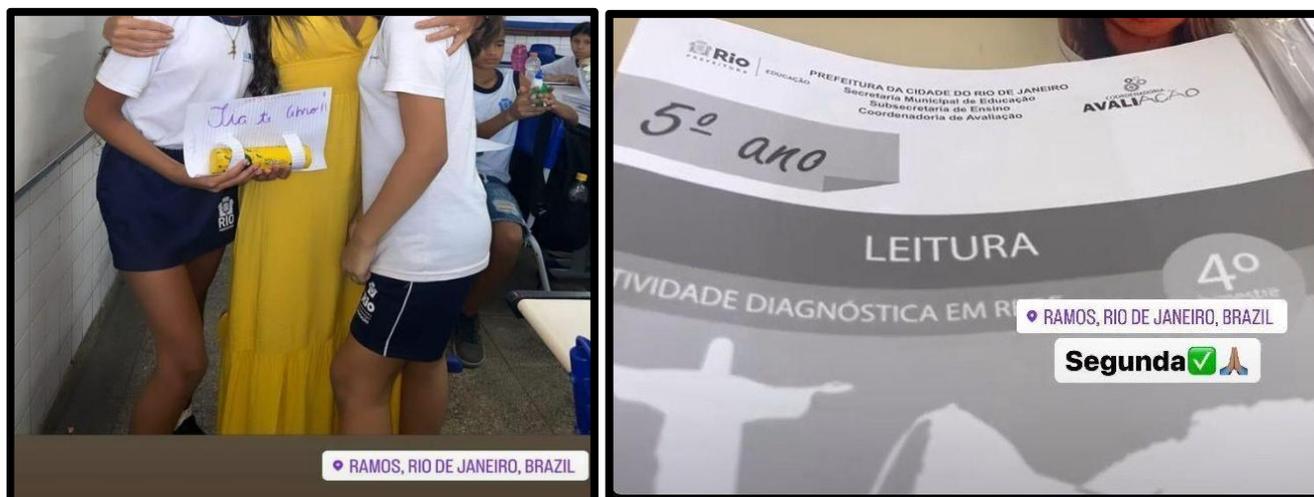
Fonte: Matrícula Rio – Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2023.

Desta forma, é imprescindível compreender a localização geográfica da unidade escolar para entender o seu entorno e as problemáticas envolvidas, visto que a escola se encontra em um local de fronteira entre distintas favelas do bairro. No Projeto Político Pedagógico (PPP), em seus objetivos e princípios, a unidade declara:

Tem por objetivo ser uma Escola de qualidade **no Bairro da Maré**, de forma democrática, participativa e comunitária, oferecendo seu espaço como alternativa cultural de socialização e desenvolvimento educativo, visando também a preparar seus alunos para o exercício da cidadania, através da prática e cumprimento de direitos e deveres. (...) Ser uma instituição de ensino referência no **Bairro Maré**. (Projeto Político Pedagógico, 2013, p. 27).

Mesmo declarando em seu PPP que faz parte do território mareense, como costumamos dizer, não era comum ouvir essa narrativa entre os membros da escola. Alguns professores, equipe diretiva e até mesmo a Coordenadoria de Educação classificavam a localização como Ramos. Isso acabava verberando nas ausências do território nos conteúdos trabalhados em sala de aula e em possíveis projetos didáticos. A foto abaixo exemplifica essa confusão no contexto identitário, já que uma professora, ao registrar uma fotografia com seus estudantes dentro da unidade escolar, localiza-a como sendo em Ramos.

Figura 3 - Registros fotográficos na UE localizada como Ramos



(a) Registro fotográfico do dia 24/03/2023 (b) Registro fotográfico do dia 27/11/2023
 Fonte: A autora, 2023.

Ademais, recentemente foi publicada uma matéria sobre a escola no jornal Maré de Notícias Online³ em que na manchete se diz “Escola da Maré”, no entanto, já na primeira linha da matéria há a indicação de que a escola está localizada “em Ramos”. Mais do que recursos estilísticos, visto que ao evidenciar uma ação positiva em uma escola da Maré poderia causar mais impacto do que em Ramos, vimos uma dificuldade para localizar a escola. Além disso, o jornal tem o objetivo de noticiar e apresentar ações do território mareense, mas aponta para a escola como dentro do território e para fora dele. Esse lugar de não pertencimento reverberava também, como estamos indicando, dentro da unidade escolar.

Vale ressaltar que, além do confuso contexto identitário que a escola apresentava, a unidade escolar está localizada no que passei a chamar de “uma tríplice fronteira”. Esse nome surgiu a partir de oficinas com o mapa da região com alunos do 6º ano, que ao notarem que a escola está inserida na divisa das três “comunidades” lhe atribuíram este nome⁴. Nessas oficinas, inúmeras narrativas surgiram, como as de alguns alunos do Piscinão de Ramos e de Roquete Pinto não assumirem que moravam na Maré. Para eles, a Maré fica “na parte mais violenta” que, segundo eles, é a parte na qual ocorre mais operações policiais, ou seja, em Nova Holanda e Parque União. É como se o bairro “fosse demarcado por cercas, fronteiras

³ Disponível em: <https://mareonline.com.br/categoria/educacao/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

⁴ Essa questão dos limites territoriais é complexa e se relaciona com diversos interesses envolvidos. Vide, por exemplo, a recente criação do sub-bairro “Barra Olímpica” fruto de um projeto de 2010, aprovado em 2022 e regulamentado pelo prefeito Eduardo Paes em 2024, pelo decreto de regulamentação da lei nº 7.646. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/barra/noticia/2024/05/02/rio-ganha-novo-bairro-criacao-do-barra-olimpica-e-regulamentada-conheca-os-limites.ghtml>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Brasil. A ocupação passou a ser gerida pelos moradores – muitos deles oriundos da Maré – como um condomínio popular, buscando inclusive se distanciar do estigma de favela (Machado-Martins, 2015). Os alunos que moravam na ocupação exibiam certo constrangimento em assumir seu local de residência, pois “o morador de uma favela sabe que a informação acerca do seu local de residência é um capital que pode influenciar boa parte da sua trajetória social” (Mello; Simões, 2013, p.67). Também notei o uso de termos pejorativos por outros alunos ao se referirem à ocupação como um lugar sujo, pobre, desestruturado, velho. Conversando com alguns responsáveis e outros alunos da escola, percebi que a ocupação suscita uma mistura de sentimentos que vão da euforia de morar em um local onde “não tem gente armada” até a tristeza diante de problemas estruturais como falta de saneamento básico e presença de muitos ratos e baratas.

No entanto, esse cenário foi sendo modificado, pois alunos chegaram a relatar a presença e domínio de grupos armados, responsáveis inclusive pela gestão de piscinas instaladas em praças. Eram esses grupos que faziam a manutenção das piscinas e as disponibilizavam para uso da comunidade, principalmente para as crianças, quando convinha. Em uma oficina realizada em 2023, um aluno disse: “a piscina é do dono de lá, eles limpam e deixam a gente tomar banho às vezes”. Uma aluna moradora de outra localidade questionou: “são bandidos?”. Outro aluno respondeu: “não sei, mas eles têm armas”, a mesma aluna disse: “então, é claro que são bandidos”, o aluno refutou: “eles têm armas, mas não sei se são bandidos ou milícia”. Tal diálogo, registrado no caderno de campo na ocasião, mostra a complexidade das dinâmicas em constante mudanças e como as crianças, enquanto usuárias desses espaços, compreendem e expõem com conhecimento esse jogo de influência do espaço urbano.

Entendo aqui que, como aponta Souza (2020, p. 16), o conceito de lugar vai além da referência cartográfica, no sentido geométrico de largura, comprimento e altura; não sendo uma mera referência locacional, mas evocando “espaço de interações entre pessoas; o cotidiano”. Sendo assim, é através de sua percepção e da sua experiência que os sujeitos conferem ao lugar significância e identidade. Pela escola ficar localizada na intersecção de três contextos periféricos diferentes, as falas identitárias dos meninos e das meninas sobre pertencimento e negação às faixas do território apareceram descritas de formas diferentes.

Desta forma, os sentidos revelam nuances específicas para cada localidade que compõe a região, nuances que podem ser dinâmicas e que possuem ligação contextual com o espaço urbano. Assim, podemos ter diferentes percepções de um lugar quando o relacionamos ao seu contexto e as suas funções de uso, no entanto, focamos nas percepções predominantes. Desse

modo, podemos remeter a lugares que são percebidos como mais “violentos”, outros mais “tranquilos”, áreas que remetem ao sentimento de felicidade, outras ao seu antônimo.

Apesar de sua grande diversidade interna, a Maré é comumente representada na grande mídia como uma região crítica da cidade em função do atual controle dos territórios por quadrilhas de traficantes de drogas e milícias, além das frequentes operações policiais, cujos confrontos quase sempre geram mortes de inocentes, tanto adultos quanto crianças. Em 2018, durante uma dessas operações policiais, o estudante Mateus Vinicius, de 14 anos, foi morto a caminho da escola, na Baixa do Sapateiro.⁶

Segundo dados da ONG Redes da Maré, os confrontos armados registrados ao longo do ano de 2017 no conjunto de favelas da Maré, resultou, além de mortos e feridos, em 35 dias de escolas fechadas (Morganti, 2018)⁷. Sobre essa temática o livro Educação e Favela (2022), traz importantes contribuições para pensarmos o impacto da violência armada no cotidiano da escola pública, em especial o capítulo de Freire e Santos, que apresenta os desafios encontrados por docentes em escolas de áreas conflagradas.

Como mencionado anteriormente, em dias de operação policial a escola pesquisada era uma das poucas no bairro que não tinham as aulas suspensas, ainda que houvesse baixa frequência de estudantes e dificuldades para a chegada de alguns funcionários nos dias em que esses episódios aconteciam. Essa dificuldade de acesso à Unidade Escolar acabava ocasionando a saída mais cedo dos estudantes algumas vezes, já que as manipuladoras de alimentos – todas (à época da pesquisa, agosto de 2023) morando nas áreas da Maré com mais operações policiais – não conseguiam chegar na escola, sendo assim, não havia como servir o almoço, por isso os estudantes eram liberados antes do horário previsto.

Destaco que todos os professores (também em agosto de 2023) eram de bairros ou municípios diferentes, o que fazia com que não tivessem dificuldades de acesso nos dias de operação, visto que a escola está localizada próxima a vias expressas que tornam a chegada possível para quem está fora das comunidades atingidas. Como foi dito, a dificuldade de chegada era dos estudantes e alguns funcionários que residiam dentro dessas favelas.

⁶ Infelizmente este não foi o único caso, como evidenciou a pesquisa de Freire e Santos (2022) acerca dos impactos da violência armada sobre as escolas públicas de algumas favelas da cidade. Priorizando a perspectiva dos professores, o trabalho destaca a urgência de se incluir esse debate nos cursos de formação docente e nas políticas públicas de educação e segurança pública.

⁷ Disponível em: <https://mareonline.com.br/estudantes-da-mare-sofrem-com-a-violencia/>. Acesso em 02 ago. 2022.

No ano de 2023, a Maré registrou 32 operações policiais, segundo o boletim feito pelo jornal Maré de Notícias⁸, o que impactou na frequência de cerca de 50% dos estudantes da unidade. Esses dados ainda são corroborados por uma matéria recente do jornal O Globo, que segundo os dados do 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2021, o Rio de Janeiro foi o estado que mais interrompeu aulas por conta da violência⁹. É importante mais uma vez reiterar que, mesmo que a escola não fosse fechada pelos registros de operações ou tiroteios, tais ocorrências comprometiam a dinâmica regular da unidade escolar. Essas dinâmicas irregulares muitas vezes eram invisibilizadas, já que a escola conseguia manter suas portas abertas.

Essa tensão de operações policiais foi agravada em outubro de 2023, após uma reportagem no Fantástico - importante programa jornalístico transmitido nas noites de domingos na maior emissora do país - que mostrava o treinamento de grupos armados que dominam o território mareense com táticas semelhantes à da polícia, com o agravante desses treinamentos acontecerem em um espaço público.¹⁰ A exposição gerada pela reportagem propiciou um aumento significativo no número de operações policiais no território. Sendo assim, a Maré enfrentou seis dias de operação policial em um período de dez dias, o que impactou diretamente na circulação dos moradores, no fechamento de unidades educacionais e de saúde.¹¹

Uma matéria do jornal O Globo, de 20 de julho de 2023, por sua vez, afirmou ser o estado do Rio do Janeiro o que mais interrompeu aulas nas escolas por conta da violência, dando destaque à grande complexidade do conjunto de favelas da Maré.¹² Como estamos reiterando neste trabalho, a área dominada pela milícia não sofre com as operações policiais há mais de quinze anos e os moradores destas favelas vivenciavam constrangimentos outros, daí a importância em entender melhor essas dinâmicas já trazidas pelas crianças em seus conhecimentos sobre as localidades e o bairro em que vivem.

⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C1T9R9Qg26y/?igsh=ZnB1MW0xczBpdXgz>. Acesso em: 19 mar. 2024.

⁹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/07/20/rio-de-janeiro-foi-o-estado-que-mais-interrompeu-aulas-por-cao-da-violencia.ghtml>. Acessado em: 24 jul. 2023.

¹⁰ Segundo o site g1, grupos armados fazem treinamento de guerrilha na Maré. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/09/24/exclusivo-imagens-mostram-criminosos-dando-treinamento-de-guerrilha-no-complexo-da-mare.ghtml>.

¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CyiLlJouLBR/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng%3D%3D>. Acesso em: 24 out. 2023.

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/10/21/alvo-de-aco-es-frequentes-contra-o-traffic-mare-tem-area-de-milicia-quase-intocada-ha-15-anos-no-entorno-do-piscinao-de-ramos.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2023.

A pesquisa de campo foi motivada pela observação de que o domínio armado tornava o transitar perigoso, vulnerável à ocorrência de tiroteios a qualquer hora do dia, o que alterava ou impossibilitava a circulação dos estudantes em outras localidades, que não a de residência. Notei, ainda, que esse contexto dificultava ou impedia que o trajeto entre a casa e a escola fosse realizado em dias de operações policiais. Além da ausência na escola, professores relatavam que os estudantes apresentavam falta de concentração, baixo rendimento, agressividade e narrativas constantes sobre violência(s), revelando a dinâmica complexa, instável e, muitas vezes, disruptiva desses territórios.

No entanto, outros fatores puderam ser percebidos durante a pesquisa, como os diferentes tipos de violência(s) que expressam a multiplicidade do bairro. Enquanto os alunos que moravam próximo à Avenida Brasil e ao Piscinão de Ramos (grande área de lazer da região inaugurada pela prefeitura em 2001) sofriam com furtos e assaltos, os alunos das outras partes da Maré sofriam com os confrontos armados, principalmente em dias de operação policial.

Levando em consideração que a Maré é um dos bairros mais populosos da cidade do Rio de Janeiro, com cerca de 124 mil habitantes, segundo os dados parciais do censo, de 2022, distribuídos em 16 localidades distintas, podemos mensurar a importância de tal bairro para a melhor compreensão da capital fluminense, já que é o décimo bairro mais populoso da cidade, segundo dados do referido censo. Tal característica se assemelha à concepção de cidade trazida por Rolnik, que aponta a cidade como “um ímã, um campo magnético que atrai, reúne e concentra os homens” (1988, p.12). Dessa forma, levando em conta o número de habitantes da Maré e a sua centralidade, seus indicadores de violência, lazer, educação, saúde etc. são importantes para a reflexão sobre o conceito de cidade e ainda mais relevantes para pensarmos a cidade do Rio de Janeiro.

Inspirada no livro “Como as crianças veem a cidade” (Vogel *et al.*, 1995), fruto de pesquisa pioneira realizada com crianças e adolescentes de escolas do município do Rio de Janeiro nos anos 1980, tomo igualmente as crianças como “usuárias competentes da cidade”, capazes de se apropriar e construir percepções outras do espaço urbano em função de suas experiências e sensibilidades particulares. A partir desse pressuposto, busquei compreender a Maré da perspectiva das crianças de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, situada na intercessão de três localidades. Meus objetivos específicos eram identificar e analisar os sentidos que elas atribuíam aos lugares, seus espaços de sociabilidade e os fatores que influenciavam a sua circulação ou não por certas regiões do bairro, em particular a

violência armada relacionada aos confrontos entre traficantes e policiais e/ou entre quadrilhas rivais.

Desta forma, o foco desta pesquisa foi a apreensão e a apropriação do espaço a partir da perspectiva de meninos e meninas dessa escola pública. Esta apropriação do espaço é:

Um processo que faz parte da dimensão do vivido, da experiência cotidiana. O pressuposto básico: toda prática do espaço revela uma teoria implícita, cuja formulação se dá a partir de um sistema classificatório dos espaços e das atividades. Para além da materialidade de ambos, existe uma dimensão simbólica. Qualquer sociedade tem códigos próprios de leitura e, portanto, de uso do espaço social. São estes códigos que determinam o aproveitamento dos lugares, definindo pertinências e impertinência (Vogel; Mello, 2015, p. 294).

Sabemos que circular é uma condição intrínseca da vida urbana, mas os modos de circulação são constrangidos por certas condições dos sujeitos, como idade, gênero, classe social, estilo de vida e experiência cultural (Castro, 2004). Por viverem em nossa sociedade sob a tutela de adultos, as crianças “acabam tendo uma circulação limitada nos grandes centros urbanos, refletindo a divisão social do trabalho a qual a casa e a escola seriam alguns dos poucos locais onde sua presença é desejável” (Freire, 2021, p.104-105). As crianças de favelas e periferias geralmente possuem maior autonomia no espaço público - muitas vão sozinhas para a escola, por exemplo - do que as crianças de áreas mais abastadas, mas isso não significa que sua circulação também não esteja sujeita a constrangimentos físicos e sociais. Assim como observado por Freire (2022) em relação a crianças da favela Metrô-Mangueira, na Zona Norte do Rio de Janeiro, o trajeto entre casa e escola também consistia no principal modo de circulação das crianças da Maré. Considero, então, que conhecer as experiências e as restrições vividas por essas crianças no entorno da escola podem fornecer pistas importantes para compreendermos as dinâmicas que caracterizavam a sua relação com o bairro e a própria cidade.

Metodologicamente, a pesquisa se desenvolveu, num primeiro momento, por meio do levantamento bibliográfico sobre o tema. Esse levantamento incluiu trabalhos científicos e materiais jornalísticos que dessem suporte e contribuíssem para a argumentação proposta. Ademais, incluiu documentos da unidade escolar, dados oficiais do governo municipal e de secretarias, em especial, a Secretaria Municipal de Educação (SME), com a finalidade de subsidiar a melhor compreensão do campo e da temática pesquisados.

Além disso, usamos a Cartografia Social como dispositivo metodológico, uma vez que “apresenta-se como uma ferramenta muito importante na medida em que favorece articulação entre saberes e conhecimentos por meio do estabelecimento de uma linguagem acessível que diz respeito a representação da realidade por meio da cartografia” (Costa *et al.*, 2016, p.73).

Seu uso justifica-se como uma alternativa para as demandas de representatividade local que cresce no cotidiano escolar. Tal crescimento indica a necessidade de se repensar, procurar e desenvolver perspectivas outras em sala de aula e, ainda, descobrir ou construir novos modos e métodos sobre o que e como representar as realidades sociais de grupos historicamente marginalizados. Dessa forma, ao refletir sobre outros modos de representação e de representatividade, precisamos estar atentos para qual público e para quem essa representação possui coerência cotidiana e teórica. Devemos ter essa atenção, principalmente, nos contextos periféricos, pois não podemos criar e reforçar uma visão alheia e estigmatizante.

Sendo assim, este trabalho se debruçou na construção de “mapas sociais” com cerca de 80 crianças, de três turmas do 6º ano, por meio de quatro oficinas temáticas realizadas entre 2021 e 2023, com o intuito de identificar as suas vivências, sentimentos e representações acerca das distintas localidades que compõem a Maré. É importante ressaltar que o mestrado surgiu como uma oportunidade para refletir e analisar questões que já atravessavam minha prática, enquanto professora da unidade escolar que hoje pesquiso, inclusive os materiais produzidos em atividades escolares antes mesmo do meu ingresso no PPGCEC, que aconteceu em 2022. Algumas dessas oficinas foram cruciais para a escrita do projeto de pesquisa que culminaram no ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, sendo assim essas oficinas fazem parte desse processo reflexivo e analítico no qual o mestrado proporcionou as ferramentas necessárias para análise.

É importante destacar, ainda, que através das demasiadas inquietações fomentadas por olhares e escutas atentas as narrativas dos alunos, as observações no cotidiano escolar, as participações no Núcleo de Pesquisas da Maré (NEPS/CEASM)¹³ e, principalmente, o ingresso no Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC/EDU-UERJ)¹⁴ - que se deu a partir da entrada no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias (PPGCEC/FEBF-UERJ) - pude refletir de modo mais contundente e crítico sobre a influência dos diferentes contextos territoriais e de sociabilidades

¹³ O NEPS se configura como um dos projetos do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) e tem como finalidade construir um permanente esforço na produção de conhecimento que valorize as periferias urbanas do país, evidenciado assim, sujeitos sociais historicamente subalternizados, no sentido de incentivar o protagonismo de suas próprias epistemologias. Tal objetivo já havia sido desenhado, desde os primeiros anos de existência do CEASM, através da ação de jovens universitários que buscavam através da prática da pesquisa, compreender melhor a história da cidade do Rio de Janeiro e em especial, a das favelas cariocas. O núcleo é coordenado pelos pesquisadores: Diogo Silva do Nascimento, Aryanne Paiva da Felicidade, Francisco Overlande, Lourenço Cezar e Humberto Salustriano.

¹⁴ O Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC) está sediado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e tem como objetivo desenvolver investigações de caráter etnográfico que envolvam a interface entre os estudos urbanos e o campo da educação. Para mais informações, ver: www.nupecedu.uerj.br.

das crianças no cotidiano escolar, principalmente para os estudantes das comunidades que sofrem mais com as operações policiais. E foram esses exercícios reflexivos que basilarão e formaram as problemáticas desenvolvidas nesta pesquisa.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Conhecendo o bairro Maré”, traz um pouco da história de formação da Favela da Maré, sua extensão territorial, sua importância e centralidade na cidade do Rio de Janeiro e seu reconhecimento como bairro. Além disso, mostra que, por estar sob domínio de grupos armados, a Maré é um território de conflitos e múltiplas resistências, o que evidencia sua importância para compreender melhor as dinâmicas das cidades. O capítulo foi construído mais ou menos a partir da escala macro para a escala micro: a Maré na cidade, a diversidade e as desigualdades internas do bairro e a região da escola (tríplice fronteira), que evidencia algumas singularidades de faixas de territórios muito próximas, alguns dos impactos que tais dinâmicas trazem para as sociabilidades das crianças e como esse conjunto de fatores reverberam dentro da unidade escolar.

No capítulo 2, “A escola em questão”, apresento a escola em sua estrutura física e em sua localização geográfica dentro do bairro Maré. Apresento, ainda, alguns conflitos existentes por sua localização ser de fronteira entre as comunidades e como isso afeta positivamente e negativamente a unidade escolar. Além disso, busco refletir e mostrar como a escola funciona como um elo, que conjuga diferentes sociabilidades, o que acaba evidenciando as distintas dinâmicas do ir e vir dos estudantes de diferentes comunidades/favelas. Neste capítulo, também trago o perfil dos alunos e dados sobre a escola, contextualizando no conjunto de escolas públicas da Maré: número de alunos e de professores, níveis de ensino, estrutura física e organizativa, índices IDEB etc. Essa apresentação da unidade escolar é feita por uma temporalidade circular e não exata.

No terceiro e último capítulo, “Oficinas temáticas: a(s) Maré(s) pelas crianças”, discorro sobre as dinâmicas das quatro oficinas realizadas e quais foram os encaminhamentos e análises possíveis a partir da realização das atividades com os estudantes do 6º ano. Na primeira seção deste capítulo, apresento alguns resultados oriundos das oficinas com mapas. Nesses materiais os estudantes fizeram leituras sobre o bairro em que vivem, atrelando a ele os sentimentos suscitados. Nesta seção começaremos a ver o bairro Maré mais a fundo a partir das percepções de meninos e meninas. A segunda seção é destinada a um breve histórico sobre o espaço de lazer do “Piscinão de Ramos”, sua importância para os estudantes da Unidade Escolar e a percepção dessas crianças sobre este espaço a partir dos materiais que

desenvolveram. Já na terceira seção são apresentados mapas desenvolvidos pelos estudantes a partir dos trajetos casa x escola, aqui poderemos compreender esses trajetos e os pontos de referência do bairro apresentados pelas crianças. Na última seção do capítulo, as crianças apresentaram as favelas e /ou comunidades da Maré de acordo com categorias criadas por elas. Aqui, poderemos perceber a Maré por meio das vivências, dos sentimentos e das representações, guiadas pelas categorias apresentadas pelos próprios estudantes.

1. CONHECENDO O BAIRRO MARÉ

Situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, em uma região de grande movimento, entre importantes vias expressas da cidade – a Avenida Brasil, a Linha Vermelha, a Linha Amarela e a Transcarioca –, próxima à Ilha do Fundão, onde fica o *campus* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e ao Aeroporto Internacional Tom Jobim, a Maré é um dos bairros mais populosos da cidade, com cerca de 140 mil habitantes distribuídos em 16 localidades distintas¹⁵, ora denominadas “favelas” ora “comunidades”, a depender dos contextos e dos enunciadores.¹⁶ Seus limites territoriais vão do “Canal do Cunha ao sul, pelo Rio Irajá ao norte e pela própria Baía ao leste, tendo a oeste a Avenida Brasil” (Silva, 2006, p. 26). Iremos nos referir ora ao bairro Maré, no masculino, como a designação administrativa oficial, ora à Maré, no feminino, quando estivermos nos referindo à designação comumente utilizada pelos moradores.

A Maré é reconhecida administrativamente como bairro desde 1994, “através da lei número 2.119 de autoria do vereador José de Moraes C. Neto, na XXX Região Administrativa do Rio de Janeiro e sancionada pelo então prefeito César Maia, entrando em vigor a partir de 24 de janeiro de 1994, momento de sua publicação em Diário Oficial” (Silva, 2006, p. 10), no entanto, sua história como “território de resistência” (Zibechi, 2015) é bem mais antiga. Essa região é conhecida, historicamente, por agrupar pescadores da região e pessoas vindas do Nordeste, sendo ocupada na década 1940 por barracos e palafitas, constituindo ali a primeira favela, nomeada de Morro do Timbau (Nascimento, 2020). Com o passar dos anos, as palafitas foram dando espaço a barracos mais consistentes, isso devido ao aterramento de grande parte da região promovida pelo poder público nos anos 1980. Depois do Morro do Timbau, foram surgindo outras localidades: Baixa do Sapateiro (1947), Conjunto Marcílio Dias (1948), Parque Maré (1950), Parque Rubens Vaz (1954), Parque Roquete Pinto (1955), Nova Holanda (1960), Parque União (1961), Praia de Ramos (1962), Vila do João (1980), Conjunto

¹⁵ Tomamos como base dados da organização não-governamental Observatório das Favelas: <https://observatoriodefavelas.org.br/dedentrodamare/#:~:text=O%20Conjunto%20Habitacional%20Pinheiros%20foi%20constru%C3%ADdo%20em%201989,ao%20todos%2034%20pr%C3%A9dios%20de%205%20andares%20cada>. Acesso em 13 nov. 2022.

¹⁶ Uma discussão mais aprofundada sobre o uso das categorias favela, bairro e comunidade foi realizada anteriormente por Freire (2008) a partir de uma pesquisa de campo na favela de Acari. Sem retomá-la neste trabalho, destaco apenas o fato de que se trata de categorias polissêmicas, que são acionadas e ajustadas pelos atores em função das distintas situações e interesses em jogo, e que nessa dissertação serão priorizadas as categorias e expressões utilizadas pelas crianças da Maré.

Esperança (1982), Conjunto Pinheiros (1989), a Vila do Pinheiro (1990), já na década de 1990 surgiram Bento Ribeiro Dantas (1992), Nova Maré (1996) e Salsa e Merengue (2000).

A constituição da Maré, que compreende um conjunto de favelas, recortava vários bairros: Mangueinhos, Bonsucesso, Ramos e Penha se deram por quatro principais aspectos: o loteamento, realizado no Parque Rubens Vaz e no Parque União; a ocupação, que deu origem a Baixa do Sapateiro, ao Conjunto Marcílio Dias, ao Parque Maré e ao Parque Roquete Pinto; as casas populares, na Vila do João, no Conjunto Pinheiros, na Vila do Pinheiro, no Bento Ribeiro Dantas, na Nova Maré e na Salsa e Merengue; e os Centros de Habitação Provisório, na Nova Holanda e na Praia de Ramos, a Praia de Ramos foi ainda uma área de ocupação. Além disso, temos o Conjunto Esperança, que se constituiu como um conjunto habitacional e Timbau, com loteamento e ocupação, vale destacar que o Timbau é a única área de morro da Maré.

Figura 5 - Mapa da Maré e as importantes vias no seu entorno



Fonte: Jornal O Dia, 2014¹⁷.

¹⁷ Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-03-25/complexo-da-mare-tera-um-militar-para-cada-55-moradores.html>. Acesso em: 05 out. 2023.

Como enuncia Jacques (2002, p. 19), “quase todas as morfologias urbanas e tipologias arquitetônicas referentes a habitações populares têm ou tiveram um exemplar na Maré”, devido à grande dimensão territorial, populacional e os diferentes aspectos na sua formação. Essas diferentes morfologias vão “da favela labiríntica de morro ao mais cartesiano conjunto habitacional modernista, passando por palafitas em áreas alagadas e conjuntos habitacionais favelizados. Vai-se do padrão mais informal ao mais formal, que acaba se informalizando também” (Jacques, 2002, p.19). Nascimento reitera essa argumentação:

Uma outra característica da Favela é a desigualdade existente dentro do próprio território “excluído”, pois, mesmo em espaços já segregados, pode haver uma intensificação desse processo por meio do surgimento de “subcomunidades” que são ainda mais marginalizadas. Nessa perspectiva, pensar a Maré de forma homogênea é tratá-la como um território marcado pela violência e por pessoas pobres. Entretanto, adentrando o Bairro, perceberemos que existem diversas “Marés” recortadas por diferentes favelas e que apresentam suas próprias peculiaridades. Essas diferenças passam pelo contexto social, cultural, econômico e habitacional (Nascimento, 2020, p. 25).

Alguns processos, dinâmicas e transformações ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, no final do século XIX e início do século XX, estimularam e influenciaram ocupações em áreas nos subúrbios da cidade, dentre elas o que posteriormente viria a ser chamar bairro Maré. Entre esses acontecimentos estão: a criação da estrada de ferro da Leopoldina, que “dinamizou áreas suburbanas como Bonsucesso, Ramos, Olaria e Penha tornando-as núcleos urbanos” (Silva, 2006, p. 15), a reforma do centro histórico do Rio, o processo de industrialização da cidade do Rio de Janeiro, a construção da rodovia Rio-Bahia, as intervenções em Bonsucesso, que a partir do processo de industrialização consolidaram o arruamento do bairro e, em especial, a construção da Avenida Brasil, concluída em 1954, mas cuja construção compreendeu o período de 1939 a 1954 (Costa, 2006). Assim:

Em finais da década de trinta as áreas mais bem organizadas e de melhor infraestrutura dos subúrbios já haviam sido quase todas ocupadas, e as opções de moradia para as populações de baixa renda ficavam, em sua grande maioria, distantes dos locais de trabalho e com poucas possibilidades de acesso. Nesse sentido as ocupações de espaços de encostas e de áreas alagadiças passam a acontecer com maior frequência, principalmente com as constantes migrações de pessoas, das mais diversas regiões do país, em busca de melhores condições de vida (Silva, 2006, p. 17).

É exatamente o que acontece com o bairro em questão, que se fixou em uma área de mangue, às margens da Baía de Guanabara. O crescimento ocorreu a partir da única área de morro, o Morro do Timbau, e suas encostas, pois a população buscava fugir dos terrenos alagadiços. No entanto, posteriormente, devido as fiscalizações constantes na parte seca da ocupação, as pessoas acabaram empurradas para essas áreas de mangue, que inicialmente buscavam fugir, essas áreas foram ocupadas por casas de palafitas. Assim, como Silva destaca:

O intenso controle da ocupação, principalmente no morro, gerou uma menor densidade demográfica nesse local, já que a construção de novos barracos era expressamente proibida e impedida, o que levou a um aumento da densidade nas áreas alagadas. Por outro lado, a organização espacial exigida pelo Estado acabou por reforçar a consolidação das moradias (Silva, 2006, p. 29).

Nascimento (2020, p. 18) destaca, ainda, que o nome Maré surgiu devido à proximidade das águas, que pelo de seu curso natural, faziam a maré subir. O autor aponta que essa característica fez com que surgissem diversos problemas para os moradores da região, já que “nessas áreas ainda sem nenhum tipo de aterro, o esgoto, bem como toda espécie de detritos residenciais, era despejado diretamente nas águas e no lodo da Baía” (Silva, 2006, p.31), o que colaborava para que houvesse a proliferação de cobras e ratos, e conseqüentemente o surgimento de várias doenças.

Figura 6 - Palafitas



Fonte: Eurico Dantas, Agência O Globo, 1973.

É extremamente importante ressaltar ainda que, segundo Sousa (2020), a construção da Avenida Brasil acabou impulsionando as ocupações em seu entorno, por representar uma alternativa de moradia para a classe operária e trabalhadores. Ou seja:

a primeira forma de ocupação da via foi conformada através da presença de indústrias e depósitos, iniciando-se na região mais próxima do Centro da Cidade. No entanto, por adentrar um terreno ainda não ocupado e com fácil acesso a regiões de comércio e trabalho, a extensão da via tornou-se, em um segundo momento, uma alternativa para as classes supracitadas. Neste sentido, a Avenida Brasil acabou por tornar-se, o lugar de mais rápida expansão de favelas da cidade (Sousa, 2020, p.12).

Desse modo, a construção da Avenida Brasil foge a finalidade do Estado, que era construir uma infraestrutura para industrialização e escoamento da produção, mas acabaram acarretando o “problema” favela, como passou a ser visto essa e outras ocupações desordenadas na cidade do Rio de Janeiro. “Na medida em que a construção da Avenida Brasil não adentrou uma área densa ou habitada, novos modos de ocupação e uso da cidade surgiram” (Sousa, 2020, p.12).

Assim, diante do crescimento do número de favelas, que inclui a área da Maré, o governo seguiu uma dura política de remoção, o que marcou o bairro como um espaço de luta e resistência durante décadas e até os dias de hoje. Para executar essa política foram criados mecanismos de controle, remoção, e extinção das favelas, tais como:

os Parques Proletários a partir de 1941, e a Fundação Leão XIII em 1947, ambos respaldados pelo Código de Obras do Distrito Federal e pela ditadura do Estado Novo de 1937 que formalizaram a marginalização das favelas no espaço urbano, considerando-as construções ilegais (Silva, 2006, p.18).

O Código de Obras do Distrito Federal, de 1937, no artigo 375 dará conta de proibir melhorias nas habitações existentes nas favelas e vedar novas construções: “é proibida a formação de novas favelas em qualquer zona do Distrito Federal. Nas favelas existentes é proibida a construção de novas habitações de qualquer espécie, bem como a execução de obras de qualquer natureza” (Código de Obras do Distrito Federal, 1937). Além disso, o Código de Obras, já em seu artigo 377, dá a incumbência à prefeitura de extinção das favelas e a substituição por conjuntos habitacionais: “será da competência da prefeitura a elaboração de planificação tendente a extinguir as favelas existentes e substituí-las por conjuntos residenciais e grupos de habitações de tipo econômico, em todo o Distrito Federal” (Código de Obras do Distrito Federal, 1937, p.47).

Tais entendimentos fizeram com que a prefeitura da cidade instituísse a Comissão de Elaboração do Plano de Melhoramento da Cidade do Rio de Janeiro e que ela estabelecesse as áreas destinadas a habitações proletárias, “que compreendiam a Av. Niemeyer até a Barra da Tijuca, passando por Jacarepaguá, seguindo por Madureira, Paquetá e Ilha do Governador. Quanto às favelas já existentes, poderiam ser demolidas a partir de um aviso de despejo com 24 horas de antecedência” (Silva, 2006, p. 20). A medida acabou gerando os primeiros núcleos organizados de resistência através da comissão de moradores, por volta de 1945, que por não estarem satisfeitos com a mudanças para esses Parques, por conta da falta da infraestrutura oferecida e evidentemente também pela distância. “Os Parques Proletários e Vilas Operárias construídas pelo Estado passaram a ser consideradas favelas estatais, numa alusão à falta de infra-estrutura” (Silva, 2006, p. 21).

Além da Avenida Brasil, importante obra que acabou impulsionando a ocupação e expansão da Maré, como já mencionado, a construção da cidade universitária, para abrigar a então denominada Universidade do Brasil, atualmente a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir de 1949, contribuiu de modo fundamental para o crescimento populacional desta área. A cidade universitária foi construída por meio do aterro de oito ilhas existentes na enseada de Inhaúma, resultando em um terreno de mais de 5 milhões de metros quadrados e inaugurada somente em 1970 (Freire, 2014).

Nas décadas de 1950 e 1960 os movimentos organizados de favela cresceram consideravelmente. Assim, em 1954, foi constituída “a primeira associação de moradores da Maré, e a terceira de favelas do Rio de Janeiro, a Associação de Moradores do Morro do Timbau” (Esperança, 2021, p. 6). Esses movimentos culminaram na Federação da Associação de Favelas do Estado da Guanabara (FAFEG) em 1963. Apesar disso, o processo de organização e luta será enfraquecido pelo golpe civil-militar em 1964.

Já na década de 1980, o governo militar inicia uma série de ações que “prometia intervir em toda a região da Maré e adjacências da Baía de Guanabara, principalmente com a realização de aterros, remoções e construções de casas populares” (Silva, 2006, p. 32). Tal plano era introduzido com a argumentação de resolver o problema de poluição da Baía de Guanabara, em que os moradores eram culpabilizados.

No entanto, a partir da mobilização que já vinha se estabelecendo desde a década de 1950, as ações foram transformadas em urbanização das favelas, afastando o perigo, que se apresentava como iminente, das remoções para áreas distantes do centro do Rio de Janeiro. Assim, em 1982, na primeira fase, foram entregues pelo presidente João Figueiredo mais de 1500 casas na Vila do João e mais de 1000 títulos de propriedade. Essas ações foram encerradas em 1990, com boa parte do saneamento, pavimentação e urbanização realizadas, contudo, a maioria das iniciativas previstas não foi cumprida (Silva, 2006, p. 33).

Somente a partir de 1992, com o Plano Decenal da Cidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, com a aprovação da Lei nº 2119, de 1994, assinada pelo então prefeito César Maia, que reconheceu a Maré como bairro, é que efetivamente as responsabilidades e as cobranças em relação a políticas públicas na região passam a ter sua oficialização.¹⁸

Como vimos, “são tão diversas as localidades da Maré que, se as analisarmos nas suas várias dimensões (históricas, geográficas, sociológicas, etc.), não será difícil contrariar as

¹⁸ A criação da região administrativa da Maré ocorreu, em 04/08/1986, através do Art. 2º do Decreto nº 6.011, já a delimitação como bairro Maré aconteceu pelo Decreto nº 7.980, de 12/08/1988, e a criação do bairro Maré, em 19/01/1994, através da Lei Municipal nº 2119.

análises que veem as favelas sob o prisma da rigidez e da homogeneidade” (Raposo, 2011, p. 14). No entanto, a mídia frequentemente representa a Maré como um território de violência, devido ao controle da região por grupos armados, que fazem parte do tráfico de drogas, pelas milícias ou pelo grande número de operações policiais no bairro.

Então, vale contextualizar que nem sempre foi assim. Como Silva (2009, p. 100) aponta, no início da década de 1980, “o tráfico de drogas tinha ainda pouca expressão, mas as quadrilhas já começavam a exercer o seu poder sobre os territórios locais”. É nesta década, ainda, que se dará o início do crescimento do poder bélico dos grupos criminosos, a partir do crescimento da distribuição, venda e consumo de cocaína no Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma:

O acesso ampliado a armamentos mais sofisticados pelos grupos criminosos foi motivado, principalmente, pela penetração em escala industrial da cocaína no Rio de Janeiro. A droga trouxe mais recursos e maior demanda pelo controle dos territórios favelados pelos grupos criminosos, que foram se organizando localmente e cuja composição era, na maior parte, de assaltantes e sequestradores (Silva, 2009, p. 101).

A grande escalonada de conflitos do tráfico de drogas se dará em meados da década de 1990, após o assassinato de Jorge Negão, até então o traficante mais poderoso da Maré, pela polícia federal. O novo chefe, conhecido como Gigante, irá estabelecer laços mais profundos com as facções criminosas e, conseqüentemente, uma política de conquista de território. Desse modo:

Aprofundou a inserção do grupo local na facção; a partir desse movimento, as divisões entre os grupos passaram a ser mais enfatizadas e se iniciou uma disputa mais direta e ampliada pelos territórios vizinhos, principalmente por parte do Terceiro Comando e Amigos Dos Amigos – o CV foi o grupo que menos investiu nessa prática. Assim, a geopolítica da guerra entre os grupos criminosos armados bateu em cheio na Maré e passou a dominá-la de forma profunda (Silva, 2009, p. 103-104).

A Maré, então, após longas décadas sendo representada como um lugar de ausência, que teve nas casas de palafitas, “durante um período significativo da formação das favelas da região, uma marca emblemática da situação de pobreza e das péssimas condições de qualidade de vida na qual viveram uma parcela da população da Maré” (Silva, 2009, p. 178), passou a ser representada ainda mais fortemente pela violência. Se antes a pobreza já era criminalizada, sinônimo de vagabundagem, de criminosos, o crescimento das políticas de confronto irá dar mais condições para representações estigmatizadas e estigmatizantes.

Nascimento (2020) evidencia, em uma análise de uma reportagem do Jornal do Brasil de 1978, que essas representações negativas são construídas há décadas, reforçadas, criadas e recriadas pela grande mídia, ao associa-las à Maré. A reportagem em questão é intitulada

“Favela da Maré: Aqui é o fim do mundo” e sua matéria traz uma longa análise sobre as condições desafiadoras no território e, também, fez referência à violência usando termos como “bandidos e bandidos mirins” (p. 26).

Figura 7 - Reportagem associando à Maré ao “fim do mundo”



Fonte: Jornal do Brasil, 1978.

Neste trabalho procuraremos representar a Maré por outros espectros, olhando como as crianças que nela vivem compartilham diferentes visões humanizadas e de grande complexidade, como já mencionado, o que não descarta, evidentemente, as diferentes problemáticas encontradas. Assim, não buscaremos romantizar ou atribuir somente uma visão positiva ao bairro Maré, mas tentaremos mostrar como as crianças percebem esse bairro tão complexo e que representa em menor escala a complexidade da cidade e do Estado do Rio de Janeiro.

1.1 A tríplice fronteira

Quando cheguei à unidade escolar em 2017 pouco sabia da Maré além das representações da grande mídia, não tinha conhecimento sobre essas nuances e sobre as divisões territoriais para além das representações geográficas. O convívio, a escuta e as narrativas dos meus alunos que foram me situando, me trazendo mais para perto e me fazendo conhecer esse território com eles. Assim, a motivação e o percurso deste trabalho não poderiam ser outros, pois é com as crianças, alunas e alunos, que pude conhecer, pensar e repensar esse bairro. Foram também as crianças que me fizeram procurar meios para melhor compreender esse jogo complexo de influências em um território tão vasto e heterogêneo.

Diversos atores ajudaram nessa empreitada de conhecer mais o bairro, como: o NEPS, o CEASM, o Museu da Maré, pesquisadores e pesquisadoras da Maré e amigos e amigas que fiz por lá. Eles foram fundamentais para que o exercício reflexivo sobre as narrativas e o cotidiano escolar se transmutassem nesse objeto de pesquisa. A percepção da escola como um cruzo de três contextos territoriais do bairro também nasce nesse processo de reflexão.

Desse modo, pude perceber que a escola está localizada em uma área de fronteira entre as favelas, ou seja, nas margens, na divisa entre duas favelas distintas do mesmo bairro, que dividem ainda territórios de ação de facções criminosas diferentes. De um lado há o domínio das facções do tráfico de drogas e, de outro, o comando está com as milícias. Havendo, ainda, um terceiro contexto de uma ocupação em frente à Avenida Brasil. Então, o quadro de estudantes da escola refletia sua localização e conjugava em si alunos desses três contextos territoriais distintos.

Dessa forma, de um lado estão as favelas Roquete Pinto e Praia de Ramos, a primeira ganha seu nome a partir da estação de rádio com o mesmo nome, que por sua vez homenageia o nome de seu fundador, a segunda ganha o nome da praia mais famosa do subúrbio carioca, mas que se tornou imprópria para banho devido à poluição. Hoje, a comunidade abriga o Piscinão de Ramos, uma piscina artificial, criada em 2001, pelo governo Anthony Garotinho, e que é uma das importantes áreas de lazer da Maré. Essas favelas/comunidades são comandadas por grupos de milicianos e a população está sujeita a pagamento de taxas de segurança, de funcionamento para o comércio, que possuem valores mais altos nas áreas próximas ao Piscinão de Ramos. Além disso, os moradores sofrem com o monopólio dos milicianos na venda de gás, TV a cabo, internet e, ainda, são “empurrados” para fora das comunidades quando desagradam ou quando possuem alguma área de interesse desses grupos, como relataram pais e estudantes do campo em questão.

No ano passado, ou seja, em dois mil e vinte e três, uma de minhas alunas do 6º ano, que se destacava por seu desempenho, dedicação e participação, teve a vida modificada e um corte abrupto nas suas relações sociais por uma “sentença” dada pelo grupo de milicianos que comandava a área onde a aluna morava, na favela Roquete Pinto. A mãe da aluna fez contato com a escola, comunicou que os filhos não voltariam a unidade, pediu a transferência dos estudantes, pois tiveram que mudar-se às pressas da comunidade. A mãe pediu para ir buscar no dia seguinte as declarações de transferência para procurar uma nova escola e avisou que iria conversar e explicar o ocorrido. Eu fui chamada na direção para ser comunicada deste acontecimento. No dia seguinte a mãe compareceu a unidade e esclareceu a tragédia familiar agravada pela “sentença” e pela perda do direito ao luto. O marido tinha no meio da noite

deitado por cima da filha mais jovem do casal, um bebê de meses, e quando se deu conta a criança já estava sufocada, não resistiu e acabou falecendo. Então, o pai da criança foi culpabilizado pela morte da menina pelos milicianos e recebeu a “sentença”, a punição de sair da favela em um prazo de vinte quatro horas. A mãe explicou, ainda, que fez a mudança no mesmo dia, que voltou para pegar as declarações, mas que todos já estavam na casa de parentes e que nem ela, nem eles retornariam mais a favela. Assim, sem nenhuma despedida ou até logo a aluna foi desvinculada de toda uma rede social que constituía e eu nunca mais soube da aluna ou de sua família.

Apresentei aqui apenas um relato para retratar e exemplificar como a ação desses grupos permeiam e definem tão fortemente a trajetória desses alunos e moradores. Os moradores dessas favelas comandadas pela milícia apesar de não conviverem com o tráfico de drogas, com as constantes operações policiais, com barricadas são dominados e explorados pelo poder paralelo e pelos modos estabelecidos e impostos por esses grupos, sem que haja interferência ou busca do restabelecimento da ordem pelo Estado, como denuncia a reportagem do G1¹⁹. A matéria aponta que por mais de quinze anos essa área não é alvo de operações policiais, um contraste direto com as áreas de comando do tráfico de drogas na Maré, que só entre os meses de janeiro e julho de dois mil e vinte três já registrava dezesseis operações.

Do outro lado da unidade escolar temos o Parque União, uma importante favela da Maré e que, recentemente, teve sua praça principal, a praça do Parque União ou PU, como é chamada carinhosamente pelos seus moradores, reconhecida como um Polo Gastronômico e Cultural do Rio de Janeiro²⁰. O Parque União é comandado pelo tráfico, como as demais favelas deste lado do bairro e da escola. A maior parte dos alunos deste lado da Maré moravam no Parque União, ainda que tivéssemos estudantes do Parque Rubens Vaz, Nova Holanda etc. As crianças que eram moradoras dessas áreas conviviam com o tráfico de drogas, muitas vezes nas portas de suas casas, com a circulação constante de homens armados, barricadas e, ainda, com um número alarmante de operações policiais. Essas operações eram responsáveis por dificultar ou privar a circulação desses alunos, assim como, a chegada ou a saída da escola.

¹⁹ Reportagem do site G1 sobre a não atuação das forças policiais em áreas comandadas pela milícia na Maré: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/10/21/alvo-de-acoes-frequentes-contra-o-trafico-mare-tem-area-de-milicia-quase-intocada-ha-15-anos-no-entorno-do-piscinao-de-ramos.ghtml>. Acesso em: 04 jun.2023.

²⁰ Reconhecimento da praça do Parque União como Polo Gastronômico e Cultural do Rio de Janeiro: <https://www.vozdascomunidades.com.br/favelas/e-oficial-praca-parque-uniao-vira-polo-gastronomico-e-cultural-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 04 dez 2023.

Destaco aqui, também, que mesmo a escola funcionando normalmente em dia de operações, cerca de cinquenta por cento dos meus alunos não conseguia chegar.

Uma de minhas alunas, em 2022, saía de casa mesmo em dias de operação, a mãe precisava trabalhar e a avaliação era que seria pior ficar em casa sozinha. Nesses dias, ao término das aulas, ela ligava para a mãe, que já teria sondado como estava a favela e se tudo tivesse calmo, ela retorna para casa, mas se as coisas ainda estivessem sob tensão, ela pegava o BRT (pista exclusiva para o tráfego de algumas linhas de ônibus) e ia para a casa de uma tia na Penha. Assim, chegamos a um outro problema: para quais alunos essas aulas ficavam garantidas? As disparidades e as necessidades distintas desses alunos eram aprofundadas? Quais efeitos essas tensões criavam no aprendizado?

O terceiro contexto que envolve a escola é a ocupação em frente a Avenida Brasil. A ocupação chamada pelos alunos de “Tijolinho”, por ter os seus tijolos aparentes, foi construída na área de uma antiga fábrica chamada “Borgauto”, que na década de noventa ficou conhecida pelos grandes bailes funks do “Chaparral”. Alguns alunos também usavam o nome da fábrica para referenciar o local em que residem, sobre isso um aluno afirmou: eu moro na Borgauto. Atualmente, segundo relatos dos estudantes, o local já sofre a influência de grupos armados que dominam a região, que constroem áreas de lazer, como piscinas, e disponibilizam o uso de acordo com suas demandas. Um aluno relatou: quem manda é o chefe, só não sei se ele é bandido ou da milícia. A ocupação também conta com a precariedade de suas estruturas, abastecimento de água irregular, esgoto a céu aberto, e um grande aglomerado de casas e pessoas em um espaço relativamente pequeno.

Figura 8 - Fachada original da antiga fábrica Borgauto



Fonte: O Globo, 2001.

Figura 9 - Ocupação “Tijolinho” (Borgauto)



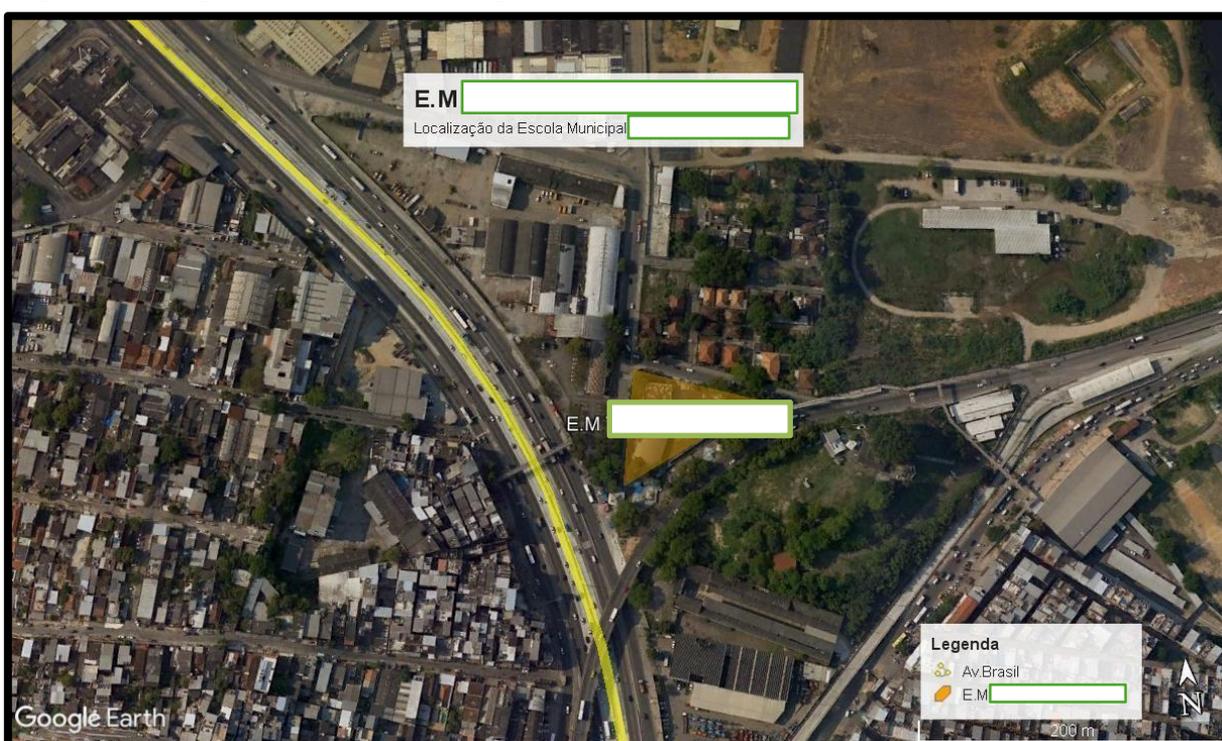
Fonte: Foursquare, 2016²¹.

²¹ Imagem disponível no site Foursquare: <https://foursquare.com/v/borgauto/4e0207bf1495692a4bbab462>. Acesso em: 04 dez. 2023.

A disposição geográfica interferia diretamente na circulação e nas redes de sociabilidades dos grupos sociais dessas comunidades, já que a presença de um em outro espaço era considerada hostil. A escola, onde está pesquisa foi realizada, se tornava um lugar possível para o cruzamento desses grupos que moravam tão próximos, mas que muitas vezes não circulavam pelos mesmos espaços, devido às limitações e fronteiras silenciosas que são impostas a esses moradores.

No mapa abaixo, elaborado no Google Earth pelo companheiro de grupo de pesquisa Diogo Dutra, podemos visualizar a escola como a intersecção desses contextos apontados:

Figura 10 - Mapa da Escola e sua “Tríplice fronteira”



Fonte: Google Earth com intervenções feitas por Diogo Dutra, 2022.

Em frente à escola, do outro lado da Avenida Brasil está a ocupação “Tijolinho” (Borgauto). Acima fica a favela Roquete Pinto e abaixo o Parque União. A partir desse contexto proponho a nomenclatura “tríplice fronteira”, pois através da percepção dos estudantes em uma das oficinas realizadas em 2021, com intuito de pensar o bairro Maré, eles notaram que as “linhas” espaciais acabavam refletindo no uso dos espaços. Assim, a circulação dos estudantes foi percebida como um “espelho” que reflete a noção espacial do domínio de diferentes grupos armados. Desse modo, a escola e outros poucos pontos, tais como o Piscinão

de Ramos, como veremos mais à frente, funcionam como um elo dessas dinâmicas geográficas tão bem demarcadas pelas crianças.

2. A ESCOLA EM QUESTÃO

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2021, compostos pelos indicadores educacionais das taxas de aprovação, *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por município e rede de ensino, a rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, município em que essa pesquisa foi desenvolvida, possui uma maior taxa de aprovação e um maior indicador de rendimento se comparada com as redes estadual e federal. No entanto, as notas do SAEB 2021 são mais baixas na rede municipal do que nas redes estadual e federal, tanto em matemática como em língua portuguesa, assim como apresenta o IDEB mais baixo.

Figura 11- Índices do INEP 2021

 Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira														
Ensino Fundamental Regular - Anos Finais														
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino - 2021.														
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)	
				6º a 9º ano	6º	7º	8º	9º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)		
RJ	3304300	Rio Bonito	Pública	90,5	91,8	87,3	90,3	92,8	0,91	252,50	256,32	5,15	4,7	
RJ	3304409	Rio Claro	Estadual	99,4	-	-	100,0	98,5	0,99	268,89	271,18	5,67	5,6	
RJ	3304409	Rio Claro	Municipal	96,8	98,6	96,3	95,5	96,8	0,97	266,93	277,82	5,75	5,6	
RJ	3304409	Rio Claro	Pública	97,3	98,6	96,3	97,2	97,4	0,97	267,96	274,32	5,70	5,6	
RJ	3304508	Rio das Flores	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
RJ	3304508	Rio das Flores	Municipal	99,7	100,0	100,0	98,7	100,0	1,00	259,87	262,17	5,37	5,3	
RJ	3304508	Rio das Flores	Pública	99,7	100,0	100,0	98,7	100,0	1,00	259,87	262,17	5,37	5,3	
RJ	3304524	Rio das Ostras	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
RJ	3304524	Rio das Ostras	Municipal	99,6	99,8	99,6	99,5	99,4	1,00	261,51	267,73	5,49	5,5	
RJ	3304524	Rio das Ostras	Pública	99,6	99,8	99,6	99,5	99,4	1,00	261,51	267,73	5,49	5,5	
RJ	3304557	Rio de Janeiro	Federal	96,8	97,5	96,8	96,1	96,8	0,97	ND	ND	-	-	
RJ	3304557	Rio de Janeiro	Estadual	96,4	97,3	96,8	96,9	94,6	0,96	263,62	269,99	5,56	5,4	
RJ	3304557	Rio de Janeiro	Municipal	98,4	98,5	98,3	98,0	99,0	0,98	251,15	255,64	5,11	5,0	
RJ	3304557	Rio de Janeiro	Pública	98,4	98,5	98,3	97,9	98,9	0,98	253,73	257,62	5,19	5,1	
RJ	3304607	Santa Maria Madalena	Municipal	92,4	90,7	90,6	91,8	97,1	0,92	260,95	262,86	5,40	5,0	

(a) Índice federal, estadual, municipal e das unidades públicas no Rio de Janeiro

INEP		Ministério da Educação		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira											
Ensino Fundamental Regular - Anos Finais															
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino - 2021.															
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)		
				6º a 9º ano	6º	7º	8º	9º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)			
8681	RJ	3304409	Rio Claro	Municipal	96,8	98,6	96,3	95,5	96,8	0,97	266,93	277,82	5,75	5,6	
8682	RJ	3304409	Rio Claro	Pública	97,3	98,6	96,3	97,2	97,4	0,97	267,96	274,32	5,70	5,6	
8683	RJ	3304508	Rio das Flores	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8684	RJ	3304508	Rio das Flores	Municipal	99,7	100,0	100,0	98,7	100,0	1,00	259,87	262,17	5,37	5,3	
8685	RJ	3304508	Rio das Flores	Pública	99,7	100,0	100,0	98,7	100,0	1,00	259,87	262,17	5,37	5,3	
8686	RJ	3304524	Rio das Ostras	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8687	RJ	3304524	Rio das Ostras	Municipal	99,6	99,8	99,6	99,5	99,4	1,00	261,51	267,73	5,49	5,5	
8688	RJ	3304524	Rio das Ostras	Pública	99,6	99,8	99,6	99,5	99,4	1,00	261,51	267,73	5,49	5,5	
8689	RJ	3304557	Rio de Janeiro	Federal	96,8	97,5	96,8	96,1	96,8	0,97	ND	ND	-	-	
8690	RJ	3304557	Rio de Janeiro	Estadual	96,4	97,3	96,8	96,9	94,6	0,96	263,62	269,99	5,56	5,4	
8691	RJ	3304557	Rio de Janeiro	Municipal	98,4	98,5	98,3	98,0	99,0	0,98	251,15	255,64	5,11	5,0	
8692	RJ	3304557	Rio de Janeiro	Pública	98,4	98,5	98,3	97,9	98,9	0,98	253,73	257,62	5,19	5,1	
8693	RJ	3304607	Santa Maria Madalena	Municipal	92,4	90,7	90,6	91,8	97,1	0,92	260,95	262,86	5,40	5,0	
8694	RJ	3304607	Santa Maria Madalena	Pública	92,4	90,7	90,6	91,8	97,1	0,92	260,95	262,86	5,40	5,0	

(b) Índice da rede municipal do Rio de Janeiro

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

Desse modo, vimos que apesar dos indicadores mais baixos em notas do SAEB, a rede municipal é o tipo de rede do município do RJ que mais aprova e consequentemente possui um melhor índice de rendimentos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Estando com os mesmos indicadores da rede pública no quadro geral do 6º ao 9º ano e nos 6º e 7º ano. No 8º e 9º ano os indicadores municipais superam os da rede pública. Tais dados nos levaram a reflexões sobre o porquê da divergência entre as notas do SAEB, IDEB e as aprovações do segundo segmento da rede municipal do Rio de Janeiro, ou seja, por que os altos índices de aprovação não estavam reverberados nos indicadores do SAEB, por exemplo?

No plano da infraestrutura educacional, a cidade do Rio de Janeiro, no âmbito de escolas municipais, possui 1554 unidades escolares, sendo 464 unidades de educação integral. No que tange o bairro Maré temos instaladas 46 instituições de educação públicas, duas delas funcionam em prédios compartilhados entre Escolas Municipais e Colégios Estaduais, como é o caso da escola onde realizamos a pesquisa. São sete Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), sete creches municipais, treze Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), quinze escolas municipais, três Colégios Estaduais de nível Médio e um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Na figura a seguir, Felicidade (2023), podemos observar mais detalhadamente essa distribuição:

Figura 12 - Quadro 1 - Escola, Favela e Segmento, feita pelo CEASM com adaptações de Aryanne Felicidade

Escolas	Favela	Segmento
C.E. João Borges	Nova Holanda	Ensino Médio
C.M.Menino Maluquinho	Vila do Pinheiro	Creche e Pré-escola
C.M. Monteiro Lobato	Baixa do Sapateiro	Creche
C. M Nova Holanda	Nova Holanda	Creche e Pré-escola
C.M Pescador Albano Rosa	Vila do Pinheiro	Creche e Pré-escola
C.M Profº Paulo Freire	Nova Maré	Creche
C.M Tio Mário	Vila do João	Creche e Pré-escola
C.M Vila do Pinheiro	Vila do Pinheiro	Creche e Pré-escola
Ceja Maré	Morro do Timbau	EJA- Ensino Fundamental
Ciep Elis Regina	Parque Maré	Pré-escola/ Fundamental I
Ciep Hélio Smidt	Parque Rubens Vaz	Fundamental I
Ciep Leonel de Moura Brizola	Praia de Ramos	EJA e Fundamental Ie II
Ciep Ministro Gustavo Capanema	Vila do Pinheiro	EJA e Fundamental Ie II
Ciep Operário Vicente Mariano	Baixa do Sapateiro	Fundamental II
Ciep Presidente Samora Machel	Parque Maré	Fundamental I
EDI Armando Salles Oliveira	Praia de Ramos	Educação Infantil e Pré-Escola
E.M Bahia C.E Bahia	Morro do Timbau	Fundamental II Ensino Médio
E.M Escritor Millôr Fernandes	Salsa e Merengue	Fundamental II
E.M Genival Pereira Albuquerque	Nova Holanda	Fundamental I
E.M Lêdo Ivo	Morro do Timbau	Fundamental I
E.M Lino Martins da Silva	Nova Holanda	Fundamental I e II
E.M Lucas Saatkamp	Salsa e Merengue	Fundamental I
E.M Nova Holanda	Nova Holanda	Fundamental I e II
E.M Olimpíadas Rio 2016	Nova Holanda	Fundamental II
E.M Osmar Paiva Camelo	Nova Holanda	Fundamental I
E.M Prof. Josué de Castro	Vila do João	Fundamental II
E.M Profº Paulo Freire	Vila do Pinheiro	Pré-escola e Fundamental I
E.M Teotônio Villela	Conjunto Esperança	Fundamental I
E.M Vereadora Marielle Franco	Salsa e Merengue	Fundamental I

CIEP Estadual Prof. César Pernetta 30	Parque União	Ensino Médio EJA
EDI Azoilda Trindade	Nova Holanda	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Cremilda S. Dos Santos	Baixa do Sapateiro	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI João Crisóstomo	Parque Rubens Vaz	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Maria Amélia Castro e Silva Belfort 34	Nova Holanda	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Medalhista Olímpico Eder Francis Carbonera	Salsa e Merengue	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta	Salsa e Merengue	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Medalhista Olímpico Luiz Felipe M. Fontenelle	Salsa e Merengue	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Medalhista Olímpico Willian Peixoto Argone	Salsa e Merengue	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Pescador Isidoro Duarte	Morro do Timbau	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Profª Kelita Farias de Paula	Morro do Timbau	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Profª Solange Conceição Tricarico	Morro do Timbau	Educação Infantil e Pré-Escola
EDI Profª Moacyr de Góes	Nova Holanda	Educação Infantil e Pré-Escola
E.M IV Centenário	Baixa do Sapateiro	Fundamental I
Escola Municipal Tenente General Napion / C.E Tenente General Napion	Roquete Pinto	Fundamental I e II Ensino Médio

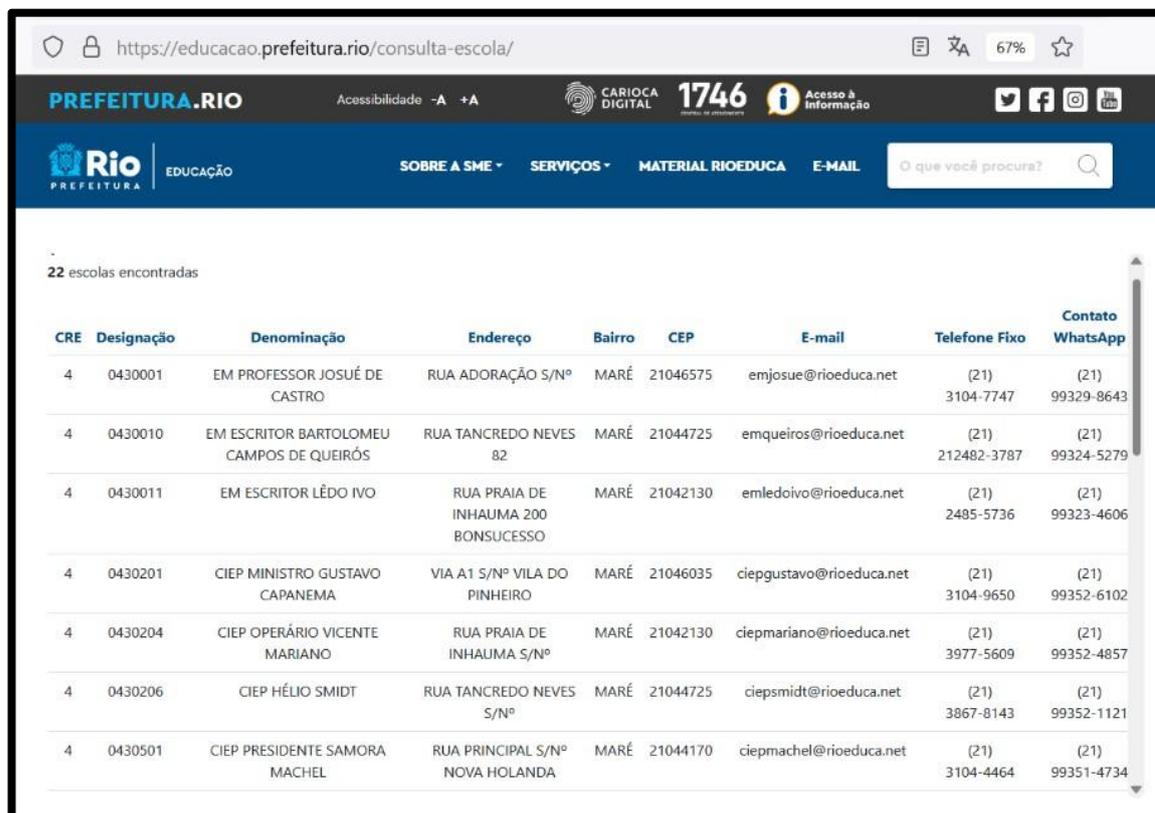
Fonte: Felicidade, 2023.

A pesquisadora supracitada aponta quarenta e duas unidades escolares municipais na Maré. No entanto, ao consultar a lista de escolas por bairro e nome no site da prefeitura do Rio de Janeiro não encontramos esse mesmo panorama, pois apenas vinte e duas escolas são apresentadas como pertencentes ao bairro Maré²², como podemos averiguar nos registros abaixo. Isso demonstra a dificuldade da prefeitura e da SME em caracterizar escolas como

²² Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/consulta-escola/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

pertencentes ao território mareense, o que acaba por dificultar um panorama geral do bairro e a ausência de ações destinadas a esse grupo. A escola onde realizamos a pesquisa é uma dentre as vinte escolas não citadas pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro como pertencente à Maré, como já mencionamos anteriormente.

Figura 13 - Registros fotográficos das escolas municipais do bairro Maré segundo o site da prefeitura do Rio de Janeiro



CRE	Designação	Denominação	Endereço	Bairro	CEP	E-mail	Telefone Fixo	Contato WhatsApp
4	0430001	EM PROFESSOR JOSUÉ DE CASTRO	RUA ADORAÇÃO S/Nº	MARÉ	21046575	emjosue@rioeduca.net	(21) 3104-7747	(21) 99329-8643
4	0430010	EM ESCRITOR BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	RUA TANCREDO NEVES 82	MARÉ	21044725	emqueiros@rioeduca.net	(21) 212482-3787	(21) 99324-5279
4	0430011	EM ESCRITOR LÉDO IVO	RUA PRAIA DE INHAUMA 200 BONSUCESSO	MARÉ	21042130	emledoivo@rioeduca.net	(21) 2485-5736	(21) 99323-4606
4	0430201	CIEP MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA	VIA A1 S/Nº VILA DO PINHEIRO	MARÉ	21046035	ciepgustavo@rioeduca.net	(21) 3104-9650	(21) 99352-6102
4	0430204	CIEP OPERÁRIO VICENTE MARIANO	RUA PRAIA DE INHAUMA S/Nº	MARÉ	21042130	ciepmariano@rioeduca.net	(21) 3977-5609	(21) 99352-4857
4	0430206	CIEP HÉLIO SMIDT	RUA TANCREDO NEVES S/Nº	MARÉ	21044725	ciepsmidt@rioeduca.net	(21) 3867-8143	(21) 99352-1121
4	0430501	CIEP PRESIDENTE SAMORA MACHEL	RUA PRINCIPAL S/Nº NOVA HOLANDA	MARÉ	21044170	ciepmachel@rioeduca.net	(21) 3104-4464	(21) 99351-4734

(a) Escolas municipais do bairro Maré

ID	Nome da Escola	Endereço	Bairro	Telefone	E-mail	Telefone 2	Telefone 3
4 0430601	CM MENINO MALUQUINHO	RUA PROJETADA A S/N	MARÉ	21046400	cmmaluquinho@rioeduca.net	(21) 3109-5892	(21) 99349-0754
4 0430604	CM MONTEIRO LOBATO	RUA TATAJUBA S/Nº	MARÉ	21043500	cmlobato@rioeduca.net	(21) 3104-5487	(21) 99348-8381
4 0430701	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CEJA - MARÉ	RUA PRAIA DE INHAUMA 200	MARÉ	21042130	cejamare@rioeduca.net	(21) 2485-1031	(21) 99346-1663
4 0430801	EDI PESCADOR ISIDORO DUARTE - "DORO"	RUA PRAIA DE INHAUMA 39	MARÉ	21042130	edipisidoro@rioeduca.net		(21) 99344-2702
4 0430803	EDI PROFESSOR MOACYR DE GÓES	RUA TANCREDO NEVES S/N	MARÉ	21044725	edingoes@rioeduca.net	(21) 3885-2349	(21) 99343-5054
4 0430804	EDI CREMILDA DA SILVA DOS SANTOS	R PRAIA DE INHAUMA S/N	MARÉ	21042130	edicremilda@rioeduca.net	(21) 2465-0165	(21) 99343-0893
4 0430809	EDI MEDALHISTA OLÍMPICO LUIZ FELIPE MARQUES FONTELES	RUA PROJETADA G S/N	MARÉ	21046425	edimfontelles@rioeduca.net	(21) 2086-4678	(21) 99301-3914
4 0430810	EDI MEDALHISTA OLÍMPICO EVANDRO MOTTA MARCONDES GUERRA	RUA PROJETADA G S/N	MARÉ	21046425	edimguerra@rioeduca.net	(21) 2086-4681	(21) 99301-3019
4 0430814	EDI JOÃO CRISÓSTOMO	RUA TANCREDO NEVES S/N	MARÉ	21044725	edicrisostomo@rioeduca.net	(21) 3393-3476	(21) 99299-7860

(b) Escolas municipais do bairro Maré

ID	Nome da Escola	Endereço	Bairro	Telefone	E-mail	Telefone 2	Telefone 3
	FELIPE MARQUES FONTELES					2086-4678	99301-3914
4 0430810	EDI MEDALHISTA OLÍMPICO EVANDRO MOTTA MARCONDES GUERRA	RUA PROJETADA G S/N	MARÉ	21046425	edimguerra@rioeduca.net	(21) 2086-4681	(21) 99301-3019
4 0430814	EDI JOÃO CRISÓSTOMO	RUA TANCREDO NEVES S/N	MARÉ	21044725	edicrisostomo@rioeduca.net	(21) 3393-3476	(21) 99299-7860
4 0430812	EDI MEDALHISTA OLÍMPICO EDER FRANCIS CARBONERA	RUA PROJETADA G S/N	MARÉ	21046425	edimcarbonera@rioeduca.net	(21) 2086-2852	(21) 99300-5161
4 0430811	EDI MEDALHISTA OLÍMPICO WILLIAM PEIXOTO ARJONA	RUA PROJETADA G S/N	MARÉ	21046425	edimarjona@rioeduca.net	(21) 2086-3835	(21) 99300-5782
4 0430014	EM LINO MARTINS DA SILVA	RUA PROJETADA S/Nº	MARÉ	21044763	emsilva@rioeduca.net	(21) 3438-6723	(21) 99322-1292
4 0430018	EM MEDALHISTA OLÍMPICO LUCAS SAATKAMP	RUA PROJETADA D S/N	MARÉ	21046425	emsaatkamp@rioeduca.net	(21) 2086-3341	(21) 99355-3666
4 0430007	EM NOVA HOLANDA	RUA PROJETADA S/Nº	MARÉ	21044771	emnovah@rioeduca.net	(21) 3105-8155	(21) 99326-5870
4 0430013	EM OSMAR PAIVA CAMELO	RUA PROJETADA S/Nº	MARÉ	21044763	emocamel@rioeduca.net	(21) 3161-0221	(21) 99322-3467

(c) Escolas municipais do bairro Maré

Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2024.

O nome da escola municipal onde realizamos a pesquisa homenageia um tenente general do exército, nascido na Itália, contratado para servir o Reino de Portugal e considerado Patrono do Quadro de Material Bélico do Exército Brasileiro através do decreto presidencial nº 59.068, de 12 de agosto de 1966. Ela foi construída pelo então governo do Estado da Guanabara e inaugurada em 1972, em plena ditadura militar, numa faixa estreita entre a Praia de Ramos e o Parque União. Segundo os registros do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro a inauguração aconteceu no dia vinte e seis de março de mil novecentos e setenta e dois e contou com a presença do governador Chagas Freitas²³, que governou de março de 1971 até março de 1979.

Figura 14 - Governador Chagas Freitas na inauguração da escola em 26/03/1972



(a) Inauguração da escola em 26/03/1972

²³ Dossiê do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: http://wpro.rio.rj.gov.br/arquivovirtual/web/fontes/relArquivoGeral.php?id_conjuntoArquivo=17556. Acesso em: 28 jun. 2024.



(b) Chagas Freitas na inauguração



(c) Chagas Freitas visitando uma das salas

Fonte: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 1972.

2.1 Do período da pesquisa à chegada na unidade escolar, da chegada à unidade escolar ao período da pesquisa: um movimento circular

A unidade atendeu no ano de 2023 cerca de 600 alunos, divididos em 18 turmas do 1º ao 6º ano, e possuía 38 funcionários. Sua estrutura era composta por dois prédios (principal e anexo), 21 salas de aula, um pátio, uma quadra coberta, uma sala de leitura, uma sala de rádio (desativada), um laboratório de ciências (desativado) e uma sala de informática, que, na prática, funcionava como um auditório pela ausência de computadores. Recentemente, a fachada da escola recebeu uma série de grafites representando dez personalidades e o mapa da Maré²⁴, entre outros, que estavam orientando a formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) que gestão eleita para o biênio 2022- 2023 vinha construindo com a comunidade escolar.

²⁴ Matéria do Jornal Maré de Notícias Online <https://mareonline.com.br/escola-da-mare-trabalha-educacao-antirracista-e-muro-com-personalidades-vira-ponto-turistico/?amp=1>

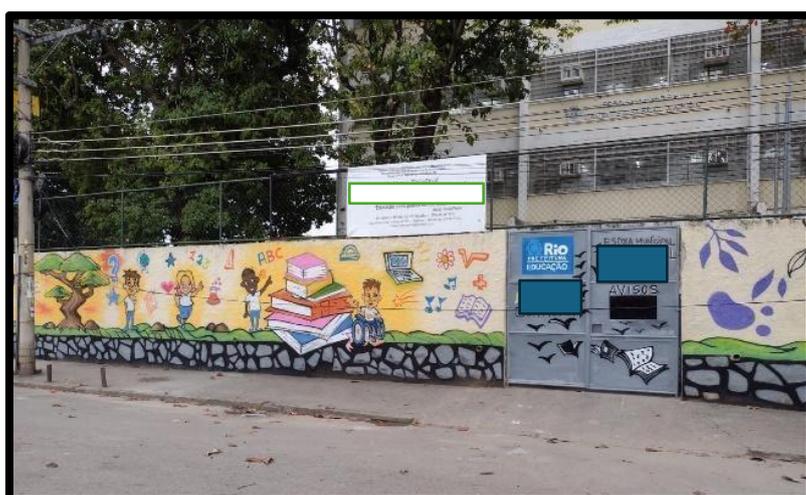
Figura 15- Fachada da unidade escolar durante e após a realização dos grafites



(a) Fachada durante a realização dos grafites



(b) Sigla de uma das facções criminosas



(c) Fachada da unidade escolar após os grafites



(d) Fachada com o mapa da Maré

Fonte: A autora, 2022, 2023.

As imagens acima trazem dois pontos importantes que quero destacar. O primeiro ponto é que há mais de dez anos o PPP da UE não era refeito ou reformulado, sendo o último Projeto Político Pedagógico da escola de 2013. Saliento, ainda, que esse pontapé inicial para que fosse refeito, registrado e exposto no muro, acabou não se concretizando, pois houve novamente mudanças na gestão escolar, o que caracteriza processos descontínuos na formulação de orientações gerais da escola.

Quando cheguei à unidade escolar em 2017, a diretora já estava atuando na escola há alguns anos e não era bem-vista, pois tinha chegado à UE por indicação da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), e não por eleição, ou seja, acabava sendo considerada pelos professores e funcionários como uma “interventora”. A escola até então, ou seja, até 2016,

possuía uma caracterização bem distinta da dos dias atuais, com turmas majoritariamente de segundo seguimento, funcionando em dois turnos, com um histórico extenso de brigas, drogas e violências. Como somente a indicação de uma nova gestão para unidade não foi capaz de melhorar a imagem da escola, a nossa chegada significava também uma nova configuração para a unidade.

Comecei a trabalhar na escola em 2017, como dito anteriormente, com um grupo grande de professores recém-convocados por concurso público, com a carga horária de 40h semanais. Éramos cerca de vinte professores novos, o que implicava em praticamente um quadro quase todo renovado de professores. Chegamos para inaugurar o turno único, ou seja, o turno integral, que funciona na escola entre 7h30 e 15h30, diferentemente das outras escolas da Maré que funcionam das 8h às 16h, e diferente também da maioria das escolas de turno único, que funcionam no mesmo horário das outras escolas da Maré. Não encontrei nenhuma justificativa para que o horário da escola fosse diferenciado.

Além disso, a partir daquele ano (2017), a unidade escolar começou a atender majoritariamente turmas do primeiro segmento. Essa reformulação era uma tentativa da SME e da CRE para suavizar a imagem da escola e possibilitar novos caminhos, apesar da então direção ter se colocado contrária a essa reformulação, ela acabou acontecendo. A gestão que já estava na unidade acabou se reelegendo em 2018, dessa vez em processo de eleitoral, com chapa única. Sendo assim, permaneceu gerindo a unidade escolar na maior parte do tempo em que atuei na escola, de 2017 até 2021. Durante essa gestão, houve diferentes configurações na equipe diretiva, com mudanças e saídas na direção adjunta e na coordenação, o único cargo que se manteve foi o da direção geral.

No ano de 2018, tivemos apenas umas duas reuniões de planejamento em que o PPP era o foco. Esse início de debate e alinhamento para sua reformulação foi trazido pela coordenação pedagógica da época, mas logo a coordenadora deixou o cargo e essa primeira fase acabou se perdendo. A então coordenadora acabou retornando à escola, em 2023, no cargo de vice-diretora. Depois disso não tratamos mais do PPP na escola, as reformulações da equipe diretiva e a grande demanda de trabalho faziam com que ele ficasse sempre para depois.

Dois anos depois, tivemos o período da pandemia de Covid-19 e nada foi feito a esse respeito. Somente após a eleição de 2021 - que seria realizada em 2020, mas foi adiada por conta da pandemia, de Covid-19, - com o desgaste da antiga gestão, que decidiu não tentar mais se reeleger e com a formação de uma nova chapa por duas professoras da unidade escolar é que caminhamos nesse sentido. Essa nova chapa ganhou a eleição e com ela ganhamos um

novo fôlego de trabalho. Fizemos então reuniões e começamos a formulação de um novo PPP, que orientou inclusive os grafites externos do muro da escola, como já apresentado.

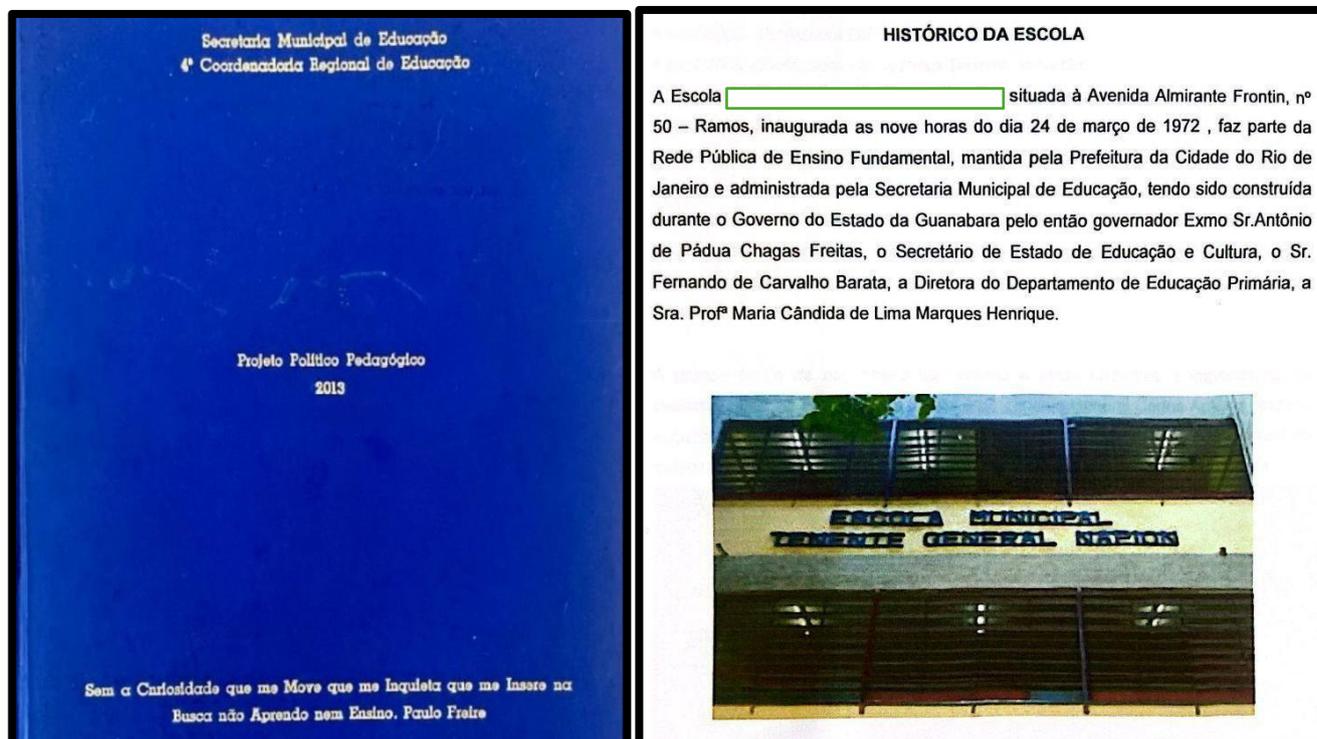
No entanto, novamente esbarramos em um problema que parecia ser crônico da unidade, pelo menos enquanto estive atuando lá, as reformulações na gestão e a descontinuidade do trabalho. Tal problema também foi encontrado por Christovão em sua pesquisa realizada em uma escola municipal no Morro do Cantagalo, em 2009, dentre outras complicações, a autora indica que “ao longo do desenvolvimento do estudo, a direção da escola passou por várias alterações, percorrendo períodos em que não havia composição efetiva de todo o quadro de funcionários atrelado ao quadro diretivo” (Christovão, 2022, p.55).

Assim, ao final de 2022, a diretora deixou o cargo por motivos pessoais, a diretora adjunta o assumiu e não deu continuidade ao PPP que começamos a elaborar. A conclusão foi que, na época de realização da pesquisa, a escola tinha um PPP que datava de 2013, no qual é apresentado uma escola que não existia mais, com uma configuração completamente desconexa com a dos dias atuais. Esse ponto, além de um problema sério para a escola, pois não possuía um documento norteador de seu trabalho atualizado também acarretava problemas de identidade e identificação da escola e conseqüentemente dos seus alunos, professores, responsáveis, funcionários, ou seja, da comunidade escolar como um todo.

Desta forma, levando em consideração o contexto territorial da escola municipal em questão - que envolve três localidades diferentes e muito próximas - e as disputas territoriais que giram em seu entorno, essa inexistência de um PPP atualizado e em consonância com a unidade escolar acentuava a problemática de identidade e pertencimento dos alunos ao bairro em que estudam e residem – bairro Maré.

Essa disputa e dificuldade de localização pode ser percebida como um elemento antigo na configuração da unidade, pois o último PPP, de 2013, traz um registro de localização da escola pela SME como localizada no bairro de Ramos, apresenta esse bairro e suas características gerais e em seguida faz o mesmo com o bairro Maré, sem nenhuma justificativa para essa apresentação dupla dos dois bairros. Sendo assim, podemos inferir que já havia por parte da escola uma tentativa de aproximação ao bairro Maré, ainda que a prefeitura apresentasse a unidade como pertencente ao bairro de Ramos.

Figura 16- Registros do PPP (2013) da unidade escolar



(a) Capa do PPP da escola

(b) Histórico da escola apresentado no PPP (2013)

IDENTIFICAÇÃO DO BAIRRO RAMOS

Ramos	
<i>Divisa entre os bairros Ramos e Bonsucesso.</i>	
Bairro do Rio de Janeiro	
Área	279,35 ha (em 2003)
Fundação	23 de julho de 1981
IDH	0,857 ¹ (em 2000)
Habitantes	40 792 (em 2010) ²
Domicílios	15 012 (em 2010)
Limites	Olaria, Complexo do Alemão, Bonsucesso e Complexo da Maré ³
Região Administrativa	XXX R.A.(Ramos)
Localização	Zona Norte •

Ramos é um bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil.

Faz limite com os bairros Olaria, Complexo do Alemão, Bonsucesso e Complexo da Maré.

Seu IDH, no ano 2000, era de 0,857, o 47º melhor da cidade do Rio de Janeiro.

(c) Apresentação do bairro Ramos no PPP

O SURGIMENTO DO BAIRRO MARÉ

O Complexo da Maré é um bairro da zona norte do Rio de Janeiro. Teve seu território delimitado pelo Decreto nº 7.980, de 12 de agosto de 1988. A Lei nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994, incluiu-o na XXXª Região Administrativa (Região Administrativa da Maré).^{5,6} Constitui-se num agrupamento de várias favelas, sub-bairros com casas, e conjuntos habitacionais. Com cerca de 130.000 moradores (2006), possui um dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro, consequência dos baixos indicadores de desenvolvimento social que caracterizam a região.

O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no ano 2000 era de 0,722, o 123º colocado da cidade do Rio de Janeiro, melhor apenas do que o de Acari, do Parque Colúmbia, de Costa Barros e do Complexo do Alemão.¹

O complexo ocupa uma região à margem da Baía de Guanabara, caracterizada primitivamente por vegetação de manquezal. Ocupada desde o meado do século XX por barracos e por palafitas, os manguezais foram sendo progressivamente aterrados quer pela população, quer pelo poder público.

Maré	
Bairro do Rio de Janeiro	
Área:	426,88 ha (em 2003)
Fundação:	12 de agosto de 1988
IDH:	0,722 ¹ (em 2000)
Habitantes:	129 770 (em 2010) ²
Domicílios:	43 038 (em 2010)
Limites:	<u>Olaria</u> , <u>Ramos</u> , <u>Bonsucesso</u> , <u>Manguinhos</u> , <u>Caju</u> e <u>Cidade Universitária</u> ³
Subprefeitura:	Zona Norte
Região Administrativa:	XXX R.A.(Maré) ⁴

(d) Apresentação do bairro Maré no PPP

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2013.

Outro ponto que gostaria de destacar a partir das imagens 14 (a e b), é que há, ao lado dos rascunhos para o grafite da vereadora oriunda da Maré, assassinada em 2018, Marielle Franco²⁵, a sigla de uma das facções criminosas que atuam no território mareense. É importante salientar que mesmo a escola estando localizada ao lado de uma área militar, mais especificamente do Comando de Operações Especiais (COE), a violência e a insegurança eram temas cotidianos dentro e fora da unidade escolar²⁶. As pixações com as iniciais de facções criminosas são só um exemplo das violências vivenciadas, pois evidenciam a influência dessas facções no território.

A rua em que a escola fica localizada, inclusive, já foi palco de roubos de carga em plena luz do dia, durante o horário de aula. Esses roubos já foram presenciados por profissionais da unidade escolar e pela comunidade externa, sempre com uso de armamentos

²⁵ Breve biografia de Marielle Franco. Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle>. Acessado em: 29 abr. 2024.

²⁶ Matéria do Jornal O Globo sobre a importância das novas instalações do COE e a circulação de cerca de quinhentos agentes no local para cursos e treinamentos em 2021. Segundo o secretário de Polícia Militar da época essa capacidade cresce para até dois mil agentes com a instalação de todos os equipamentos. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/pm-inaugura-novas-instalacoes-para-treinar-tropas-especiais-na-mare-25325882>. Acessado em: 01 abr. 2024.

pesados, como fuzil. Devido a escola ficar próxima a vias expressas da cidade, os assaltantes aproveitam para interceptar cargas (principalmente de grande valor) e levar para áreas de difícil acesso dentro da Maré. Como mencionado, toda essa dinâmica acontecia na mesma rua onde está localizado o Comando de Operações Especiais (COE) da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). Antes do Comando de Operações Especiais ir para lá, o local abrigava, até 2010, o 24º Batalhão de Infantaria Blindada do Exército Brasileiro. Segundo o projeto para a construção do COE, com previsão de duração entre 2010 e 2012:

O terreno [...] tem área de 198.000,00 m² e abrigava o antigo quartel do 24º Batalhão de Infantaria Blindada (BIB) do Exército, cedido ao Governo do Estado em 2010. Sua localização é estratégica do ponto de vista logístico, pois permite o acesso terrestre direto aos principais eixos viários da cidade do Rio de Janeiro (Avenida Brasil, Linha Amarela e Linha Vermelha), o acesso marítimo direto a baía de Guanabara e o controle aéreo facilitado pela proximidade do Aeroporto Internacional Antonio Carlos Jobim (Arqhos Consultoria e Projetos, [s.d.]²⁷.

O projeto aponta que a localização do COE também iria contribuir na “implementação da política de pacificação dos complexos da Maré, do Alemão e do Jacarezinho, se inserindo dessa maneira na política de segurança a ser implantada no município visando os grandes eventos internacionais” (Arqhos Consultoria e Projetos, [s.d.]) que a cidade do Rio de Janeiro iria sediar nos próximos anos, como: a Copa do Mundo, em 2014, e os Jogos Olímpicos, em 2016. No entanto, como vimos, a construção do COE não resultou em uma política de segurança consistente, nem mesmo para o seu entorno imediato, visto que somente uma rua separa o Comando de Operações Especiais e a unidade escolar onde desenvolvemos a pesquisa. Tal proximidade não impedia os roubos de carga, nem impediu que a escola sofresse uma série de assaltos e furtos em 2021²⁸.

É importante destacar que a localização geográfica que a escola possui corrobora para uma dinâmica conflituosa, em que vários atores são somados nestes processos de violência. Assim, nessa área temos uma zona de fronteira entre áreas sob controle de distintos grupos criminosos (milícia x tráfico), mas também uma grande área militar que passou a abrigar o Comando de Operações Especiais da PMERJ, além de pequenos comércios de bebidas e comidas (quiosques). Ademais, é uma área de circulação de usuários de drogas e pessoas em situação de rua, próxima de fábricas, do BRT, da Clínica da Família Diniz Batista e longe de

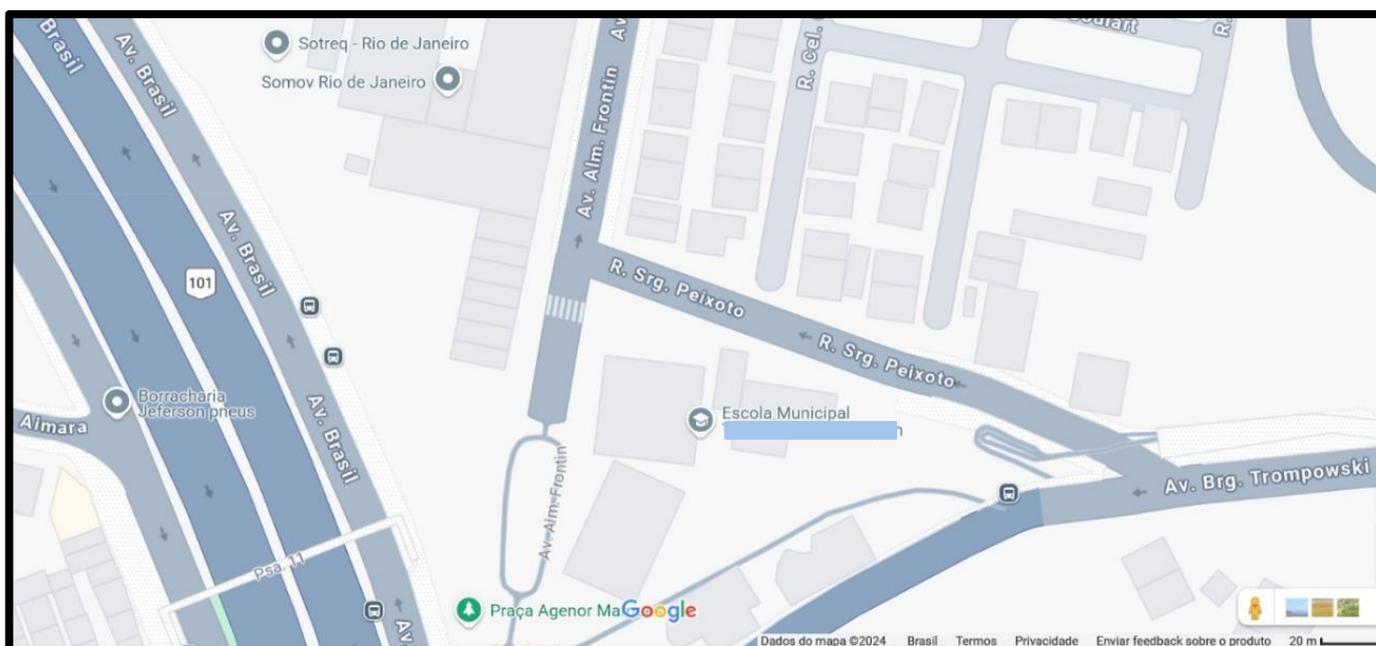
²⁷ Projeto de Construção do Comando de Operações Especiais. Disponível em: <https://arqhos.com/index.php/institucional/coe-comando-de-operacoes-especiais-da-pmerj/>. Acesso em: 01 abr. 2024.

²⁸ Matéria do g1 sobre os assaltos sofridos pela unidade escolar em 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/tj/rio-de-janeiro/noticia/2021/03/08/escola-municipal-em-ramos-e-assaltada-pela-decima-esse-ano.ghtml>. Acesso em: 04 abr. 2024.

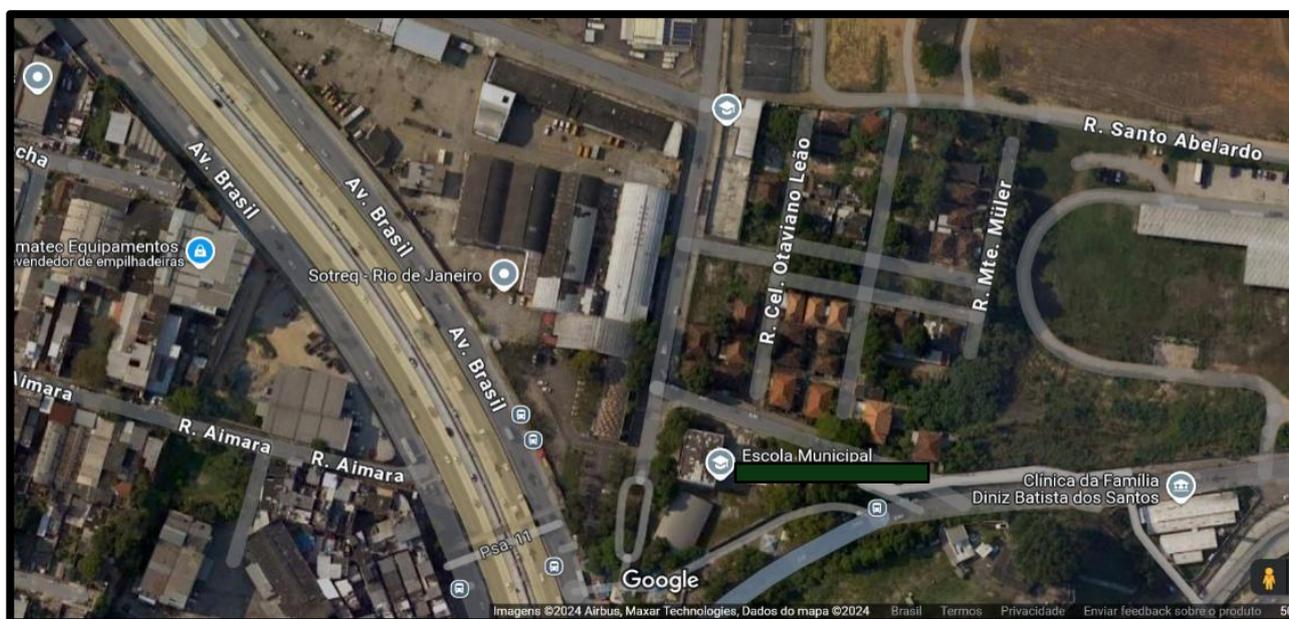
residências. Todos esses ingredientes propiciam uma atmosfera de não pertencimento, o que também acaba colaborando com processos de violência e insegurança vivenciados pela unidade, a exemplo da série de roubos e furtos ocorridos por dez vezes seguidas somente em 2021.

Usando como ponto de referência o portão principal da escola, temos a seguinte configuração: em frente: a pequena praça Agenor Marques, onde circulavam muitos usuários de drogas, pessoas em situação de rua e trabalhadores que se encaminhavam principalmente para um importante ponto de ônibus às margens da Avenida Brasil; e a empresa SOTREQ. Do lado esquerdo, temos: os quiosques, como eram chamados pelos alunos os pequenos comércios de comidas e bebidas, que durante o dia vendiam principalmente guloseimas para as crianças da escola, e para os trabalhadores com opções de lanches ou café da manhã. Alguns desses quiosques funcionavam com música e bebidas alcoólicas, principalmente no horário noturno, a maior parte dos clientes desses estabelecimentos eram pessoas que transitavam ali de passagem. É deste lado ainda que se inicia o domínio do tráfico, estamos do lado do Parque União. Atrás da escola temos: uma estação do BRT da Maré, a Clínica da Família Diniz Batista e outro movimentado ponto de ônibus. Do lado esquerdo temos: a área militar onde funciona o Comando de Operações Especiais da PMERJ, chamada pelos alunos e moradores de “quartel”. Aqui temos o lado controlado pela milícia, estamos do lado das favelas Roquete Pinto e Praia de Ramos. São essas divisas, um certo distanciamento residencial e a conjugação de muitos atores de poderes distintos que acabavam por fornecer a essa área um sentimento de “terra de ninguém” como apontavam os alunos. Nenhum ator se responsabiliza integralmente por esse território, o que faz da escola uma intersecção complexa. Os mapas abaixo facilitam a visualização do entorno da unidade escolar.

Figura 17 - O entorno da escola



(a) Entorno da escola em escala cinza



(b) Entorno da escola, fotografia em satélite

Fonte: Google Maps, 2024.

Todos esses ingredientes geográficos mencionados e mais o sentimento de ser “terra de ninguém” - o que está associado a uma ideia de não pertencimento - talvez tragam reflexões possíveis sobre as invasões na escola por dez vezes em um curtíssimo período. Talvez seja justamente por ter essas características que as pessoas conseguiram invadir a unidade sem

que fossem incomodadas - retornando em dias seguidos - e sem que as pessoas ao redor percebessem ou “impedissem” tais ocorrências.

Outra sucessão de roubos e furtos já havia ocorrido em 2019, ocasião em que equipes de televisão também foram até a UE e fizeram reportagens sobre o que estava ocorrendo na escola. Por isso, recebemos a visita da coordenadora da 4º CRE que, em debate acalorado com os responsáveis, garantiu a instalação de um conjunto de alarmes para a unidade. Essa garantia veio, pois os responsáveis tinham receio que funcionários e alunos adentrassem a escola e ainda houvesse a presença de um dos autores dos furtos escondido em alguma área da escola, nos banheiros, por exemplo.

Nesta época, ainda, ou seja, em 2019, recebemos grades chumbadas, com objetivo de dificultar a entrada forçada na UE, já que os criminosos usaram buracos dos aparelhos de ar-condicionado para entrar na escola. Assim, eles empurravam os aparelhos e conseguiam entrar, entrando também em dias seguidos e por buracos diferentes para que pudessem ter acesso a outros espaços. Em 2019, os objetos levados de maior valor foram: TV, computadores e outros aparelhos eletrônicos.

Após essas medidas, a repercussão e os pedidos de mais policiamento, tivemos uma temporada mais tranquila na escola, sem roubos ou furtos. Em 2020, com a suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de Covid-19, veio também a prometida obra. A escola passou por reformas e a constante presença de homens trabalhando em seu interior trouxe uma tranquilidade maior para a unidade, sem que houvesse incidentes. Este quadro mudou radicalmente após a conclusão das obras. Com a finalização da reforma e a saída dos trabalhadores, a escola se tornou novamente alvo de roubos e furtos, chegando a ocorrer mais de dez incidentes deste tipo entre janeiro e março de 2021.²⁹

Nessa ocasião, diversos boletins de ocorrências foram realizados e pedidos para mais policiamento para a escola. Mesmo assim, nenhuma medida imediata foi tomada por nenhum órgão público, seja pela SME, CRE ou a PMERJ, todos cientes dos acontecimentos. A repercussão foi tanta e o número de denúncias também diverso que encontrei um registro do requerimento na Câmara de Vereados do Rio de Janeiro, assinada pelo então vereador César

²⁹ Reportagem do Bom Dia Rio sobre mais de dez furtos sofridos pela unidade escolar entre janeiro e março de 2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9328796/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

Demais matérias de diferentes jornais sobre a série de furtos na escola, entre elas estão: O Dia e Record TV. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/03/6096575-escola-publica-da-zona-norte-tem-fiacao-eletrica-furtada-pela-oitava-vez.html>. Acesso em: 01 mai. 2024.

Disponível em: <https://recordtv.r7.com/cidade-alerta-rj/videos/escola-municipal-do-rio-tem-fiacao-eletrica-roubada-pela-8-vez-03122022>. Acesso em: 01 mai. 2024.

Disponível em: <https://www.tupi.fm/rio/escola-vandalizada-e-restaurada-pela-secretaria-de-educacao/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

Maia – líder do bloco “Juntos pelo Rio” – pedindo informações junto à LIGHT/SA, pois os furtos acarretaram a falta de luz na UE.

O requerimento ainda confirma que a “CRE e a SME foram comunicadas através de relatórios e boletins e nenhuma providência foi tomada”. Ou seja, comprova uma inércia ou pelo menos uma demora em ações efetivas que pudessem evitar as repetições dessas invasões.

Figura 18 - Requerimento de informações junto à LIGHT/SA, pelo vereador César Maia³⁰

REQUERIMENTO DE INFORMAÇÕES Nº 182/2021	
EMENTA: REQUER INFORMAÇÕES À LIGHT/SA.	
Autor(es): VEREADOR CESAR MAIA	
REQUEIRO à Mesa Diretora, observando a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro e o Regimento Interno da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, que sejam solicitadas as seguintes informações à LIGHT S/A.	
CONSIDERANDO a denúncia recebida neste Gabinete Parlamentar de que a Escola Municipal _____, localizada na Avenida Almirante Frontin, nº 50 - Bairro de Ramos, foi invadida e assaltada inúmeras vezes.	
CONSIDERANDO que em virtude das invasões, foram furtados os cabos e os equipamentos da caixa de luz.	
CONSIDERANDO que a escola encontra-se sem luz.	
CONSIDERANDO que a CRE e a SME foram comunicadas através de relatórios e boletins e nenhuma providência foi tomada.	
PERGUNTA-SE:	
1. Procede a denúncia?	
2. Se afirmativo, quais providências estão sendo tomadas para a solução do problema?	
3. Qual a possibilidade de retorno da energia elétrica?	
Plenário Teotônio Villela, 22 de março de 2021.	
VEREADOR CESAR MAIA Líder do Bloco Juntos pelo Rio	

Fonte: Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, 2021.

Somente após muita repercussão e muita insistência que a SME tomou uma medida para tentar dirimir o problema. Assim, a escola acabou recebendo vigilantes em horário integral. A chegada deles ajudou em uma retomada a normalidade, mesmo que depois um outro furto tenha ocorrido com a presença de um deles no horário noturno. É inegável que essa contratação acabou reduzindo o problema e dando uma sensação de mais segurança dentro da unidade escolar. Isto, por sua vez, não descarta a problemática da falta de segurança pública, que faz com que uma escola ao lado no COE precise recorrer a uma contratação de vigilância por parte da iniciativa privada. Temos aqui um atestado de ineficiência por parte do poder público.

Outra medida tomada pela escola foi o estreitamento de laços com a Patrulha Escolar e de Proteção à Criança e ao Adolescente da Secretaria de Estado de Polícia Militar. O

³⁰ Requerimento de informações junto a LIGHT, pelo vereador César Maia. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/Apl/Legislativos/scpro2124.nsf/0d8a4bc4b385b75003258632005693c5/5e8b0a23634f706a032586a00064ef1d?OpenDocument&Start=1&ExpandSection=-2>. Acesso em: 01 mai. 2024.

programa da PMERJ é “tido como um dos principais programas de proximidade da corporação” (PMERJ, 2023).³¹ No primeiro ano de atuação do programa a equipe era “composta por 1.667 policiais militares, treinados e capacitados para relacionar-se com gestores e se integrarem ao ambiente estudantil” (PMERJ, 2023). Além disso, “possuem um raio de atuação que atinge 11 mil unidades de ensino, em todas as regiões de atuação dos 39 batalhões de área da SEPM no Rio de Janeiro” (PMERJ, 2023), e realizaram no primeiro ano de atuação “cerca de 43 mil visitas a colégios e escolas de todo Estado” (PMERJ, 2023). Atualmente, o programa possui um pouco mais de dois anos e na escola em questão a partir de 2023 teve uma atuação mais presente, inclusive desenvolvendo atividades do programa na unidade.

Apesar de um período mais calmo na escola em relação a invasões, roubos e furtos, em julho de 2023, logo após a retirada dos vigilantes por parte da CRE/SME, houve uma nova invasão, com roubos de torneiras, alimentos (principalmente carnes), equipamentos eletrônicos etc.

³¹ Matéria sobre a nova Patrulha Escolar da Polícia Militar, matéria da própria corporação, PMERJ. Disponível em: <https://sepm.rj.gov.br/2023/02/nova-patrolha-escolarda-policia-militar-completa-um-ano-com-mais-de-43-mil-visitas-entodo-o-estado/>. Acesso em: 03 mai. 2024.

Figura 19- Fotos da invasão e roubo em julho de 2023



(a) Torneiras do bebedouro roubadas



(b) Torneiras das pias roubadas



(c) Pertences dos armários roubados



(d) Itens do freezer roubado

Fonte: A autora, 2023.

Como pudemos perceber, essa localização de fronteira traz diferentes problemáticas para a escola. Mas é também essa localização que vai permitir que a escola seja um ponto de intersecção entre as sociabilidades das crianças desses três contextos distintos, área comandada por milícia, área comandada por tráfico de drogas e uma ocupação residencial.

A localização da escola, as problemáticas aqui abordadas e apresentadas e, ainda, ter deixado de atuar a unidade escolar trouxeram reflexões sobre identificar ou não, localizar ou não a escola nesta pesquisa. Inicialmente, tinha optado por não identificar, nem localizar a unidade, pois diante do cenário em que diferentes forças ocupam e disputam o controle do território poderia de alguma forma expor e/ou gerar algum tipo de conflito para a escola. No entanto, ao não realizar esse movimento também deixaria que outros trabalhos encontrassem base na pesquisa dessa unidade escolar específica. Além disso, talvez fosse necessário desconsiderar documentos importantes para a construção dessa dissertação.

Desse modo, após ponderar os prós e contras, optei por não identificar a escola, assim poderei ser mais cautelosa nessa possível exposição. Para manter os documentos, fotos, registros em geral, que subsidiam e fundamentam esta pesquisa, escolhi desfocar as imagens, documentos etc. que nomeiam a unidade escolar. Os alunos, funcionários e demais atores não serão nomeados.

3. A(S) MARÉ(S) PELAS CRIANÇAS

Neste capítulo, tratamos das quatro oficinas realizadas com as crianças do 6º ano, da escola municipal apresentada, de três turmas diferentes, nos anos de 2021, 2022 e 2023. Aqui, falamos também das dinâmicas desenvolvidas em cada oficina e apresentamos encaminhamentos e algumas análises a partir do que foi produzido nelas.

Ressaltamos que, apesar de haver uma extensa quantidade de trabalhos em diferentes disciplinas acerca do bairro da Maré, não foi encontrado na base de dissertações e teses da capes pesquisas que se debruçassem diretamente sobre a percepção das crianças sobre esse território. Desta forma, construir uma dissertação sobre o tema corrobora para o desenvolvimento da percepção e análise do bairro Maré que leve em conta as crianças, suas subjetividades construídas a partir desse bairro, múltiplo e diverso, como estamos apontando, e seus saberes e conhecimentos, que veem demonstrando grande complexidade e profundidade.

Sobre a unidade escolar em questão e as especificidades dela, devido à sua localização geográfica, também não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse esse viés. Apenas um trabalho encontrado cita nominalmente a escola, mas está relacionado com o ensino de ciências no Ensino Médio, mais particularmente com o ensino de química. A escola foi citada como uma das unidades que receberam kits de laboratório para o apoio do trabalho do professor no âmbito deste projeto. Cabe reiterar que a unidade escolar pesquisada é uma unidade compartilhada com Estado, sendo assim, durante o período matutino e vespertino a unidade é administrada pela rede municipal e no período noturno pela rede estadual.

Segundo Raul Zibechi (2015, p.131), “os territórios periféricos são espaços onde se desenvolvem relações sociais diferentes das capitalistas hegemônicas, aqueles lugares onde os coletivos podem praticar modos de vida diferenciados”. Desse modo, buscamos reforçar a ideia de que, além da escola, o bairro Maré também é um lugar importante de socialização e aprendizagem, compondo um jogo de influências de umas localidades sobre as outras. Como vimos apontando no âmbito do nosso grupo de pesquisa, a educação não está restrita ao que acontece dentro da escola, podendo a cidade se constituir em um lugar de grande potencial educativo. Daí a importância dos trabalhos que se propõem a investigar temáticas que relacionam crianças, educação e cidade.

Assim, pautada na construção de olhares mais atentos e “de dentro” sobre os territórios periféricos, a pesquisa partiu do princípio de que as crianças têm direitos, incluindo “o direito à participação nos processos sociais com voz e vez” (Gobbi; Anjos, 2020, p.19). Por meio da

construção de “mapas sociais” com as crianças da referida escola, tentamos visibilizar e questionar processos sociais que acabavam por instaurar barreiras simbólicas existentes na “tríplice fronteira”. Barreiras essas que, parafraseando o escritor Mia Couto, nos têm transformado em “mapeadora[s] de ausências, possibilidades e utopias”.

Aqui, os “mapas sociais” são compreendidos como Vázquez; Massera (2012) nos apontam:

Los mapas sociales presentan información espacial a distintas escalas. Pueden representar información detallada del trazado y la infraestructura de una localidad (rutas, caminos, medios de transporte, ubicación de viviendas); y también se pueden usar para representar una zona amplia (diferentes usos del suelo de una zona, distribución de los recursos naturales). Éstos no se limitan a exponer información sobre las características distintivas geográficas; también pueden ilustrar importantes conocimientos sociales, culturales e históricos, incluyendo, por ejemplo, información sobre el uso y ocupación de la tierra, demografía, grupos etnolingüísticos, salud, distribución de la riqueza, entre algunos de los temas (Vázquez; Massera 2012, p. 98)

A base de fundamentação dos “mapas sociais” é a Cartografia Social, que por sua vez “tem como princípio a representação da realidade, identidade e culturas dos sujeitos, por eles mesmos. Para isso é necessário a percepção e representação” (Faria, 2020, p. 262). Esses mapas, então, são modos de representação do bairro Maré pelos estudantes/ moradores. Dessa forma, assim como na cartografia social, buscamos que os “mapas sociais/afetivos” produzidos nessa pesquisa fossem “como uma ferramenta que facilita o conhecimento e análise de informações geográficas espaciais. Sendo usada como base para validação das lutas, pelos sujeitos sociais” (Faria, 2020, p. 263). Assim:

Enquanto a cartografia convencional privilegia o espaço euclidiano, o território enquanto estado-nação, a precisão e a pretensa neutralidade, a cartografia social prioriza o espaço vivido, percebido e concebido, o território e as questões de territorialidade das comunidades e dos grupos sociais envolvidos (Gomes, 2017, p.101).

Desse modo, salientamos que a produção de mapas não está mais limitada apenas aos geógrafos e/ou cartógrafos, sendo também difundidos e produzidos entre leigos. Comunidades ribeirinhas, povos indígenas, quilombolas são exemplos de grupos que produzem seus próprios mapeamentos visando criar e consolidar suas relações socioespaciais pela ótica do empoderamento político/identitário. Assim, os mapas, em especial aqueles que usam a Cartografia Social como ferramenta metodológica, vêm buscando atender as necessidades requisitadas pelas mudanças socioespaciais dos grupos sociais envolvidos.

A pesquisa, então, partiu da representação cartográfica como um instrumento pedagógico para uma definição da(s) Maré(s), já que o território mareense é repleto de sociabilidades que possibilitam pensar processos de ensino “outros” a partir do espaço vivido.

Aqui, a Cartografia Social é compreendida como uma ferramenta que é “fundamentada na investigação-ação-participativa e desenvolvimento local. Os grupos sociais são os autores dos mapas, todo o processo de representação e construção de conhecimentos territoriais e feito em coletividade” (Costa *et al.*, 2016, p. 76).

O trabalho com a cartografia social aconteceu a partir das oficinas, ou seja, essas duas ferramentas metodológicas participativas foram utilizadas de forma a se complementarem para que pudéssemos melhor compreender o bairro da Maré com crianças/estudantes do 6º ano. A escolha em utilizar também as oficinas ocorre, pois elas são:

[...] espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contraste de versões e, portanto, ocasiões privilegiadas para análises sobre produção de jogos de verdade e processos de subjetivação (Spink *et al.*, 2014, p. 33).

Além disso, as oficinas não se limitam “ao registro de informações para fins de pesquisa, uma vez que sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a negociação de sentidos variados, abrindo espaços para controvérsias e potencializando mudanças” (Spink *et al.*, 2014, p. 32). Nesse sentido, propomos construir com cerca de 80 estudantes do 6º ano, do ensino fundamental, meninos e meninas entre 10 e 12 anos), “mapas sociais/ afetivos”, construídos a partir das oficinas, nos quais eles pudessem identificar os diferentes sentimentos que lhes eram evocados na região: Quais lugares da violência/medo? Quais lugares do lazer/liberdade? Quais lugares da tristeza? Quais lugares da felicidade? Quais lugares dos direitos garantidos? Quais lugares da memória? E também oficinas em que os próprios alunos propuseram as categorias e os sentimentos que relacionam a determinados lugares.

Então, o desenvolvimento da proposta metodológica partiu de três ferramentas representadas ou materializadas na Maré, sendo elas: a) os mapas do bairro, b) a utilização dos referenciais desenvolvidos pelos próprios alunos (sociabilidades, memórias) a partir da localização da moradia como ponto de partida para materialização dos fatores geográficos/socioespaciais, e c) os trajetos e espaços da região que são vivenciados.

É importante ressaltar, ainda, que foi para visibilizar essas sociabilidades no território mareense e adjacências que usamos como metodologia a cartografia social, uma vez que é por meio dela que pudemos representar e reconhecer a espacialidade dos territórios. Sua importância nos territórios periféricos reside em sua capacidade de revelar aspectos afetivos, sociais sobre um determinado local.

Destacamos também que priorização dos mapas e dos desenhos não serviu apenas como recurso para estabelecer o diálogo com as crianças, mas também para documentar o processo, permitindo voltar a eles sempre que as reflexões realizadas coletivamente nos conduziram a isso. Dessa forma, os desenhos são “considerados como fontes documentais e suporte/agente da imaginação das crianças e recurso metodológico da pesquisa” (Oliveira; Gobbi, 2023, p. 176). Pois:

os desenhos infantis podem ser relevantes instrumentos nos processos investigativos com crianças, já que se constituem como modos de se expressar das crianças, de suas experiências vividas, compartilhadas e produzidas, ou seja, revelando seu contexto sócio-histórico (Anjos; Araújo; Pereira, 2023, p. 32).

Quatro pontos são cruciais e orientaram essa pesquisa: as perspectivas que envolvem criança, a cidade e a escola, a cartografia social, a abordagem das oficinas e as produções derivadas delas e o relato etnográfico. São essas noções cruciais que costuradas tecem e desenvolvem este trabalho.

Dessa maneira, desenvolver uma pesquisa com e sobre crianças e o bairro em que vivem “exige reconhecê-las como sujeitos sociais, como agentes promotores de mudanças sociais e históricas. Elas são, inegavelmente, criadoras de formas particulares de lidar com o mundo” (Anjos; Gobbi, 2020, p.10). Assim, a pesquisa parte de uma escola municipal, pois uma instituição tão presente na atualidade como a escola consegue apreender esses cruzamentos de saberes, no entanto, muitas vezes essa instituição se aproxima de uma perspectiva que reafirma e reproduz marcas da hegemonia. Desse modo, por vezes, a inventividade da criança não é reconhecida, sobretudo, no universo adulto, “cujo adultocentrismo, tão vastamente discutido e ainda tão presente nas relações que estabelecemos com as crianças”, o que não nos “permite maiores aproximações e compreensões deste complexo mundo que exige de nós constantes aprendizados e questionamentos” (Anjos; Gobbi, 2020, p.10).

Essa perspectiva hegemônica acaba por produzir/reforçar o “controle de todas as formas de [...] subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121). Então, “estar com as crianças questionando seus cotidianos em minúcias e suas redes de relações, suas construções simbólicas e seus artefatos culturais, exige uma disposição grande e o enfrentamento de inúmeras questões que vão se interpondo” (Anjos; Gobbi, 2020, p.10). Estamos ainda em batalha para a mudança prática, epistêmica, teórica, ideológica e, também, na conceituação de uma lógica educacional que estabeleça vínculo com as múltiplas demandas e não reproduza uma perspectiva monológica do saber e das formas de “guardar”, rememorar, celebrar as existências (Santos, 2002).

Desta forma, realizar uma pesquisa que tem como metodologia a Cartografia Social é partir da premissa e da convicção de que “nenhuma educação é politicamente neutra” (Hooks, 2013, p. 53), pois a “Cartografia Social é praticada em oposição ao modelo hegemônico, sendo uma construção territorial em que as relações de poder são transformadas a partir da participação ativa dos habitantes presentes no território” (Costa *et al.*, 2016). A partir disso, estamos substanciando, promovendo e estimulando uma concepção coletiva e participativa, pois consideramos que, através da visualização espacial do território mareense com as crianças, é possível desenvolver temáticas que expressem outros olhares para os históricos estigmas sociais que permeiam a Maré. Ver o bairro a partir das experiências das crianças é uma forma de ressignificar os espaços e tentar construir outras percepções sobre as favelas e periferias que não as reduzam a lugares de ausências e violências. Assim, “vimos aprofundando a concepção de que a cidade, mais do que um conceito, é um campo de práticas” (Tavarez, 2014, p. 44).

A proposta das oficinas temáticas consistiu em usar recursos lúdicos para sensibilizar e propiciar às crianças a exposição de seus sentimentos e conhecimentos. O trabalho com mapas do bairro, músicas, dinâmicas individuais e em grupo, os diálogos, as expressões verbais e imagéticas convidavam os estudantes para que expusessem suas percepções, reflexões e representações acerca do bairro em que moravam e estudavam. Além disso, destaco mais uma vez que, os desenhos são um importante recurso nesta pesquisa, já que “desenhar, como registro de observação, é um componente metodológico que tem sido usado para captar [...] o cotidiano de crianças” (Anjos; Gobbi, 2020, p.10).

Por fim, o relato etnográfico também é um instrumento crucial na realização desta pesquisa, uma vez que através dele pude expor os comportamentos, costumes, diálogos etc. observados. Além disso, é através dele que:

Registram[os] os desempenhos regulares sem descartar as singularidades. Mas, sobretudo, prestam[os] atenção a tudo que é comum e cotidiano. Trabalham[os] com os materiais menos nobres que se oferecem à imaginação sociológica. E utilizam[os] também da mais universal e corrente técnica de reprodução dos fatos, eventos e processos – a narrativa (Vogel; Mello, 2015, p. 293).

Pois, as “narrativas são artes de formação, de pensar-fazer de forma única e reflexiva porque ‘quando alguém nos faz um relato, ambos passamos por uma experiência única de conhecimento, pensamos e transformamos a nós mesmos e o mundo’” (Süssekind; Lontra, 2016, p. 89).

Dessa forma, acredito que as percepções de mundo, adquiridas nas experiências e reafirmadas ou mesmo recriadas emergem através das narrativas, ou seja, nas palavras, sejam

escritas e/ou faladas. Sendo assim, nas narrativas está contida grande parte da sabedoria, dado que a sabedoria se baseia na experiência: “conselho tecido na substância viva da existência” (Benjamin, 1994, p. 200-201), como afirma Benjamin em seu ensaio “O Narrador”.

Sobre isto Larrosa diz:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com palavras. E, portanto, também tem a ver com palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (Larrosa, 2002, p.21).

Nesta perspectiva, é através da linguagem que os sujeitos se expressam, ou seja, é através da enunciação e do discurso que o indivíduo se reconhece como tal, reconhece o outro e dá significação ao mundo. Como Bakhtin (1992, p. 112) sintetiza que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”.

Assim, acredito na importância da narrativa e, portanto, no relato etnográfico para fundamentar investigação-ação-participativa com os “mapas sociais”, pois “o relato é a linguagem da experiência, a experiência se elabora em forma de relato, a matéria-prima do relato é a experiência, a vida. Portanto, se o relato desaparece, desaparece também a língua com a qual se intercambiam as experiências [...]” (Larrosa, 2018, p. 50-51). Podemos, então, perceber a convergência entre a concepção trazida aqui de narrativa, e que Larrosa conceitua como relato.

As pesquisadoras Priscila da Silva Oliveira e Maria Aparecida Gobbi (2023) também apresentam contribuições relevantes e que vão ao encontro desta pesquisa ao evidenciarem a importância de as análises dos desenhos das crianças serem atreladas a linguagem oral e/ou a outras linguagens para que se tornem “visíveis e também audíveis o interlocutor e o mediador, conferindo ao desenho o poder agentivo” (Oliveira; Gobbi, 2023, p.188). Sobre isso elas afirmam:

os desenhos [...] tornam-se dependentes de contos, fatos, histórias e diálogos, exatamente para serem compreendidos mais próximo de sua integralidade. Afinal, o desenho apresentado apenas com sua grafia (bidimensional ou tridimensional) ficaria fora de contexto, correndo risco de uma análise adultocêntrica (Oliveira; Gobbi, 2023, p.188).

É buscando essa dimensão mais integral de compreensão que articulamos a pesquisa com os mapas, os desenhos, as oficinas e relato etnográfico, este último utilizado para narrar inclusive o contexto, diálogos e falas ocorridas durante o processo. Portanto, o alinhamento

dessas ferramentas metodológicas permitiu um melhor desenvolvimento e uma maior compreensão do todo investigado, que buscou analisar e pensar o bairro da Maré com crianças do 6º ano, do ensino fundamental, de uma escola municipal. Pois, “as pesquisas participativas propiciam a convergência de metodologias, técnicas e relacionamentos entre o pesquisador e o que é pesquisado, sendo que as diversas relações contribuem para a existência de um envolvimento horizontal entre a população local e o pesquisador” (Costa *et al.*, 2016, p.78).

Sendo assim, entendemos educação compreendida em múltiplos e facetados aspectos, que leve em conta os aprendizados da/na rua, do/no bairro, da/na cidade, da/na família, da/na escola e em outros tantos espaços de socialização. Deste modo, pensamos os processos educacionais como “um radical vivo que monta, arrebatada e alumbrada os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. [...] Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca” (Rufino, 2022, p. 4).

3.1 Sentir e mapear: como as crianças percebem as comunidades do bairro

As primeiras duas oficinas temáticas foram realizadas em setembro e outubro de 2021 e contaram com a participação de cerca de 30 alunos de uma turma de 6º ano. A dinâmica inicial consistiu em usar como recurso a música popular “Meu nome é favela”, de Arlindo Cruz, e o clipe “*Girl from Rio*”, de Anitta, para sensibilizar as crianças a exporem seus conhecimentos. Os dois recursos trazem abordagens diferentes para a apresentação do espaço da favela. Desse modo, buscamos através da música e do clipe mobilizar e refletir sobre a circulação destas crianças e adolescentes na cidade, considerando a escola “uma instituição central de engajamento deles na vida urbana” (Freire, 2022).

Além disso,

Defendemos que a cidadania existente entre nós é fruto de relações sociais complexas, conflitivas, construída em meio a combate e negociações. Defendemos, também, que uma condição cidadã é uma aprendizagem cotidiana construída nas instâncias sociais da qual a escola, por sua natureza histórica, representa uma dimensão fundamental (Goudard Tavares, 2014, p. 48).

Assim, primeiramente ouvimos a música “Meu nome é favela”, acompanhados da letra, conversamos brevemente sobre quais cenas evocadas chamavam atenção e/ ou lhes remetiam a algo e em seguida assistimos ao clipe “*Girl from Rio*”. Os alunos já tinham demonstrado interesse e uma boa participação com a música do Arlindo Cruz, mas se mostraram ainda mais eufóricos com o clipe da Anitta. Acredito que essas escolhas

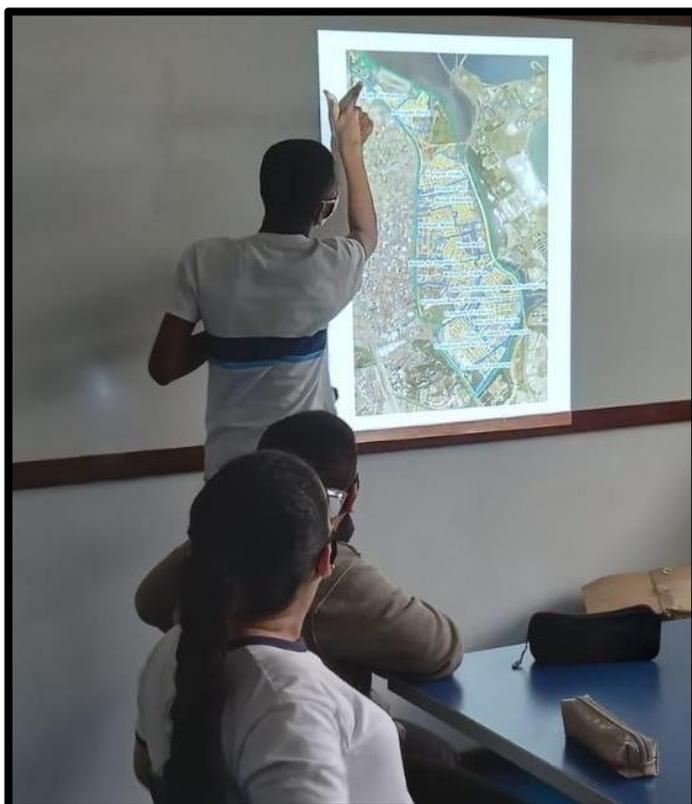
colabaram para uma boa participação de todos e para que iniciássemos bem essa primeira abordagem ao tema. Além do fato de termos trazido uma abordagem múltipla que envolvia a dimensão sonora, imagética e da leitura.

Em um segundo momento, trabalhamos com mapas do bairro e iniciamos as reflexões convidando os estudantes para que expusessem suas percepções e representações do bairro em que moram e estudam. Dessa forma, constatamos que “no terreno concreto, miúdo da vida cotidiana, principalmente na contemporaneidade, multiplicam-se a polifonia de vozes infantis: a criança sai dos bastidores do cenário sociocultural, demandando também o *status* de ator/atriz principal” (Goudard Tavares, 2014, p. 34).

Figura 20 - Registros da 1º oficina em 2021

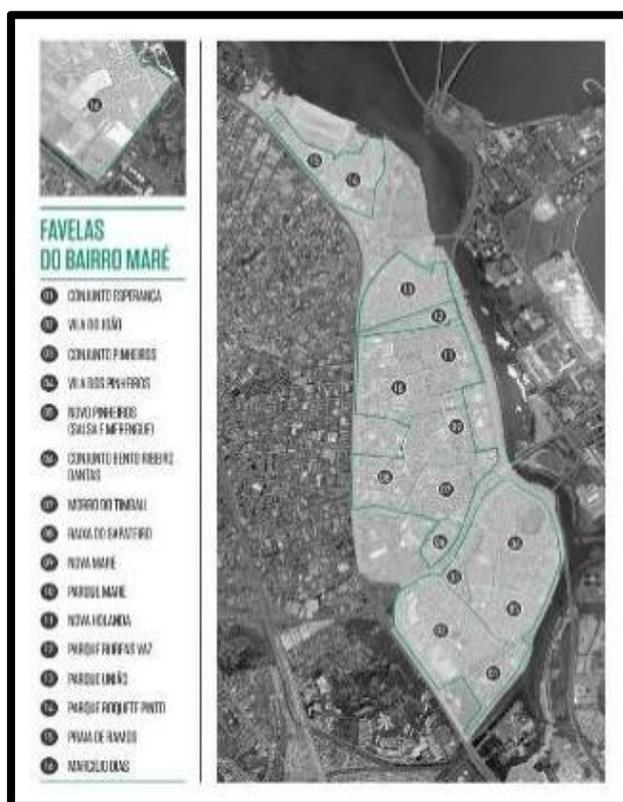


(a) Alunos assistindo ao clipe “*Girl from Rio*”, de Anitta



(b) Atividade com o mapa da Maré

Fonte: A autora, 2021.



(c) Mapa distribuído aos alunos

Na oficina sete alunos identificaram o mapa (que não tinha identificação) como da Maré, dois alunos como de Ramos e outros sete alunos não souberam identificar qual região o mapa retratava. E a partir daí surgiram muitas falas que indicaram a complexidade do território, como uma estudante que disse: “Roquete Pinto e Praia de Ramos é Ramos, a outra parte é o Conjunto Maré” (Aluna J.). Podemos observar que essa noção de pertencimento pode estar atrelada à tentativa de se esquivar de estigmas, já que alguns alunos que moravam mais próximos de Ramos acabaram se reconhecendo como pertencentes e moradores deste por ser um bairro mais valorizado, que não possui os estereótipos de uma favela e as suas violências. Sobre isso uma aluna relatou: “a Maré é comandada pelo tráfico, mas na minha favela não” (Aluna D.).

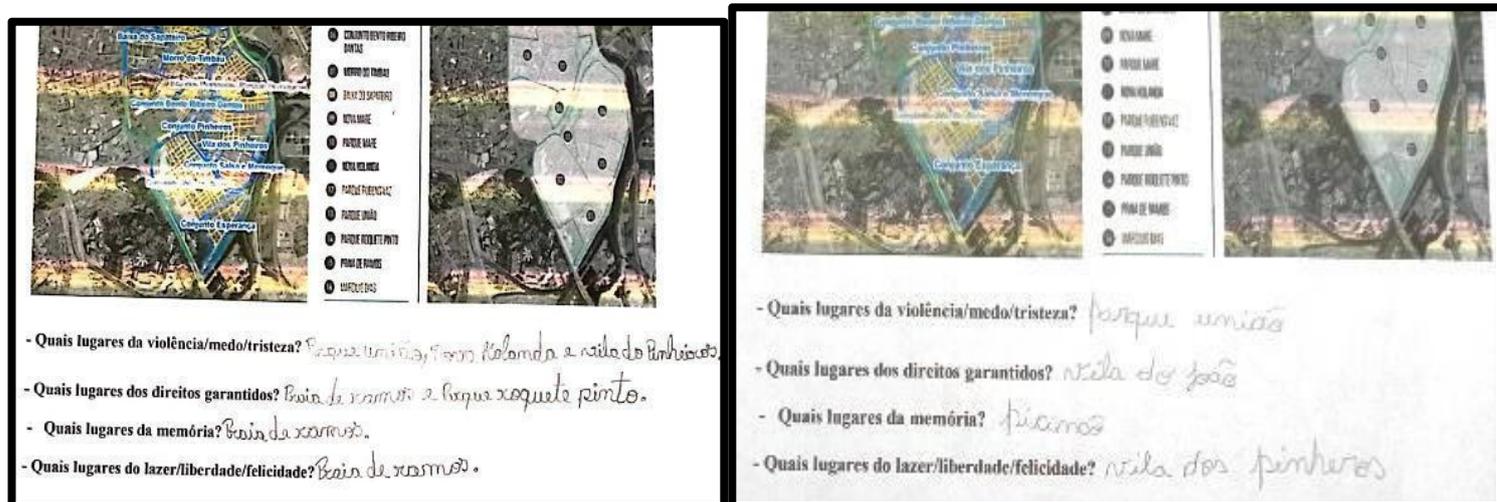
Em um segundo momento, em que os alunos já eram conhecedores dos mapas do bairro apresentados como pertencente à Maré, eles indicaram quais sentimentos essas áreas remetiam. Pudemos notar que há uma rede de sociabilidades bem distintas entre esses três contextos, como já vínhamos apontando. A distinção entre as facções criminosas que dominam os territórios, chamadas por eles de “comandos”, acaba reafirmando e reforçando essa narrativa, produzindo uma hierarquização dos espaços. Assim temos a seguinte fala de

uma aluna: “a Maré, do lado de cá [referência às comunidades Roquete Pinto e Praia de Ramos], é comandada pelos milicianos e do lado do Parque União é o tráfico” (Aluna D.). A mesma também disse que “a Maré é a união dos dois bairros” e outra aluna complementou dizendo que “Maré é como se juntasse duas favelas” (Aluna S.).

As crianças comumente percebiam a sua “comunidade” e as mais próximas como sendo lugares associados à felicidade e à memória, apontando para o outro os lugares da tristeza e do medo. No entanto, alguns alunos moradores das áreas comandadas pelo tráfico observaram suas localidades sob a ótica do medo e insegurança, mas também como um lugar de memória e felicidade, o que reverbera em noções divergentes, mas que de algum modo convergem em um mesmo lugar, pois não há uma única representação possível de um território, variando de acordo com os atores e grau de envolvimento com este espaço. Assim, podemos notar que essas áreas são impactadas pela violência armada e pelo tráfico de drogas, mas que existem nelas outros modos de ser e existir, que muitas das vezes são descartados por uma visão homogeneizante e que as crianças apresentaram com grande complexidade. O que nos leva às seguintes reflexões: “o que nós, adultos, em especial, professores/as sabemos sobre, aprendemos com a(s) infância(s)? Existe a infância e/ou as infâncias são apenas “construções inventadas?” (Goudard Tavares, 2014, p. 35).

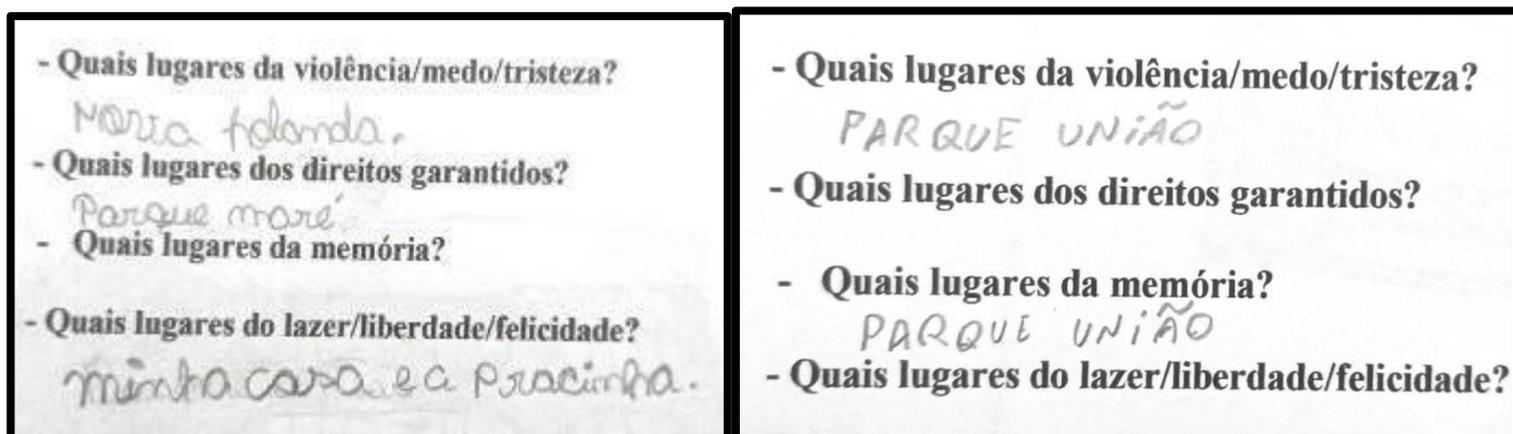
Desta maneira, consideramos que, assim como Mello aponta na apresentação da obra “Como as crianças veem a cidade” (1995), nos surpreendeu, nas oficinas temáticas, a capacidade das crianças “de circunscrever e focalizar contextos, processos, valores, papéis e problemas, numa apreensão caleidoscópica, que ilustra e revela a enorme complexidade dos quadros atuais da experiência urbana” (Vogel; Vogel; Leitão, 1995. p. 15). Talvez essa surpresa tenha se dado, pois “poucos são os campos de experiência humana e da própria produção do conhecimento em que tão enfaticamente o pensamento ocidental permitiu elaborar generalizações e naturalizações, que de modo geral, se apresentam como ahistóricas e biologizantes” (Goudard Tavares, 2014, p.36), a infância é um desses campos.

Figura 21 - Atividades com mapas da região, mapeando os sentimentos



(a) Atividade 1

(b) Atividade 2



(c) Atividade 3

(d) Atividade 4

Fonte: A autora, 2021.

A partir da quarta imagem podemos confirmar o que foi exposto, já que um mesmo estudante indica um território como lugar de violência, medo e tristeza, mas também como um lugar de memória. Desse modo, podemos observar as percepções individuais das crianças, o que

A idéia-força de uma infância universalmente globalizada não anula, pelo contrário, potencializa a multiplicação das desigualdades inerentes às condições sociais de gênero, etnia, de classe, de acesso a direitos fundamentais, dentre eles o direito à alimentação, à educação, a uma vida digna e feliz. “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (Goudard Tavares, 2014, p. 38).

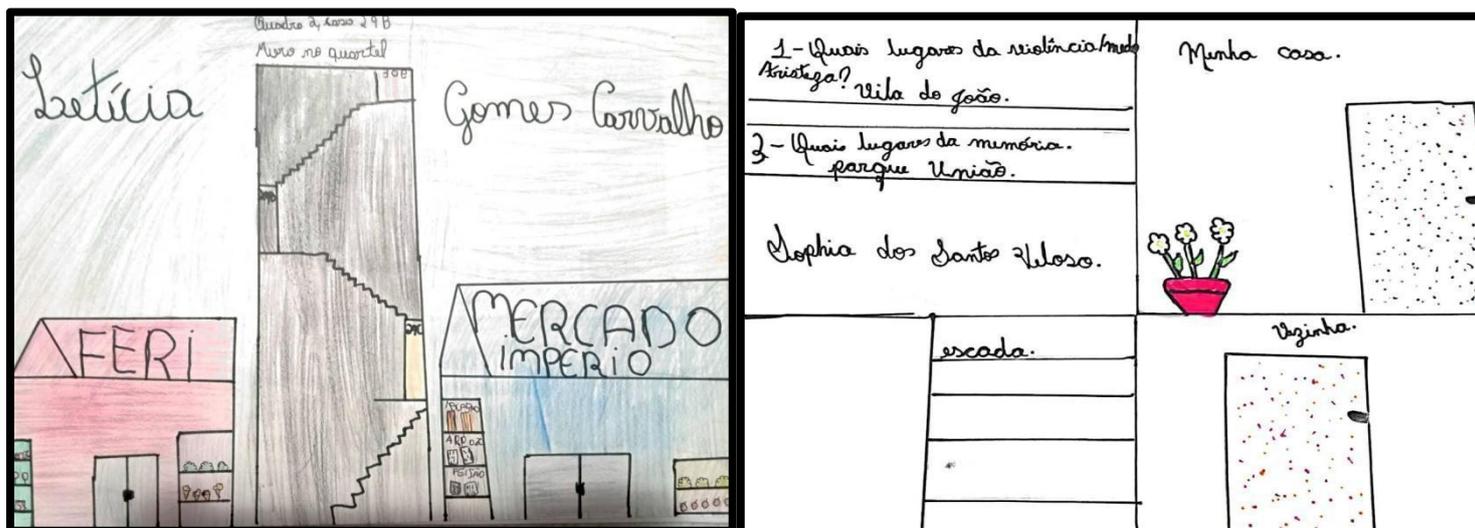
Percebemos, ainda, após essas primeiras oficinas temáticas que as crianças chamavam a ocupação do outro lado da Avenida Brasil de “Tijolino”, em alusão à estrutura externa de tijolos aparentes, sem revestimento, evocando uma precariedade que, na visão delas, continua

a ser alvo de estigma. Além disso, os alunos da ocupação destacaram que não recebiam contas, o que é a realidade de muitos alunos das favelas. Assim, apontaram outras dificuldades que a falta de comprovação de endereço pode trazer, como em empregos, na matrícula na escola, cursos, atividades esportivas e em outras atividades que exigem o documento.

Essa é a área mais inviabilizada e que os alunos que residiam lá têm mais dificuldades para identificar os lugares atrelando a eles sentimentos. Todavia, pensando na ocupação do “Tijolinho” e todo contexto histórico de ocupações que ocorreram na Maré, os estudos de Rolnik (2017), a partir do seu debate sobre a moradia como um direito, possibilitam compreender melhor as ocupações que no passado e no presente atravessam a região. Pensando, também, na negação de direitos à moradia, já que a Maré surge a partir de palafitas devido à falta de moradia na cidade para essa população.

Outro fator importante foi visibilizado nessas representações dos alunos, muitos deles apontaram “barracas”, “mercados” e “quadras”, inclusive dentro de escolas, como espaços de lazer e de memória, o que visibiliza, também, a participação destes estudantes na vida urbana do bairro e conseqüentemente da cidade. Além disso, muitos indicaram suas próprias residências e pracinhas próximas como lugares que representavam esses espaços. Aqui, foi possível perceber representações em comum, mais próximas, assim se fossemos observar somente este aspecto sensorial talvez não tivéssemos tanta clareza das fronteiras que se apresentam.

Figura 22– Representações de espaços de lazer e memória



(a) Atividade 1

(b) Atividade 2



(c) Atividade 3



(d) Atividade 4

Fonte: A autora, 2021.

Durante essas oficinas outra questão foi trazida pelos alunos, a relação do bairro com o curso das águas, já que o bairro Maré fica às margens da Baía de Guanabara. Os alunos muitas vezes se referiam aos nomes das favelas do bairro da Maré para nomear e localizar o espaço geográfico. O termo maré era comumente utilizado quando se referiam as águas que margeiam a favela. Sendo assim, a apreensão da nomenclatura Maré como a que dá nome ao conjunto de favelas e ao bairro se tornava menos usual e foi motivo de reflexão durante essas oficinas. Talvez essa forma de uso também nos diga sobre a dificuldade de localizar os mapas como pertencentes ao bairro Maré. Notamos que para muitos alunos a maré representa a água, ou seja, a Baía de Guanabara e não o nome do bairro.

Dessa maneira, o aluno B. disse: “a Baía de Guanabara é a maré”, outra aluna complementou: “a maré é o esgoto”. Podemos notar que os estudantes não estão se referindo ao espaço geográfico em que se estende o bairro Maré. Eles se referiam as águas que margeiam grande parte do bairro. O primeiro aluno trouxe nominalmente as águas que estão às margens do bairro, já a segunda aluna trouxe um novo dado ao se referir à maré como esgoto. A aluna evidenciou a poluição da Baía de Guanabara e seu mal cheiro, o que a fez associar aquelas águas como unicamente esgoto.

Posteriormente a esse diálogo, outra aluna introduziu uma fala que expõe que o termo Maré pode ser entendido de modo mais abrangente, a aluna D. disse: “a maré é a água também”. Assim, a estudante deixou evidente que o termo maré pode ser utilizado para além do que nomeia o bairro. A aluna S. intervém e diz: “a Maré é a favela, como se fosse uma vila”. Na fala da última aluna vimos a associação clara com o espaço geográfico representado pelo bairro Maré. Desse modo, os alunos trouxeram duas formas do uso do termo maré/Maré, um que se

referia as águas, a maré representava a Baía de Guanabara e outro que se referia ao espaço geográfico do bairro Maré, nessa forma de uso a Maré é a favela.

É importante destacar ainda que era mais usual entre os alunos o uso do termo maré em referência as águas da Baía de Guanabara. Para se referir ao espaço geográfico os alunos preferiam usar os nomes das favelas que compõem o bairro. Assim, os alunos costumavam dizer “eu sou do PU”, em referência ao Parque União ou “eu sou do Piscinão”, em referência a Praia de Ramos, onde fica o Piscinão.

Como mencionado anteriormente, essas primeiras oficinas que ocorreram antes do meu ingresso no mestrado, subsidiaram a construção desta pesquisa, a partir delas começamos a sentir, pensar e mapear o bairro Maré com as crianças, do 6º ano, de uma escola municipal que conjuga três contextos distintos. Desta forma, percebemos através dessas oficinas que as crianças trazem consigo complexas observações sobre o bairro, o que faz com que ao pensarmos a Maré com elas alarguemos nossos olhares para um bairro tão grande e múltiplo e central na cidade do Rio de Janeiro.

3.2 O Piscinão de Ramos

O Parque Ambiental da Praia de Ramos foi construído entre os anos de 2000 e 2001, inaugurado em dezembro desse último ano, no governo de Anthony Garotinho. Em 2012, o parque foi rebatizado através do projeto de autoria do então vereador João Ricardo e sancionado pelo também então prefeito Eduardo Paes. O Parque passou a se chamar Parque Ambiental da Praia de Ramos Carlos de Oliveira Dicro, em homenagem ao Carlos Roberto de Oliveira, o Dicro, cantor e compositor de samba, que morreu no mesmo ano. Dicro foi um dos maiores incentivadores para a criação do Parque³², além de ser um ilustre frequentador e ter composto várias músicas sobre o local.³³ O sambista participou ainda do anúncio de

³² O Parque Ambiental da Praia de Ramos, conhecido como Piscinão de Ramos, passa a ser chamar Parque Ambiental da Praia de Ramos Carlos de Oliveira Dicro, para homenagear o sambista Carlos Roberto de Oliveira, o Dicro, um dos maiores incentivadores para a criação do Parque. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/06/piscinao-de-ramos-recebera-o-nome-do-cantor-dicro-no-rio.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/parque-do-piscinao-de-de-ramos-vai-receber-nome-de-dicro-4924984> . Acesso em: 23 jul. 2024.

³³ Carlos Roberto de Oliveira, o Dicro, era frequentador da Praia de Ramos e do Piscinão de Ramos. Disponível em: <https://mareonline.com.br/praiade-ramos-uma-historia-antes-do-piscinao/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

inauguração do espaço do Parque ³⁴ que futuramente ganharia o seu nome.

O Parque foi idealizado pelo governo estadual em parceria com a Petrobras, e consiste em uma praia artificial em torno de uma piscina pública de mais de 26 mil metros quadrados de água salgada. O Parque é popularmente conhecido como Piscinão de Ramos e foi criado com intuito de fornecer uma grande área de lazer aos moradores da zona norte. Ele fica localizado ao lado da Praia de Ramos e foi criado após a poluição da Baía de Guanabara e as praias banhadas por ela, inclusive a Praia de Ramos, conhecida por receber moradores de diferentes localidades da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

A poluição da Praia de Ramos era preocupante desde a década de 60, quando recebeu um tratamento de dragagem, já na década de 80 a Praia apresentava o maior índice de poluição entre as praias da cidade. Mas foi no ano 2000, após um vazamento de 1,3 milhão de litros de óleo da Refinaria Duque de Caxias (Reduc), da Petrobras, considerado o maior acidente ambiental da Baía de Guanabara³⁵, que mudou drasticamente os mangues e as atividades pesqueiras da região, que o Parque surgiu como uma alternativa.

Ao longo dos anos o Piscinão de Ramos passou por duas grandes reformas³⁶, uma em 2011³⁷ e outra em 2022-2023³⁸, em mandatos distintos do prefeito Eduardo Paes.

³⁴ Participação de Carlos Roberto de Oliveira, o Dicro, no anúncio de inauguração do Piscinão de Ramos. Disponível em: <https://www.andrecorreia.com.br/salas-especiais/piscinao-de-ramos/dicro-e-o-piscinao-de-ramos>. Acesso em: 23 jul. 2024.

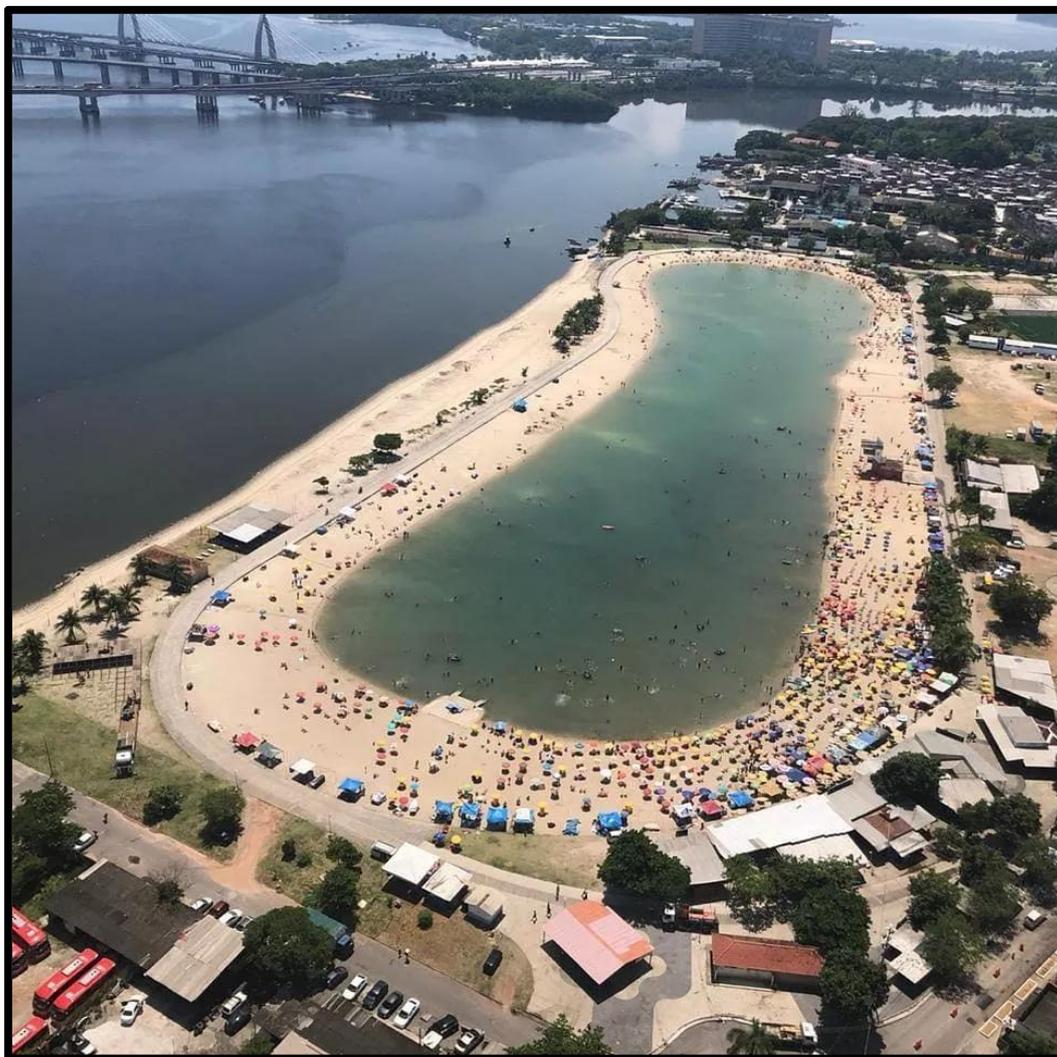
³⁵ Maior acidente ambiental na Baía de Guanabara, com o vazamento de 1,3 milhão de litros, da Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), da Petrobras, em 2000, segundo o CONAMA. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://conama.mma.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_sisconama%26task%3Ddocumento.download%26id%3D13956&ved=2ahUKEwj49pXLS76HAXUxrpUCHSBKBBkQFnoECBsQAQ&usq=AOvVaw1DGxODqwRBwF11Z1V0QviD. Acesso em: 23 jul. 2024.

³⁶ Anúncio de reforma do Piscinão de Ramos em 2022. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/videos/piscinao-de-ramos-passa-por-reformas-17089790>. Acesso em: 23 jul. 2024.

³⁷ Prefeitura do Rio entrega Piscinão de Ramos reformado, em 2011. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=1579984>. Acesso em: 23 jul. 2024.

³⁸ Prefeitura do Rio entrega Piscinão de Ramos reformado, em 2023. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/eduardo-paes-reinaugura-um-agora-renovado-piscinao-de-ramos,681403867a38e72bafc39aead35aa701fk4skuar.html#google_vignette. Acesso em: 23 jul. 2024.

Figura 23 - Piscinão de Ramos



Fonte: O Globo, 2021³⁹

O Piscinão de Ramos ou simplesmente Piscinão, como a maioria dos alunos chamam, é central nesta pesquisa, pois apareceu em todas as oficinas como um espaço de lazer, alegria e memória frequentado por alunos de todos os contextos que a escola atende. Esse espaço público se configura como de suma importância para as sociabilidades das crianças oriundas das mais diferentes localidades, promovendo, enquanto espaço público, o contato com o outro, mas também a interação com os amigos, vizinhos e vendedores locais. As crianças relataram também que costumam ir ao Piscinão de Ramos com seus familiares aos finais de semana e sozinhas para brincar na piscina, encontrar os amigos, conversar e fazer churrasco. Era

³⁹ Disponível em: <https://casavogue.globo.com/Arquitetura/Cidade/noticia/2021/04/piscinao-de-ramos-4-curiosidades-sobre-atracao-do-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

comum, ainda, principalmente no verão, que os alunos aparecessem bronzeados na escola e dissessem que foram ao Piscinão.

Figura 24 - Representações do Piscinão de Ramos (lugares de lazer/ memória/ alegria)

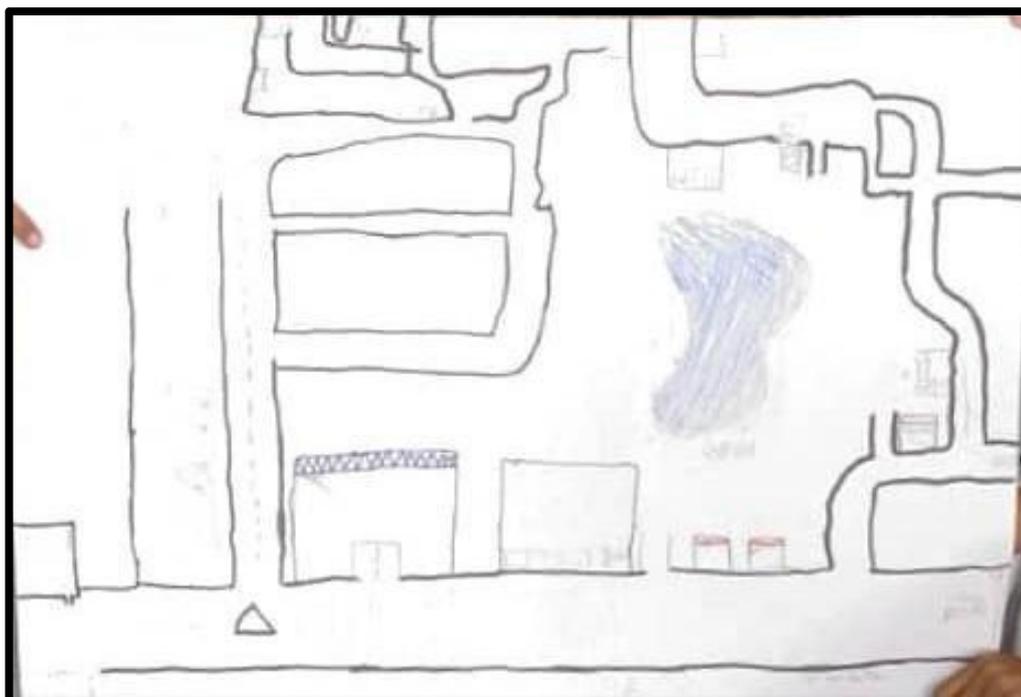


(a) Atividade 1

Fonte: A autora, 2021.

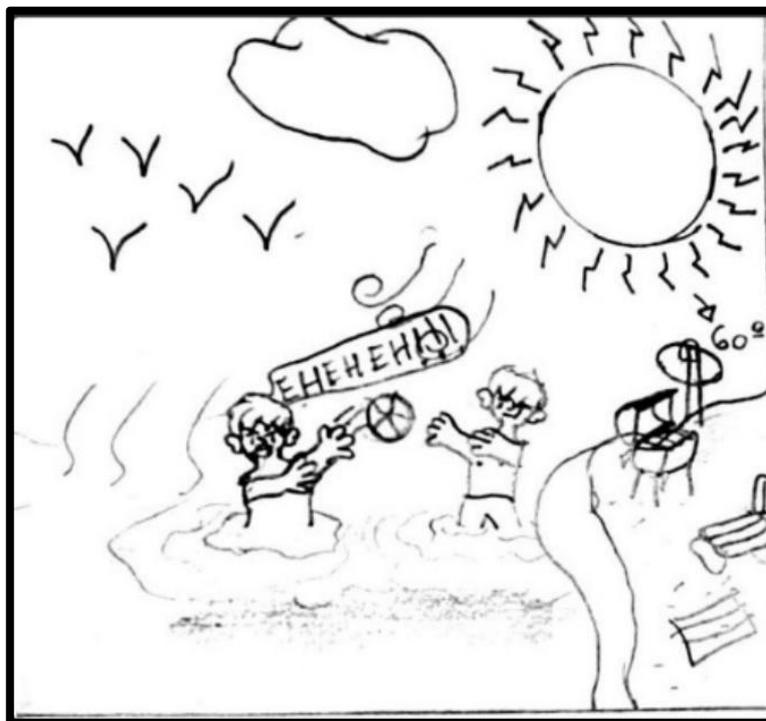
(b) Atividade 2

Figura 25 – Trajeto casa x escola com a representação do Piscinão de Ramos



Fonte: A autora, 2022.

Figura 26 -Representação do Piscinão de Ramos na categoria "lugar de lazer"

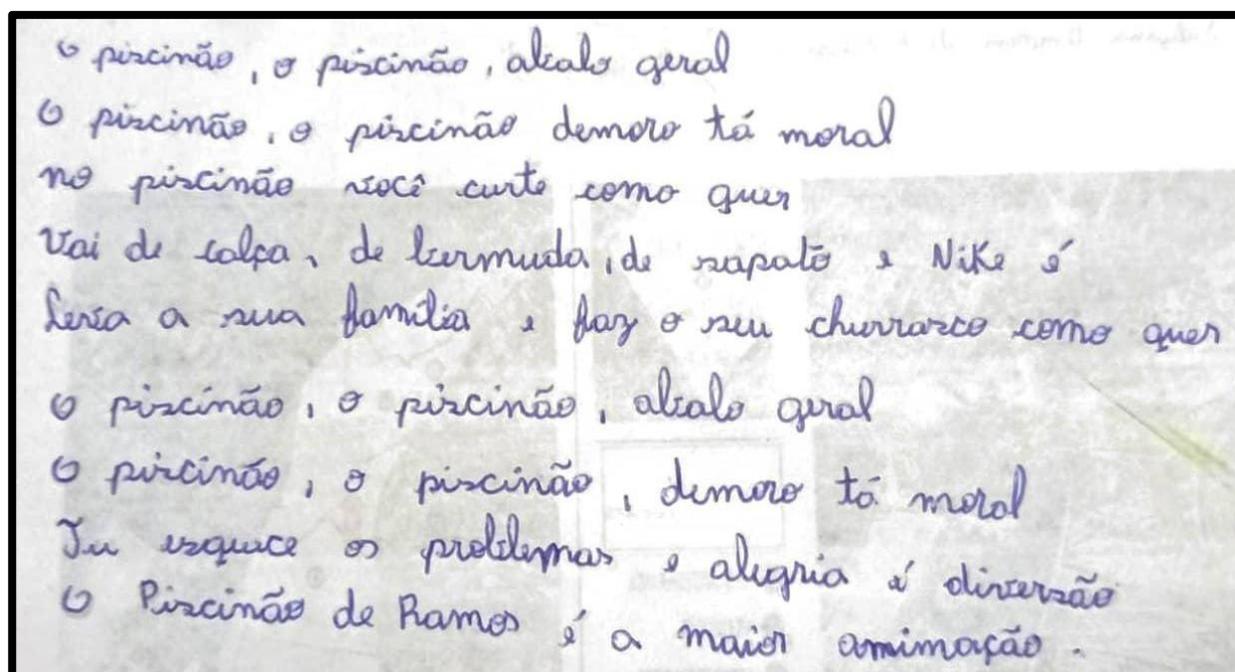


Fonte: A autora, 2023.

Outro fator relevante, é que o clipe “*Girl from Rio*”, trabalhado na primeira oficina, teve cenas gravadas nesse espaço e alguns alunos estavam presentes no dia da gravação ou reconheciam pessoas que estavam compondo o clipe. O morador que beija a Anitta no clipe era conhecido de muitos deles. Esse foi um dos aspectos que orientou a escolha da música para esta oficina. Uma aluna escreveu também uma música que ressalta a importância deste lugar de lazer no cotidiano desses estudantes. A letra da música ressalta a liberdade de usos e a alegria propiciada por esse espaço coletivo:

O piscinão, piscinão, abalo geral/ O piscinão, piscinão demoro, tá moral/ No piscinão você curte como quer/ Vai de calça, de bermuda, de sapato e Nike é/ Leva a sua família e faz seu churrasco como quer/ O piscinão, piscinão, abalo geral/ O piscinão, piscinão, demoro tá moral/ Tu esquece os problemas é alegria, é diversão/ O Piscinão de Ramos é a maior animação (Acervo da Autora, 2021).

Figura 27 – Música sobre o Piscinão de Ramos



Fonte: A autora, 2021.

Outros estudantes trouxeram colocações que convergem com que foi exposto pela aluna através da música, assim, um aluno disse que “piscinão é um lugar de memória” (Aluno R.), outra relatou que “o piscinão me traz lembranças boas” (Aluna S.) e outra, ainda, que “o Piscinão lembra quando eu era criancinha” (Aluna D.). Ressaltamos que nesse trecho temos falas de três alunos distintos, um de cada localidade em que a escola divide (tríplice fronteira), o que comprova que o Piscinão de Ramos é um espaço coletivo de lazer e memória comum aos três contextos.

Nesse empreendimento público, pudemos perceber uma unidade de representação, capaz de proporcionar experiências prazerosas para muitas crianças, além de ser capaz de romper com as “fronteiras” existentes, pois os estudantes das três localidades que a escola divide são frequentadores do Piscinão e reconhecem nele um lugar de significância. O Piscinão de Ramos funciona, assim como analisa Freire (2022, p. 94-95) sobre os trajetos realizados com dois meninos do condomínio popular na Mangueira, como uma “oportunidade de ultrapassar muros (visíveis e invisíveis) de suas zonas de moradias”. Segundo Melo nos alerta (2003, p. 78), “os momentos de lazer não podem ser compreendidos como espaço de fuga ou alienação, desconectados da realidade social”, mas como uma atividade de grande importância na qualidade de vida individual e coletiva.

Desse modo, buscamos pensar a questão urbana de modos mais plurais e inventivos (Goudard Tavares, 2014). Pois:

Esse horizonte, que além de ser epistêmico, também é político, tem inspirado a formulação de novas questões, novos problemas de análise, principalmente em diálogo com o mundo da escola que, via de regra, não tematiza a vida urbana como uma questão-limite para os processos de educabilidade infantil. (Goudard Tavares, 2014, p.44).

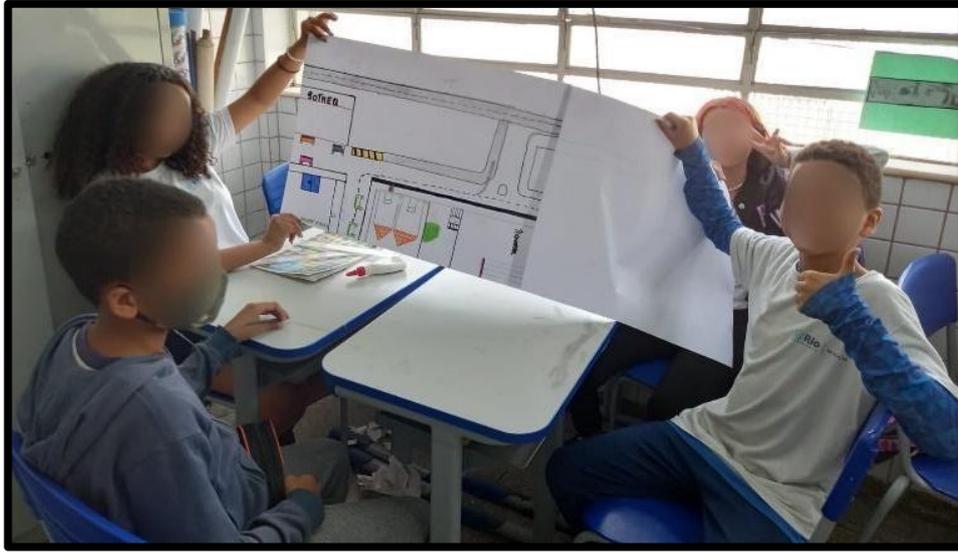
Então, pensamos esse espaço do Piscinão de Ramos e a cidade, de modo geral, como “um campo de práticas, sobretudo de práticas infantis de conhecimento, representação e apropriação do espaço urbano” (Goudard Tavares, 2014, p. 44).

3.3 Trajetos casam x escola

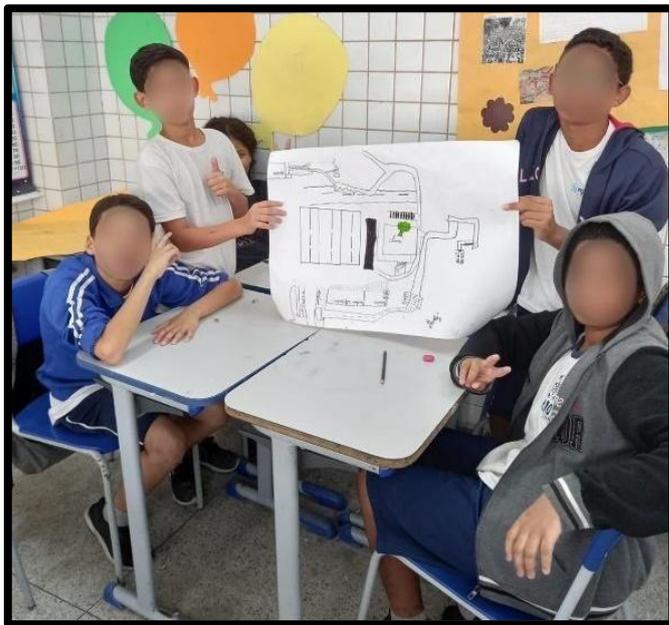
Essa oficina, realizada em setembro de 2022, com cerca de 30 as crianças, tinha como temática os trajetos entre a casa dos estudantes e a escola. O objetivo da oficina era convidar o grupo para que expusessem suas percepções e conhecimentos sobre o seu bairro, Maré, levando em conta dois pontos colocados por Freire (2022), primeiro: a educação escolar, junto com o local de moradia são os principais marcadores da presença das crianças no espaço urbano e segundo: “o deslocamento entre casa e escola consiste no principal modo de circulação das crianças pela cidade” (Freire, 2022, p.84). A pesquisa realizada pela referida autora sobre a favela Metrô-Mangueira utiliza a metodologia do percurso comentado do trajeto casa x escola para analisar as relações e representações da cidade de crianças e adolescentes, dentre outras metodologias, que ajudaram a construir e embasar essa oficina.

Para que os alunos fizessem suas representações do trajeto casa x escola primeiro conversamos sobre os percursos, caminhos, pontos de referências encontrados no caminho e noções mínimas de escala, assim íamos sensibilizando o grupo para a temática da oficina. A primeira parte da atividade foi realizada de modo individual em uma folha de papel ofício e posteriormente em grupos. A separação dos grupos se deu após a narração das crianças de cada trajeto individual, elas foram agrupadas a partir da proximidade de suas residências, os grupos continham cerca de cinco ou seis alunos. Essa escolha desse tipo de agrupamento aconteceu para que os estudantes pudessem confluir suas representações em uma cartolina de maneira mais global e ampla, e que nela contivesse os percursos de todos os integrantes do grupo.

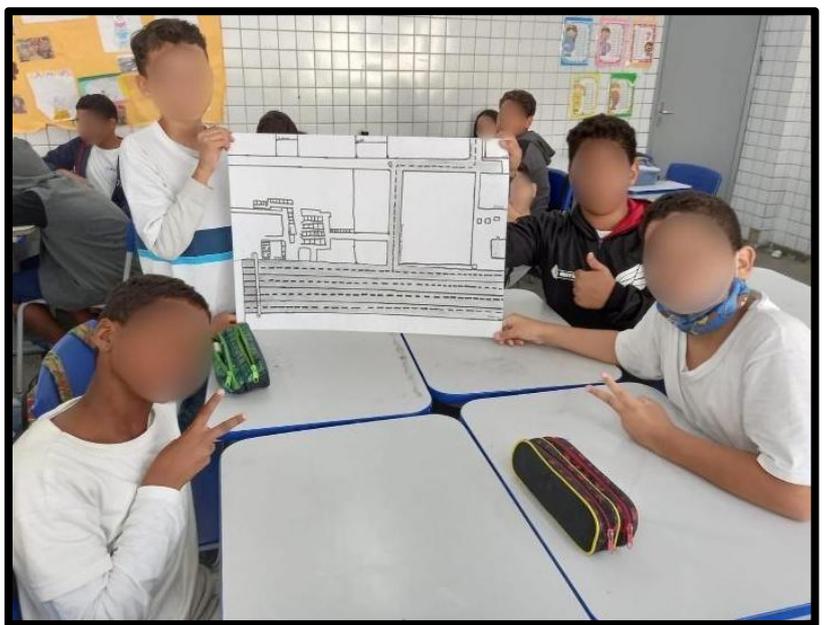
Figura 28- Grupos na oficina trajeto casa x escola



(a) Grupo 1



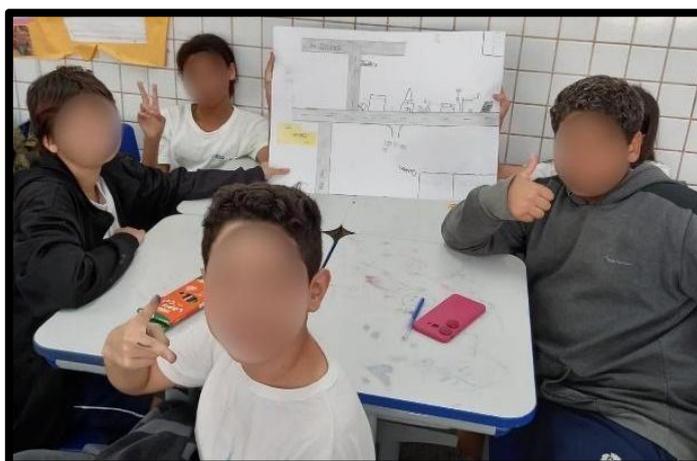
(b) Grupo 2



(c) Grupo 3



(d) Grupo 4



(e) Grupo 5

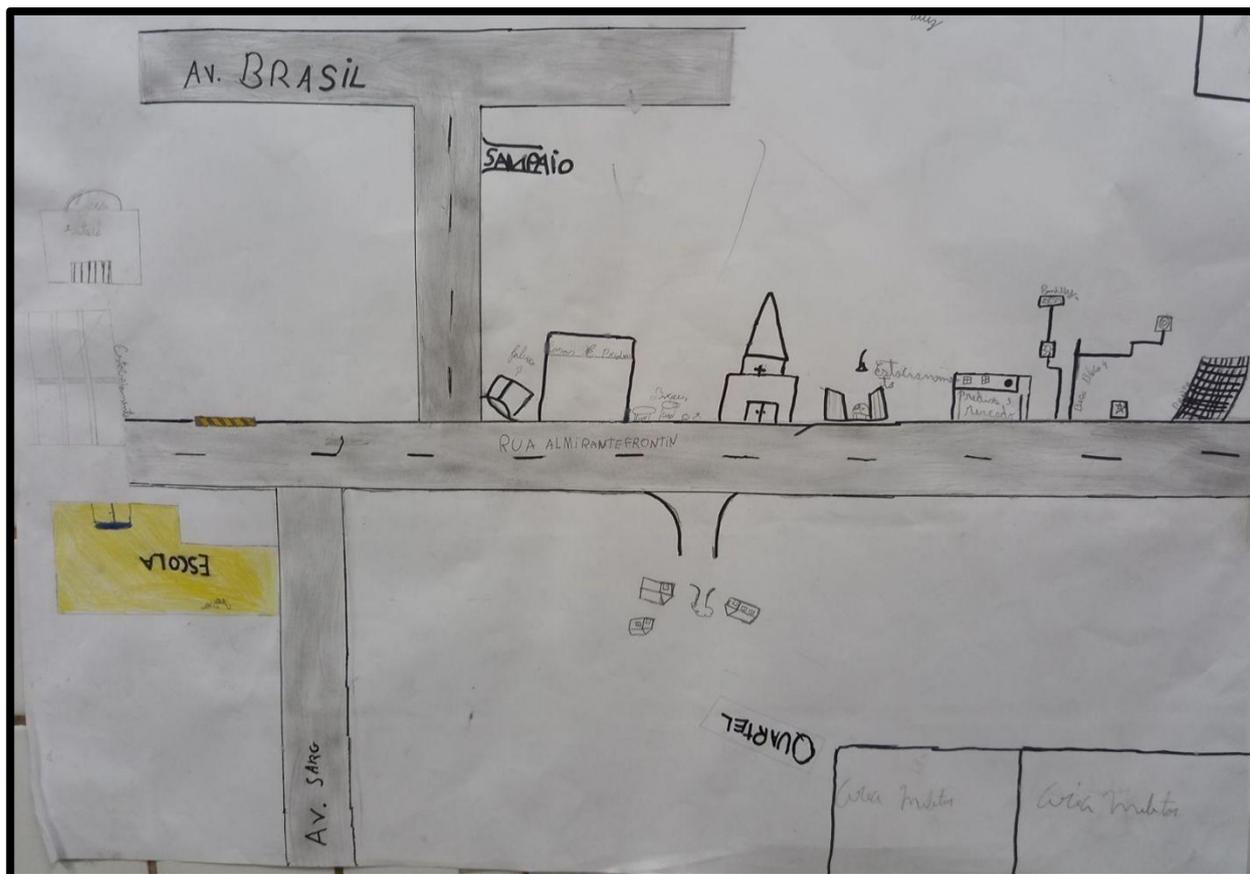
Fonte: A autora, 2022.

Nessa análise optei por usar somente as produções em grupo devido a grande quantidade de materiais para serem analisados individualmente, isso não descarta, é claro, que em trabalhos futuros esses trajetos individuais sejam objeto de análise. Para mais, em uma breve análise desses materiais individuais posso afirmar que em suma as representações convergem com as análises realizadas dos materiais coletivos.

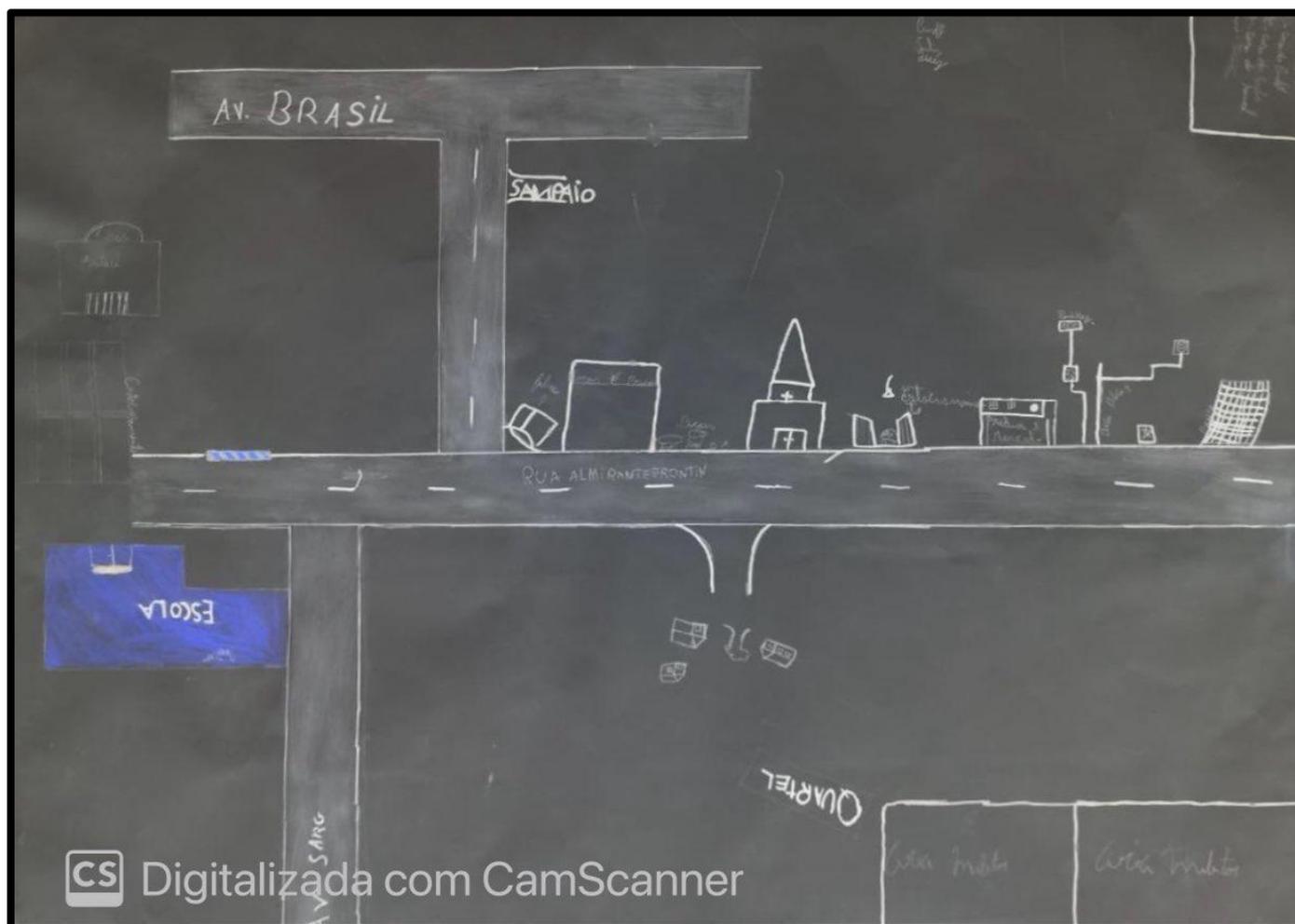
Dessa forma, além de expressarem seus olhares sobre o bairro em que vivem, eles trouxeram também locais importantes de convivência, de memória de sociabilidades expressos no mapa, apresentando assim os trajetos através de suas perspectivas. Na construção desses mapas tomamos conhecimento que do lado direito da rua, onde se localiza a escola, não havia casas, somente o quartel e uma vila militar, portanto, os alunos que moravam nesta rua, moravam do lado esquerdo, como representado imagem abaixo, o que evidencia que as crianças são interlocutores qualificados e que percebem e descrevem com muita competência. Ademais,

ao analisarmos o bairro através dos trajetos produzidos pelos estudantes podemos “qualificar os ambientes de um lugar a partir das percepções que os usuários têm dele e de suas práticas” (Freire, 2022, p. 87).

Figura 29 - Trajeto casa x escola – Grupo 1



(a) Original

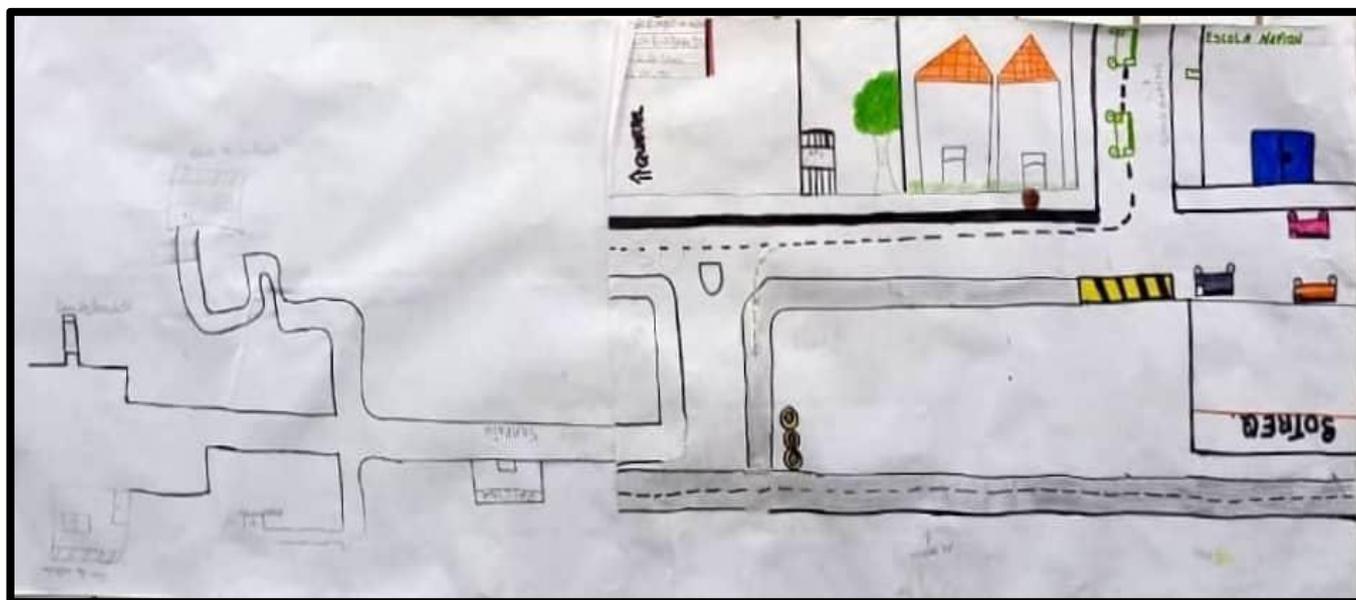


(b) Em escala cinza

Fonte: A autora, 2022.

Esse primeiro grupo era o que residia mais próximo da escola, na mesma rua, todos eles moravam na favela Roquete Pinto, na rua Almirante Frontin. Sendo assim, para localizar suas residências os estudantes não precisaram compor o percurso com muitas ruas e nem com tantos elementos. Assim, podemos observar nesse primeiro trajeto que os alunos têm conhecimento que a área chamada por eles de “quartel”, onde funciona o Comando de Operações Especiais da PMERJ, é uma área militar, visto que os alunos escreveram “área militar” duas vezes em sua representação. Chama atenção também que somente diante do portão do referido “quartel” é que os alunos fizeram algumas representações de casas e de uma árvore, essa escolha não é aleatória, pois somente através desse portão é possível visualizar um pouco desse espaço. O destaque central para a árvore também é interessante, pois nesta rua há muitos prédios, fábricas, estacionamentos, como apontado pelos alunos, sendo o “quartel” uma das poucas áreas arborizadas.

Figura 30 - Trajeto casa x escola – Grupo 2



(a) Original



(b) Em escala cinza

Fonte: A autora, 2022.

Nessa segunda representação do trajeto casa x escola os alunos também eram moradores da favela Roquete Pinto. No entanto, suas residências ficavam um pouco mais distantes da unidade escolar e os alunos passavam por outra importante rua da favela para chegar as suas residências, a rua Cruzeiro do Sul, conhecida e chamada pelos estudantes de “Sampaio”, como apontado pelos próprios alunos desse grupo e também contida na primeira representação. Os alunos do primeiro trajeto mesmo não passando pela rua “Sampaio” no percurso entre suas residências e a escola a incluíram em sua representação, o que indica que esses estudantes escolheram representar importantes ruas e avenidas para os moradores dessas favelas, tanto a “Sampaio” como a Avenida Brasil.

Outra representação contida nos dois trajetos que nos chamou atenção é a mureta entre a avenida Almirante Frontin e a rua Sargento Peixoto. Por ser bem próxima a escola, quase em frente, e pela mureta passar uma certa proteção ao mesmo tempo em que permite uma ampla visualização do entorno da escola, ela acabava funcionando como um ponto de encontro para muitos alunos. Os estudantes costumavam ficar apoiados e/ou encostados na mureta, aguardando os colegas chegarem na entrada do terno de aula ou no término para caminharem juntos até suas residências. Isso parecia ocorrer, pois deste ponto as crianças conseguiam ter a visão dos carros que seguiam para a Avenida Brasil, dos estudantes que iam e/ou vinham para o Parque União, conseguindo observar inclusive a passarela, e vendo ainda os alunos e responsáveis iam e/ou vinham para as favelas Roquete Pinto e Praia de Ramos. Os estudantes observavam desse ponto também a praça, os quiosques e os alunos que atravessaram ou iam atravessar a passarela 11 da Avenida Brasil. Pudemos notar também que essas paradas “pareciam tonar a caminhada mais prazerosa, podendo ser lidas como formas de participarem da vida urbana” (Freire, 2022, p. 91), nesses momentos os estudantes pareciam ainda se apropriarem e serem envolvidos pela cidade.

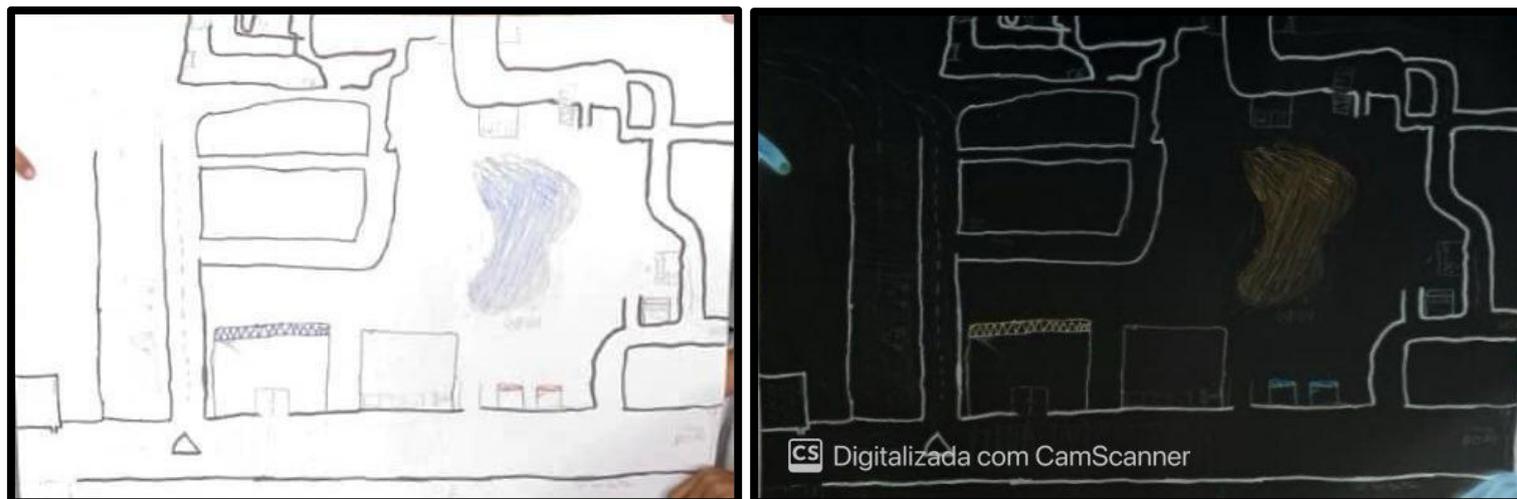
Voltando aos alunos do segundo grupo, na sua representação eles localizaram na esquina da “Sampaio” a oficina mecânica frequentemente usada como ponto de referência pelas crianças. Eles também fizeram mais uso das cores, desde o portão azul da escola até as cores dos carros dos professores que ficam estacionados em frente a unidade escolar. O grupo chamou atenção ainda para a tráfego intenso na rua lateral da escola, pois a rua é caminho para quem sai da Via Expressa Presidente João Goulart, popularmente conhecida como linha vermelha, para pegar a Avenida Brasil, sentido Baixada Fluminense. Esse tráfego intenso dificulta a travessia até a escola e torna um local propício para atropelamentos, alguns incidentes leves já aconteceram e a comunidade escolar fez o pedido para que um sinal de trânsito fosse colocado, mas não obteve sucesso.

O grupo 2, assim como o grupo 1, compôs a representação do “quartel” com uma árvore e, ainda, com grama, o que indica que esse espaço possui uma estética diferente dos arredores das favelas em que vivem os estudantes, já que foi o único local representado como arborizado pelos alunos nos trajetos desenvolvidos nessas favelas.

Chegando ao grupo 3, que era composto por estudantes moradores da Praia de Ramos, temos uma representação que não traz tantos detalhes, como nomes de ruas e estabelecimentos. No entanto, podemos notar a importância dada ao Piscinão de Ramos neste trajeto, todos os alunos deste grupo moravam próximo a este espaço de lazer e demonstraram

orgulho ao dizer que são do “Piscinão”. Podemos observar o que foi dito no trajeto abaixo e no destaque dado a esse local:

Figura 31 - Trajetos casa x escola - Grupo 3

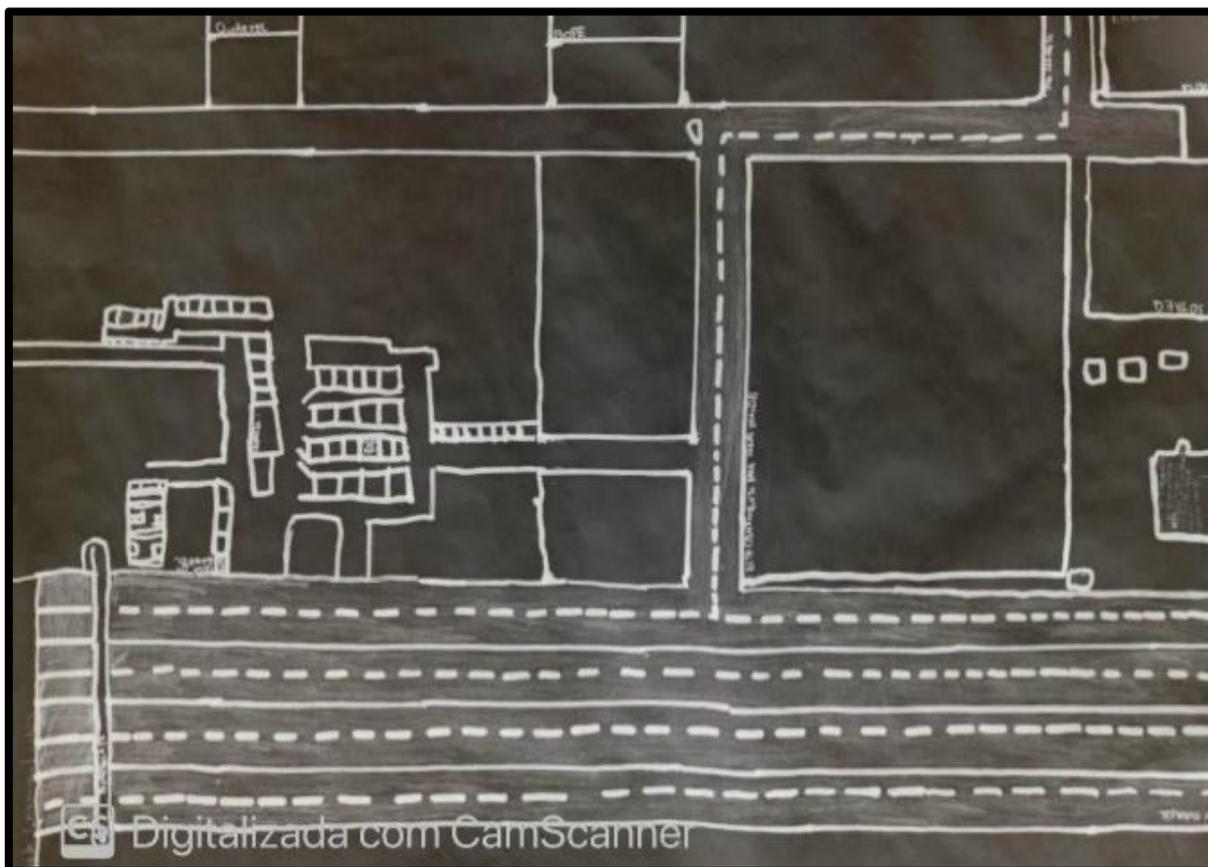


(a) Original

(b) Em escala cinza

Fonte: A autora, 2022.

O próximo trajeto foi desenvolvido por alunos que moravam na ocupação, do outro lado da Avenida Brasil. Esses estudantes também não detalharam muito o percurso, nomeando apenas alguns locais e estabelecimentos. A representação desse grupo difere mais dos primeiros grupos, a rua da escola só foi representada até o “quartel”, que esse grupo também chamou de “BOPE”, eles usaram as duas nomenclaturas para se referirem a esse espaço. A Avenida Brasil é o que mais se destaca neste trajeto, as crianças desenharam as quatro pistas da avenida e uma das passarelas. Nos chamou atenção que as crianças não representaram a ocupação, eles se concentraram no caminho que faziam até a escola, mas não representaram a ocupação “Tijolinho” em seu trajeto.



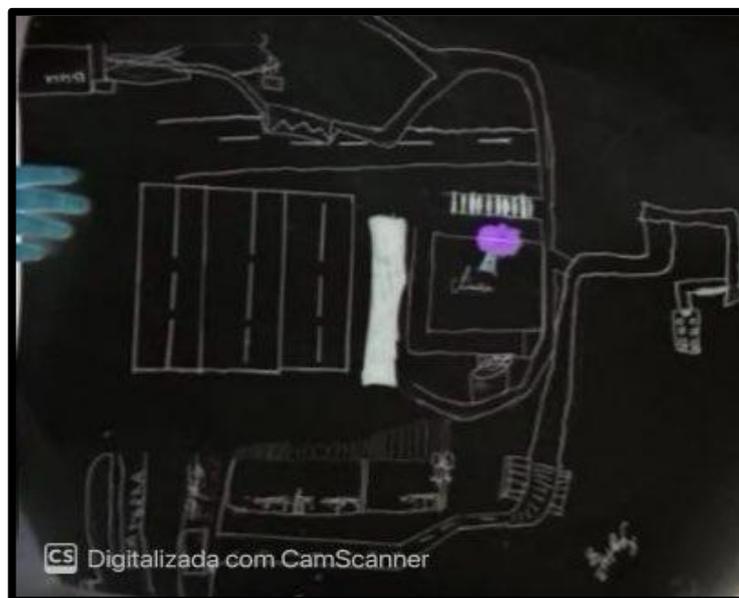
(b) Em escala cinza

Fonte: A autora, 2022

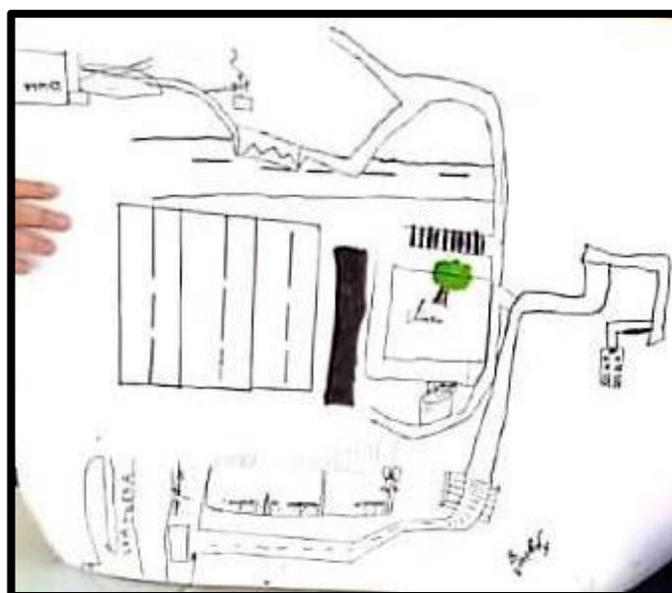
O último grupo e último trajeto analisado foi feito por estudantes que moravam no Parque União. Nesse percurso os alunos indicaram a passarela atrás da unidade escolar, a pista do BRT da Maré e a Clínica da Família Diniz Batista, que foi nomeada apenas como “clínica”. O espaço da Clínica da Família parece ser visto por essas crianças como mais arborizado, já que é alunos desenharam uma árvore neste local. Destaco, ainda, que os estudantes deste grupo moravam bem próximos aos prédios que estão sendo demolidos pela prefeitura do Rio de Janeiro.⁴⁰

⁴⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2024/09/02/termina-primeira-fase-de-demolicao-de-condominio-ilegal-na-mare.ghtml>. Acesso em: 03/2024.

Figura 33 - Trajetos casa x escola – Grupo 5



(a) Em escala cinza



(b) Original

Fonte: A autora, 2022.

Vale destacar que essa oficina foi pensada para que pudéssemos refletir sobre a circulação das crianças no bairro, levando em conta que a casa e a escola são centrais no engajamento urbano desses estudantes, como Freire (2022) vem apontando em seus estudos. Desse modo, reafirmamos que:

No trajeto diário entre a casa e a escola, crianças e adolescentes das áreas periféricas frequentemente têm a oportunidade de ultrapassar os muros (visíveis e invisíveis)

de suas zonas de moradia, experienciando e participando ativamente da cidade, ainda que essa participação também seja limitada (Freire, 2022, p. 95).

Seguindo essa linha de análise, a casa, que é “mais do que espaço de moradia, é o espaço da família, o lugar onde se processa a socialização primária” (Freire, 2022, p. 77) e a escola, lugar de destaque na socialização secundária de muitas crianças e que ocupa uma centralidade na vida cotidiana deles e de suas famílias, são locais que as crianças conhecem muito e muito podem contribuir para sua compreensão. Além disso, as primeiras oficinas, realizadas em 2021, já apontavam a centralidades desses dois lugares para os estudantes, indicando, muitas vezes, significados positivos, como espaços de afeto, amor, lazer, felicidade e amizade.

3.4 **Viver, sentir, representar: a(s) Maré(s) da(s) criança(s)**

Essa última oficina foi realizada em agosto de 2023, com cerca de 25 estudantes. Iniciamos a oficina com a observação dos mapas da Maré, sem identificação, para ver se os alunos iriam ou não reconhecê-los. O mapa, entregue a cada estudante, continha as divisões das favelas que compõem o bairro, mas sem nenhuma identificação por nomenclatura, como mencionado. Quando questionados sobre qual lugar o mapa representava, muitas foram as respostas, o que indicava um distanciamento dos estudantes com a representação espacial do bairro em que moravam e estudavam.

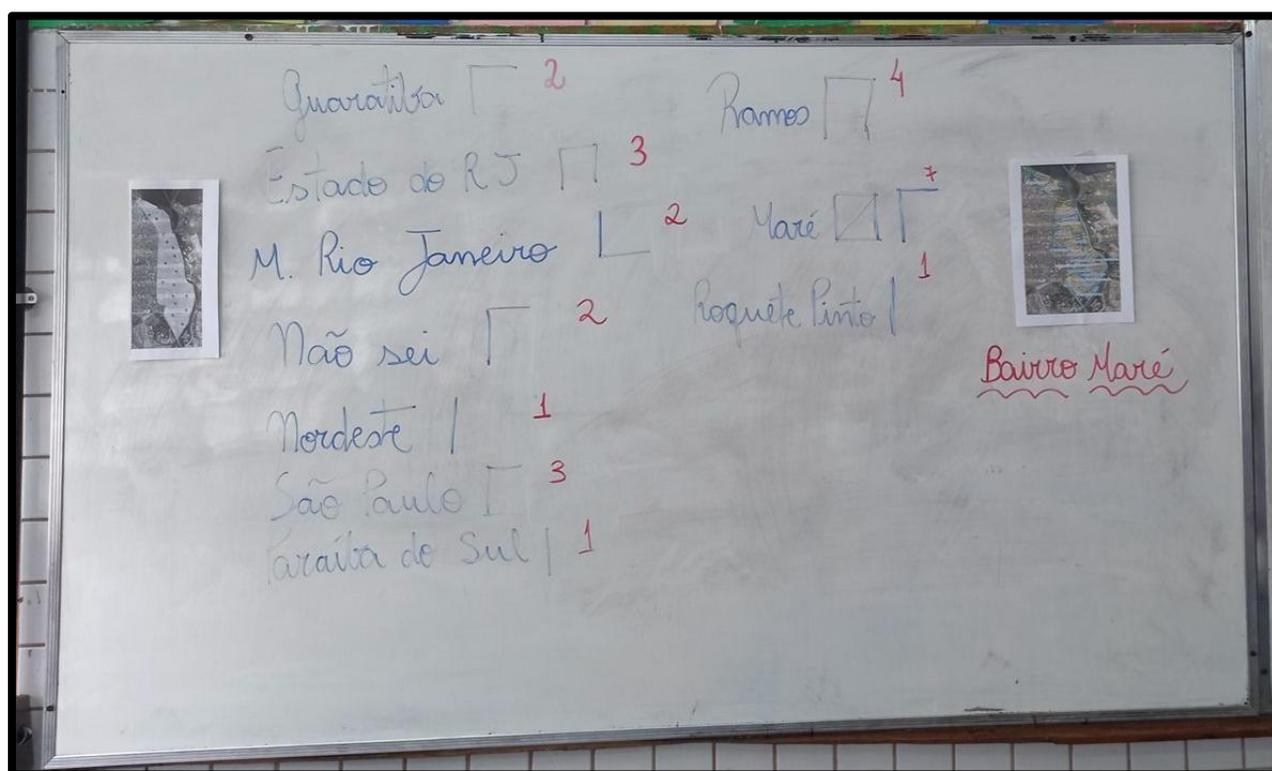
Outro ponto importante é que mesmo a representação do mapa da Maré estando grafitada no muro externo da escola, como apontado no capítulo dois, há um distanciamento dessas representações e conseqüentemente das noções de pertencimento por parte dos alunos. Sendo assim, acabamos percebendo que os esforços somados no biênio da gestão 2022-2023 acabaram caindo em processos descontínuos e com pouca efetividade, como viemos apontando. Vale ressaltar, que a maior parte desses alunos ingressaram na escola no 1º ano do ensino fundamental, ou seja, são mais de cinco anos nesta unidade escolar. Tal constatação faz com que nos perguntemos: como uma escola que busca “preparar seus alunos para o exercício da cidadania” (PPP, 2013) fundamenta sua formação tão descolada das vivências cotidianas, territoriais e de pertencimento?

Por isso, queremos salientar que:

a educação não está restrita ao que acontece dentro da escola e que a cidade também não existe apenas fora de seus muros. É preciso direcionar nosso olhar para as intercessões e reconhecer a indissociabilidade entre a luta por uma educação pública de qualidade e a luta por uma cidade mais justa e democrática. É preciso reconhecer que as cidades podem configurar para educar melhor e que a educação também pode servir para a construção de cidades melhores (Freire, 2022, p. 95).

Devido às respostas diversas sobre a identificação do mapa, indicando inclusive localidades fora do Estado do Rio de Janeiro, resolvi anotar no quadro esses apontamentos para que pudéssemos ter uma melhor visualização. Dois estudantes indicaram o mapa como de Guaratiba, três como do estado do Rio de Janeiro, dois como do município do Rio de Janeiro, um como do Nordeste, dois como de São Paulo, um como de Paraíba do Sul, quatro como Ramos, sete como Maré, um como Roquete Pinto e dois disseram não saber identificar. Assim, apenas sete estudantes, em um quadro de aproximadamente 25 alunos, identificaram adequadamente o mapa apresentado. Na imagem abaixo podemos visualizar essas diferentes respostas apresentadas:

Figura 34 - Identificação do mapa



Fonte: A autora, 2023.

Logo após, entreguei aos alunos um outro mapa, mas agora com a discriminação das favelas que compõem a Maré e seus nomes. Aí sim, rapidamente os estudantes perceberam que o mapa representava o bairro Maré e que ambos representavam a mesma localidade, eles tiveram essa percepção sem que fosse necessária nenhuma interferência minha. Conversamos um pouco sobre os mapas, os alunos indicaram a localização da escola e de suas residências verbalmente durante essa conversa, assim como outros pontos que julgaram importantes.

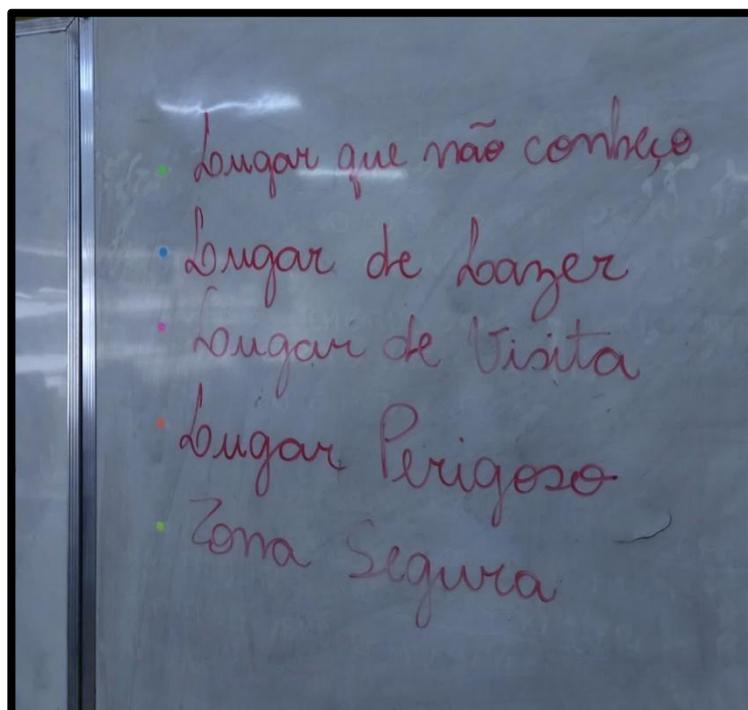
Colamos os dois mapas apresentados a eles no quadro, o mapa 1 em que eles tentaram apontar qual localidade estava sendo representada e o mapa 2 em que todos já tinham conhecimento sobre qual local ambos os mapas representavam (bairro Maré). O quadro permaneceu assim e fomos para a segunda parte desta oficina.

Após esse momento em que os estudantes tomaram conhecimento que os dois mapas pertenciam ao bairro que estudam e residem, os alunos foram convidados a criarem categorias para que pudessem ser atreladas às favelas do bairro. Sendo assim, os estudantes pensariam na Maré a partir dessas categorias criadas por eles mesmos. Os estudantes criaram cinco categorias e acabaram associando a quase todas elas a palavra “lugar”, exceto por uma categoria, que foi associada ao termo “zona”, assim temos: lugar que não conheço; lugar de lazer; lugar de visita; lugar perigoso e zona segura. Cada categoria foi vinculada com adesivos coloridos que representariam essas categorias na etapa seguinte da oficina. A cor verde representava a categoria “lugar que não conheço”, a cor azul “lugar de lazer”, a cor rosa “lugar de visita”, a cor laranja “lugar perigoso” e amarela “zona segura”, destaco que as cores, assim como as categorias foram definidas pelos alunos, ou seja, a percepção sensorial relacionada as cores também foram envolvidas e ativadas durante essa oficina.

Figura 35 - Categorias dadas pelos estudantes na oficina



(a) Mapa da Maré

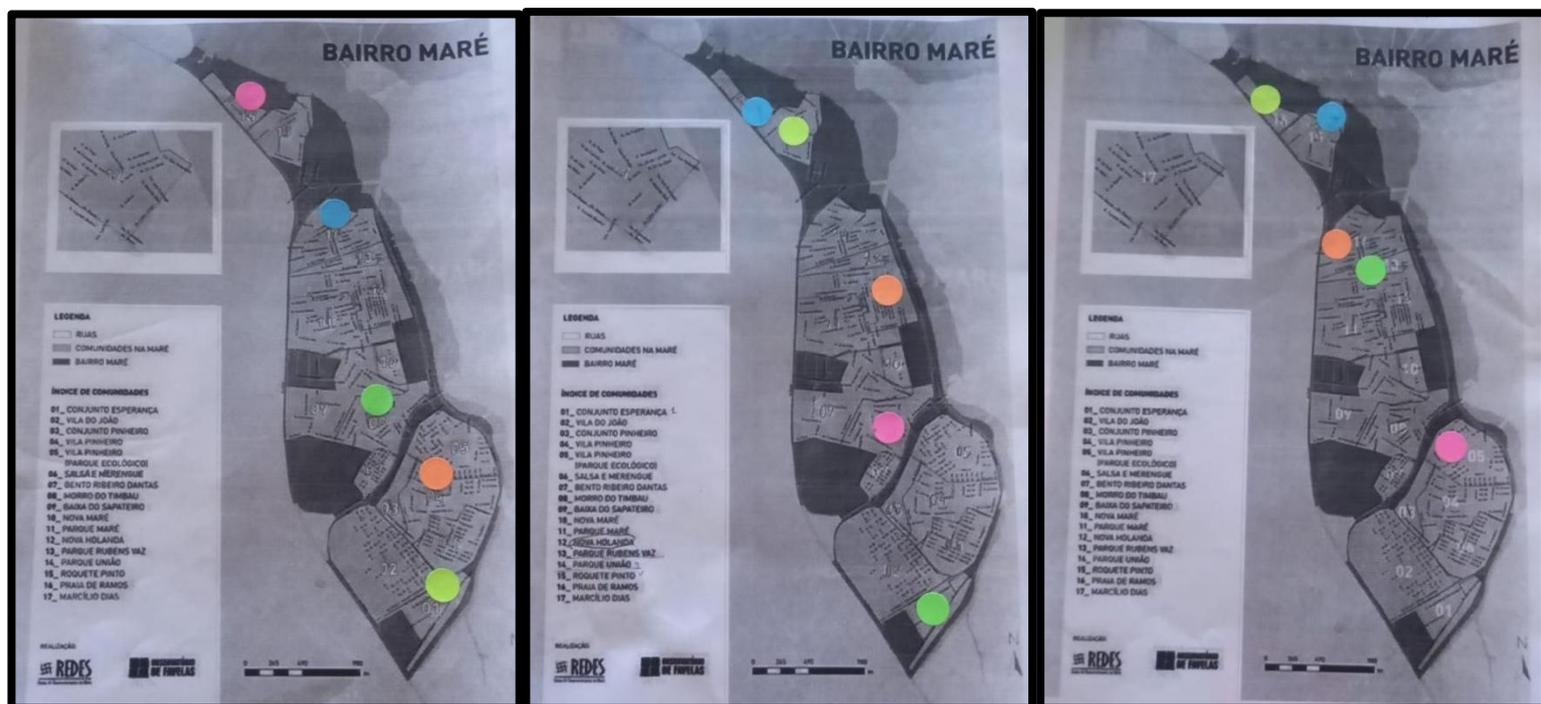


(b) Categorias escolhidas para representar o bairro

As categorias escolhidas pelos alunos chamam atenção pela dicotomia entre “lugar perigoso” e “zona segura”, assim como também podemos estabelecer paralelos entre as categorias “lugar que não conheço” e “lugar de visita”, a última categoria pode ser interpretada como um “lugar que conheço pouco”, de circulação, passagem ou, ainda, associada com fazer visitação alguém ou alguma localidade. Chama atenção também a centralidade dessas noções na vida dos estudantes, em especial as noções de perigo, segurança e lazer.

Em seguida, após as definições das categorias e das cores correspondentes a elas, os alunos apontaram em um terceiro mapa as favelas que mais se aproximavam dessas noções. Estes apontamentos foram feitos com os mesmos adesivos coloridos associados as categorias pelos estudantes, como podemos observar nas imagens abaixo. Para finalizar a oficina, os estudantes receberam uma folha de papel ofício para que pudessem expor as escolhas das associações feitas entre as categorias representadas pelos adesivos e as favelas apontadas. Essa exposição poderia ser feita de forma escrita ou imagética.

Figura 36 - Categorias marcadas no mapa do bairro Maré



(a) Atividade 1

(b) Atividade 2

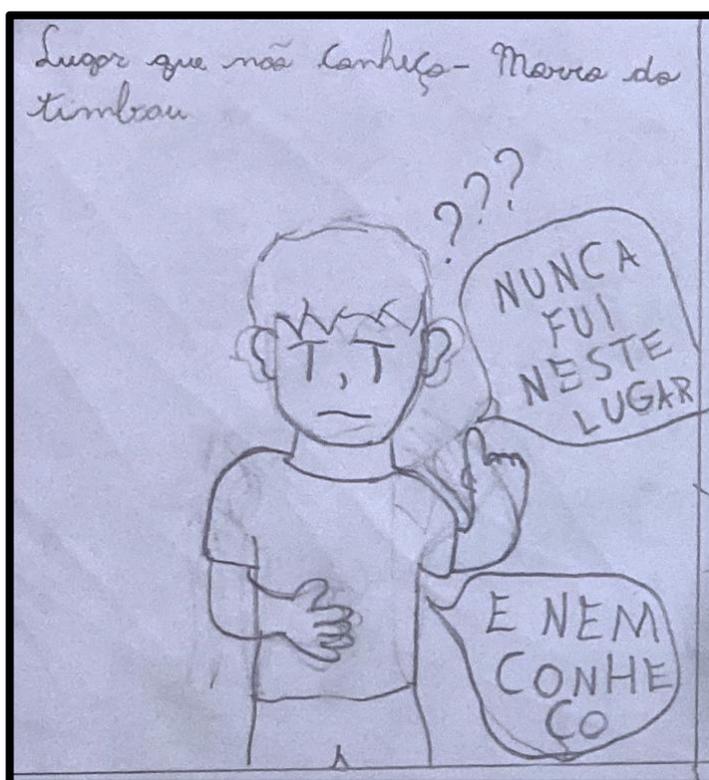
(c) Atividade 3

Fonte: A autora, 2023.

Dessa forma, pudemos conjugar as análises das categorias associadas às favelas e, ainda, justificativas de escolhas das categorias pelos alunos. Na primeira categoria definida pelos

estudantes como “lugar que não conheço” houve uma grande dispersão de apontamentos pelas favelas, dez delas foram mencionadas, assim apenas a Salsa e Merengue se destacou das demais, já que seis alunos a indicaram. Ademais, Vila do Pinheiro e Conjunto Esperança foram associadas por três alunos cada uma, já a favela Parque Rubens Vaz, Roquete Pinto, Marcílio Dias e Vila do João foram referidas por dois estudantes cada uma delas. Por fim, um estudante apontou a Baixa do Sapateiro, um outro Nova Maré e ainda um estudante indicou o Morro do Timbau. Sobre essa categoria os estudantes justificaram suas escolhas dizendo: “não conheço”, “nunca fui lá” e ainda “nunca ouvi falar”.

Figura 37 - Lugar que não conheço



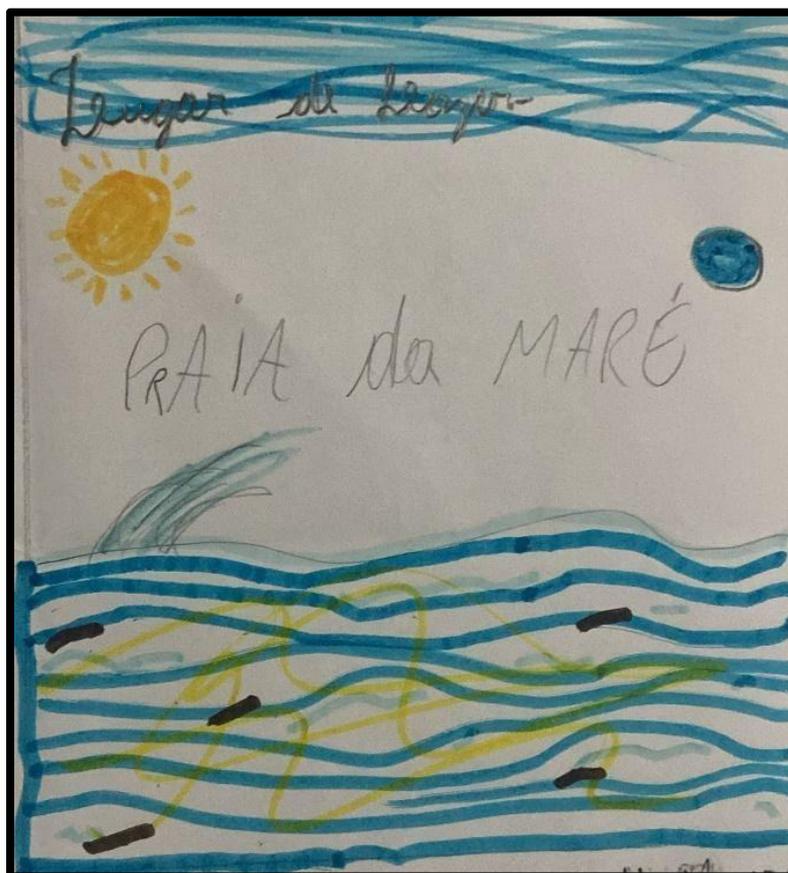
Fonte: A autora, 2023.

Na categoria “lugar de lazer”, sete estudantes indicaram a favela Praia de Ramos, cinco o Parque União e cinco Nova Maré, dois alunos associaram a favela Vila do João e outros dois Parque Maré como “lugar de lazer”, por fim um apontou Roquete Pinto e outro Nova Holanda. Focarei as análises nos apontamentos predominantes. Sendo assim, as duas favelas mais indicadas como “lugar de lazer” estão relacionadas ao local de moradia de muito desses estudantes e também pela área de lazer do Piscinão de Ramos, localizada na Praia de Ramos, como já dito anteriormente. O que nos surpreendeu na análise das indicações dessa categoria

foram os apontamentos de boa parte dos alunos para a favela Nova Maré, eles relataram que lá seria bom para brincar, comer e que havia muitas crianças, o que segundo eles seriam pontos positivos e importantes para os momentos de lazer.

Os alunos que fizeram a indicação da Praia de Ramos como um “lugar de lazer”, apontaram em sua maioria para o Piscinão de Ramos como o motivo para sua escolha. Eles disseram que na Praia de Ramos podem “jogar bola e tomar banho no Piscinão”, que “gostam de ir no Piscinão”, que lá “dá pra pegar sol”, que é “um lugar calmo”. Um dos estudantes chegou a se referir a essa localidade como a “praia da Maré”, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 38 - Lugar de Lazer



Fonte: A autora, 2023.

Já sobre os estudantes que fizeram a associação do Parque União a um “lugar de lazer”, um deles diz que o local é “legal”, “tem brinquedo” e “muita coisa que eu gosto”, outro diz que “lá tem lugar pra comer e brincar”. Aqui, como os alunos que apontaram a favela Nova Maré também temos a brincadeira e a alimentação ligadas a dimensão do lazer. Destaco também que alguns dos alunos apontaram o Parque União, assim como alguns que indicaram outras favelas

como um “lugar de lazer”, trouxeram a referência do Piscinão de Ramos ou da Praia de Ramos ao justificarem suas escolhas, o que evidencia mais uma vez a importância e a centralidade desse espaço para o lazer desses estudantes.

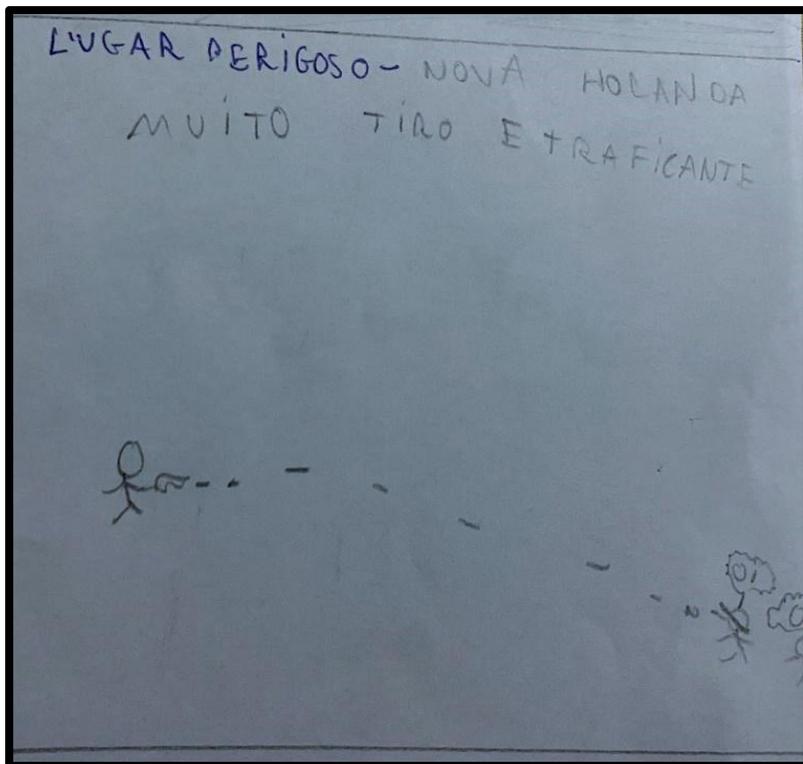
Na categoria “lugar de visita”, cinco alunos indicaram a Praia de Ramos e cinco o Parque Maré, quatro a Vila do Pinheiro, três a Nova Holanda e três o Parque União, dois o Morro do Timbau e um Nova Maré. Ressalto, aqui, que a Praia de Ramos foi a favela mais apontada nas categorias “lugar de lazer” e “lugar de visita”, o que reforça mais uma vez a relevância desse local, já que os estudantes basicamente se ativeram como “lugar de visita” a noção de visitação de algo, alguém ou algum lugar. Sendo assim, a Praia de Ramos também se apresentou como um lugar bastante visitado por esses estudantes, um deles disse: eu gosto de visitar a Praia de Ramos. A dimensão de visita aos familiares também estava muito presente nessa categoria, sobre isso os estudantes disseram “eu só vou pra lá porque vou visitar minha tia”, “eu gosto de visitar a Nova Holanda pois metade da minha família mora lá”, “porque lá mora meu tio” etc.

Na penúltima categoria, “lugar perigoso”, sete alunos apontaram a Nova Holanda, cinco o Parque União, três a Baixa do sapateiro, dois Marcílio Dias e dois Roquete Pinto, as favelas Vila do João, Morro do Timbau, Vila do Pinheiro e Praia de Ramos foram indicadas por um aluno cada uma. Aqui, assim como na categoria que representa o “lugar de lazer” as crianças preferiram justificar suas escolhas de forma imagética, evidenciando “os desenhos realizados por elas como importante meio de comunicação” (Anjos *et al.*, 2023, p. 17).

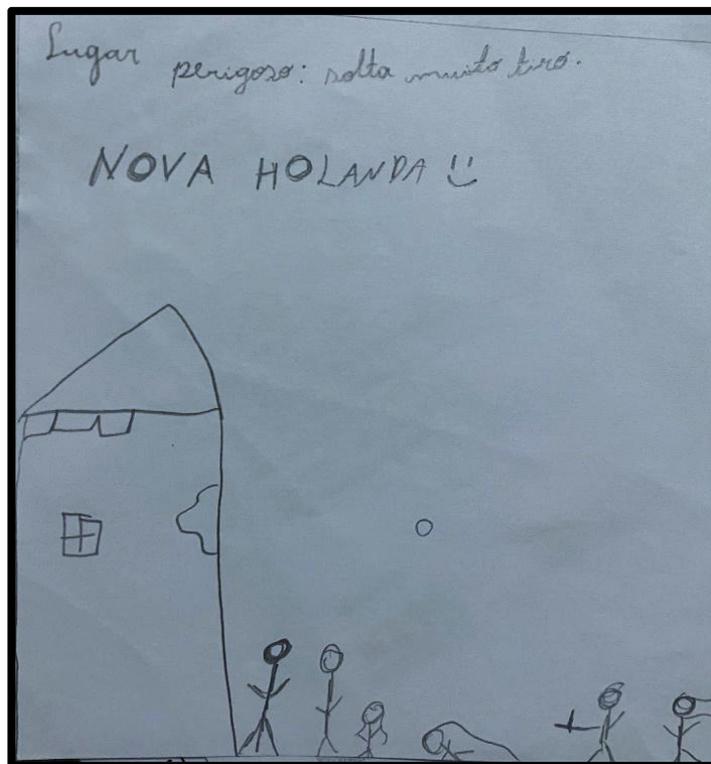
É evidente que o perigo é um tema que permeia o cotidiano dessas crianças, pois elas vivem em lugares conflagrados pela violência. No entanto, os textos escritos e imagéticos feitos por elas podem apontar para a real dimensão desse problema para seus processos de educabilidade.

Os estudantes que indicaram a Nova Holanda como um “lugar perigoso” trouxeram em suas justificativas que é um local de tráfico, homens armados, tiroteios, mortes e com a presença de muitos ladrões. Um aluno afirmou: muito tiro e traficante, outro disse: sempre tem tiroteio, e um terceiro falou: tem muito ladrão, essas colocações confirmam nossos apontamentos. As imagens abaixo também ilustram tais afirmações, na primeira, vemos uma cena de tiroteio, na segunda, temos um assassinado, na terceira, uma cena de roubo e na quarta imagem, temos a associação do perigo a bebida e arma.

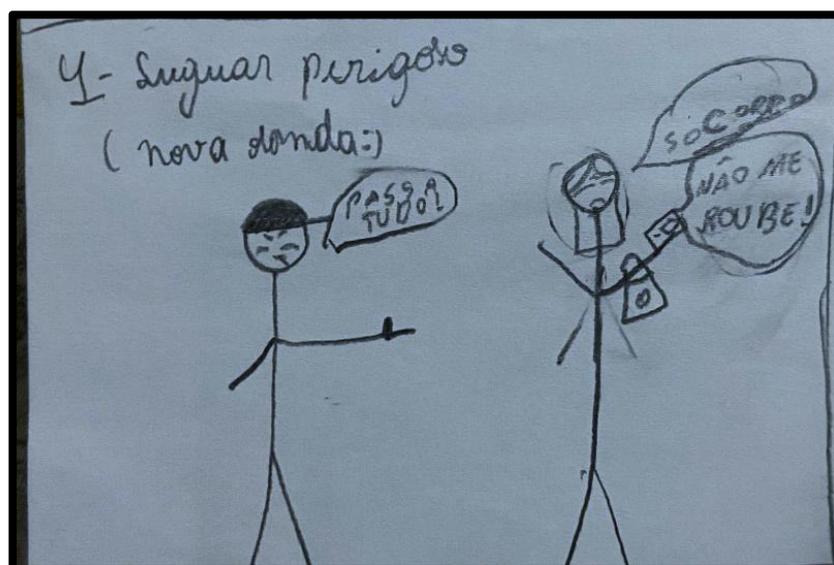
Figura 39- Lugar Perigoso (Nova Holanda)



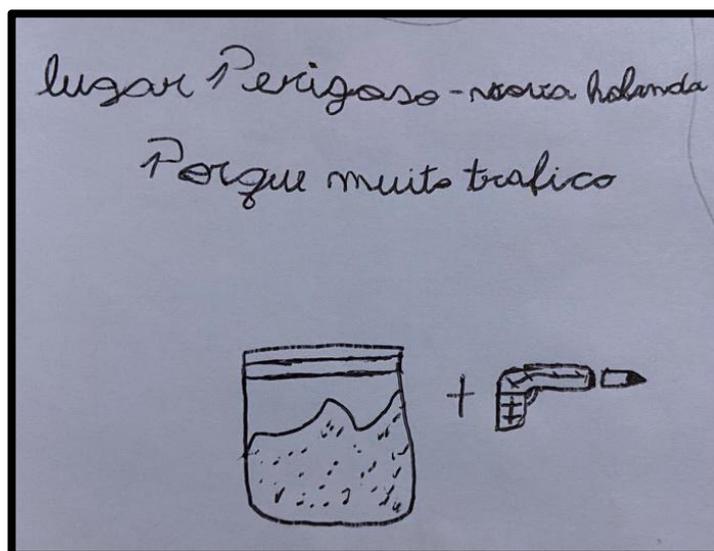
(a) Atividade 1



(b) Atividade 2



(c) Atividade 3



(d) Atividade 4

Fonte: A autora, 2023

Os alunos que referenciaram o Parque União, como “lugar perigoso”, trouxeram proposições bem próximas das trazidas sobre a Nova Holanda, como: tiros, bandidos etc. Mas também apontaram para as operações policiais como mais um elemento perigoso, sobre isso uma aluna disse: lá tem muita operação e tiro, essa noção também é trazida por estudantes que indicaram outras localidades. Outra ainda afirmou “eu não gosto de ir no Parque União”. Podemos perceber então que:

um endereço na cidade não diz respeito apenas a uma localização no espaço físico, mas também uma designação no espaço social. Assim, em uma cidade tão desigual como o Rio de Janeiro, ser morador de favela implica frequentemente em um tipo de experiência cidadina caracterizada por processos de estigmatização e uma presença problemática do Estado, que tornam a insegurança, física e social, um sentimento cotidiano (Freire; Santos, 2022, p 212).

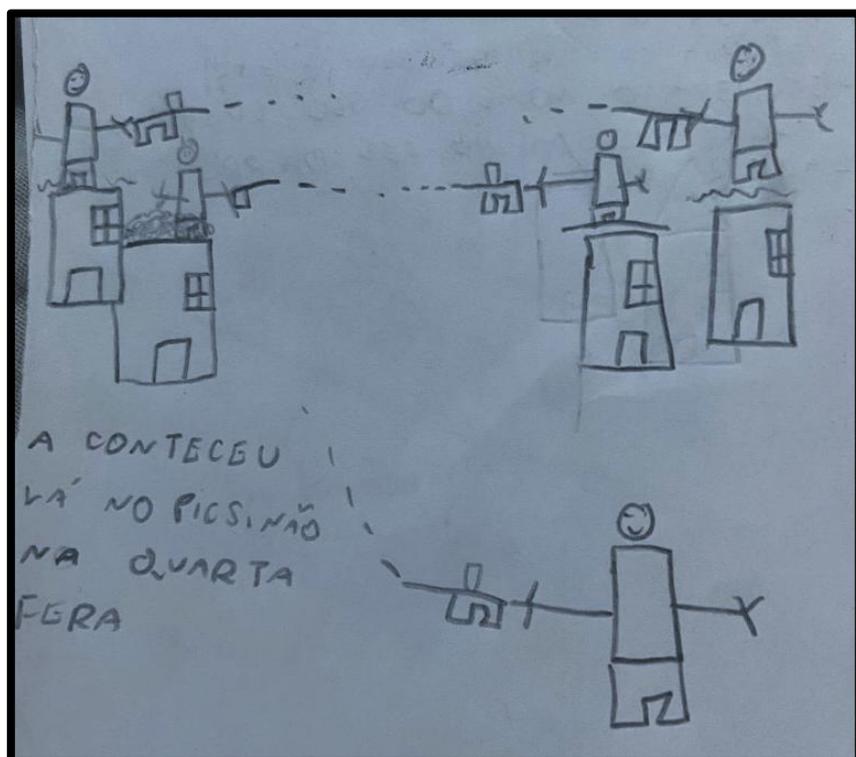
A partir do estudo “Educação em Alvo”, realizado pela Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (DAPP/FGV), em 2017, Freire e Santos (2022) colocam que:

o grau que a violência afeta potencialmente as pessoas depende da proximidade da ocorrência e da idade do indivíduo em questão. Quanto mais próxima é a violência e quanto mais novo é o indivíduo, maiores são os efeitos negativos da exposição à violência, como indícios de redução da capacidade de concentração, do controle emocional e o aumento dos transtornos relacionado ao estresse (Freire; Santos, 2022 p. 219).

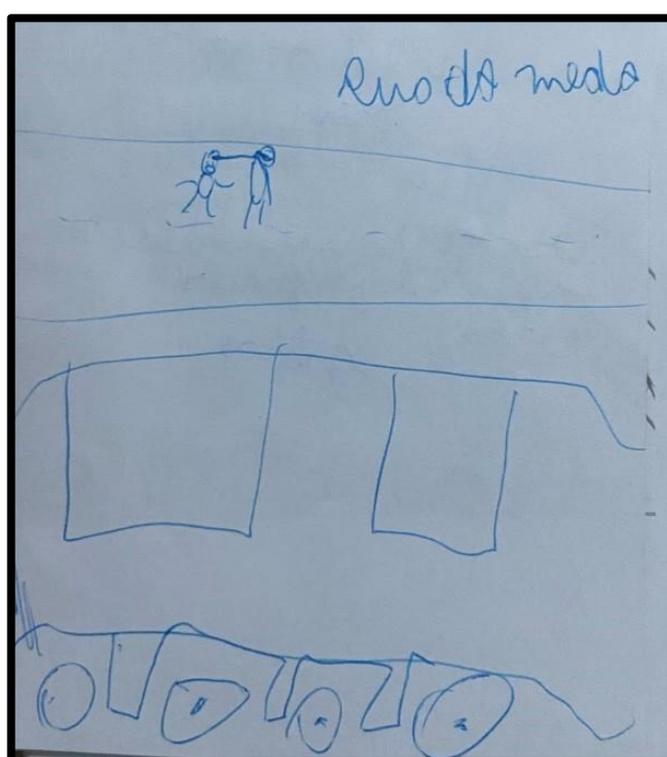
Como as referidas autoras, notamos que a violência traz “consequências no potencial de habilidades desenvolvidas, particularmente, em crianças e adolescentes em idade escolar” (Freire; Santos, 2022). Esse impacto direto pode ser percebido por outros desenhos produzidos pelas crianças que consideramos importantes também apresentar aqui. Sendo assim, nas três

primeiras imagens iremos encontrar representações de tiroteios, nos chama atenção ainda para a proximidade das ocorrências nos locais de convivência desses estudantes. Note que um aluno afirma que “aconteceu lá no Piscinão na quarta-feira” e outro indica a “praça”. Um outro aluno ainda aponta uma rua como a “rua do medo”, devido as inúmeras ocorrências de ações de violências e tiroteios. Na quarta imagem, temos a representação do resultado desses confrontos, uma mão estendida, representando um corpo, sangue e ainda uma arma caída ao lado desse corpo.

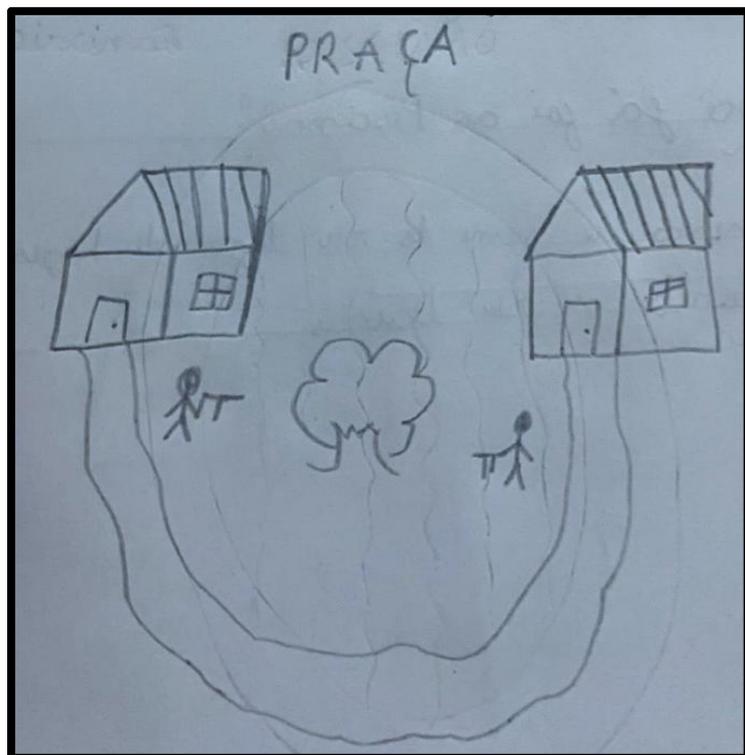
Figura 40– Lugar perigoso



(a) Atividade 1

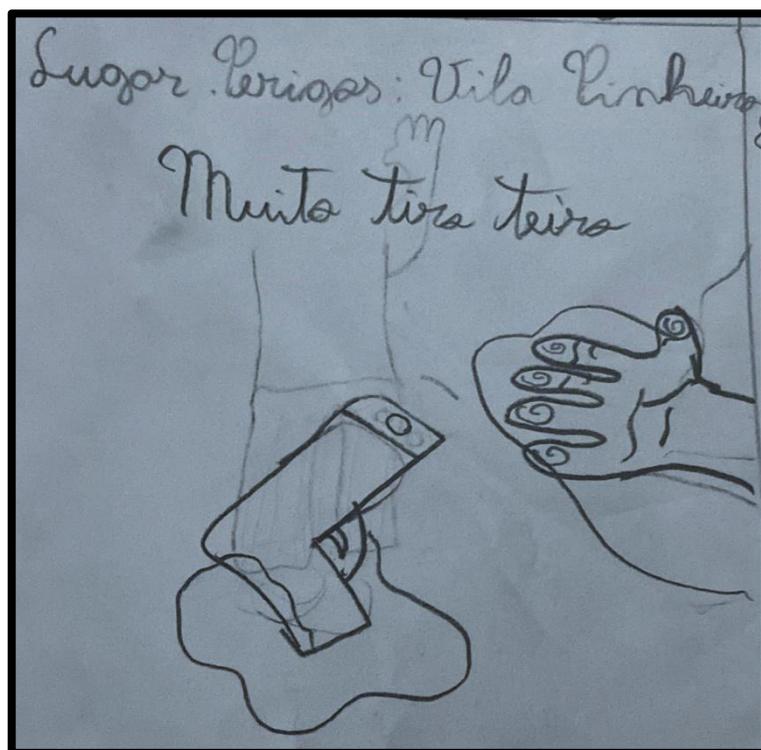


(b) Atividade 2



(c) Atividade 3

Fonte: A autora, 2023.



(d) Atividade 4

Desse modo, ressaltamos que “os mecanismos pelos quais as condições locais influenciam o cotidiano das pessoas podem ter feitos positivos, como mutirões e as redes de apoio mútuo, quanto negativos, como exposição ao crime e à violência no bairro” (Freire; Santos, 2022, p. 213). É o que a literatura tem chamado de efeito-vizinhança. Nesta parte da análise estamos nos atendo aos aspectos negativos, principalmente a exposição ao crime e a violência, mas sempre atentos, como explanado anteriormente, que tanto os efeitos negativos, quanto os positivos são observados pelas crianças em seu bairro, inclusive com indicações para mesma localidade nesses dois âmbitos.

Os estudantes também apresentaram desenhos mais semelhantes, indicando a “favela”, como um todo, como um “lugar perigoso”, o “bairro” e, ainda, a “Maré”. Podemos notar que as noções de bairro e favela estavam presentes nas falas e exposições estas crianças⁴¹. Além disso, essas representações, em sua maioria, foram atreladas a cenas bem impactantes de violência. Na primeira imagem abaixo, por exemplo, temos uma pessoa decapitada no meio da rua, uma faca ao lado do corpo e residências ao lado da cena do crime. Na terceira e quarta

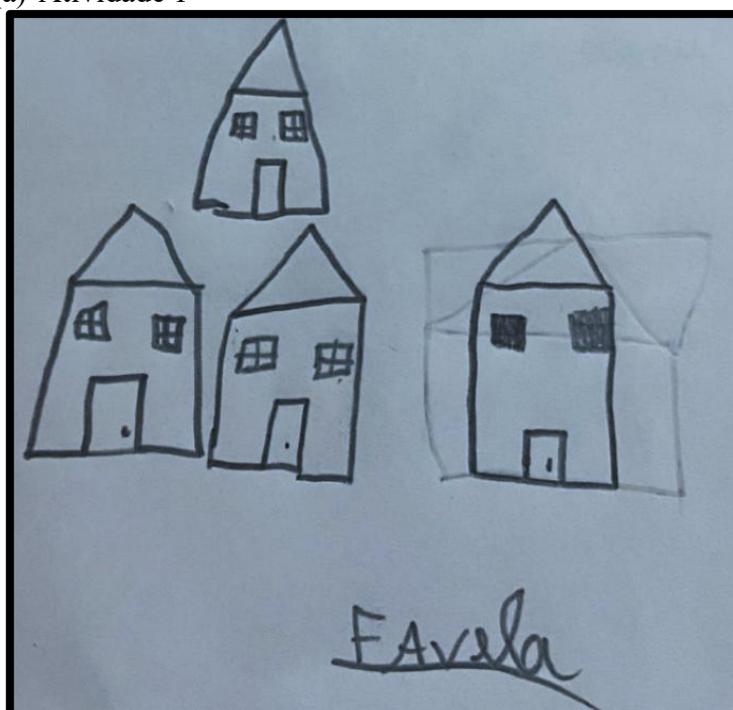
⁴¹ Sobre essa temática a pesquisa de Freire desenvolvida em Acari e intitulada “Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados” traz importantes contribuições para pensarmos as concepções de favela, bairro e comunidade, levando em conta as disputas conceituais a partir dos atores envolvidos.

imagem, temos cenas de um tipo de execução conhecida como “micro-ondas”, em que a pessoa julgada como culpada é queimada. Assim, podemos observar criminosos olhando enquanto um corpo queima, na imagem quatro é possível ainda notar um galão de gasolina ao lado dos “bandidos”.

Figura 41- Lugar Perigoso



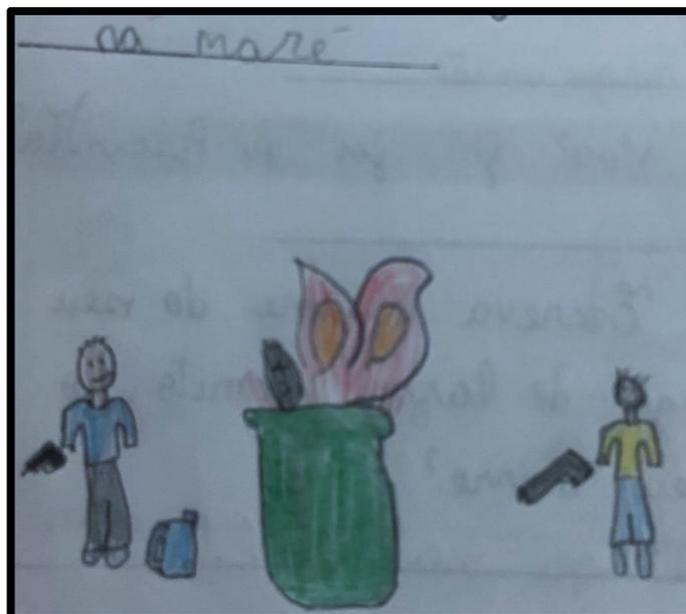
(a) Atividade 1



(b) Atividade 2



(c) Atividade 3

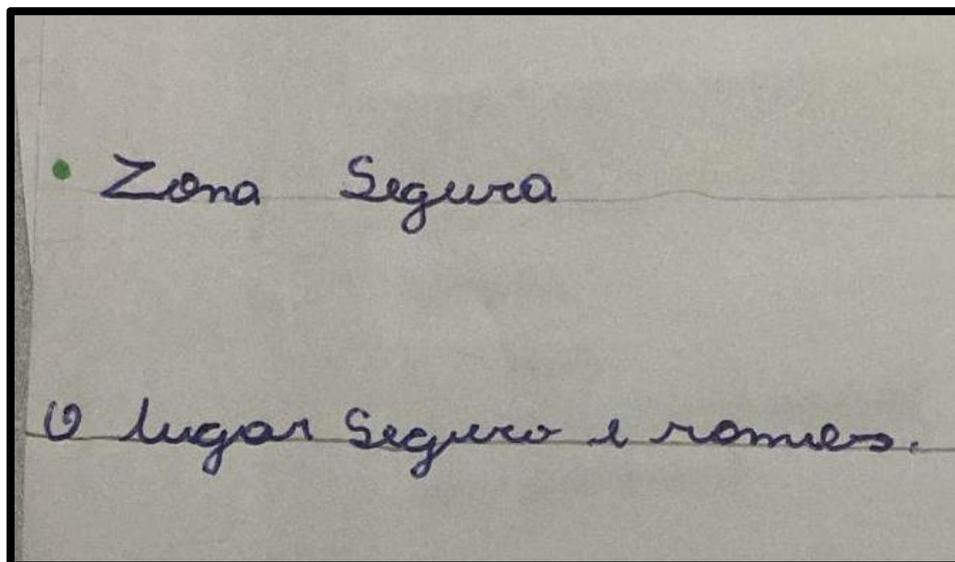


(d) Atividade 4

Fonte: A autora, 2023.

Na última categoria, “zona segura”, também houve uma grande dispersão dos apontamentos. Assim, dez favelas foram citadas nesta categoria. O Conjunto Esperança foi o mais apontado, cinco alunos o indicaram, seguido da Praia de Ramos, com quatro estudantes, as favelas Roquete Pinto e Parque União foram referidas por três alunos cada, Vila Pinheiro e Salsa e Merengue por dois cada uma e Baixa do Sapateiro, Nova Holanda, Nova Maré e Parque Maré por um estudante cada uma delas. Ao analisar as exposições que justificaram as escolhas das favelas de acordo com a categoria, contatamos que a maior parte dos alunos indicou o Conjunto Esperança como uma “zona segura” por seu nome remeter a eles algo positivo, ou seja, um local onde há esperança e não propriamente por ser um local que tinha segurança. Pudemos perceber também que alguns estudantes indicaram as favelas mais distantes e limítrofes com outros bairros como “zonas seguras”, o que evidenciava uma tentativa de associação ou de ligação a segurança aos bairros vizinhos, o que nos mostra que alguns estudantes consideravam os bairros vizinhos mais seguros que a Maré. A exposição de um aluno na imagem abaixo nos ajuda a compreender melhor essa questão, pois ele afirma que o “lugar seguro é Ramos”, ou seja, ele não reconhece na Maré uma favela como sendo uma “zona segura”.

Figura 42 - Zona Segura



Fonte: A autora, 2023.

Outras noções foram acionadas pelos estudantes para definir a categoria “zona segura”, essas exposições são claramente antagônicas com as apresentadas na categoria “lugar perigoso”, o que demonstra que os estudantes possuem percepções concretas sobre segurança e perigo. Para os alunos uma “zona segura” é, principalmente, onde não há tiroteios, bandidos, operações policiais e tráfico de drogas, eles ainda expuseram que a ausência desses acontecimentos faz com que a localidade seja “calma”, “sossegada” e, portanto, segura, conforme um estudante evidenciou ao falar sobre a Praia de Ramos “nunca tem tiro lá, é sempre calmo”. Outra aluna disse: lá é mais calmo, não tem operação e tiro” e ainda uma outra aluna ao se referir a favela Roquete Pinto, “lá não tem bandido”.

Redirecionando as análises e focalizando nas categorias “lugar de perigo”, “zona segura” e “lugar de lazer” com os três grupos atendidos pela unidade escolar, ou seja, o grupo de estudantes que viviam do lado dominado pela milícia (Roquete Pinto e Praia de Ramos), os que estavam do lado comandado pelo tráfico de drogas (Parque União, Nova Holanda e as demais favelas) e os da ocupação Tijolinho (antiga fábrica Borgauto) constatamos que todos do primeiro grupo apontaram para as áreas de domínio do tráfico como “lugar de perigo” e sua maioria para as favelas de domínio da milícia, em que viviam, como “zona segura”. Em relação ao “lugar de lazer”, cerca de cinquenta por cento desse grupo associou a categoria ao Piscinão de Ramos e/ou a Praia de Ramos, trazendo assim uma gama maior de possibilidades em relação as duas categorias mencionadas anteriormente.

Já os alunos que moravam na ocupação não associaram a seu local de moradia em nenhuma dessas três categorias. Como “lugar de perigo” e “zona segura” eles indicaram favelas comandadas pelo tráfico, já no quesito “lugar de lazer” trinta e cinco por cento apontam áreas dominadas pelo tráfico de drogas e sessenta e cinco para a área do Piscinão de Ramos/ Praia de Ramos. Como podemos confirmar mais uma vez, há uma dificuldade desses alunos da ocupação em atrelarem essas percepções ao local em que viviam.

Os alunos que viviam nas áreas dominadas pelo tráfico de drogas trouxeram percepções mais diversas. Sendo assim, na categoria “lugar de perigo” os estudantes indicaram as próprias favelas em que viviam, outras também dominadas pelo tráfico e, ainda, as favelas comandadas pela milícia. Podemos notar que diferentemente do grupo que vivia área de milícia, nem todos viam no local do outro a noção de perigo e/ou sentiam mais seguro no seu local de moradia. Na categoria “zona segura” metade apontou para sua localidade de residência e outra metade para outras favelas do tráfico, o que evidencia o que foi exposto anteriormente, que nem todos viam no local do outro o perigo e/ou sentiam mais seguro no lugar em que viviam. Aqui, podemos nos atentar também que as crianças não percebiam as áreas de milícia como mais segura, mesmo que essas áreas não sejam alvo de operações policiais por anos, como já mencionado. As crianças das localidades comandadas pelo tráfico relataram que não costumam circular pelas áreas de milícia, com exceção do Piscinão/ Praia de Ramos, e vice-versa, devido, principalmente as fronteiras simbólicas existentes que fazem com que essa circulação em áreas comandadas por grupos distintos não seja desejável, talvez isto impacte nas suas percepções. Na categoria “lugar de lazer”, o Piscinão/ Praia de Ramos apareceu, como também o lugar de moradia desses estudantes e outras favelas dominadas pelo tráfico drogas.

Finalizamos a oficina conversando sobre como uma mesma localidade pode ser vista de diferentes maneiras e como que lugares apontados por eles como violentos e/ ou perigosos são também associados a outras representações. As crianças se mostraram muito animadas durante todo o processo, querendo mostrar seus conhecimentos sobre o bairro, conversando, reiterando e/ou refutando as percepções dos outros colegas. Dessa forma, a oficina propiciou que os estudantes pudessem olhar para o bairro, enquanto moradores, através de suas percepções, colocadas aqui como categorias, demonstrando que são sabedores dos problemas e dos pontos positivos apresentados pela favela. Assim, puderam pensar o bairro numa perspectiva mais cidadã, ou seja, mais próxima do que convenciamos chamar de exercício da cidadania, pois as crianças apresentaram noções que auxiliam inclusive a pensar politicamente o bairro.

Enquanto pesquisadora pude, além de conhecer mais o bairro Maré a partir das percepções das crianças, conhecer melhor a cidade, o que é extremamente necessário para nós que nela vivemos e pesquisamos sobre ela. Metodologicamente, fui encontrando caminhos para que a pesquisa tivesse “foco nas crianças, suas culturas e no desejo de desvelar seus mundos e descobrir o que elas fazem, como fazem, o que descobrem, o que criam e recriam” (Anjos *et al.*, 2023, p. 17), assim pude conhecer mais também as crianças e aprender mais sobre seus interesses e direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando às considerações finais deste trabalho fui surpreendida, pois vinha apontando, que ao longo dos mais de seis anos que atuei na unidade escolar e, também, durante o tempo de desenvolvimento desta pesquisa, que a escola pesquisada não era afetada diretamente pelos confrontos armados relativos às operações policiais, cenário esse que mudou em meados de agosto de 2024, quando escrevia essas palavras. Talvez pela conjugação do ano eleitoral, no qual o prefeito Eduardo Paes tentava a reeleição para o quarto mandato na prefeitura do Rio de Janeiro, e pela cidade estava prestes a sediar as reuniões do G20⁴². Sendo assim, além da cidade estar recebendo uma repaginada nas “barreiras acústicas” ao longo da Linha Vermelha⁴³, instaladas em 2010 durante mandato anterior do atual prefeito⁴⁴, a prefeitura também vem fazendo demolições, principalmente em áreas conflagradas, sob a justificativa de enfraquecer as organizações criminosas, sejam as do tráfico de drogas ou da milícia.

A escola pesquisada, durante a penúltima e última semanas de agosto sofreu diretamente impactos dessas operações. Foram dias com horários de entrada mais tardio, liberações de saída mais cedo, com ausência de aulas e os sentimentos generalizados de tensão e insegurança dentro da unidade, na entrada e na saída, já que é a unidade municipal mais próxima dos prédios que estão sendo demolidos. Além disso, há uma resistência da CRE e da SME para suspensão das atividades durante essas semanas com operações diárias e consecutivas, inclusive no fim de semana, o que é extremamente incomum, já que as operações policiais costumam acontecer somente em dias úteis. Essa pressão para que as unidades se mantenham abertas mesmo com o território instável, com presença de tanques blindados, os chamados “caveirões”, bombas e tiros, foi alvo de várias denúncias e protestos dos professores na sede da prefeitura do Rio de Janeiro. Os professores denunciam que os protocolos de

⁴² A cidade do Rio de Janeiro, sediará em novembro de 2024, a Cúpula de Líderes do G20, grupo que reúne as vinte maiores economias do mundo. Disponível em: <https://www.g20.org/pt-br/sobre-o-g20/cidades-sede/rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 24 ago. 2024.

⁴³ A prefeitura do Rio de Janeiro informa sobre interdições na Av. Presidente João Goulart – Linha Vermelha para manutenção dos painéis acústicos e barreiras de concretos a partir do dia 12 de agosto de 2024. Disponível em: <https://cor.rio/interdicoes-na-linha-vermelha-para-manutencao-em-paineis-e-barreiras-a-partir-de-segunda-feira-12-08/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

⁴⁴ Em 2010, a prefeitura do Rio de Janeiro instalou barreiras acústicas separando favelas das principais linhas expressas, entre essas favelas estão a Maré. A prefeitura alega que a medida irá proteger os moradores do barulho dos carros, além de evitar atropelamentos. Essa medida foi criticada pela Organização das Nações Unidas, pois foram interpretadas como segregacionista. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/rio-poe-barreiras-acusticas-na-frente-de-favelas/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

segurança estabelecidos pela própria prefeitura em parceria com a Cruz Vermelha Internacional, o protocolo Acesso Mais Seguro⁴⁵, não está sendo respeitado pela SME.⁴⁶

Figura 43 – Publicação no Instagram (*story*) de um morador da Maré compartilhado pelas páginas de notícia do bairro



Fonte: A autora, 2024.

⁴⁵ Metodologia que identifica, analisa e avalia os riscos de áreas impactadas pela violência armada em tempo real. O aplicativo cria uma escala de riscos e medidas a serem adotadas diante de cada classificação. A matéria explicita o funcionamento do aplicativo e traz a fala do prefeito da cidade do RJ. Disponível em: <https://www.icrc.org/pt/document/ams-brasil-e-exemplo-de-boas-praticas-no-forum-urbano-mundial>. Acesso em: 02 set. 2024.

⁴⁶ Professores da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro protestam em frente a prefeitura da cidade contra a abertura das unidades escolares em dia de operações policiais na Maré e em cumprimento ao protocolo de segurança. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2024-08/professores-querem-cumprimento-do-protocolo-de-seguranca-na-mare>. Acessado em: 26 ago. 2024. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2024/08/6905033-profissionais-de-educacao-protestam-contra-abertura-de-escolas-durante-operacoes-na-mare.html> Acesso em: 26 ago. 2024. Disponível em: <https://seperj.org.br/profissionais-de-educacao-das-escolas-municipais-da-mare-fazem-protesto-na-prefeitura-do-rio/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

Houve ainda protesto de moradores e comerciantes contra as operações realizadas pela Secretaria Municipal de Ordem Pública (SEOP), com o apoio da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) e a Polícia Civil⁴⁷. Os manifestantes, diferentemente da prefeitura, afirmam que os imóveis pertencem a moradores e não ao tráfico de drogas. Eles ainda apontam que não foram notificados das demolições e que não estão tendo suporte por parte da prefeitura depois das demolições. Ademais, eles se queixam de arrombamentos, roubos, do fechamento do comércio, escolas e unidades de saúde e diferentes violações de direitos. São diversos os relatos, fotos e vídeos que circulam entre os grupos de WhatsApp e sites de notícia local.⁴⁸

Como Freire (2022, p. 67) vem apontando, apesar da conjuntura social, política e econômica das favelas terem mudado bastante desde a década de 1960, elas continuam a ser “objeto de estigmatização e disputa, espelhando as graves desigualdades urbanas”, inclusive somatizando em grande escala arbitrariedades e violações de direitos por parte do poder público, como evidenciamos aqui no caso da Maré. Além disso, a autora pontua que a retomada do discurso de remoções acontece sob justificativa dos grandes eventos, o que aparenta ter relação com que estamos vivenciando, já que a cidade do Rio de Janeiro promove os encontros do G20, ainda que as demolições não sejam diretamente associadas ao evento nos discursos dos governantes.

É importante salientar que o número de operações que impactaram as aulas e mantiveram escolas fechadas nesse ano já é superior a todo o ano passado, segundo dados da 8ª edição do Boletim de Direito à Segurança Pública na Maré 2023. Neste ano, já tivemos pelo menos 27 dias com alguma escola fechada na Maré por conta de operações⁴⁹, esses dados vêm

⁴⁷ Moradores e comerciantes da Maré protestam contra a demolição de imóveis e pedem paz depois de cinco dias consecutivos de operações policiais. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2024/08/6904973-moradores-protestam-contrademolicao-de-imoveis-na-mare-comercios-sao-fechados-na-comunidade.html>. Acesso em: 26 ago. 2024.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-08/moradores-protestam-contrademolicao-de-imoveis-na-mare>. Acesso em: 26 ago. 2024.

Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/08/23/protesto-mare-sexta-feira.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2024.

⁴⁸ Alguns vídeos que denunciam arrombamentos, ameaça, coação e a presença de tiros e bombas durante as operações policiais que ocorrem concomitantemente a operação de demolição da SEOP. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/08/26/moradores-da-mare-se-envolvem-em-discussao-com-pms-video.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2024.

Disponível em: https://www.instagram.com/p/C_Ic6fVpUCR/. Acesso em: 26 ago. 2024.

Disponível em: https://www.instagram.com/p/C_FmTinxCyR/. Acesso em: 26 ago. 2024.

Disponível em: https://www.instagram.com/p/C_GZ2QppF2t/. Acesso em: 26 ago. 2024.

⁴⁹ Matéria mostra que a Maré está no oitavo dia consecutivo de operação policial e que mais uma vez escolas foram fechadas. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2024/08/26/operacao-na-mare-entra-no-oitavo-dia-consecutivo-e-tem-26-escolas-fechadas.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2024.

crescendo dia após dia, já que estamos hoje (02/09/2024) no décimo terceiro dia consecutivo de operação.⁵⁰ Em todo o ano de 2023 foram 25 dias de escolas fechadas, segundo o referido Boletim.

Essas novas dinâmicas estabelecidas mostram que o território da Maré está em constantes transformações, que impactam as formas de circulação, a rotina escolar e as demais tarefas dos estudantes dos quais esta pesquisa se ocupou. Essas transformações talvez tragam para as crianças outros modos de sentir, ver e perceber o território em que vivem e estudam. Daí a importância de pesquisas com esse grupo, afinal, na Maré, ele representa quase 9% dos residentes do bairro, ou seja, é a quinto maior grupo de acordo com a faixa etária (10 a 14 anos), segundo o Censo Populacional da Maré, de 2019. Sendo, ainda, a quinta maior parcela de mulheres residentes na Maré e a quarta entre os homens.⁵¹

Reafirmamos, então, que para uma maior compreensão do bairro Maré, da cidade do Rio de Janeiro e das relações entre escola e cidade é necessário realizar pesquisas que envolvam as crianças, pois com elas temos uma visão mais ampla do todo e conjugada a outros modos de ver e sentir, tão complexos como as formas apresentadas pelos jovens, adultos e idosos. Ademais, ao pesquisar com as crianças, principalmente de favelas e/ou periferias, podemos perceber os efeitos do contexto social dos bairros pobres sobre o desempenho escolar, pois as “desigualdades urbanas se refletem, muitas vezes, em desigualdades escolares” (Freire, 2022, p. 68).

Dessa forma, assim como Freire (2022), entendemos nessa pesquisa a intrínseca relação entre território e escola pública, compreendendo a última como um lugar que manifesta os efeitos da segregação urbana, mas que também é capaz, através do trabalho de integração social que pode realizar, minimizar essa segregação. Assim, ao descrevermos a visão das crianças sobre o bairro, que perpassa também pela escola, através dos materiais produzidos de forma lúdica nas oficinas e através das narrativas pudemos refletir sobre como esses processos de segregação são reafirmados e/ou atenuados.

Além disso, busquei com essa pesquisa apresentar alguns caminhos possíveis para que as escolas possam se distanciar da “produção e reprodução do estigma da favela” (Burgos, 2022, p. 26) produzidos pelo efeito-favela. Através do efeito-favela, a escola ecoa “a visão

⁵⁰ O Jornal Maré de Notícias traz o décimo terceiro dia de operações policiais consecutivas na Maré. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C_VAzPhg3lo/. Acesso em: 02 set. 2024.

⁵¹ O Censo Populacional da Maré foi realizado pela Redes de Maré, em 2019. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

estigmatizante sobre a favela construída na cidade” (Burgos,2022, p.26) e contribui na “fabricação desses estigmas” (Burgos,2022, p.26). Para tal, indicamos que é impossível

pensarmos o universo da educação e/nas/das favelas dissociado de temas como segregação socioespacial, moradia, remoção, racismo, estigma, segurança pública etc., não para reforçar estereótipos e dogmas historicamente construídos, mas para identificar as resistências e reconhecer as potencialidades de atores e grupos sociais que compõem este universo, podendo assim contribuir para a formulação de políticas públicas ancoradas na realidade e nos princípios de justiça e igualdade (Freire; Cunha, 2022, p.17).

Partindo de uma realidade local, esse trabalho apresenta reflexões mais amplas que acreditamos contribuir para enriquecer e qualificar os debates tanto no campo dos estudos urbanos quanto no campo da educação. Destacamos também que as reflexões acerca da cidade, em especial do bairro em que vivem, por parte das crianças estimulam o exercício de cidadania. Desta forma apontamos que “a cidade, assim como a casa e a escola, também é um lugar importante de socialização e aprendizagem, merecendo maior atenção inclusive dos pesquisadores da educação” (Freire, 2022, p. 95).

Desse modo, essa pesquisa com crianças buscou evidenciar a importância desse segmento para debates sobre a vida urbana, como parte constituinte e, ainda, dando a estes protagonismos nesse processo. Sendo assim, procuramos demonstrar a necessidade das instituições do governo “assegurarem meios efetivos de preservar a saúde e a vida social e escolar das crianças e adolescentes, inclusive garantindo que seus saberes e vivências sejam levados em conta na elaboração e implantação de políticas públicas destinadas às favelas” (Freire, 2022, p. 94).

Então, com essa pesquisa pudemos observar que “ser uma pessoa de ‘dentro’ produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos” (Kilomba, 2019, p. 83). Ou seja, pensar a cidade, o bairro com estudantes na perspectiva de dentro, a partir da vivência, da experimentação e construção coletiva dos mapas através das oficinas é de suma importância, visto que buscamos diante de uma realidade concreta construir uma base teórica sólida e não pensar em abstrato, ou de modo que fosse “aplicada” de maneira a não estar inserida dentro de um contexto repleto de características próprias e de subjetividades potentes.

Em consonância com Goudard Tavares (2014, p. 44), consideramos que “uma pesquisa é sempre motivada por questões políticas, epistemológicas, além das institucionais e pessoais”. Assim, apontamos que, nesta pesquisa, de base dialógica eu sou as produções escritas e imagéticas dos/as estudantes e eles/as são um pouco de mim, como esse trabalho que é deles/as e meu, pois tecemos juntos num cruzamento contínuo e horizontalizado, ou seja, em uma pesquisa que é um produto coletivo (Araujo *et al.*, 2023).

Desse modo, sobre a construção desse trabalho, faço minhas as palavras de Evaristo, “como uma laboriosa aranha, tento tecer essa diversidade de fios. Não, meu labor é menor, os fios já foram dados, me falta somente entretecê-los, cruzá-los e assim chegar à teia final. Tento aprender as histórias e seus sentidos” (Evaristo, 2017, p.101). Assim, busquei nesta pesquisa e, também, na experiência de escrita, estar aberta à(s) vivência(s) produtora(s) de sentido, na qual “o trabalho de campo, longe de ser apenas um espaço de coleta de dados e construção de conhecimentos, possibilita um movimento de ação-reflexão- ação coletivo sobre o conhecimento” (Goudard Tavares, 2014, p.43). A partir deste movimento coletivo de construção do conhecimento, tendo como objeto de estudo e análise das produções dos estudantes do 6º ano em oficinas sobre o bairro em que vivem e estudam, pudemos refletir e apontar que o bairro e a cidade, enquanto componentes territoriais, permitem/ possibilitam e/ou restringem/constrangem os processos de educabilidade das crianças da/na favela.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, C. I. dos; GOBBI, M. A. Infâncias e pesquisa: problematização epistemológicas, metodológicas e éticas. *Humanidades & Inovação*, Palmas, TO: UNITINS, v.7, n. 28, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/95>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- ANJOS, C. I. dos; ARAUJO, L. A. de; PEREIRA, F. H. (org.). *Pesquisas com, sobre e para as crianças*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-com-sobre-e-para-criancas/>. Acesso em: 30 out. 2023.
- ANJOS, C. I. dos; ARAUJO, L. A. de; PEREIRA, F. H. Em defesa das crianças nos dias de hoje: desvendando o universo infantil por meio da pesquisa. In: ANJOS, C. I. dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; PEREIRA, F. H. (org.). *Pesquisas com, sobre e para as crianças*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-com-sobre-e-para-criancas/>. Acesso em: 10 set. 2024.
- ANJOS, C. I. dos; ARAUJO, L. A. de.; CORDEIRO, A. P. Pesquisas com crianças: notas sobre questões teóricas e metodológicas. In: ANJOS, C. I. dos; ARAUJO, L. A. de; PEREIRA, F. H. (org.). *Pesquisas com, sobre e para as crianças*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-com-sobre-e-para-criancas/>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BURGOS, M. B. O efeito-favela e os desafios à construção de uma escola pública popular. In: FREIRE, Leticia de Luna; CUNHA, Neiva Vieira da (org.). *Educação e favela: refletindo sobre antigos e novos desafios*. Rio de Janeiro: Consequência Editora; FAPERJ, 2022. p. 23-43.
- CASTRO, L. R. de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- COSTA, N. O. da; GORAYEB, A.; PAULINO, P. R. O.; SALES, L. B.; SILVA, E. V. da. Cartografia social: uma ferramenta para a construção do conhecimento territorial: reflexões teóricas acerca das possibilidades de desenvolvimento do mapeamento participativo em pesquisas qualitativas. *Revista ACTA Geográfica*, Boa Vista, ed. esp., V Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e Gestão Territorial, Fortaleza-CE, p. 73-86, 2016.
- COSTA, R. da G. R. *Entre "Avenida" e "Rodovia": a História da Av. Brasil (1906 - 1954)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CHRISTOVÃO, A. C. A vizinhança importa: uma pesquisa sobre as desigualdades educacionais no Morro do Cantagalo. In: FREIRE, L. de L.; CUNHA, N. V. da (org.). *Educação e favela: refletindo sobre antigos e novos desafios*. Rio de Janeiro: Consequência Editora; FAPERJ, 2022. p. 45-63.

CUNHA, N. V. da; FREIRE, L. de L. (org.). *Educação e favela: refletindo sobre antigos e novos desafios*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022.

ESPERANÇA, V. Maré e suas representações: das primeiras ocupações até as mais recentes intervenções urbanísticas. *Revista Acervo*, [s.l.], v. 34, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1639>. Acesso em: 24 out. 2023.

EVARISTO, C. *Histórias de leves enganos e parecenças*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FARIA, A. P. Reflexões sobre cartografia social: comunidades tradicionais na luta por direitos e valorização. *Anais, Fórum Nacional Nepeg de Formação de Professores de Geografia*, 10., v. 4, n. 4, p. 261-269, 2020.

FELICIDADE, A. P. da. *O projeto preparatório para o ensino médio na Maré, RJ: um estudo das experiências territoriais nos processos educacionais dos estudantes do CEASM*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FREIRE, L. de L. Entre a casa e a escola: remoção, escolarização e circulação de crianças na cidade do Rio de Janeiro. In: FREIRE, L. de L.; CUNHA, N. V. da (org.). *Educação e favela: refletindo sobre antigos e novos desafios*. Rio de Janeiro: Consequência Editora; FAPERJ, 2022. p. 65-98.

FREIRE, L. de L. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. *Dilemas*, IFCS, UFRJ, v. 1, n. 2, p. 95-114, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7156>. Acesso em: 4 set. 2024.

FREIRE, L. de L.; SANTOS, L. C. dos. Educar sob fogo cruzado: desafios docentes em contextos de violência armada. In: FREIRE, L. de L.; CUNHA, N. V. da (orgs.). *Educação e favela: refletindo sobre antigos e novos desafios*. Rio de Janeiro: Consequência Editora; FAPERJ, 2022. p. 211-237.

GOBBI, Márcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6986>. Acesso em: 4 nov. 2022.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun. 2017.

GOUDARD TAVARES, M. T. Infância(s) em periferias urbanas: o direito à cidade e a formação das professoras da infância numa escola de educação infantil. *Revista Aleph*, n. 22,

2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i22.39076>. Acesso em: 12 set. 2024.

HOOKS, bell. Teoria como prática de liberdade. In: HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 83-104. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_Ensinando_a_transgredir.pdf.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica, 2021*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>.

JACQUES, P. B. Cartografias da Maré. In: VARELLA, D. *Maré, vida na favela*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MACHADO-MARTINS, M. Pensando alternativas para a habitação popular: a conversão de usinas em condomínios na Avenida Brasil. In: KANT DE LIMA, R.; MELLO, M. A. da S. FREIRE, Leticia de L. (orgs.). *Pensando o Rio: políticas públicas, conflitos urbanos e modos de habitar*. Niterói: Intertexto, 2015. p. 57-74.

MELLO, M. A.; SIMÕES, S. S. “Onde você mora?”: propósitos e implicações do endereço. In: DUARTE, C. R.; VILLANOVA, R. de (orgs.). *Novos olhares sobre o lugar: ferramentas e métodos, da arquitetura à antropologia*. Rio de Janeiro: Contracapa; FAPERJ, 2013. p. 65-80.

NASCIMENTO, D. S. do. *Maré de Lazer: construções, sociabilidades e significados dos lugares de lazer no Morro do Timbau*. 2020. 134 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, P. da S.; GOBBI, M. A. Crianças Guaranis Mbya: seus desenhos e alguns aspectos do cotidiano na Tekoa Pyau. In: ANJOS, C. I. dos; ARAUJO, L. A. de; PEREIRA, F. H. (org.). *Pesquisas com, sobre e para as crianças*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-com-sobre-e-para-criancas/>. Acesso em: 30 out. 2023.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. *Código de obras de 1937*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1937.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAPOSO, O. Até a bandidagem sabe: segregação e sociabilidades entre os jovens do breaking da Maré. *CIES e-Working Paper* N.º 112/2011. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2977/1/CIES-WP112_Raposo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

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

ROLNIK, R. *O que é cidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

RUFINO, L. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: 2022.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 63, p. 237-280, 2002.

SILVA, A. D. da. *As águas da Maré encontram-se ao rio: a construção de uma memória coletiva para a Maré, diálogos e tensões*. 2006. 80 f." Monografia (Graduação em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, E. S. *O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré: a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas*. 2009. Orientadora: Denise Pini Rosalem da Fonseca.

SOUSA, G. G. V. de. *Viagem rápida junto à via litorânea: os impactos da Avenida Brasil no cotidiano da Escola Municipal Bahia*. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SOUZA, S. G. de. *A geografia das pessoas: lugar e território nos olhares e nas vivências dos alunos de uma escola pública na Cidade Alta, Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014.

SÜSSEKIND, M. L.; LONTRA, V. Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 87–108, 2016. DOI: 10.18593/r. v41i1.9263. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9263>. Acesso em: 4 set. 2022.

VÁZQUEZ, A.; MASSERA, C. Repensando la geografía aplicada a partir de la cartografía social. In: TETAMANTI, M. D. (org.). *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. 1. ed. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia, 2012.

VOGEL, A.; VOGEL, V. L. de O.; LEITÃO, G. *Como as crianças veem a cidade*. Rio de Janeiro: Pallas; FLACSO; UNICEF, 1995.

VOGEL, A.; MELLO, M. A. da S. Lições da rua: o que um racionalista pode aprender no Catumbi. *Arquitetura Revista*, Rio de Janeiro, FAU/UFRJ, v.1, n.1, p.289- 302, 2015.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. (Org). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

ZIBECHI, R. *Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

ANEXO A - Registro no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro da participação do governador Carlos Chagas na inauguração da escola.

 PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO Secretaria Municipal da Casa Civil Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro	
PROJETO GUIA DE FUNDOS	
1 - ÁREA DE IDENTIFICAÇÃO	
1.1 - Código de Referência:	BR.RJ.AGCRJ.CF.GB.SED.183
1.2 - Título:	CHAGAS FREITAS PARTICIPA DA INAUGURAÇÃO DA ESCOLA TENENTE GENERAL NAPION.
1.3 - Data:	26/03/1972 - 26/03/1972
1.4 - Nível de Descrição:	DOSSIÊ
1.5 - Dimensão e Suporte	
ICONOGRÁFICO	
Espécie: Fotografia (s)	
Quantificação/Mensuração:	1,00 ITENS
Formato:	Positivo
Observações:	
2 - ÁREA DE CONTEXTUALIZAÇÃO	
2.1 - Nome(s) do(s) Produtor(es):	
2.2 - História Administrativa/Biografia:	
2.3 - História Arquivística:	
2.4 - Natureza Jurídica: PRIVADO	
2.5 - Procedência:	
2.5.1 - Nome:	
2.5.2 - Forma de Entrada:	
2.5.3 - Ano da Entrada:	
2.5.4 - Número Geral da Entrada:	
3 - ÁREA DE CONTEÚDO E ESTRUTURA	
3.1 - Âmbito e Conteúdo	
O GOVERNADOR DO ESTADO DA GUANABARA CHAGAS FREITAS PARTICIPA DA INAUGURAÇÃO DA ESCOLA TENENTE GENERAL NAPION.	
3.2 - Avaliação, Eliminação e Temporalidade:	
3.3 - Incorporações:	
3.4.1 - Estágio de Tratamento:	
ORGANIZADO	
3.4.2 - Organização:	
4 - ÁREA DE CONDIÇÕES DE ACESSO E USO	
4.1 - Condições de Acesso:	

4.1.1 - Condição: COM RESTRIÇÃO

4.1.2 - Tipo de Restrição:

4.1.3 - Observações

4.2 - Condições de Reprodução

4.3 - Idioma/Escrita:

4.4 - Instrumento de Pesquisa

4.4.1-Modalidade de Instrumentos de Pesquisa

5 - ÁREA DE FONTES RELACIONADAS

5.1 - Existência e Localização dos Originais

-----ACESSO SOMENTE PARA FUNCIONÁRIOS-----

5.2 - Existência e Localização de Cópias

5.2.1 - Na Instituição

-----ACESSO SOMENTE PARA FUNCIONÁRIOS-----

5.2.2 - Outros Detentores:

5.3 - Unidades de Descrição Relacionadas:

5.4 - Notas Sobre Publicação

6 - ÁREA DE NOTAS

6.1 - Notas Sobre Conservação

6.2 - Estado do Acervo: BOM

6.3 - Notas Gerais

CARIMBO E INSCRIÇÕES À CANETA ESFEROGRÁFICA DE COR AZUL NO VERSO DA FOTOGRAFIA.

7 - ÁREA DE CONTROLE

7.1 - Nota de

7.2 - Regras ou Convenções

7.3 - Datas das Descrições:

7.4 - Unidade Custodiadora:

7.5 - Responsável da Descrição

7.6 - Arquivo Digital: NÃO

8 - ÁREA DE PONTO DE ACESSO E INDEXAÇÃO DE ASSUNTOS

8.1 - Pontos de Acesso e Indexação de Assuntos

CHAGAS FREITAS, ESCOLA

, Inauguração