

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LENON SANTIAGO MENDES SUHETT

OS FRÁGEIS MUROS DA ESCOLA:
a porosidade espacial da escola pública na periferia do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LENON SANTIAGO MENDES SUHETT

OS FRÁGEIS MUROS DA ESCOLA:
a porosidade espacial da escola pública na periferia do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientação: Dr. Paulo Cesar da Costa Gomes.

Rio de Janeiro

2021

S947f Suhett, Lenon Santiago Mendes
 OS FRÁGEIS MUROS DA ESCOLA: a porosidade
 espacial da escola pública na periferia do Rio de
 Janeiro / Lenon Santiago Mendes Suhett. -- Rio de
 Janeiro, 2021.
 209 f.

 Orientador: Paulo Cesar da Costa Gomes.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa
 de Pós-Graduação em Geografia, 2021.

 1. Escola-entorno. 2. Geografia da Educação. 3.
 Escolas públicas. 4. Periferia. 5. Cidade. I.
 Gomes, Paulo Cesar da Costa, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LENON SANTIAGO MENDES SUHETT

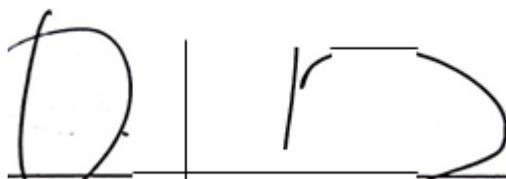
OS FRÁGEIS MUROS DA ESCOLA:
a porosidade espacial da escola pública na periferia do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Cesar da Costa Gomes.

Aprovada em: 27/05/2021

Avaliação e Nota: **Aprovada**



Prof. Dr. Paulo Cesar da Costa Gomes, Departamento de Geografia,
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Eduardo Maia, Departamento de Geografia, Universidade Federal do
Rio de Janeiro

Ênio Serra, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedicado à minha mãe, meus pais e meus irmãos, respectivamente:
Jussara, Luís Cláudio, Leon e Lenina.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela oportunidade de realização deste mestrado.

Ao Departamento de Geografia da UFRJ, no qual vivi os melhores momentos de minha vida, onde sempre me senti em casa, local em que ganhei amigos para a vida toda e constituí família ao conhecer minhas esposa e cunhada.

Ao grupo Território e Cidadania, por possibilitar o encontro com diferentes pesquisadores que ajudaram a ampliar o olhar sobre a temática ligada à Geografia da Educação.

Ao Paulo Cesar da Costa Gomes, por acreditar no projeto, pelas palavras de incentivo e pela orientação; por ter possibilitado profundas discussões sobre a Geografia que muito contribuíram para o surgimento do meu projeto de pesquisa e para as reflexões que figuram na dissertação.

Ao Marcus Vinicius Gomes, pelo carinho e pelas sutileza, paciência e persistência no trabalho de coorientação, apontando caminhos e motivando-me a olhar para frente e prosseguir em minha trajetória geográfica; uma pessoa que tive o prazer de conhecer em decorrência da realização da pesquisa e que virou um grande amigo.

A todos os colegas de trabalho das escolas que foram objetos de estudo. O cotidiano compartilhado fez com que a tarefa de pesquisar lugares familiares em meio ao cotidiano de trabalho fosse muito mais prazeroso.

À minha esposa, Gabrielle Ramalho de Magalhães, pela vida compartilhada, pelo companheirismo, pela inspiração e pela paciência nos últimos tempos, assim como pela contribuição efetiva para a construção final da dissertação. A paixão pela Geografia nos trouxe até aqui e, tenho certeza, ajudará a manter os laços que constituímos. A ela reservo o mais puro amor e a mais profunda admiração.

À Louise Ramalho de Magalhães, minha cunhada, parceira e amiga, que, em meio aos seus afazeres, jamais mediu esforços para me ajudar, discutindo comigo sobre o que eu escrevia e revisando meu texto. Posso dizer que sua propensão ao debate me motivou bastante ao longo do processo de feitura do trabalho.

Aos moradores do Complexo da Pedreira, que, apesar dos desafios, nunca desistiram, sempre prosseguiram.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

Hannah Arendt

Não se julga suficiente que a lei garanta a cada cidadão o livre e inofensivo uso de suas faculdades para o seu próprio desenvolvimento físico, intelectual e moral. Exige-se, ao contrário, que espalhe diretamente sobre a nação o bem-estar, a educação e a moralidade.

Frédéric Bastiat

A menor descrição que eu faço de uma parte da terra também é uma descrição política. Não dá para falar em nada sem falar de política, sobretudo hoje quando os instrumentos de poder se aperfeiçoaram.

Milton Santos

RESUMO

A partir da análise da relação escola-entorno de duas unidades públicas de ensino, situadas em um contexto de carência, miserabilidade e violência, característico de bairros populares da cidade do Rio de Janeiro, procuramos compreender a conformação do espaço escolar sob a óptica das interferências oriundas dos espaços extramuros. Mobilizamos os conceitos de nomoespaço e genoespço para inteligir as diferenças do realizar-se escolar nas favelas, onde as relações sociais são, por vezes, regidas por lógicas alheias ao contrato social instituído, contrastando com o contexto formal do espaço, que caracterizaria o dito “asfalto”. Nesse sentido, propusemo-nos a construir um debate geográfico que se dispõe a verificar as possíveis implicações que uma vizinhança territorializada pelo tráfico de drogas pode imprimir ao cotidiano dos espaços escolares que estão inseridos em suas áreas de influência. Ao reforçamos a centralidade do “fator geográfico” na constituição dos processos educacionais, descrevemos as unidades de ensino a partir de seus padrões espaciais (morfologia, ocupação, usos e fluxos) e posteriormente, contrastamos a organização desses espaços com o contexto socioespacial de seus entornos. Procuramos dar luz a contradições, tensões e/ou conflitos entre as escolas e suas vizinhanças imediatas. Reafirmamos a singularidade do olhar do geógrafo ao investigar fenômenos sociais e a contribuição original que a Geografia pode oferecer aos estudos educacionais. Com isso, filiamo-nos a um grupo de pesquisadores que propõe uma abordagem metodológica genuinamente geográfica dos fenômenos da Educação. Propomos um resgate de procedimentos caraterísticos da nossa disciplina, buscando nos princípios fundantes e nos objetivos originais do nosso campo científico, elementos subsidiadores da criação de uma abordagem metodológica própria à Geografia. Nessa releitura, reincorporando a tradição de nossa disciplina, apresentamos uma metodologia baseada na observação, na análise, na descrição e na apresentação dos fenômenos, objetivando destacar as espacialidades envolvidas nos processos educacionais.

Palavras-chave: Escola-entorno. Conformação do espaço escolar. Nomoespaço. Genoespço.

ABSTRACT

From the analysis of the school-environment relationship of two public teaching units, located in a context of need, poverty and violence, characteristic of popular neighborhoods in the city of Rio de Janeiro, we seek to understand the conformation of the school space from the perspective of interference from of extramural space. We mobilize the concepts of nomospace and genospace to understand the differences in school performance in the favelas, where social relations are sometimes governed by logic outside the established social contract, contrasting with the formal context of the space, which would characterize the so-called “asphalt”. In this sense, we set out to build a geographic debate that is willing to verify the possible implications that a neighborhood territorialized by drug trafficking can have on the daily life of school spaces that are inserted in its areas of influence. By reinforcing the centrality of the “geographic factor” in the constitution of educational processes, we describe the teaching units based on their spatial patterns (morphology, occupation, uses and flows) and then contrast the organization of these spaces with the socio-spatial context of their surroundings . We seek to shed light on contradictions, tensions and/or conflicts between schools and their immediate surroundings. We reaffirm the uniqueness of the geographer's gaze when investigating social phenomena and the original contribution that Geography can offer to educational studies. With this, we join a group of researchers who propose a genuinely geographical methodological approach to the phenomena of Education. We propose a recovery of procedures characteristic of our discipline, seeking in the founding principles and original objectives of our scientific field, elements that support the creation of a methodological approach specific to Geography. In this rereading, reincorporating the tradition of our discipline, we present a methodology based on observation, analysis, description and presentation of phenomena, aiming to highlight the spatialities involved in educational processes.

Keywords: School-environment. Conformation of the school space. Nomospace. Genospace.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem aérea da localização do Complexo da Pedreira no município do Rio de Janeiro	39
Figura 2 - Surgimento da “Favelinha do ITD” (ocupação recente, com menos de um ano de existência).....	42
Figura 3 - Dados gerais da 6ª CRE.....	45
Figura 4 - Os limites territoriais entre o Complexo da Pedreira e o Complexo do Chapadão .	47
Figura 11 - Planta baixa do terreno da escola “A”	51
Figura 14 - Croqui do pavimento térreo da escola “B”	54
Figura 16 - Croqui do primeiro pavimento da escola “B”	55
Figura 19 - Barricadas impedindo o acesso à favela	80
Figura 20 - Barricadas na rua	81
Figura 21 - Pichações na parede da escola	163
Figura 22 - Pichações no portão	163
Figura 23 - Antigo portão de acesso externo da escola “B”.....	171
Figura 24 - Muro da escola “B”	171
Figura 25 - Logo do Programa Acesso Mais Seguro	182
Figura 26 - Construção do muro da escola “A”	195
Gráfico 1 - IDH-M: Regiões da cidade do Rio de Janeiro, 2000 e 2010	32
Gráfico 2 - Taxas de homicídios de negros e de não negros a cada 100 mil habitantes dentro destes grupos populacionais – Brasil (2007-2017)	37
Gráfico 3 - Padrão de vitimização dos homicídios em relação à escolaridade e ao sexo da vítima – Brasil (2007-2017)	38
Infográfico 1 - Homicídio doloso no Estado do Rio de Janeiro entre janeiro e agosto de 2018	34
Mapa 1 - Cidade do Rio de Janeiro: taxa de homicídios dolosos por 100 mil habitantes segundo as regiões administrativas – 2001	33
Mapa 2 - Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	45
Quadro 1 - Quadro descritivo simplificado.....	141
Quadro 2 - Atribuições do Grupo de Tomada de Decisão	184
Quadro 3 - Classificação de risco para a tomada de decisão	186
Quadro 4 - Levantamento de unidades de serviços parceiras no entorno	186
Quadro 5 - Convenção de sinalização indicativa da condição local de vulnerabilidade.....	187
Quadro 6 - Sinalização diária da condição	187
Quadro 7 - Fluxograma de comunicação	188
Quadro 8 - Rotas de evacuação	188
Quadro 9 - Local Mais Seguro	188
Tabela 1 - IDH-UDHs do centil superior e do centil inferior, 2000 e 2010.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMS -	Acesso Mais Seguro
AP -	Área de Planejamento
Apafunk -	Associação dos Profissionais e Amigos do <i>Funk</i>
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAP -	Colégio de Aplicação
CEC -	Conselho Escola Comunidade
Cepal -	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEUs -	Centros de Educação Unificados
CICV -	Comitê Internacional da Cruz Vermelha
Ciep -	Centro Integrado de Educação Pública
CPII -	Colégio Pedro II
CRE -	Coordenadoria Regional de Educação
CV -	Comando Vermelho
DNOS -	Departamento Nacional de Obras de Saneamento
EAD -	Educação a distância
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
Faferj -	Federação das Associações de Favelas do Estado do Rio de Janeiro
FBSP -	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FGTS -	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FGV -	Fundação Getulio Vargas
FJP -	Fundação João Pinheiro
GdE	Geografia da Educação
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais
GTD -	Grupo de tomada de decisão
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH-M -	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPP -	Instituto Pereira Passos
ISP -	Instituto de Segurança Pública
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RA -	Região administrativa

RioUrbe -	Empresa Municipal de Urbanização
Seeduc-RJ -	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SME-RJ -	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TCP -	Terceiro Comando Puro
UDH -	Unidade de Desenvolvimento Humano
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	18
1.2 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DO DEBATE SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-ENTORNO.....	19
1.3 SITUANDO A “ESCOLA” EM NOSSA PESQUISA: COMO DESCREVEMOS E COMO A DESCREVEREMOS.....	22
1.4 ENFIM, COMO ORGANIZAMOS A DISSERTAÇÃO	25
2 A ESCOLA POR SUA CONFORMAÇÃO E SITUAÇÃO ESPACIAL	28
2.1 O CONTEXTO SOCIOESPACIAL DAS ESCOLAS ESTUDADAS.....	28
2.1.1 A formação socioespacial do entorno	44
2.1.2 A questão da violência e sua influência nos cotidianos escolares.....	44
2.2 SOBRE AS ESCOLAS ESTUDADAS	48
2.2.1 A escola “A”	48
2.2.2 A escola “B”	53
2.3 EXPLICITANDO AS BASES CONCEITUAIS DE NOSSA ABORDAGEM	57
2.3.1 O conceito de nomoespaço: a escola pública constituída e constituinte de uma lógica de poder formal	59
2.3.1.1 Os princípios fundadores dos sistemas públicos de ensino modernos e os constrangimentos aos seus funcionamentos.....	63
2.3.2 Para além dos olhares estigmatizadores: a favela como um genoespço.....	73
3 A ESCOLA E SUAS GEOGRAFIAS — A GEOGRAFIA NO DEBATE EDUCACIONAL	89
3.1 AS ESCOLAS NO CONTEXTO URBANO: OS ESTUDOS SOCIOLÓGICOS SOB UMA PERSPECTIVA ESPACIAL	89
3.1.1 A eficiência escolar e o perfil socioeconômico familiar	90
3.1.2 A escola importa!	91
3.1.3 O conceito de efeito-vizinhança a partir da perspectiva da escola na cidade	93
3.2 OS LIMITES DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E AS POSSIBILIDADES (POTENCIALIDADES) DE UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA	98
3.3 CONSTRUINDO UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA ORIGINAL	102
3.3.1 Geografia escolar	102
3.3.2 A GdE: um campo em construção	107
3.3.3 Principais trabalhos brasileiros em GdE	109
3.4 O QUE FAZ DE UMA ESCOLA UMA ESCOLA?	111
3.4.1 Dimensão institucional	113
3.4.2 Dimensão espacial	116
4 O OLHAR DO GEÓGRAFO E A CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO DE PESQUISA ORIGINAL	118

4.1 MÉTODOS CONSAGRADOS UTILIZADOS POR GEÓGRAFOS NA ABORDAGEM DE ESPAÇOS ESCOLARES: A ETNOGRÁFICA E A PESQUISA-AÇÃO.....	119
4.2 O USO DA PESQUISA-AÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES.....	120
4.3 O MÉTODO ETNOGRÁFICO.....	123
4.4 AS DIFERENÇAS ENTRE O OLHAR ANTROPOLÓGICO E O OLHAR GEOGRÁFICO	130
4.5 AS PARTICULARIDADES DE UM GEÓGRAFO: A OBSERVAÇÃO PARTICULAR E A DESCRIÇÃO ORIGINAL	133
4.5.1 Uma descrição geográfica: como descrevemos e o que descrevemos	134
4.5.2 Os pontos de observação do espaço escolar	137
5 A POROSIDADE ESPACIAL DA ESCOLA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO (ABORDAGEM E ANÁLISE ESPACIAL).....	143
5.1 A ESCOLA NÃO É UMA ILHA	143
5.2 A ARQUITETURA SOCIOESPACIAL DE UM ESPAÇO TERRITORIALIZADO PELO TRÁFICO DE DROGAS	145
5.2.1 As territorialidades do tráfico e as condicionalidades advindas desse tipo territorialização	148
5.2.1.1 Domínio dos fluxos: controle e vigília em relação à circulação na favela.....	148
5.2.1.2 O aproveitamento da visibilidade do espaço como forma de propagandear e reafirmar sua “hegemonia”	151
5.2.1.3 Imposição de normas de conduta e regramentos sociais locais.....	152
5.3 COMPORTAMENTOS SOCIAIS INTERLIGADOS À CONFORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DO CONTEXTO URBANO FAVELADO	155
5.3.1 Contradições na interface escola (nomoespaço) × comunidade (genoespaço) na periferia carioca.....	157
5.3.1.1 As pichações no espaço escolar	158
5.3.1.2 Implicações de um contexto dominado por facções na autoridade escolar	164
5.4 DIFERENTES USOS DA ESCOLA: APROPRIAÇÃO OU SUBVERSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR?.....	170
5.5 “ESTÍMULOS” EXTERNOS E MUDANÇAS NOS PADRÕES DE OCUPAÇÃO DAS SALAS DE AULA.....	176
5.6 OS FLUXOS DE UM ESPAÇO (SUPOSTAMENTE) FECHADO	179
5.6.1 Alterações nos fluxos internos	189
5.6.2 A quadra da escola, um lugar aprazível ou um risco iminente?.....	190
5.7 A RECONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES: ALÉM DAS TRANSFORMAÇÕES NAS DINÂMICAS INTERNAS, A ALTERAÇÃO DA MORFOLOGIA ESCOLAR	192
6 CONCLUSÃO	196
REFERÊNCIAS	199

1 INTRODUÇÃO

Tendo vivenciado o cotidiano escolar em realidades diversas, desde escolas particulares, passando pelas unidades das redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro, bem como da rede estadual, percebemos que, entre as escolas públicas, aquelas localizadas em favelas ou inseridas em regiões controladas pelo tráfico de drogas, nas ditas “áreas de risco”, apresentam peculiaridades que singularizam a sua dinâmica em relação às demais escolas públicas.

A existência de políticas públicas específicas para escolas “desprivilegiadas” tendo por critério as suas localizações no contexto das grandes cidades (e suas respectivas áreas metropolitanas) parece também confirmar que a situação geográfica é uma variável importante tanto no que se refere ao desempenho acadêmico dos educandos como em relação aos processos de sociabilidade e territorialidade correspondentes à escola. Um primeiro exemplo em que essa realidade desigual é reconhecida encontra-se em uma política gerenciada pela própria Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), que criou um programa visando, justamente, equalizar as diferenças entre as escolas que compunham a sua rede. No projeto, algumas unidades localizadas em regiões conflagradas recebiam verbas diferenciadas, de forma a dotar a escola com infraestrutura e atividades que minimizariam a situação de risco à que os alunos cotidianamente eram expostos em seus bairros. Conforme explicitado no *site* da Secretaria de Educação:

O Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Integram as estratégias do Programa: cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e promoção de uma cultura baseada em valores. O Programa desenvolve um conjunto de ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, e conta com educação em tempo integral, atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno, metodologias inovadoras de ensino, além de salas de saúde, leitura e informática (RIO DE JANEIRO, 2011).

Essa questão não é exclusiva da capital fluminense. Estudos sobre a segregação, a pobreza e as desigualdades sociais na cidade de São Paulo (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005, p. 125) apontam que políticas similares já foram desenvolvidas no estado de São Paulo. No governo de Mário Covas, a Secretaria Estadual de Educação (sob o argumento da existência de condições particulares do sistema escolar nesses locais) tentou implementar uma

remuneração diferenciada para docentes que trabalhavam na periferia, algo que fora rechaçado pelo Sindicato dos Professores com a alegação de que a iniciativa feriria o princípio da isonomia. Em uma política diferente, mas com um objetivo análogo, em 2003 a então prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, lançou o projeto dos Centros de Educação Unificados (CEUs), que visava criar nas áreas mais pobres e periféricas da cidade escolas diferenciadas, com infraestruturas esportivas e equipamentos culturais, de forma a nivelar as oportunidades educacionais oferecidas por essas escolas em relação às demais escolas públicas da cidade de São Paulo.

Quando abordamos as escolas situadas em áreas conflagradas¹, esse quadro tornar-se ainda mais trágico. A escola pública na favela geralmente revela os *deficits* das políticas educacionais de forma contundente, dentro de um quadro de faltas ainda maiores que no cenário educacional brasileiro. No entanto, as escolas localizadas em favelas dominadas por facções criminosas (i), que sofrem constantemente com conflitos armados entre gangues locais por disputas pelos pontos de varejo do tráfico de drogas (ii), submetidas a tiroteios decorrentes de incursões policiais (iii) ou pela imposição territorial de grupos paramilitares, as chamadas “milícias” (iv), têm os seus cotidianos alterados por uma condição de medo e desconfiança. As comunidades em que essas escolas estão inseridas, tal como aponta Luiz Antônio Machado da Silva (2008), vivem sob cerco, reféns de uma *sociabilidade violenta*², que acaba por reforçar estigmas e dificuldades nessas populações. O crescimento das desigualdades, a superposição das carências e a falta de perspectivas para muitos jovens de famílias pobres, somados à degradação dos padrões de sociabilidade e ao crescimento da violência, transformam essas áreas em “territórios penalizados e penalizadores”, situados no mais baixo nível da estrutura urbana e portadores de um estigma residencial poderoso (WACQUANT, 2008, p. 163).

Algumas das áreas da periferia carioca desvalorizadas e marcadas pela informalidade, pela menor presença do Estado, com carência de uma efetiva presença das instituições de

¹ Espaços da cidade que sofrem constantemente com confrontos armados devido a disputas territoriais, sejam entre facções criminosas que buscam o controle de pontos de varejo de tráfico de drogas ilícitas, sejam entre estas e a polícia, que busca reestabelecer o controle formal dessas áreas pelo Estado.

² Para esse autor, coexistem nas favelas sociabilidades contíguas. A primeira, poderíamos denominar como uma sociabilidade cidadina ou estatal, aquela cuja ordem é compartilhada pela maioria, manifestada em um contrato social (constituição), controlada por instituições criadas por princípios supostamente democráticos de maneira a salvaguardar o interesse comum. Em paralelo, tem-se outra ordem social, que é imposta nas favelas pelo uso da força, seja por facções criminosas ligadas ao varejo do tráfico de drogas, seja por bandidos, seja pelas chamadas “polícias mineiras” — grupos paramilitares ligados ao Estado que se impõem por meio da disseminação do medo, cobrando taxas de segurança e controlando o comércio local de água, gás e internet (denominada popularmente como “gatonet”). Na sociabilidade violenta, os grupos não se organizam segundo referências a honra, amizade, familismo etc., mas sim a partir de uma cadeia de submissão formada pelo reconhecimento do desequilíbrio e pela imposição da força.

controle e de segurança pública, têm sido controladas pelo do tráfico de drogas, que, de maneira “organizada”, impõe à população local um conjunto de normas e códigos de conduta que contrastam com as regras previstas pelo contrato social formal. Em decorrência da gravidade do problema, essa questão coloca-se na ordem do dia, pois acaba afetando o cotidiano de várias escolas públicas das redes básicas de ensino.

A situação em tela já foi largamente veiculada em emissoras de televisão e periódicos jornalísticos, tal como a matéria retirada do portal de notícias G1, veiculada no *Fantástico* — um programa telejornalístico que vai ao ar semanalmente em todos os domingos e que, por causa disso, veicula apenas as notícias que tiveram destaque naquela semana no Brasil e no mundo. A matéria jornalística em questão destaca um levantamento realizado por duas instituições³ sobre o conjunto de escolas públicas da capital fluminense então fechadas por razões de violência e suas respectivas consequências no desenvolvimento intelectual e psicológico dos alunos expostos a esses eventos traumáticos.

Escolas e creches municipais do Rio ficam fechadas por 99 dias em 2017
Entre as 36 mais afetadas por tiroteios, a escola que mais vezes não abriu está localizada na Cidade de Deus e esteve paralisada durante 15 dias. Das 1.537 escolas e creches municipais no Rio de Janeiro, onde, neste ano, estudam 641.655 alunos, 381 escolas ficaram fechadas um ou mais dias durante o primeiro semestre de 2017 por causa de tiroteios ou consequências deles. Nessas instituições municipais de ensino foram prejudicados 129.165 alunos, que ficaram sem aulas por períodos que variam entre um e 15 dias. O número de alunos (129.165) equivale a 20,12% do total da rede municipal (641.655 alunos).

No ano passado, 157 dias dos 200 letivos tiveram escolas e creches fechadas (78,50%). No primeiro semestre deste ano, dos 107 dias letivos, 99 tiveram escolas e creches fechadas (92,52%). Das 388 escolas e creches municipais que tiveram as aulas paralisadas por causa de tiroteios, 36 escolas e creches ficaram fechadas nove dias ou mais [...].

Entre julho de 2016 e julho de 2017, a cidade do Rio de Janeiro registrou 3.829 tiroteios, uma média de 10,5 por dia.

A maior parte dos tiroteios está na Zona Norte do Rio, principalmente nas regiões do Complexo do Alemão, Complexo da Maré e Penha. Nessas regiões, as escolas fecham com maior frequência que em outros locais da cidade.

O bairro de Acari, onde a estudante Maria Eduarda, de 13 anos, foi morta dentro da escola, também apresenta altos índices de violência. Em média, há um tiroteio a cada cinco dias na região.

³ O levantamento realizado em parceria entre a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o sistema de aplicativo Fogo Cruzado (aplicativo que permite que a população possa relatar e compartilhar, de forma georreferenciada, situações de tiroteio e conflitos) evidencia uma das dimensões da desigualdade que assola o cotidiano de algumas escolas da metrópole carioca. Segundo o levantamento da matéria, algumas regiões da cidade do Rio de Janeiro são mais afetadas por tiroteios. Nessas áreas, o rendimento escolar dos alunos fica comprometido devido aos constantes fechamentos das escolas públicas por eventos traumáticos.

A violência tem impacto direto na capacidade de aprendizado e de desenvolvimento de novas habilidades, comprometendo as possibilidades de vida dessas crianças e jovens.

Quanto mais novo o aluno, maiores são os efeitos perversos provocados pela violência, como a falta de concentração e a dificuldade em absorver informações.

Remover as escolas dessas áreas não é uma resposta adequada à situação, porque as crianças e os adolescentes vivem nessas comunidades, então eles continuariam sofrendo os efeitos adversos da violência. Os alunos de comunidades expostas à violência são privados da experiência educacional e têm a qualidade do ensino afetada. Já os estudantes em locais sem conflito gozam, livremente, do acesso à educação.

Para mitigar os efeitos adversos da exposição à violência, o poder público deveria: fazer capacitações para os professores de forma que eles possam atender às necessidades especiais de seus alunos e oferecer condições especiais de contratação para os profissionais que atuam nessas áreas, de forma a garantir estabilidade nas relações escolares, com o intuito de diminuir a rotatividade dos professores. Exemplo: adicionais salariais e atendimento psicológico aos profissionais (ESCOLAS... 2017).

No período de tal estudo, o então secretário municipal de Educação, César Benjamin, em uma entrevista concedida ao jornal **Extra**, menciona a tentativa de criar uma gratificação destinada, apenas, às escolas situadas em áreas conflagradas, que sofrem com ausência de professores e funcionários e com a evasão escolar. Segundo o secretário:

A resolução em vigor, que define escolas de difícil acesso, está defasada. Tenho recebido sucessivos pedidos de professores e diretores sobre as dificuldades de acesso e permanência em escolas que estão em áreas de violência endêmica e não recebem nenhum tratamento especial. Peço que vocês preparem a primeira versão de uma resolução que mantenha os critérios de difícil acesso, em vigor, e acrescente outros critérios, para que possamos tratar, de maneira abrangente, de escolas de difícil lotação (SECRETÁRIO..., 2017).

Os exemplos supracitados evidenciam algumas consequências que um entorno pobre, miserável e violento pode gerar em relação ao funcionamento escolar. Referimo-nos ao baixo rendimento acadêmico, à pouca capacidade de concentração dos alunos, ao fechamento de unidades por conflitos, à inexpressiva participação familiar na vida escolar de seus filhos e à dificuldade de alocação de professores e funcionários. Em circunstâncias ideais, a elaboração de algumas políticas públicas visaria, justamente, mitigar algumas dessas implicações. Os investimentos proporcionariam às escolas assistidas melhores condições de funcionamento, oportunizando aos alunos equidade em relação aos processos educacionais que se desenvolvem em outras unidades de ensino fora daquele contexto.

Não obstante, a condição *sui generis* de algumas escolas (marcadas por conflitos no entorno e imersas em um contexto extremamente pobre e violento), além de intensificar os problemas já mencionados, tem criado situações que fogem à “normalidade”. Como docentes em contextos escolares do tipo, não é incomum sentirmos algum grau de impotência, dado que a demanda por posturas e soluções nem sempre estiveram presentes em nossa formação acadêmica nem em nenhum manual docente. Tais situações geraram reflexões que foram fundamentais para o afloramento da presente pesquisa. A insatisfação sentida pelo pesquisador em relação à sua incapacidade de compreender esses eventos e responder a demandas específicas conduziu-o a movimentos de busca da compreensão das possíveis causas desses fenômenos que se materializam no espaço escolar, mas que não necessariamente teriam a sua gênese nele.

1.1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Após explicitarmos o tema, podemos, a partir de agora, desenvolver a problemática deste trabalho e faremos isso por meio de um primeiro questionamento:

a) Afinal, se um conjunto de políticas públicas indica que determinadas externalidades são danosas ao funcionamento das escolas, seriam essas externalidades também mobilizadoras de um novo padrão de funcionamento ou de organização do espaço escolar?

Os porquês dessa pergunta estão amparados em nossa maior preocupação: compreender a conformação do espaço escolar sob a óptica de suas interferências “extramuros”. Em outras palavras, se a bibliografia educacional mais tradicional (COLEMAN *et al.*, 1966; CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION, 1967; CHILAND, 1971; JENCKS, 1972) comumente associa o desempenho da escola pública à maneira “porosa” com que essa instituição se integra ao mundo, sobretudo em relação ao seu entorno imediato, a nossa ideia aqui consiste em indagarmos geograficamente essa questão.

Essa tarefa foi aludida no título da dissertação por meio da metafórica conexão entre a fragilidade dos “muros” de uma instituição “fechada” à maneira “porosa” como se apresenta o espaço das escolas públicas estudadas. Em melhores dizeres, ao apontarmos uma hipotética “porosidade espacial”, que, na superfície, aparenta ser um fenômeno corriqueiro na escola pública carioca, temos a pretensão de apreender os reais significados das interferências na dinâmica escolar “intramuros”, levando em consideração as práticas socioespaciais que se desenvolvem no entorno e que, como já exposto, podem influenciar a sua dinâmica interna.

Mesmo que tal questão já seja amplamente trabalhada por outras disciplinas, consideramos que, do ponto de vista temático, haja uma considerável ausência de abordagens geográficas correspondentes. A rigor, a maior parte dos trabalhos desenvolvidos até aqui procura explicar as relações mais ou menos diretas entre os desempenhos acadêmicos e os entornos escolares, não havendo, contudo, qualquer associação entre tal questão e a dinâmica própria do espaço escolar. Se esse dado indica uma óbvia escassez de estudos geográficos que problematizem verdadeiramente o tema, ele também revela a potência da abordagem que nos propomos a desenvolver.

Em outros termos, empenhamo-nos em contribuir para um tema que é caro tanto ao debate público como ao educacional, mas que, pela escassez de análises espaciais (em torno de uma questão que possui uma natureza geográfica!), demanda uma contribuição assertiva da disciplina. Quer dizer, se as explicações sobre as relações escola-entorno, as suas dinâmicas

correlatas e os seus desdobramentos nos desempenhos escolares iniciam-se, geralmente, por uma descrição de localização (da escola no contexto urbano), acreditamos que a questão possa e deva ser debatida no âmbito da Geografia — não para ratificar o que já fora defendido por autores de outras ciências sociais, mas sim como uma forma de reorientação do olhar.

Então, isso posto, podemos aprofundar a pergunta anterior reformulando-a da seguinte maneira:

b) O que a localização das escolas, no contexto do espaço urbano, pode dizer sobre a sua conformação espacial, sobre as suas dinâmicas ou, ainda, sobre as territorialidades externas que supostamente “alteram” o espaço escolar ou se materializam dentro dele?

1.2 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DO DEBATE SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-ENTORNO

Como colocamos, até aqui as pesquisas mais sólidas a respeito do tema foram construídas no âmbito de outras ciências sociais (planejamento urbano, sociologia urbana, além dos próprios estudos educacionais) (ALVES; FRANCO; RIBEIRO, 2008; TORRES *et al.*, 2008; SOARES; RIGOTTI; ANDRADE, 2008; SILVA, 2010; STOCO; ALMEIDA, 2011; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013). Se a partir de nossas leituras constatamos que a discussão até então desenvolvida engloba principalmente a questão do desempenho escolar, igualmente notamos que há, em alguma medida, certo conflito entre as teorias existentes, algo que envolve certa dose de simplificação, contradições ou, até mesmo, um grau de determinismo

geográfico no entendimento do que é comumente chamado de “efeito-escola” ou “efeito vizinhança”⁴.

De acordo com nosso levantamento bibliográfico, também pudemos constatar que, por mais que os trabalhos tenham ao longo do tempo incorporado novos elementos, há alguma predominância de leituras orientadas pela questão do rendimento escolar, ou seja, a validação das análises sobre tais processos deu-se predominantemente a partir dos sistemas avaliativos. Referimo-nos a instrumentos geralmente elaborados por órgãos governamentais e, portanto, alheios ao próprio espaço da escola. Para nós, isso denota, em alguma medida, certo grau de contradição, pois, se tais estudos buscam compreender a relação *escola-vizinhança* ou o *efeito-escola*, fazem-no de forma negligente com o que é constitutivo da própria escola, isto é, as suas práticas e dinâmicas cotidianas e os próprios sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. Em melhores dizeres: ao privilegiarem a análise da relação escola-entorno a partir da óptica da *eficiência escolar*, os pesquisadores valorizaram lógicas externas ao espaço da escola e acabaram comparando, a partir de um mesmo critério, escolas inseridas nas mais diferentes realidades socioespaciais.

A manutenção desse olhar distanciado no âmbito do debate educacional tem gerado algumas implicações. Entre as consequências, podemos destacar: o engessamento dos métodos de ensino; a diminuição da autonomia pedagógica dos professores, cada vez mais cobrados por resultados; a priorização de determinados conteúdos, sobretudo os recorrentemente abordados nos exames externos e, por conseguinte, a supressão daqueles que não são abordados. Tal situação, afinal, acaba moldando a forma de trabalhar dos professores, que, de modo a obterem melhores resultados nos sistemas avaliativos, vão definindo estratégias e delimitando as suas maneiras de trabalhar em razão dos exames. Por certo, um número expressivo de autores já denunciou as tensões que emergem da relação entre as avaliações externas e a escola. Entre eles, podemos destacar: Charlot (2008), Franco (2008), Mendes (2010), Paro (2011), Franco, Belletati e Pedroso (2013), Freitas (2014; 2016), Candau (2016) e Felício e Silva (2016).

⁴ Sobre isso, o livro *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*, organizado por Soares e Brooke (2008), é bastante elucidativo. Nessa coletânea de artigos, um conjunto de autores esboçou um quadro que sintetiza o desenvolvimento dos estudos relativos à eficácia escolar. Tal “painel” inicia-se com (a) *menções sobre os primeiros estudos elaborados na década de 1940*, que, por serem então influenciados pela ecologia social, buscavam compreender a influência do perfil social das famílias no desenvolvimento educacional dos estudantes; em seguida, outros autores exploram o (b) *período da década de 1960*, momento em que os estudos consideravam a influência das características internas da escola sobre o rendimento acadêmico; e, por fim, há no compilado um destaque especial para a (c) *década de 1980, o período da “virada espacial”*: quando as disciplinas sociais passaram a valorizar a espacialidade presente nos fenômenos educacionais.

As avaliações externas, compreendidas por muitos estudiosos como instrumentos de controle do processo educacional, fazem com que a educação, enquanto projeto dialético e autônomo, não encontre seu lugar de ser. Como demonstrado pelo geógrafo Eduardo Giroto (2016), idealizadas sob a égide de uma racionalidade gerencial do Estado, a mensuração e a fiscalização do ensino público a partir de princípios próprios de empresas privadas modificam significativamente o ambiente de trabalho. Essa nova lógica de gestão instaura uma pressão constante por resultados e uma vigilância contínua, vinculada a uma estrutura burocratizada, centralizadora e discriminatória. Sobre o fato, o pesquisador português especialista em avaliação escolar Domingos Fernandes (2011) aponta que:

As avaliações externas, sem impacto no progresso acadêmico dos alunos, são utilizadas em muitos países do mundo. Embora os seus propósitos possam ser diferentes de país para país, elas são geralmente utilizadas como forma de regular as políticas públicas de educação e, também, como forma de verificar em que medida o currículo aprendido pelos alunos é congruente com o currículo proposto. O número de provas também varia sensivelmente. Penso que “o excesso de avaliações” externas, para utilizar a sua expressão, pode conduzir a um efeito ainda maior de “estreitamento do currículo”. Ou seja, pode desenvolver a tendência de organizar o ensino e a aprendizagem quase exclusivamente em função das provas, e isso não é positivo porque os testes não traduzem nunca a totalidade do currículo (FERNANDES, 2011).

O conceito de *efeito-vizinhança*, apesar de impregnado de uma visão ideológica — o que será mais bem debatido adiante —, forneceu-nos pistas da riqueza, pouco explorada, concernente à dialética da relação escola-entorno. A especificidade do ponto de vista geográfico sobre a temática supracitada é evidenciada pelo papel da espacialidade no fenômeno das interações socioespaciais que se desenvolvem nessa interface.

Dessa forma, a partir da pesquisa nos propomos a debater o assunto sob um novo ponto de vista, partindo do pressuposto de que a escola possui uma dimensão espacial própria, a qual necessita ser apreendida. Ao enfatizarmos a “dimensão espacial”, daremos relevo às espacialidades inerentes à própria conformação do espaço escolar, às suas práticas espaciais correlatas e à relação destas com processos que ocorrem fora da escola. Indagamos se essas práticas, em um contexto específico, podem ser alteradas a partir da interação da escola com o seu entorno. Ao adotarmos essa direção, prestigiaremos os atores locais, bem como as suas práticas espaciais e territorialidades.

Assim, pretendemos compreender se as externalidades associadas a um contexto de violência urbana, de miserabilidade e de não rara privação de mobilidade podem incidir sobre os espaços escolares de maneira a modificá-los. Nesse sentido, empenhamo-nos, também, em

identificar se a não efetivação plena dos direitos e das liberdades — previstos no Estado Democrático de Direito — nessas áreas marginalizadas pode, de algum modo, subverter o funcionamento “regular” do espaço escolar e suas adjacências.

1.3 SITUANDO A “ESCOLA” EM NOSSA PESQUISA: COMO DESCREVEMOS E COMO A DESCREVEREMOS

Em primeiro lugar, devemos dizer que a instituição escolar é aqui compreendida a partir de duas ópticas, que estão absolutamente associadas:

a) **A primeira, que a vê enquanto um objeto na cidade**, em que devemos levar em consideração a sua posição dentro de uma organização espacial complexa (a organização interna das cidades), que acaba por lhe conferir diferentes significações.

b) **Uma segunda, que é justamente a expressão dessas significações em sua própria dinâmica espacial “intramuros”**, que supõe pensar em seus próprios arranjos espaciais e nas dinâmicas correlatas à sua situação espacial. A rigor, foi esse o olhar que orientou a escolha das escolas para a realização da pesquisa.

Reconhecemos que tais questões poderiam ser problematizadas no âmbito do ensino da própria disciplina, indagando, em sala de aula e junto com os alunos, como identificar as interferências que a sociabilidade violenta característica do entorno imporia à rotina escolar, alterando assim a dinâmica deste espaço e do próprio processo de ensino-aprendizagem. No entanto, confessamos que muitas vezes nos vimos desencorajados a abordar a discussão em sala em decorrência da complexidade do tema, da possibilidade de incorrerem em preconceitos e reforçarmos estigmas nos alunos, e, até mesmo, de sofrermos coação e constrangimentos por parte de atores alheios ao processo de ensino-aprendizagem, porém atuantes no território. Por esta razão, ainda que como professores de Geografia em atividade e imersos nesse contexto, optamos por conduzir esta pesquisa de maneira desatrelada à nossa própria prática docente institucional, de maneira a resguardar os nossos vínculos institucionais. Além disso, defendemos que nossos esforços reflexivos se imponham para além da dimensão do ensino da disciplina ou da fronteira da escola.

Queremos chamar a atenção para o debate apresentado por Gomes ([2020?]) no prelo) sobre as espacialidades inerentes à conformação dos espaços escolares. O autor indica que é por meio da descrição, e da posterior identificação dos arranjos característicos da escola, tanto em termos de organização, funcionamento e ocupação como dos usos de seus espaços, que

podemos compreender a própria natureza daquela espacialidade em uma perspectiva ontológica, isto é, associada à concepção pedagógica que orienta a organização da própria escola.

A maneira como os espaços escolares foram construídos, concebidos a partir de um projeto arquitetônico específico, evidencia uma intencionalidade, um ideário pedagógico, característico de um momento histórico. No entanto, apenas a descrição arquitetônica da escola ou de sua estrutura física seria insuficiente para identificar os componentes, coerentemente, levados a cabo em uma **concepção pedagógica** escolar. Estamos tratando do arranjo espacial das salas de aula e de outros espaços educativos, da disposição dos objetos e das pessoas, das maneiras de ocupação e dos usos desses espaços, bem como do controle da circulação dos alunos e dos fluxos de pessoas no interior do espaço escolar. Inclusive, como o autor pôde demonstrar, os planos físicos da escola podem ser significativamente alterados a depender do tipo de concepção educacional praticada (GOMES, [2020?], no prelo).⁵

A rigor, toda concepção pedagógica tem (ou deveria ter) uma dimensão mais ampla, que, norteada por um conjunto de ideias e métodos de ensino, abrangeria uma série de outras espacialidades, ordenadamente organizadas de maneira a atingir objetivos educativos. Com isso, queremos deixar claro que, apesar de cada unidade escolar ser um universo particular, com características administrativas, organizacionais e de ensino próprias, ainda assim podemos identificar padrões espaciais. Como afirma o pedagogo catalão Antonio Viñao Frago, o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, enquanto “cenário” em que se desenvolvem seus processos, mas é em si uma forma silenciosa de educar (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 69).

A maioria das escolas públicas e particulares brasileiras, salvo raríssimas exceções, pode ser englobada no conjunto das escolas tradicionais, tendo como semelhança a adoção de uma concepção pedagógica convencional e de uma estrutura organizacional do ensino que exerce um rígido controle dos corpos nos seus espaços. Essa estrutura escolar foi explicitada por Gomes, que fez uma acurada sistematização da forma como essas escolas se organizam. Desse

⁵ Em uma pesquisa realizada em duas escolas paulistas (duas experiências de escolas democráticas), o autor pôde perceber que existia uma maneira peculiar de organização de seus espaços associada à forma menos convencional da concepção de ensino dessas instituições. Uma das escolas, que migrou do modelo tradicional para o alternativo (a partir da própria demanda da comunidade escolar), teve seu espaço completamente alterado, de maneira a se adequar à nova proposta de ensino e de gestão escolar. Esse novo ordenamento espaçotemporal da escola incluiu: uma radical transformação das salas de aula, mudando-as daquele modelo tradicional com cadeiras enfileiradas voltadas na direção da lousa para salões com ilhas; a realização de aulas em espaços que normalmente não se destinam a esse fim (pátio, biblioteca, quadra, bosque, laboratórios); o agrupamento dos alunos em critérios distintos do sistema de seriação etc.

modo, faremos aqui uma reprodução integral dessa definição, de maneira a dar um melhor entendimento ao leitor.

Escola Tradicional: é o primeiro modelo organizacional de educação escolar. Com raízes seiscentistas, mas que se confirma tal como a conhecemos somente nos séculos XVIII e XIX. Foi concebida sob uma forma de divisão seriada que tenta combinar grupos de estratos etários similares nos mesmos espaços. Possui uma estrutura curricular fragmentada, que pouco e lentamente mudou ao longo do tempo. É organizada sob uma lógica temporal e espacial em que se verifica o mesmo padrão de organização das salas de aula já mencionado, além de uma forma de regulação do tempo que é feita por meio de certos dispositivos, como, por exemplo, as sinalizações sonoras. Aliás, elas (as sinalizações sonoras) operam igualmente sobre a mobilidade dos estudantes, tal qual ajudam a delimitar os horários destinados a cada disciplina. É comum que se perceba que os fluxos dos estudantes e a ocupação e os usos dos espaços da escola estejam subordinados a um ordenamento espaçotemporal rígido, algo que forma um padrão que é tão antigo quanto estável no tempo — evidentemente ele apresenta algumas alterações desde a sua fundação, mas as permanências lhe conferem certa coerência espacial ao ponto de fazer unificar uma mesma e histórica alcunha: “tradicional” ou “convencional (GOMES, [2020?], p. 8, no prelo).

Em alguma medida, é por meio dessa orientação que descrevemos as escolas estudadas, entretanto a colocaremos em outra perspectiva, que é a que nos interessa. Procuraremos compreender se algumas das transformações sofridas pelas escolas por nós selecionadas foram ocasionadas a partir da conformação socioespacial do entorno delas. Nosso enfoque procurará identificar se os padrões espaciais organizativos dessas unidades escolares podem ser alterados por estímulos do entorno: momentaneamente devido a alguma situação pontual na vizinhança, ou de maneira perene como forma de se adaptar a uma condicionalidade externa.

O nosso entendimento da escola enquanto instituição porosa — para além da noção que muitos pedagogos têm desse termo —, conectada com o mundo, atenta aos acontecimentos sociais e que incorpora as inovações científicas e tecnológicas em seu repertório teórico, tem um escopo mais amplo, englobando uma dimensão que muitas vezes é desprezada em estudos educacionais. Admitimos que a escola possa ser condicionada pela conformação socioespacial de seu entorno, ao ponto de alterar seu espaço, modificar sua estrutura organizacional, ter o seu uso subvertido ou, ainda, ser ocupada por atores estranhos a esses espaços.

Compreendemos que os fenômenos sociais podem ser observados a partir de múltiplas escalas (global, nacional, regional, local). As problemáticas presentes em um espaço escolar podem ser analisadas a partir de muitos recortes, a saber:

- a) das influências dos órgãos mundiais nos sistemas de ensino;

- b) do contexto educacional de cada região do país;
- c) dos sistemas de ensino municipais;
- d) e da posição de uma escola no meio urbano ou rural. Esses recortes não são fixos, muito pelo contrário, são escolhas que pesquisadores elegem para dar relevância à determinada questão.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de priorizar o nosso enfoque a partir de um ponto específico, neste caso priorizando as interfaces entre a escola e o seu entorno imediato.

Acreditamos que, por mais que esses fenômenos não sejam característicos de todas as escolas públicas e de todas as unidades localizadas em favelas, eles podem se repetir em vários cotidianos escolares. Logo, as observações adquiridas nesses espaços podem ser generalizadas para outros, notadamente o da cidade do Rio de Janeiro, mas também do Brasil.

A partir desse prisma, fica nítida a nossa preocupação em entender a escola a partir de uma perspectiva espacial. Ainda que em um primeiro momento essa dimensão possa parecer acessória, pouco contributiva ao processo de ensino-aprendizagem, nos últimos anos têm surgido algumas pesquisas apontando para sua importância nos processos educacionais. Nossa análise consiste em identificar as condicionalidades que a circunvizinhança pode impor ao realizar-se da escola, bem como verificar se há “perturbações” no espaço escolar provenientes de sua interface com o entorno.

1.4 ENFIM, COMO ORGANIZAMOS A DISSERTAÇÃO

O segundo capítulo é voltado para a apresentação das duas escolas estudadas e da trama socioespacial dos seus entornos. Nele, realizamos uma breve exposição dos processos de construção das escolas, descrevemos as características administrativas, pedagógicas e geográficas das unidades de ensino, bem como fazemos a reconstituição dos processos de ocupação, resistência às remoções e crescimento das comunidades integrantes do Complexo da Pedreira. Nesse prólogo, abordamos as transformações sociais da região, o surgimento do tráfico de drogas, o afloramento da questão da violência e os desdobramentos dela no cotidiano local.

Além disso, ao realizarmos essa ação, procuramos construir conceitualmente uma abordagem que dê relevo às especificidades que as singularizam — em relação ao restante da cidade —, às dinâmicas espaciais e às sociabilidades da área marginalizada e fragmentada em que essas escolas estão inseridas. Para tal, buscamos os conceitos de “nomoespço” e “genoespço”, que expressam diferentes maneiras (políticas e territoriais) de organização e de

efetivação do poder no espaço urbano. Dessa forma, buscamos dar luz às particularidades que envolvem o realizar-se de uma escola pública — pensada e gerida a partir de uma lógica formal do espaço (nomoespaço), mas que muitas vezes se vê imbricada em um enredamento material e social de escassez, pobreza, ausência do poder público e ingerência e controle territorial exercido por um “poder paralelo”, característico de muitas de nossas favelas (genoespaço).

No terceiro capítulo, fazemos uma reconstrução da maneira como a questão espacial foi se tornando cada vez mais importante dentro do debate educacional. Como poderemos demonstrar, essa dimensão esteve presente em muitas pesquisas realizadas dentro do campo educacional. Muitas vezes entendida apenas como pano de fundo ou como receptáculo, a perspectiva espacial estava ali presente, ainda que sua contribuição e sua importância fossem desconsideradas e não reconhecidas como fundamentais aos processos educacionais. No entanto, no contexto da virada espacial nas ciências sociais a contar das décadas de 1970 e 1980, e do surgimento de diversas pesquisas dentro e fora da Geografia que buscaram compreender os fenômenos educacionais a partir de suas espacialidades, o “fator geográfico” tem ganhado destaque e centralidade dentro das pesquisas, ao ponto de engrossarmos o coro dos que defendem a constituição da GdE como um novo subcampo da Geografia.

Utilizando como base as pesquisas que estudam a espacialidade presente na elaboração de métodos pedagógicos voltados para a primeira infância, pesquisas sobre territorialidades presentes nos espaços escolares, estudos sobre a relação escola-cidade e estudos sobre a eficiência escolar, pretendemos exemplificar a importância espacial na constituição de qualquer processo educacional. Fecharemos esse capítulo sublinhando o subcampo promissor da GdE. Mesmo que este esteja em vias de constituição, destacaremos sua contribuição para as pesquisas geográficas que investigam o espaço escolar ou que se debruçam sobre fenômenos educacionais.

O quarto capítulo tem uma preocupação metodológica. Nele, fazemos um apanhado das principais estratégias, contraditoriamente elaboradas fora da Geografia, que foram utilizadas por geógrafos e outros pesquisadores quando procuravam investigar o espaço escolar — procuramos explicar os porquês da importação desses procedimentos metodológicos de outras ciências sociais. Damos destaque à etnografia e à pesquisa-ação, duas contribuições oriundas respectivamente da Antropologia e da Sociologia que durante muito tempo foram utilizadas por geógrafos devido à falta de referências metodológicas elaboradas dentro da própria Geografia para investigar fenômenos que estivessem ligados à dimensão cotidiana ou se manifestassem em microescalas. Chamamos a atenção para o fato de que, em muitos casos, o emprego desses recursos se deu de maneira caricatural, pouco rigorosa e bem distante dos procedimentos

originais. Essa prática acabava por vulgarizar os procedimentos metodológicos relativos a outros campos científicos, ao passo que impossibilitava uma contribuição genuinamente geográfica ao campo educacional, não colaborando para a evolução ou o surgimento de metodologias investigativas no âmbito da própria Geografia.

Desse modo, procuramos reafirmar a singularidade do olhar do geógrafo ao investigar fenômenos sociais e a contribuição original que a Geografia pode oferecer aos estudos educacionais. Com isso, filiamos-nos a um grupo de pesquisadores que propõe uma abordagem metodológica genuinamente geográfica dos fenômenos da Educação. Nesse sentido, propomos um resgate de procedimentos característicos da nossa disciplina, buscando nos princípios fundantes e nos objetivos originais do nosso campo científico elementos subsidiadores da criação de uma abordagem metodológica própria à Geografia. Nessa releitura, reincorporando a tradição de nossa disciplina, apresentamos uma metodologia baseada na observação, na análise, na descrição e na apresentação dos fenômenos, objetivando destacar as espacialidades envolvidas nos processos educacionais.

No quinto capítulo, fazemos uma discussão dos resultados obtidos a partir de nossas observações de campo, sistematizando-as a partir de diferentes dimensões de análise: morfológica, dos usos, de ocupação e dos fluxos espaciais. A partir dessas diferentes dimensões analíticas, pretendemos demonstrar de maneira coerente para nossos leitores a maneira como os espaços escolares situados em um contexto específico são reorganizados a partir de seus entornos.

Apresentamos os movimentos empreendidos pelas escolas para a superação das dificuldades impostas por uma realidade adversa com várias questões sociais por resolver. Mostramos, também, as contradições encontradas ao longo do processo de ensino devido às condicionalidades territoriais e socioeconômicas do entorno, bem como à omissão do Estado e à não observância por este, nesses espaços, dos direitos básicos dos cidadãos e dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito.

2 A ESCOLA POR SUA CONFORMAÇÃO E SITUAÇÃO ESPACIAL

Para a realização desta dissertação, escolhemos duas escolas públicas municipais localizadas, respectivamente, em Costa Barros e na Pavuna, dois bairros da Zona Norte da capital fluminense. De maneira a garantir a segurança dos envolvidos na pesquisa, e, sobretudo, por questões éticas, optamos por não identificar tais escolas, tampouco os colaboradores que nos auxiliaram na construção do trabalho. Por isso, as escolas selecionadas serão aqui denominadas como escola A (localizada em Costa Barros) e escola B (localizada no bairro da Pavuna). Como já mencionado, o critério que orientou tais escolhas valeu-se, em primeiro lugar, da situação espacial das respectivas instituições, além do próprio vínculo profissional e afetivo que possuímos com elas, já que, a rigor, exercemos e exercíamos em ambos os lugares posições como docente ou gestor.

Naturalmente, a identificação de um dado objeto como um problema depende da visão de mundo do pesquisador. Isso é dito, pois, se a nossa aproximação com ambas as escolas possui estreita vinculação institucional, por outro lado tal proximidade, além da própria abordagem que propomos, sugere a construção de uma pesquisa delimitada a um momento específico. Por isso, mesmo que possuamos vínculos mais duradouros com tais instituições, o recorte temporal concernente à construção desta dissertação se associa ao triênio de duração do curso de mestrado, entre os anos de 2018 e 2020.

2.1 O CONTEXTO SOCIOESPACIAL DAS ESCOLAS ESTUDADAS

Apesar de se localizarem em bairros distintos e estarem afastadas por cerca de dois quilômetros uma da outra, ambas as escolas estão situadas em uma região periférica da cidade, conhecida como “Complexo da Pedreira”. Trata-se de um conjunto de favelas (formado por Favela Final Feliz, Favela Terra Nostra, Favela do Sem Terra, Conjunto do Bairro 13, Morro da Lagartixa, Morro da Quitanda, Morro da Pedreira, Conjunto da Fazenda Botafogo, Favelinha, Obrigado Meu Deus, Favela do Nego Dengo, Divisa, Rubens Paiva e Morro do Chaves) que se estende pelos bairros da Pavuna, Fazenda Botafogo, Acari, Costa Barros, Parque Colúmbia e Coelho Neto.

Como pode ser observado a partir dos dados apresentados a seguir, retirados do Instituto Pereira Passos (IPP), do **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil de 2014**⁶ (ÍNDICE...,

⁶ O Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil é um *site* (<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt>) que hospeda pesquisas relativas ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil. Elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Fundação João Pinheiro (FJP) a partir das informações do Censo Demográfico, do Instituto Brasileiro de Geografia e

2013) e de estudos do Instituto de Segurança Pública (ISP)⁷, esse aglomerado de comunidades está inserido em uma das áreas mais populosas e carentes da cidade do Rio de Janeiro. Muito pauperizada e violenta, a região apresenta índices socioeconômicos e padrão de qualidade de vida dos mais baixos entre as áreas de planejamento da capital fluminense, sendo essa condição tributária de processos desiguais de estruturação e desenvolvimento da cidade.

Como Sousa e Rodrigues (2004) puderam destacar, no Rio de Janeiro, ao longo do processo histórico, as gestões públicas, ao promoverem intervenções urbanas, pretenderam adaptar esses locais ao modelo da vida urbana das cidades europeias. Propagando-as com ares de modernidade e as revestindo de um verniz intelectual como “novo urbanismo”, alegavam que as reformas melhorariam a vida de toda a população, promovendo a integração entre os territórios da cidade e facilitando a circulação das pessoas na urbe. Todavia, elas se notabilizaram por um viés ideológico elitista, centralizador, e por serem alinhadas aos interesses do mercado imobiliário. A integração entre os territórios se deu de maneira induzida e controlada pelo Estado, restringindo os fluxos da população mais pobre, que por uma série de mecanismos estava limitada a seus locais de moradia e deslocamentos ao trabalho.

Como bem demonstrado pelo geógrafo Maurício de Abreu (1987), a área metropolitana do Rio de Janeiro se estruturou a partir de um modelo dicotômico, do tipo núcleo-periferia. A periferia e as demais áreas da região metropolitana se desenvolveram ao longo das redes de transportes (ferroviárias e rodoviárias), que serviam tanto para escoar a produção industrial como para transportar a mão de obra que, em um fluxo pendular diário, deslocava-se das hinterlândias até o centro metropolitano. Nesse sentido, podemos notar uma forte influência estatal, que vocacionava a região para receber as indústrias que deixavam o Centro e a Zona Sul. No entanto, por essa área absorver setores da população desprovidos de poderes econômico e político, podemos perceber certa negligência no que tange a dotar essas áreas periféricas de serviços públicos e equipamentos urbanos que atendessem às demandas crescentes dos moradores recém-instalados. Entre outras coisas, quanto à promoção de moradias populares e às políticas de regulação fundiária, muitas favelas surgiram nessas áreas, entre as quais as comunidades em que estão localizadas as nossas escolas.

Estatística (IBGE), o Atlas reúne os principais indicadores das dimensões de desenvolvimento humano das territorialidades brasileiras, mantendo um *ranking* dos índices de desenvolvimento humano das Unidades Federativas, dos municípios, dos bairros e das Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs) (recorte geográfico elaborado pelos próprios criadores do *ranking*).

⁷ O ISP, criado pela Lei nº 3.329, de 28 de dezembro 1999, é uma autarquia vinculada diretamente à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Com 20 anos de existência, o ISP conta com grande conhecimento acumulado no desenvolvimento de metodologias de análise de dados relativos à segurança pública, atuando na produção de informações e disseminando pesquisas e análises com vistas a influenciar e subsidiar a implementação de políticas públicas de segurança.

De acordo com pesquisa feita pelo Instituto Pereira Passos (IPP) (ANUÁRIO..., 2012), cerca de 45% do total dos moradores em favelas no Rio estão na Área de Planejamento 3 (a AP-3), que comporta as regiões administrativas de Ramos, Penha, Inhaúma, Méier, Irajá, Madureira, Ilha do Governador, Anchieta, Jacarezinho, Complexo do Alemão, Complexo da Maré, Vigário Geral e Pavuna (onde se localiza o Complexo da Pedreira). Atualmente, o município do Rio conta com cinco áreas de planejamento, 16 regiões de planejamento, 33 regiões administrativas e 161 bairros. Do total de moradores da região administrativa (RA) da Pavuna (208.813 habitantes), 46% estão vivendo em favelas (95.065 habitantes). Desses habitantes da XXV – RA Pavuna — que abrange os bairros Pavuna, Barros Filho e Costa Barros —, 20.515 estão no Complexo da Pedreira.

O descaso do Estado em relação à região e a invisibilidade social dessa população em relação ao restante da cidade fazem com que a maioria dos moradores não tenha acesso a direitos básicos fundamentais, situação que acaba por atentar contra a dignidade desses indivíduos. Sem ter acesso a serviços públicos essenciais, tal como segurança pública, essa população encontra-se à mercê da tirania exercida por grupos criminosos que dominam a região.

De acordo com o **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil de 2014**, os dados expressos na tabela e nos gráficos a seguir mostram que as áreas das cercanias da Pavuna, apesar de terem apresentado uma razoável melhora dos seus índices entre os anos de 2000 e 2010, ainda assim permanecem com um dos piores índices de desenvolvimento humano da capital fluminense, estando cinco das comunidades que compõem o Complexo da Pedreira entre as UDHs nas últimas posições do *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)⁸ da cidade do Rio de Janeiro.

⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, e varia de 0 a 1 — quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDH-M brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH-Global, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDH-M são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Assim, o IDH-M — incluindo seus três componentes, IDH-M Longevidade, IDH-M Educação e IDH-M Renda — conta um pouco da trajetória dos municípios em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira.

Tabela 1 - IDH-UDHs do centil superior e do centil inferior, 2000 e 2010

UDH	2000	2010	AP
Jardim Botânico / Parque Lage	0.913	0.959	2
Praia do Flamengo / Morro da Viúva	0.913	0.959	2
Pasmado	0.899	0.959	2
São Conrado	0.896	0.959	2
Américas / Marapendi	0.927	0.957	4
UDH	2000	2010	AP
Favela da Cordinha	0.531	0.619	3
Favela do Sem Terra	0.531	0.619	3
Favela Terra Nostra	0.531	0.619	3
Morro da Lagartixa	0.531	0.619	3
Morro da Pedreira	0.531	0.619	3
Favela Final Feliz	0.521	0.619	3
Favela Vida Nova	-	0.619	3
Nova Jersey / Colorado / 1º de Abril / Santa Eugênia	0.531	0.604	5
Tancredo Neves	0.521	0.604	5
Bairro Canaã / Cesarão / Nova Palestina	0.506	0.604	5
Canal da Ponte Branca	0.506	0.604	5
Favela Minha Deusá	0.506	0.604	5
Jardim Água Branca	0.506	0.604	5
Jardim Mar de Guaratiba	0.506	0.604	5
Parque Nossa Senhora de Fátima	0.506	0.604	4
Três Pontes / Vila Paciência	0.506	0.604	5
Vila Porta do Céu	0.506	0.604	5
Vivendas do Império	0.506	0.604	5

← Centil superior
(IDH-M muito alto)

← Centil inferior
(IDH-M médio)

□ - Comunidades que fazem parte do Complexo da Pedreira.

Nota* -As Unidades de Desenvolvimento Humanos - (UDHs) foram definidas pelos órgãos responsáveis pelo Atlas e não têm limite geográfico padrão: podem representar pequenos bairros, um conjunto de quadras, ruas ou mesmo condomínios.

Fonte: Tabela elaborada pelo Instituto Pereira Passos a partir dos dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014).

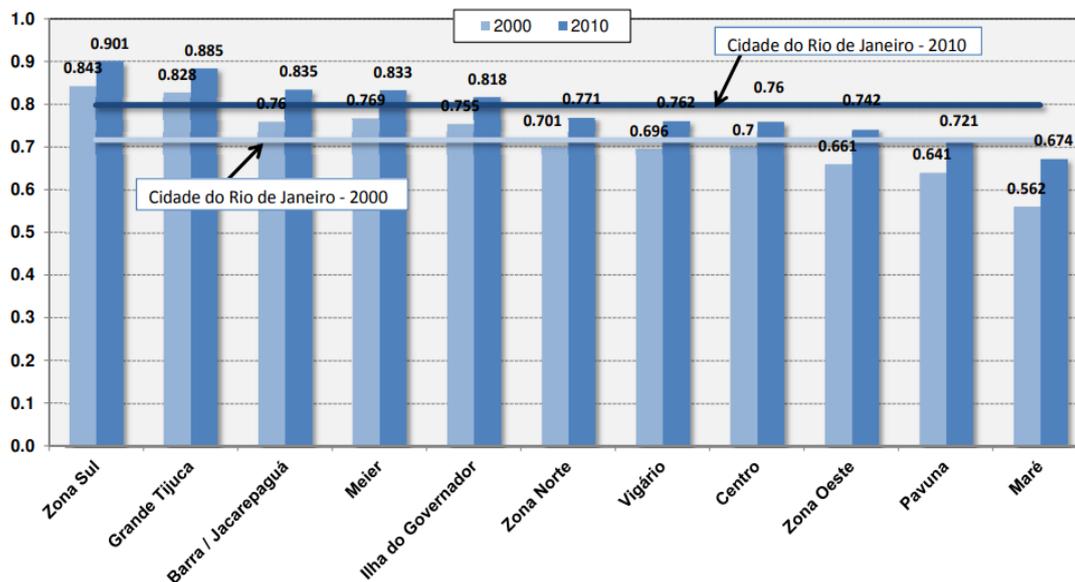
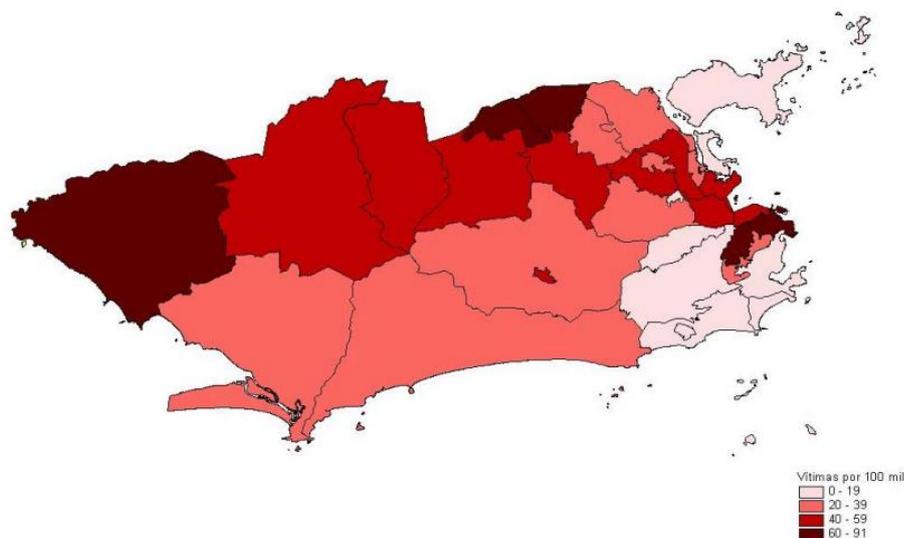


Gráfico 1 - IDH-M: Regiões da cidade do Rio de Janeiro, 2000 e 2010

Fonte: Rio de Janeiro, 2014.

Nota: as regiões da cidade nesse gráfico foram definidas pelos órgãos responsáveis pelo Atlas (PNUD e IPEA) e não têm qualquer relação com as divisões usadas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Apesar das inconsistências e da precariedade no que se refere à obtenção de dados fidedignos sobre a segurança pública, as informações oficiais reveladas a partir do mapa do IPP apontam que a região em que as escolas estão inseridas apresenta uma das maiores taxas de incidência de homicídios dolosos da cidade do Rio de Janeiro.



Mapa 1 - Cidade do Rio de Janeiro: taxa de homicídios dolosos por 100 mil habitantes segundo as regiões administrativas – 2001

Elaboração: Instituto Pereira Passos/Departamento de Informações Geográficas – IPP/DIG-2002.

Fonte: Secretaria de Segurança Pública-RJ – Assessoria de Planejamento e IBGE.

Tal condição gera inúmeras consequências negativas para a rotina do bairro e para a população local. Essa problemática já foi amplamente abordada no âmbito das ciências sociais. A violência e a sensação de insegurança afetam o comércio, o lazer e a rotina das escolas e demais instituições públicas locais. O monopólio (na área de estudo, por parte do tráfico, porém, em outras regiões, é exercido pelas milícias) do comércio de água, de gás e da oferta do serviço de “TV fechada” encarece o custo de vida da população. Igualmente, algumas empresas se negam a atuar na região, impossibilitando a oferta de alguns serviços; já os fretes são encarecidos por causa dos roubos; os estabelecimentos públicos e privados são fechados em momentos de conflitos; e vários indivíduos são afetados psicologicamente pela questão da violência.

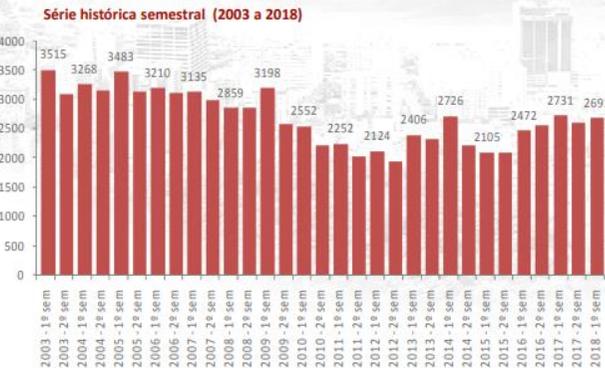
O infográfico a seguir reforça a informação de que a região onde as escolas estão situadas também apresenta uma das mais altas taxas de homicídios dolosos do estado Rio de Janeiro, sendo grande parte dessas mortes correlacionada à criminalidade organizada e ao tratamento violento despendido pelas forças policiais quando realizam operações nessas comunidades.

Homicídio doloso

Homicídios dolosos ocorridos no estado do Rio de Janeiro durante os meses de janeiro a agosto de 2018

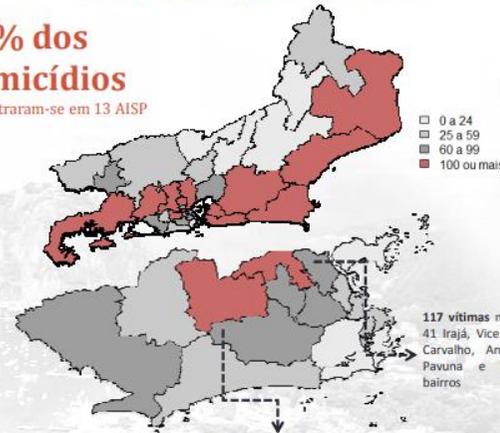


Redução de 10% dos homicídios dolosos no mês de agosto, em relação ao mesmo mês em 2017

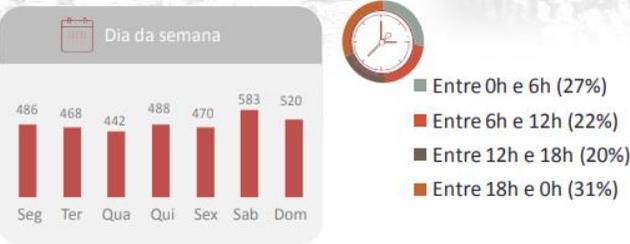


Distribuição de vítimas por AISP (estado e capital)

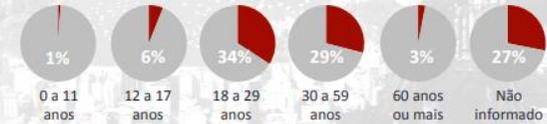
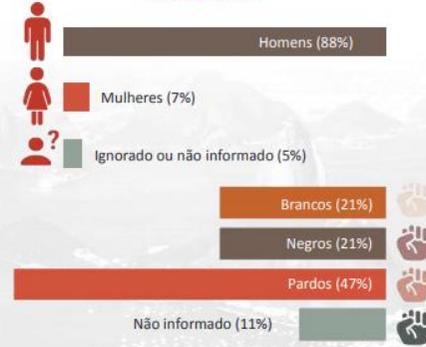
66% dos homicídios concentraram-se em 13 AISP



Distribuição temporal (dia da semana e faixa de horário)



Perfil das vítimas



Infográfico 1 - Homicídio doloso no Estado do Rio de Janeiro entre janeiro e agosto de 2018
 Fonte: Instituto de Segurança Pública, 2019.

A violência acarretada pela omissão dos agentes do Estado ou, justamente, perpetrada por eles tornou-se uma problemática sistêmica, presente nos territórios mais vulneráveis das grandes cidades brasileiras. Essas regiões têm sofrido com o despotismo de figuras que se impõem por meio da força, objetivando auferir ganhos econômicos e, não raro, políticos. A falta do poder público e de prestígio social dessa população, muitas vezes, faz com que as leis formalmente estabelecidas não sejam respeitadas e, até mesmo, que sejam substituídas por “convenções” localmente impostas. Esse somatório de fatores faz transparecer que essas áreas não vivem sob os mesmos pressupostos que o espaço formal da urbe (o dito “asfalto”, que, em uma perspectiva formal, vive sob a égide do contrato social das regras democráticas), sendo muitas vezes notória a suspensão dos direitos humanos e das garantias fundamentais do cidadão — entre eles, o direito humano mais fundamental: o direito à vida.

Os dados nos levam a crer que as circunstâncias da violência não são iguais no espaço urbano. Apesar de uma aparente isonomia, a depender das condições socioeconômicas e raciais da população e espaciais do território, a violência se manifesta com maior ou menor intensidade. Existe uma clivagem no que tange à suscetibilidade da morte violenta. Nas áreas faveladas, formadas majoritariamente por pobres e negros, parece haver uma suspensão recorrente das garantias constitucionais, pois a face do Estado se mostra ineficiente com serviços públicos esparsos e insuficientes, entre eles a segurança pública. A presença, a ocupação e a fiscalização desigual do território por parte do Estado fazem com que áreas da cidade cada vez mais significativas (no tocante ao tamanho e ao quantitativo populacional) não obedeçam à lógica hegemônica. Nessas regiões, o cotidiano, constantemente, admite atividades fora dos pressupostos legais, e, nesse contexto, a população sofre duplamente: por causa do descaso estatal e pela atuação da criminalidade violenta.

Alguns desdobramentos da realidade violenta da periferia carioca são vivenciados quase diariamente por alunos e funcionários das escolas inseridas nesses contextos. Tal situação, já naturalizada no cotidiano dessas áreas e na rotina de seus moradores, faz com que esses indivíduos passem a desenvolver mecanismos de proteção para uma eventual situação de risco — isso deriva da tentativa de diminuir a sensação de insegurança característica desses lugares. Jogar-se no chão ao ouvir um som de tiro, buscar abrigo no momento de fogo cruzado, escolher um itinerário mais seguro ou evadir-se de um local em conflito não são situações tão comuns em outras áreas da cidade, porém um contexto marcado por constantes conflitos e intensos tiroteios faz com que essas práticas não pareçam tão descabidas, desproporcionais e estranhas àquele espaço.

Os indivíduos dessas áreas parecem desenvolver sistemas interpretativos associados aos sinais apresentados na própria localidade. Esses sinais podem passar despercebidos para alguém de fora, alheio àquele contexto, porém esses acenos são indicativos fundamentais para pessoas mais familiarizadas com aqueles locais, evidenciando muitas vezes o prenúncio de alguma situação adversa. Por exemplo: algumas vezes, o barulho de um foguetório pode ser indicativo do início de um conflito armado; determinados comportamentos apresentados pela polícia são denunciativos de sua intenção: se agirá de forma pacífica ou partirá para a confrontação — a depender do tipo de viatura adotada pela polícia, dá para se fazer uma leitura do “estado de espírito” com que a força policial ingressa na comunidade. O emprego de veículos blindados, vulgarmente chamados de “caveirões”, é demonstrativo da motivação à beligerância, já o uso de viaturas mais comuns, carros de passeio, indica que a polícia está fazendo um patrulhamento de rotina ou, simplesmente, passando pela região.

Quando o conflito já está instaurado, os moradores usam alguns elementos para medir a proximidade deles em relação ao confronto — a intensidade do barulho e o estampido dos tiros seriam alguns desses elementos. Aliás, poderíamos acrescentar que, de tanto os ouvirem, alguns moradores viraram quase “peritos”, capazes de identificar a direção da origem dos tiros e os tipos de armamentos empregados no combate. Esse “conhecimento”, muitas vezes instintivo, mostra-se um aliado, que, na falta de outros, é usado em circunstâncias perigosas em uma realidade na qual a garantia da integridade física da população pode ser suspensa repentinamente.

Podemos fazer uma associação com a ideia desenvolvida por Certeau (1990) sobre as *artes do fazer*. O autor denomina o saber-fazer como um saber não sabido, como um saber em que seus produtores não o reconhecem — o produzem, mas não têm consciência do que aquilo representa epistemologicamente. Diversas falas dos funcionários entrevistados nas duas unidades escolares, que de modo involuntário escaparam, também evidenciam essa condição. Professores e funcionários oriundos de dentro ou de fora da comunidade vão adaptando suas rotinas de trabalho a depender do cenário que se apresenta. Os “melhores” trajetos ou momentos para entrar e sair das escolas são escolhidos dependendo da situação de violência e das áreas em que estão ocorrendo os conflitos.

Os estudos desenvolvidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) apontam que as desigualdades racial e econômica são fatores fundamentais que incidem sobre os indicadores de violência letal no Brasil. O anuário de 2019, por exemplo, expõe que:

[...] 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (segundo a classificação do IBGE definidos como a soma de indivíduos pretos ou pardos),

sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0 (ATLAS..., 2019, p. 49).

Como esses dados podem exemplificar, o elemento racial em associação ao espacial mostra-se um dos fatores determinantes em relação à possibilidade de sofrer com a violência urbana. Ao confrontarmos o perfil da população vitimada com a distribuição geográfica dos casos de homicídios dolosos, percebemos que há uma forte correlação entre a estruturação socioespacial desigual da urbe e a diferença racial da letalidade. A dimensão geográfica se torna representativa, pois, como a ocupação urbana se deu de forma desigual, as áreas periféricas da cidade, devido a seu conteúdo social empobrecido (constituído majoritariamente por negros e pardos) e constantemente negligenciado pelo Estado, são as mais afetadas pelas mortes violentas.

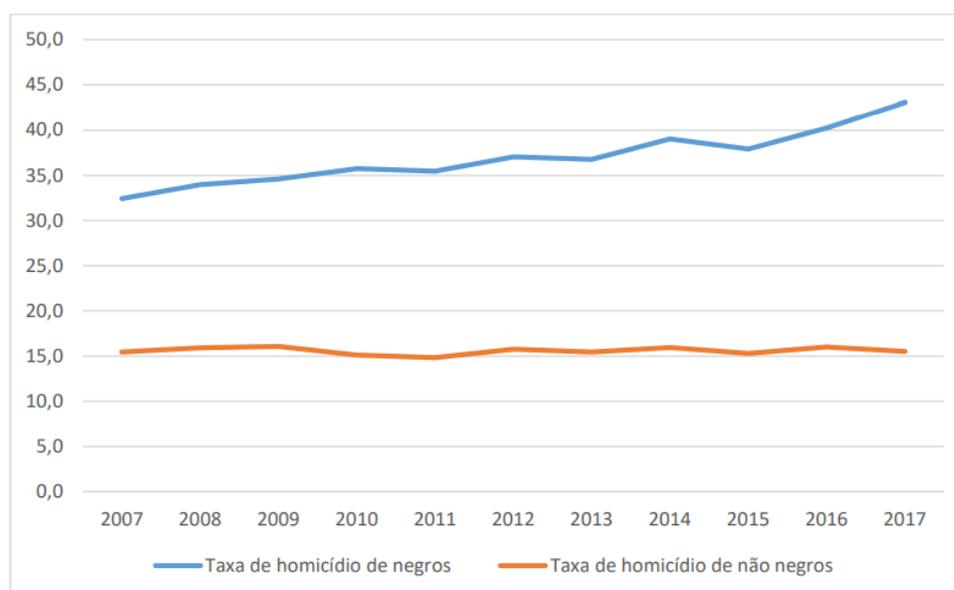


Gráfico 2 - Taxas de homicídios de negros e de não negros a cada 100 mil habitantes dentro destes grupos populacionais – Brasil (2007-2017)

Fonte: ATLAS..., 2019.

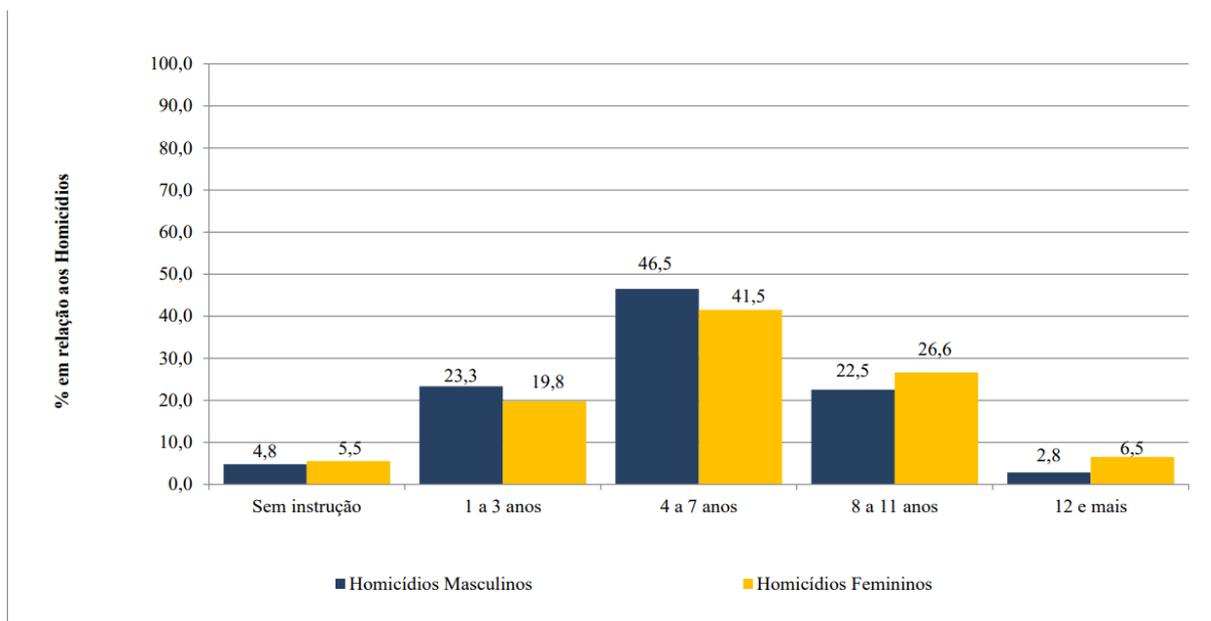


Gráfico 3 - Padrão de vitimização dos homicídios em relação à escolaridade e ao sexo da vítima – Brasil (2007-2017)
 Fonte: ATLAS..., 2019.

Outra questão evidenciada pelo **Anuário Brasileiro de Segurança Pública** é que a maior parte dos homicídios vitima indivíduos com baixa escolaridade, sendo maior o percentual das vítimas entre as pessoas que cursaram até o segundo ciclo do Ensino Fundamental incompleto. Essa pesquisa aponta que 74,6% dos homens vitimados possuíam até sete anos de estudo (na população brasileira, 48,5% dos homens possuíam essa faixa de escolaridade), enquanto esse indicador era de 66,8% para as mulheres (sendo que 44,7% das mulheres no país possuíam tal escolaridade).

Assim, podemos dizer que existem várias cidades dentro de uma mesma cidade; uma multiplicidade de maneiras de ser em um mundo de desigualdades, violências e oportunidades diferencialmente distribuídas conforme a cor da pele, a classe social e o local de moradia.

2.1.1 A formação socioespacial do entorno

Com cerca de 50 anos de idade, o Complexo da Pedreira está localizado entre as principais vias de acesso ao centro da cidade: Linha Vermelha, Avenida Brasil, linha 2 do Metrô e ramal de trens Belford Roxo-Central do Brasil. A região começou a ser efetivamente ocupada por volta da década de 1970, como consequência de dois principais fatores: os crescentes fluxos migratórios para a capital fluminense, no contexto do surto de industrialização do país, e a repulsão da população pobre atrelada à forte especulação do mercado imobiliário no eixo centro-sul da cidade. A consolidação imobiliária da parte privilegiada da cidade, apoiada pelo Estado, concomitantemente também se desdobrou a partir de uma intensa política de remoções de favelas.

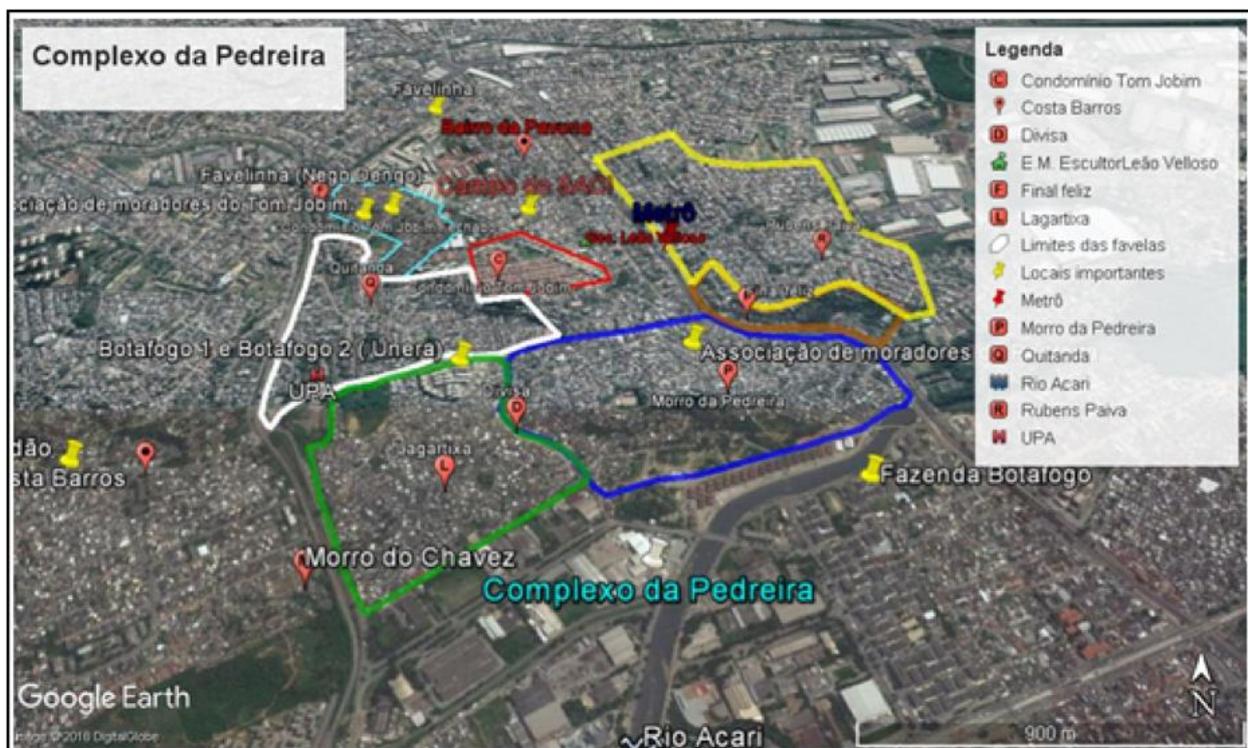


Figura 1 - Imagem aérea da localização do Complexo da Pedreira no município do Rio de Janeiro

Fonte: FALCÃO, 2018.

Os governos municipais e estaduais, durante o período de recrudescimento da ditadura militar, declararam “guerra” às ocupações irregulares. Talvez a cidade do Rio de Janeiro tenha se constituído no exemplo mais bem acabado dessa política. Ao longo do século passado, a cidade foi palco de várias intervenções e reformas urbanísticas, que, apesar de ocorrerem em momentos históricos distintos, apresentaram um mesmo *modus operandi* quanto ao tratamento das áreas pobres.

As favelas do Centro e da Zona Sul, entendidas como empecilhos ao desenvolvimento econômico da cidade, foram os alvos preferenciais dessa política. Nessas áreas, tivemos várias ações de desmanche de cortiços e aglomerados subnormais. Registros históricos oficiais apontam que nessas ações várias arbitrariedades e violências foram cometidas pelas forças policiais, tais como: expulsão de famílias, invasão de barracos, arrombamento de residências, espancamentos de moradores, extorsões e prisões ilegais. Talvez o exemplo mais notável tenha sido o incêndio da favela da Praia do Pinto, cujas causas nunca foram esclarecidas. Localizada às margens da Lagoa Rodrigo de Freitas, uma das áreas mais valorizadas da Zona Sul do Rio, a Praia do Pinto era meta prioritária nas políticas de remoção de favelas do governo militar. As populações atingidas por essa e outras ações não tiveram alternativa a não ser procurar outros lugares para poderem se fixar.

Sobre isso, o geógrafo Maurício de Abreu, na obra **A evolução urbana do Rio de Janeiro**, aponta que:

A intensificação do processo de concentração de renda, viabilizada pela política econômica pós-64, levou, por outro lado, a dois efeitos significativos sobre a evolução da forma urbana carioca. Em primeiro lugar, resultou num processo drástico de remoção de favelas dos locais mais valorizados da Zona Sul, para que, aí, fossem construídas habitações de luxo (símbolos dessa mesma concentração) ou para que os morros fossem mantidos livres e desembaraçados, condição necessária para a sua venda, pela empresa imobiliária, como “áreas verdes”. Pôde-se então “expurgar” da Zona Sul grande parte dos pobres que ainda “teimavam” em residir aí (1987, p. 125).

Nesse período, oriundas de outros estados e regiões do país, sucessivas correntes migratórias se deslocaram para o eixo Rio-São Paulo (principal eixo econômico de país) em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Uma série de mecanismos adotados pelo Estado induziu os vetores de crescimento da cidade e as áreas de fixação da população recém-migrada. Em relação ao Rio de Janeiro, dado o alto valor do solo na Zona Sul e na área central da cidade, grande parte dos migrantes se fixou nos municípios da Baixada Fluminense ou na periferia intermediária, formada por bairros suburbanos distantes do Centro, fronteiros aos municípios limítrofes, já atendidos nesse período por trens de passageiros e vias de grande circulação. Como apontado por Abreu:

Se o período 1940-1950 se caracterizou sobretudo pelo aumento dos fluxos migratórios em direção à Capital da República, a década de 50 apresentou um movimento migratório ainda maior, daí resultando um acréscimo notável da população da Área Metropolitana. Com efeito, o Censo Demográfico realizado em 1960 indicou a presença de 1.291.670 migrantes com menos de

10 anos de residência, ou seja, 53% de toda a população migrante que se encontrava na área metropolitana nesse ano. [...] Praticamente a metade dos migrantes chegados na década de 50, ou seja, 625.865, localizaram-se na chamada periferia intermediária, especialmente nos municípios da Baixada Fluminense e nos bairros cariocas que lhes são fronteiriços, que apresentaram então os maiores incrementos populacionais de toda a Área Metropolitana (1987, p. 118).

Por concentrar muitas indústrias, as margens da Avenida Brasil formaram um grande polo atrativo à fixação dessa população, e a ação do Estado foi fundamental nesse processo. O Decreto-Lei nº 6.000/37 (RIO DE JANEIRO, 1937), que definia o zoneamento industrial e impedia a localização de indústrias no Centro e na Zona Sul, e as obras de saneamento feitas pelo Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS) nos bairros do subúrbio foram gatilhos importantes para a expansão urbana da capital fluminense. Os lotes que margeavam a principal via expressa da cidade, devido à situação geográfica privilegiada e ao pequeno valor dos terrenos, tornaram-se os locais preferenciais para as novas ocupações industriais. A reboque desse processo, aproveitando-se das novas oportunidades de trabalho, os migrantes recém-chegados fixaram residência próximos a essas plantas industriais. Devido à falta de fiscalização e à escassez de recursos, o crescimento habitacional se deu pautado na lógica da autoconstrução, e uma série de favelas foi surgindo ao longo desse eixo viário.

Nessas áreas, as demandas populares por moradias dignas ou por serviços públicos de qualidade foram constantemente suprimidas. Em casos raros, algumas foram minimamente atendidas em conjunturas bem específicas, muitas das vezes a partir de uma óptica eleitoreira, sem dar uma resposta satisfatória aos problemas elencados ou sem resolver a questão em definitivo.

Segundo relatos extraídos do livro **Comunidade da Pedreira, uma história de lutas. E o amanhã, como será?**, de Beatriz Costa (2007), ainda que espontaneamente, começaram a surgir iniciativas individuais de ocupação da área hoje conhecida como Complexo da Pedreira. Entretanto, para o êxito e a consolidação desse processo foi fundamental a ação conjunta de lideranças locais, sobretudo as atuações da Associação de Moradores da Pedreira e da Paróquia São Luiz Rei de França⁹, que prestava assistência espiritual e social aos moradores da região. Essa sinergia foi importantíssima para resistir às ações de remoção, organizar os moradores e dar legitimidade à associação recém-criada.

⁹ Igreja local situada em Costa Barros, na Estr. de Botafogo 410, Rio de Janeiro – RJ.

Dadas as circunstâncias políticas, características do “período de chumbo”, de perseguição política, autoritarismo e censura, a Associação de Moradores da Pedreira só pôde ser criada com o suporte da paróquia do bairro. A igreja local acobertava a reunião dos futuros associados e, ao mesmo tempo, servia como espaço de formação política. O padre Juan, professor da PUC e vigário responsável pela freguesia, à época teve um papel muito importante. Mesmo sendo posteriormente retirado da Igreja por questões políticas e estando fora do país há mais de 20 anos, é lembrado até hoje pelos moradores mais antigos como uma das lideranças e referência na luta por moradia e políticas públicas para a região.

Ainda de acordo com o livro, as famílias começaram a ocupar a área com a perspectiva de ganharem terrenos que estavam sendo “loteados” a partir da própria ação da Associação de Moradores. A maioria dos retirantes que se fixaram na região vinha de outras áreas da cidade, porque tiveram suas casas demolidas ou precisaram fugir dos preços abusivos dos aluguéis praticados em bairros mais consolidados. Em quantidade menos significativa, porém não menos representativa, também tivemos a instalação de pessoas oriundas de outras regiões do país.

Para a confecção das moradias, a população utilizava o material que estava disponível. Surgiam barracos com as mais diversas configurações: casebres de alvenaria, casas de pau a pique e barracos de lona e papelão. Tal cenário descrito ainda é facilmente observável nos dias de hoje. Durante o período de realização da pesquisa, pudemos observar o surgimento de vários pequenos núcleos populacionais extremamente precários, evidenciando que a área do Complexo da Pedreira, ainda, apresenta uma forte dinâmica de ocupação. De maneira a ilustrar as condições das habitações que surgiram nesses novos núcleos, apresentamos esta imagem:



Figura 2 - Surgimento da “Favelinha do ITD” (ocupação recente, com menos de um ano de existência)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A região sofria com constantes ações de derrubada dos barracos. Várias casas levantadas durante a noite eram colocadas abaixo no dia seguinte. De acordo com os relatos, os agentes destruíam sobretudo os barracos mais vulneráveis, feitos de materiais mais frágeis ou que ainda estavam por construir. Os moradores empreendiam uma corrida contra o tempo para concluir a construção das casas antes das ações de remoção. De maneira a otimizar o tempo, vários mutirões foram organizados, fossem para abrir ruas, construir casas ou, ainda, realizar benfeitorias na região. Sobre isso, segue o relato retirado do livro citado:

Fizemos muitos mutirões. Muitas vezes era a Associação que propunha para o grupo. Outras vezes era um grupo de moradores que levava à Associação a proposta de convocar um mutirão. Teve mutirão para abrir rua, para construir caixa ou via de esgoto, para fazer encanamento de água (mesmo que fosse “gato”), para ajudar na construção da casa de alguém, para levantar a casa de outro, para erguer a igreja... Havia vários tipos de mutirão. Tudo o que fosse para melhorar a vida dos moradores, a gente fazia. No início, eram poucas as ruas de acesso às casas; e, as que havia, eram de barro. Qualquer chuvinha, viravam uma sopa de lama. Até que, de repente, alguém vem com a ideia de construir uma rua de cascalho — e a situação se resolve. Melhorou muito (COSTA, 2007, p. 36).

Assim, a partir desse “jogo” de construção e reconstrução, as comunidades locais foram se estabelecendo, e a região concernente ao Complexo da Pedreira foi se tornando cada vez maior e mais adensada.

A articulação e a organização da população, a partir de uma entidade representativa (Associação de Moradores da Pedreira), de alguma maneira inibia as ações de remoção. Alguns políticos locais, vislumbrando explorar a entidade como currel eleitoral, não raro faziam vista grossa para o processo irregular de ocupação, ou ainda, de maneira oportuna, realizavam melhorias pontuais nas comunidades, objetivando ganhos políticos.

A gradual mudança do paradigma político, propiciada pelo processo de redemocratização a partir de 1985, mudou significativamente pouco a questão da falta de moradia. Se, por um lado, a retórica de combate às favelas foi abandonada e diminuíram os eventos de despejo, típicos do período militar (momento em que o Estado admitia intervenções mais diretas), por outro a face neoliberal assumida pelo Estado brasileiro desmantelou as políticas habitacionais desenvolvidas nos períodos anteriores. Como apontado por Cariello Filho (2011), os programas de difusão da casa própria, por meio do crédito de longo prazo, alimentados por recursos captados dos próprios trabalhadores via Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e cadernetas de poupança, foram perdendo eficácia por causa da flexibilização das leis trabalhistas, da queda do poder de compra do salário dos trabalhadores e

dos sucessivos desvios dos fundos de pensão das diversas categorias funcionais. Tal fato contribuiu para o aumento do *deficit* habitacional em todo o país (inclusive na região metropolitana do Rio de Janeiro) e para o crescimento anárquico das favelas.

Por volta da década de 1990, outro problema ganhou centralidade no cotidiano das comunidades do Complexo da Pedreira: a falta de oportunidades econômicas e a não expansão da cidadania a parcelas significativas da população fizeram com que cada vez mais pessoas passassem a se dedicar exclusivamente à prática de atividades ilícitas. Como apontado por Silva (1999), o desmanche dos princípios e das garantias do Estado de bem-estar social e o esgarçamento da ordem pública contribuíram para a expansão da criminalidade e a generalização do recurso à violência. Nesse período, explodiram no Brasil casos de comunidades dominadas por facções criminosas. Em relação ao Rio de Janeiro, o problema antes circunscrito às favelas do Centro e da Zona Sul começou a se expandir para as zonas intermediárias da cidade e para os municípios vizinhos da Baixada Fluminense. No contexto do Complexo da Pedreira, a falta de perspectiva e a carência de oportunidades econômicas fizeram com que muitos jovens fossem aliciados a ingressarem na criminalidade. A partir de então, as comunidades da região passaram a conviver com constantes manifestações da violência.

Somadas a essa problemática, existem nessas comunidades regras e normas de conduta impostas à população local de forma violenta pelos grupos criminosos dominantes. Não raro, o comércio local, os estabelecimentos públicos e os moradores sofrem constrangimentos determinados por bandidos. Atualmente, o mesmo regramento é válido em todo o Complexo da Pedreira, pois todas as comunidades encontram-se dominadas pela mesma facção criminosa, o Terceiro Comando Puro (TCP). Não obstante, havendo mudanças no comando ou no grupo criminoso hegemônico, essas regras podem ser — e não raro o são — facilmente alteradas.

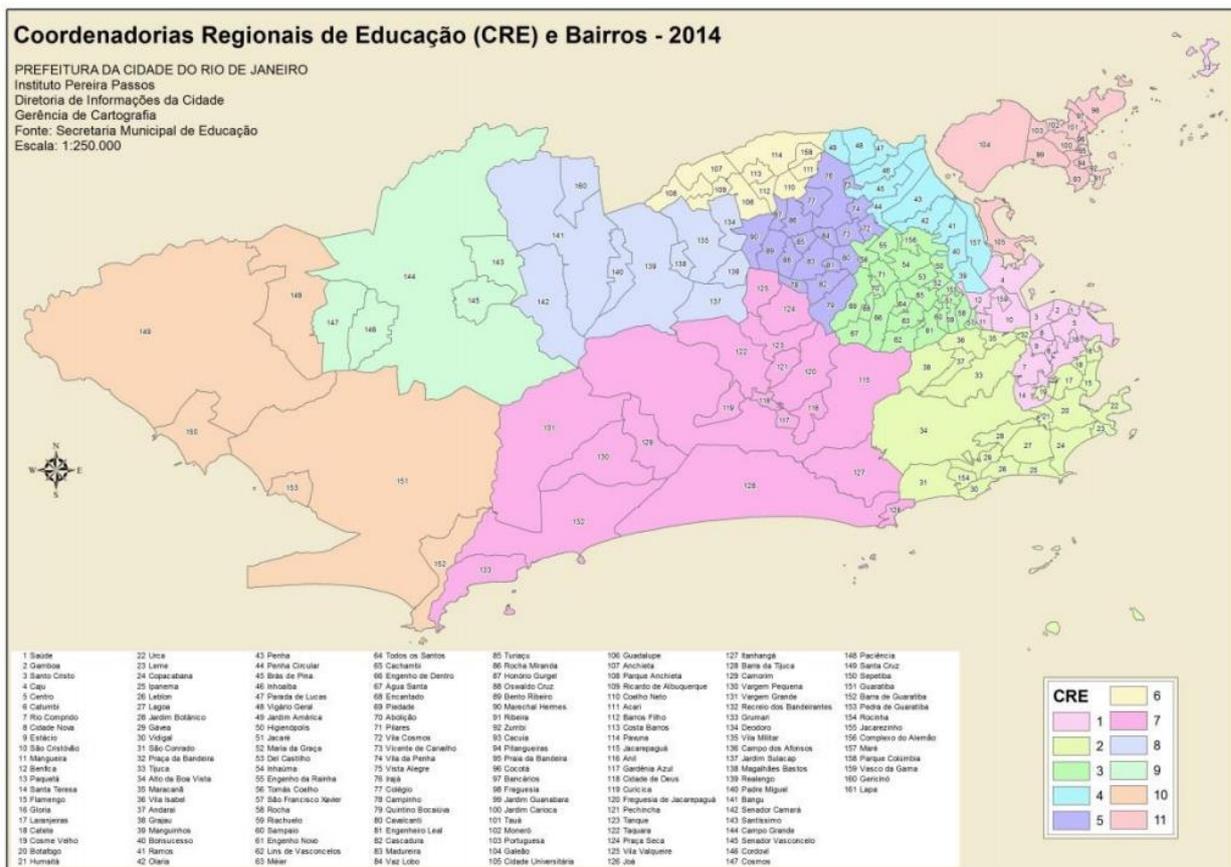
2.1.2 A questão da violência e sua influência nos cotidianos escolares

As escolas que estudamos estão inseridas no que institucionalmente se entende por 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹⁰, região administrativa formada por escolas distribuídas pelos bairros da Pavuna, Parque Anchieta, Guadalupe, Ricardo de Albuquerque, Coelho Neto, Costa Barros, Acari, Barros Filho e Fazenda Botafogo.

¹⁰ As Coordenadorias Regionais de Educação são órgãos hierarquicamente submetidos à Secretaria Municipal de Educação que têm por objetivo gerenciar as escolas distribuídas de acordo com diferentes setores geográficos da cidade.



Figura 3 - Dados gerais da 6ª CRE
 Fonte: BRASIL, 2015.



Mapa 2 - Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
 Fonte: RIO DE JANEIRO, 2014.

Como outrora mencionado, essa região engloba algumas das áreas com os piores índices socioeconômicos e de violência do município, sobretudo as regiões do conjunto de favelas que compõem o Complexo do Chapadão e o Complexo da Pedreira. Entre as escolas da 6ª CRE, as que estão inseridas nesses territórios são as que mais sofrem com a problemática da violência.

No momento de confecção da pesquisa, esses complexos eram controlados por facções criminosas rivais, sendo a Pedreira dominada pelo TCP e o Chapadão, pelo Comando Vermelho (CV). Tal situação tem contribuído para que se instaure na região uma sensação de instabilidade e insegurança. Os sucessivos confrontos entre as facções inimigas e as disputas internas pela liderança dessas organizações criminosas foram estopins para inúmeros homicídios. Durante o período em que trabalhamos na região, pudemos presenciar incontáveis situações de conflitos decorrentes de acertos de contas ou disputas por pontos de venda de drogas entorpecentes.

A longa disputa territorial entre as facções tem gerado desdobramentos não apenas para as unidades de ensino ali inseridas, mas para o cotidiano da região em geral. Com o tempo, por exemplo, constituiu-se uma fronteira imaginária limitando o deslocamento de pessoas entre os territórios dominados pelas duas facções rivais. Os moradores inseridos no território de uma dada facção acabam, muitas vezes, proibidos ou coibidos de estudar em uma escola do território controlado por um grupo rival.

Outro exemplo que podemos apresentar, porém sendo este relativo às escolas, são os conflitos que acabam se materializando no espaço escolar das unidades situadas próximas às zonas de fronteira entre os territórios das facções rivais. Não raro, tomamos ciência de brigas, perseguições e represálias materializadas nas escolas que são motivadas por disputas entre grupos criminosos inimigos.

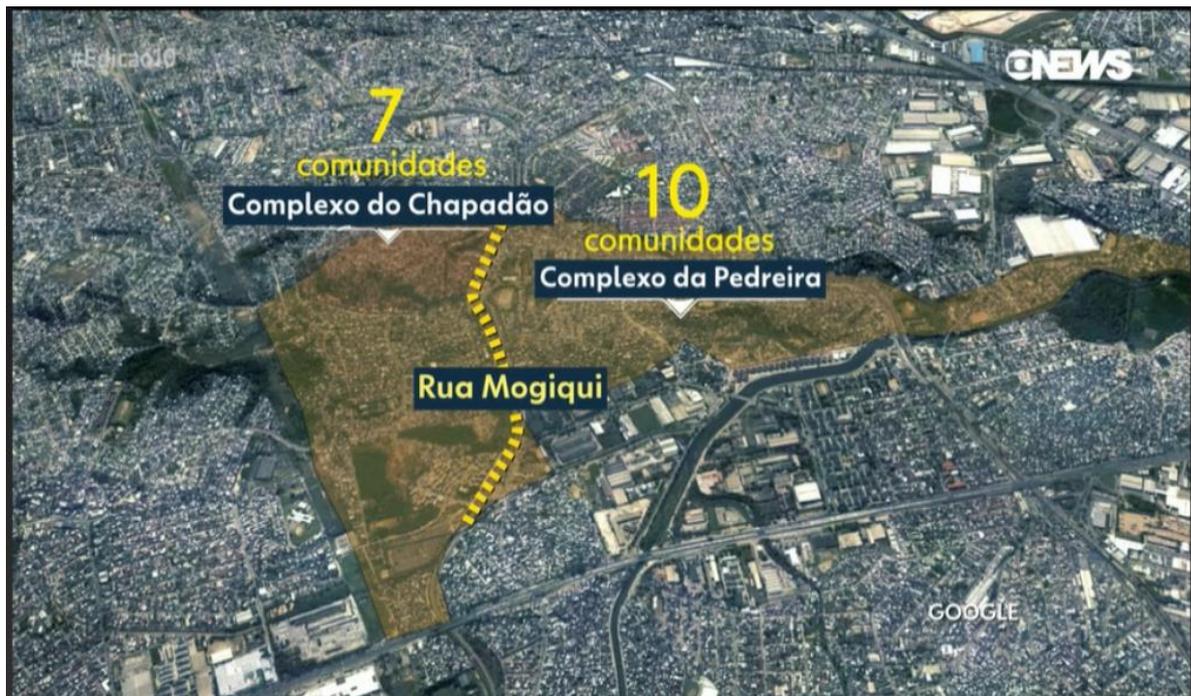


Figura 4 - Os limites territoriais entre o Complexo da Pedreira e o Complexo do Chapadão
Fonte: GUERRA..., 2019.

A necessidade de ter que matricular os filhos em uma escola inserida no território dominado pela mesma facção da sua área de moradia é uma questão fundamental para tentar garantir um mínimo de paz e tranquilidade na vida acadêmica desses jovens. É interessante notar que essa é uma questão sem sentido ou irrelevante para quem não vivencia aquela “realidade”, tão imprescindível para os moradores inseridos naquele contexto. Uma série de problemas surgem no momento da matrícula decorrentes da adoção de critérios objetivos pelas redes públicas de ensino.

Os sistemas das redes básicas de ensino adotam para a alocação de vagas os critérios de proximidade das unidades em relação aos locais de moradia dos estudantes e à ordem da pré-inscrição *on-line* da matrícula. À medida que as famílias vão efetivando suas inscrições, as vagas ofertadas são preenchidas, cabendo aos retardatários as escolas mais distantes. Nesse movimento, vários alunos acabam sendo distribuídos em escolas inseridas em territórios “hostis” dominados por facções rivais. As famílias que dão “azar” no sorteio da vaga têm que comunicar a situação à direção das unidades de ensino de maneira a serem encaminhadas às instâncias superiores — Coordenadoria Regional de Educação na rede municipal e Regionais Administrativas e Pedagógicas na rede estadual — a fim de procurar uma nova unidade de ensino, fazer a troca da escola e regularizar a situação educacional dos seus filhos. Tal situação, “impensável” no dito “asfalto”, dada a situação de violência nas áreas periféricas das grandes

idades brasileiras, faz com que essa questão seja cada vez menos incomum no cotidiano das famílias inseridas nesse contexto socioespacial — notadamente, em sua maioria formado por pessoas negras e/ou pardas.

2.2 SOBRE AS ESCOLAS ESTUDADAS

Ainda que desenvolvam as suas práticas educativas alicerçadas sob uma mesma **concepção pedagógica tradicional**, as referidas escolas apresentam dinâmicas organizacionais administrativas distintas, seja do ponto de vista quantitativo de alunos atendidos, seja em outros termos, tais como: a estrutura curricular, as atividades educacionais desenvolvidas, o tempo de permanência de professores e alunos na escola, a relação professor-estudante, a relação escola-comunidade e o próprio tamanho do corpo de funcionários.

De maneira a pormenorizar essas primeiras informações, destinamos a próxima seção à descrição tanto de algumas características internas de tais instituições como de outros detalhes relativos às suas respectivas situações espaciais.

2.2.1 A escola “A”

A escola foi inaugurada em julho de 2012, período de opulência vivido pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, sendo ela uma entre as 110 unidades de ensino produzidas por intermédio do programa Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola, que envolveu investimentos no montante de aproximadamente dois bilhões de reais¹¹. Durante o programa, a Prefeitura priorizou criar unidades de ensino que funcionassem em horário integral, optando em construí-las preferencialmente nas áreas da cidade que apresentavam condições de vulnerabilidade social. Nesse contexto, foram privilegiadas as áreas de Manguinhos, Batan, Jacarezinho, Anil, Complexo da Maré, Complexo da Penha, Complexo do Chapadão e Complexo da Pedreira.

Organizado em três pavimentos, tal equipamento público fora construído marcando um estilo arquitetônico inovador, adotado nos últimos anos pela Secretaria Municipal de Educação. Conhecido como *Escola Padrão*¹², esse tipo de desenho contrasta com diversos outros antigos

¹¹ O nome do programa homenageia o ex-governador Leonel de Moura Brizola, que de 1983 a 1987 e entre 1991 e 1994 construiu 515 Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) em todo o estado, dos quais 235 estão atualmente sob administração do município. O valor investido no programa é divulgado pela própria Prefeitura pelo *site* <http://rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=5044533>.

¹² No ano de 2001, foi iniciado um novo projeto padronizado de edificação escolar destinado ao Ensino Fundamental público na cidade do Rio de Janeiro: a Escola Padrão, de autoria da arquiteta Teresa Rosolem de Vassimon e desenvolvido pela Empresa Municipal de Urbanização (RioUrbe). A Coordenação de Projetos

modelos arquitetônicos representados tanto nas fachadas como na disposição espacial interna de inúmeras escolas municipais cariocas. A diferença maior ainda é resultante do período de construção das escolas, já que algumas décadas de distância podem demarcar estruturas físicas bastante distintas e, por sua vez, formas de organização do espaço escolar opostas. No entanto, ainda assim, não se pode dizer que esse modelo (de “*escola padrão*”) é uníssono: ao olharmos para as fachadas de algumas dessas escolas, podemos identificar que ao longo do tempo houve mudanças em relação aos projetos originais que lhes serviam de base.



Figura 5 - Fachada de uma escola no estilo “padrão”
Fonte: RioUrbe, 2011.

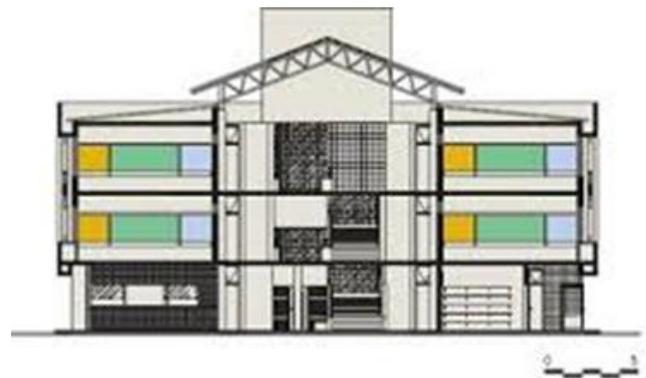


Figura 6 - Perfil frontal do prédio da escola “A”
Fonte: RioUrbe, 2011.

A escola A, com um estilo arquitetônico mais moderno, possui vários espaços internos abertos e amplos, com janelas enormes e entorno sem muros, delimitados por grades. Ela foi criada de forma a proporcionar a entrada de luz e uma maior circulação dos alunos, criando um ambiente claro e acolhedor. O terreno da escola tem uma área de, aproximadamente, três mil metros quadrados. O prédio conta com três pavimentos em formato retangular, interligados por uma rampa na área central, e uma área construída de aproximadamente dois mil metros quadrados.

Especiais da RioUrbe é responsável pelo modelo arquitetônico do programa, em implantação no Rio de Janeiro, que tem a finalidade de ampliar a rede pública de ensino. A autora do projeto arquitetônico adota a verticalização e a concepção modular, e alega que o objetivo foi oferecer uma estrutura física moderna, mais ampla e funcional, com ambientes especiais para leitura, vídeo, informática e áreas para lazer e esporte. O desenho arquitetônico também deveria oferecer harmonia visual, conforto e segurança para alunos, professores e funcionários.

A organização espacial da escola facilita a observação dos fluxos, bem como uma circulação mais livre dos alunos, que encontram poucas barreiras físicas no espaço. Para garantir o acesso de portadores de necessidades especiais, as rampas que interligam todos os pavimentos da escola são bastante amplas e têm piso antiderrapante, e os corrimãos possuem duas alturas. A arquitetura procurou reduzir o consumo de energia elétrica aproveitando a iluminação natural através dos grandes vãos das janelas, de telhas de policarbonato no pátio central, do tijolo de vidro e da pintura em cores claras. A ventilação cruzada nas salas de aula e as esquadrias recuadas das fachadas permitem maior arejamento dos espaços internos.

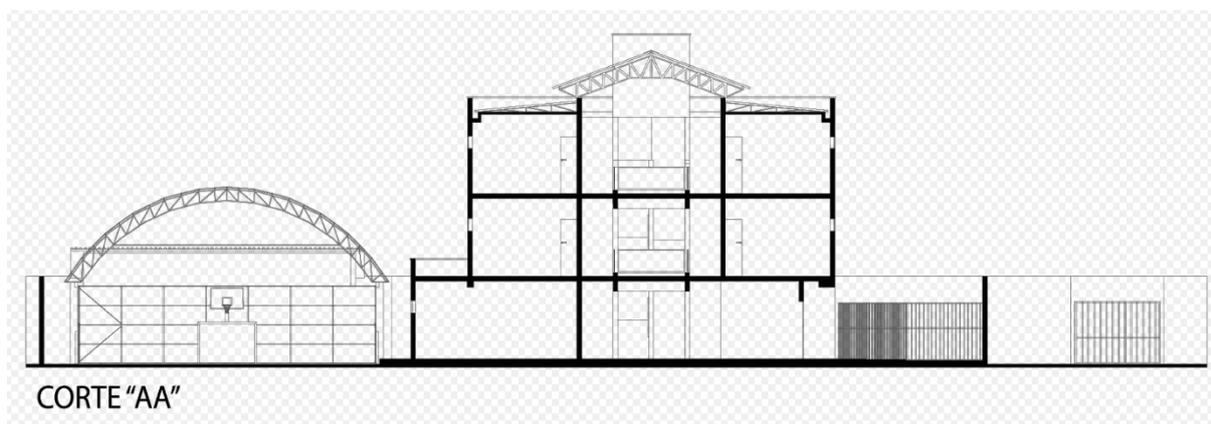


Figura 7 - Perfil frontal do terreno da escola “A”
Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.



Figura 8 - Croqui do pavimento térreo escola “A”

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Legenda:

- 1 – Pátio
- 2 – Refeitório
- 3 – Secretaria
- 4 – Diretoria
- 5 – Sala dos professores
- 6 – Banheiro de funcionários
- 7 – Cozinha
- 8 – Banheiro masculino
- 9 – Banheiro feminino
- 10 – Casa do morador

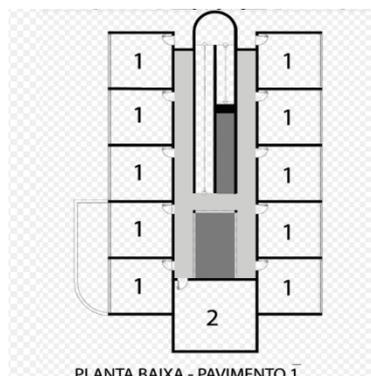


Figura 9 - Croqui do primeiro pavimento escola “A”

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Legenda:

- 1 – Sala de aula
- 2 – Auditório

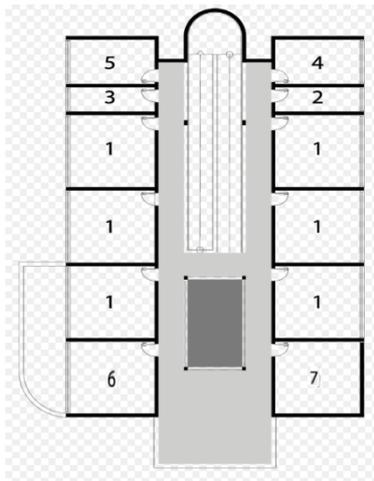


Figura 10 - Croqui do segundo pavimento escola "A"

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Legenda:

- 1 – Sala de aula
- 2 – Sala da Coordenação
- 3 – Almojarifado
- 4 – Banheiro feminino
- 5 – Banheiro masculino
- 6 – Laboratório de informática
- 7 – Sala de leitura

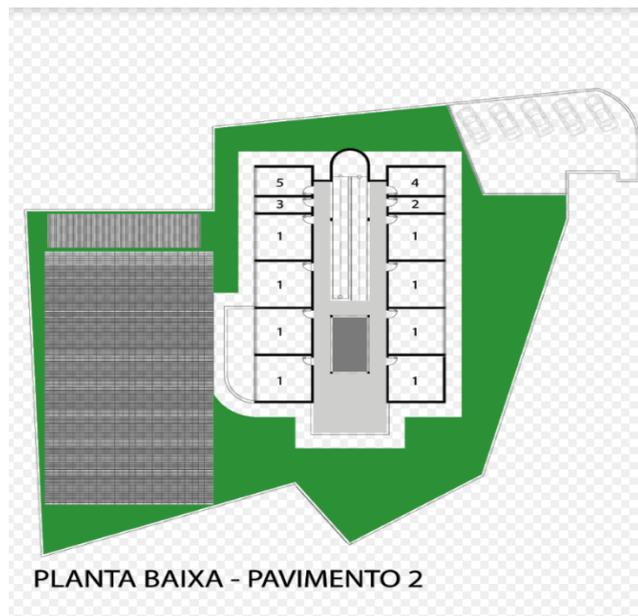


Figura 5 - Planta baixa do terreno da escola "A"

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

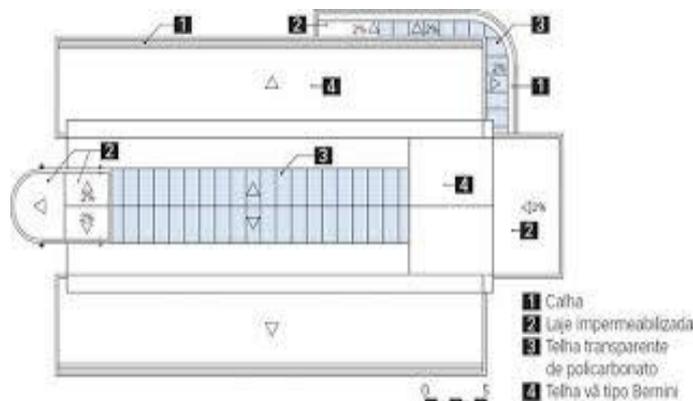


Figura 12 - Planta da cobertura da escola "A"

Fonte: RioUrbe, 2011.

Atualmente, esse é o projeto típico das escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. Esse desenho remete a uma visão inclusiva e multiculturalista da educação, própria do período posterior ao processo de redemocratização do país. Essa visão preconiza a aceitação das diferenças, valorizando as dessemelhanças de uma sociedade heterogênea quanto a gênero, raça, religião, padrões culturais, existência de indivíduos portadores de necessidades especiais

etc. Esse seria o esteio para interações sociais significativas e a coexistência harmoniosa, algo que mobilizaria o respeito às diferenças entre as culturas que habitam um mesmo Estado.

No momento, a escola funciona em turnos parciais (manhã e tarde) e tem atendido cerca de 800 alunos compreendidos entre as turmas do Ensino Fundamental II (sexto, sétimo, oitavo e nono anos), além de quatro turmas de projetos, sendo duas do Carioca I (voltadas para alunos com distorção na relação idade/série, que em um mesmo ano cursariam o equivalente aos sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental) e duas do Carioca II (voltadas para alunos com distorção na relação idade/série, que em um mesmo ano cursariam o equivalente aos oitavo e nono anos do Ensino Fundamental).

Por ter uma organização em regime parcial, a escola não exige dedicação exclusiva de seus professores. Decerto, o tempo de permanência dos docentes é condicionado às suas respectivas cargas horárias (que podem variar entre 16 h, 22 h e 40 h) e a quantidade de turmas que eles possuem na escola. Nesse tipo de organização escolar, os professores possuem vínculos institucionais muitos diferentes, até mesmo frágeis, como é o caso daqueles que não são “lotados” diretamente naquelas escolas, mas que perfazem uma parte de sua carga horária na instituição como uma forma de complementação das horas devidas, ou mesmo em regime de hora extra. Como resultado, há uma maior dificuldade na criação de vínculos afetivos e duradouros entre professores, escola e a comunidade.

Desde a sua inauguração, a escola “A” tem sofrido constantes problemas de segurança e violência. Diversas vezes ela foi utilizada por grupos associados ao tráfico de entorpecentes como uma espécie de escudo, ou, no limite, como uma “trincheira”, tanto para se protegerem de incursões de facções rivais e da polícia como para escoar alguma carga roubada sem serem importunados. Tais fatos devem-se à localização peculiar da escola: a comunidade situada próxima à unidade escolar está localizada no alto do morro, em cima de uma antiga pedreira; já a escola posiciona-se justamente às margens do rio Acari, que tem uma rua que corresponde a um dos principais acessos da favela. Entre a escola e a pedreira, existe apenas um terreno baldio, que os traficantes utilizam para o varejo de drogas ou para o descarregamento de caminhões com as cargas roubadas. Dessa forma, a escola sofre com o ônus dos desdobramentos das ações que ocorrem atrás dela, funcionando como uma barreira visual, impedindo que pessoas e veículos que circulam pelas vias próximas vejam o que se passa ali.

Segundo moradores, o terreno situado atrás da escola pertence à Prefeitura e seria destinado à criação de equipamentos públicos. Fato é que durante anos esse terreno ficou abandonado e, recentemente, vem sofrendo um processo de ocupação, ainda incipiente, com barracos de madeira e lona. Durante a pesquisa, ouvimos relatos de pessoas da comunidade

afirmando que, para poder morar na ocupação, era necessário solicitar a autorização do comando local, que ainda cobrava valores mensais aos moradores. Ao lado da escola, existe um conjunto habitacional formado por seis blocos de edifícios, com janelas voltadas para a lateral da escola, que, ao contrário deles, está virada para a rua principal, que margeia o rio, tendo o primeiro bloco uma vista privilegiada da quadra da escola. As áreas de lazer e de passagem entre os blocos também têm sofrido com um processo de ocupação desordenado. Ao longo dos anos em que trabalhamos na região, pudemos perceber o surgimento de alguns comércios, que seriam controlados diretamente pelo comando local ou teriam que pagar uma espécie de tributo.

Ainda sobre a situação geográfica da escola, podemos dizer que ela está localizada a menos de 800 metros da estação do metrô Acari-Fazenda Botafogo, um ponto de transbordo e de grande circulação de pessoas, e que é, simultaneamente, tanto um facilitador ao acesso de funcionários moradores de outras regiões da cidade como, também, um catalisador de circulação de outras pessoas alheias à favela, como eventuais consumidores de drogas ilícitas, que se dirigem ao ponto de venda instalado bem próximo à escola.

O principal acesso de entrada para a escola só pode ser percorrido por pedestres, pois a ponte que liga a área à estação do metrô fora ocupada pela facção local por meio de barricadas e barracos de alvenaria que são utilizados tanto por comerciantes locais assentados irregularmente como para o varejo de drogas ilícitas. De toda forma, o resultado é o impedimento de circulação de veículos. Tal ponte também tem sido largamente utilizada como ponto de observação e controle do acesso de pessoas à comunidade, prevenindo assim possíveis incursões policiais no território. É na iminência de um confronto que os grupos associados ao tráfico geralmente refugiam-se atrás da escola, usando-a como resguardo para terem tempo de subir a favela sem serem alvejados por tiros.

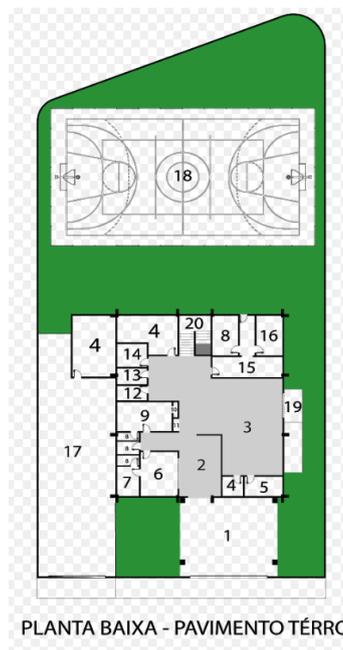
2.2.2 A escola “B”

Foi inaugurada em agosto de 1974, durante o governo do prefeito Chagas Freitas, ainda em plena ditadura civil-militar. Devido à concepção pedagógica autoritária vigente à época, a escola, que conta com quatro pavimentos, foi construída no estilo arquitetônico conhecido como “caixote”: padrão que, segundo relatos dos próprios alunos, remontaria a uma “prisão”. Em sua parte interior, os pavimentos são constituídos por salas de aula interligadas por corredores estreitos que, por sua vez, dão acesso aos demais pavimentos por meio de uma escada interna. O fato de os corredores e as escadas serem muito estreitos acaba limitando os

fluxos das pessoas no interior do prédio. A maior circulação dos alunos é restrita ao pátio e à quadra, áreas exteriores anexas ao prédio escolar.



Figura 13 - Fundos da escola “B”
Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.



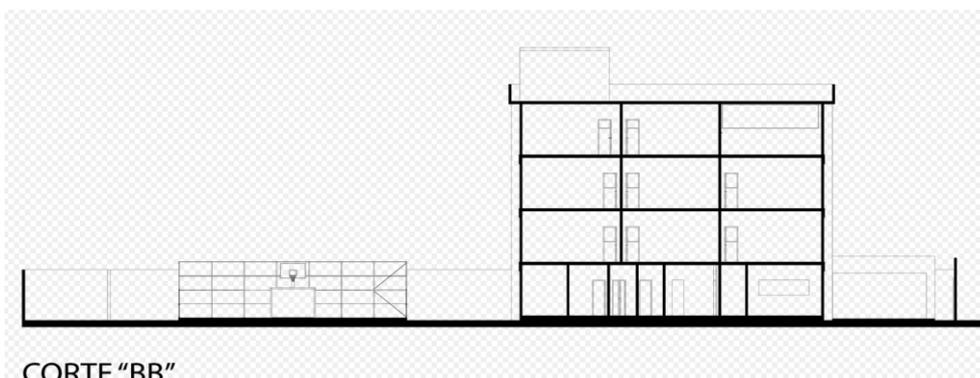
PLANTA BAIXA - PAVIMENTO TÉRRO

Figura 6 - Croqui do pavimento térreo da escola “B”

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Legenda:

- 1 – Entrada
- 2 – Hall
- 3 – Refeitório
- 4 – Almojarifado
- 5 – RH
- 6 – Secretaria
- 7 – Diretoria
- 8 – Banheiro
- 9 – Sala dos professores
- 10 – Copa
- 11 – Casa de bomba
- 12 – Banheiro masculino
- 13 – Banheiro feminino
- 14 – Banheiro com acessibilidade



CORTE “BB”

Figura 15 - Perfil frontal do terreno da escola “B”
Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

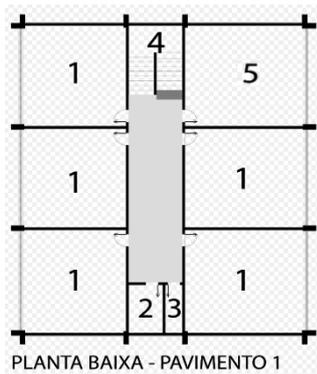


Figura 7 - Croqui do primeiro pavimento da escola “B”

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Legenda:

- 1 – Sala de aula
- 2 – Almojarifado
- 3 – Banheiro
- 4 – Escada
- 5 – Sala de informática

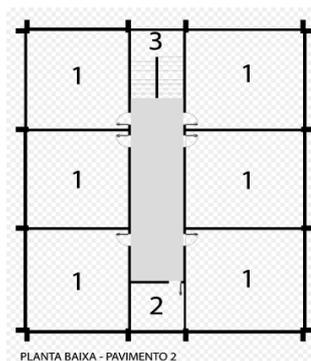


Figura 17 - Croqui do segundo pavimento da escola “B”

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Legenda:

- 1 – Sala de aula
- 2 – Almojarifado
- 3 – Escada

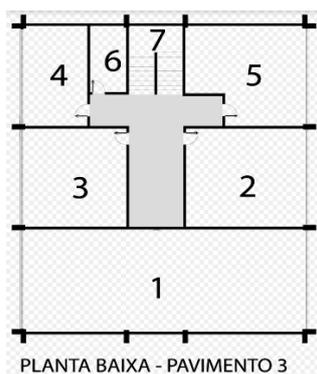


Figura 18 - Croqui do terceiro pavimento da escola “B”

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Legenda:

- 1 – Auditório
- 2 – Sala de recursos
- 3 – Coxia
- 4 – Laboratório de ciências
- 5 – Sala de leitura
- 6 – Almojarifado
- 7 – Escada

Durante muitos anos, a escola construída pela Prefeitura dividiu seu prédio com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), que, no período noturno, ofertava vagas para as modalidades do Ensino Médio regular (primeiro, segundo e terceiro anos) e para o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, foi a partir do

ano de 2011, com a inauguração de um colégio estadual bem próximo, que essas modalidades de ensino foram ali encerradas. Em 2013, a escola, que durante o dia funcionava em turnos parciais com turmas respectivas ao Ensino Fundamental II, passou por uma grande transição, migrando para o regime de turno único, no qual os alunos são atendidos em horário integral, ou seja, das 7h30 às 14h30). Durante esse processo, a escola mudou significativamente, sofrendo alterações na grade curricular e na proposta pedagógica, diminuição do número de alunos (que de aproximadamente 900 estudantes passou para cerca de trezentos e cinquenta), fechamento de turmas e extinção do sexto ano, que passou, então, a ser ofertado em escolas vizinhas que atendiam preferencialmente os alunos do Ensino Fundamental I.

A unidade escolar foi construída em um bairro popular periférico situado próximo ao limite dos municípios de Rio de Janeiro e São João de Meriti. Esse bairro suburbano carioca constituiu-se na segunda metade do século XX com um padrão urbanístico típico da região. Em um primeiro momento, foi se formando em volta da linha do trem e, posteriormente, fora cortado pela linha do metrô, que só foi completamente implementada no ano de 1998. O bairro é formado por ruas largas e pavimentadas e calçadas, além de ser composto por casas geminadas, vilas residenciais ou grandes terrenos subdivididos em várias casas, no geral, pertencentes a uma mesma família. As residências situadas próximas à escola, em sua maioria, são confortáveis, podendo apresentar dois ou três pavimentos. Segundo os relatos dos próprios moradores, apesar de “humilde”, o bairro gozava de uma certa tranquilidade. Porém, com o passar dos anos, já no final do século XX e início do XXI, devido a uma série de circunstâncias (falta de políticas públicas de moradia, crescimento populacional, saída de empresas da região etc.), as “comunidades”, que antes eram pequenas e circundavam o bairro, foram crescendo no entorno, criando um cinturão de favelas. Assim, a escola, antes localizada em um bairro “tranquilo”, teve o seu entorno imediato incorporado pelo tráfico de drogas, que fora se desenvolvendo concomitantemente ao crescimento dessas áreas favelizadas.

A territorialização da vizinhança pelo tráfico de drogas é um dado que ganha nitidez na própria paisagem, já que é evidente a degradação da maioria das ruas que compõem o bairro, entre elas aquelas que dão acesso à escola. De fato, várias ruas foram fechadas com a criação de valas e barricadas no asfalto que impedem o tráfego de veículos. Além disso, a área passou a ter uma presença ostensiva de pessoas ligadas ao tráfico, que, por sua vez, “fiscalizam” a circulação de pessoas. Esses indivíduos se comunicam por rádio e com frequência interceptam os veículos “estranhos” que passam por ali. A vizinhança, segundo relato de moradores, e pelo que também pudemos perceber, passou a ter constantes episódios de violência.

2.3 EXPLICITANDO AS BASES CONCEITUAIS DE NOSSA ABORDAGEM

Em nossa interpretação, as escolas situadas em “áreas de risco” são concebidas e ali inseridas como elementos representativos da cidade-formal e que, por meio de regras e normas de conduta, se impõem em espaços que, mormente, não estão consonantes com a lógica hegemônica. Assim, reconhecendo que as distintas relações (dialéticas e contraditórias) entre o espaço formal e o espaço informal resultam em distintas concepções e formas de *ser no espaço* e *ser do espaço*, e pressupondo que a situação espacial da escola na cidade possa se apresentar como uma variável para a compreensão de sua dinâmica extra e intramuros, pretendemos abordar o tema sob uma óptica particularmente geográfica a partir da seguinte questão:

a) De que modo a espacialidade escolar pode ajudar a entender a relação escola-entorno?

b) De forma mais detalhada, essa questão mais geral desdobra-se nas seguintes

subquestões, todas amarradas entre si, e com papéis assertivos na análise espacial que se pretende construir:

- i. Existe um arranjo espacial que pode observado nas escolas elencadas na pesquisa, e que as diferenciam das demais?
- ii. Como os elementos espaciais das escolas estudadas permitem verificar as suas conexões com o seu entorno?
- iii. Quais são as práticas socioespaciais (ou traços de comportamento) que podem expressar as externalidades dos territórios que estas escolas estão inseridas?

Por hipótese, partimos da ideia de que a relação entre o espaço dito formal, representado aqui pela escola, e as informalidades notadamente características da favela possa, de fato, criar situações de contradições, tensões e conflitos no ambiente escolar. Dessa forma, entendemos que o entorno pode influenciar a dinâmica escolar e, em uma situação extrema, alterar a própria organização espacial dessa instituição. Poderia, ainda, condicionar comportamentos de alunos e funcionários, bem como o julgamento que os segundos fazem em relação aos primeiros, e vice-versa, haja vista que coexistem nos espaços escolares situados em áreas conflagradas dinâmicas normativas que são cunhadas na lógica da cidade formal e singularidades que são impostas pelos “comandos locais”. Enfim, é por tudo isso que entendemos ser fundamental

refletir sobre os efeitos dessas variadas formas de apropriação do território na conformação dos diferentes espaços escolares.

Entendemos que a presença de normas e códigos no espaço da escola (enquanto instituição formal representativa e afirmativa do poder do Estado em contraposição a outros características da territorialidade de seu entorno) possa modificar o ordenamento do próprio cotidiano escolar, ou mesmo gerar um hiato de compreensão entre professores, funcionários e os demais agentes da comunidade escolar. Logo, as diferenças comportamentais podem se apresentar como elementos catalisadores para alterações na organização interna das instituições escolares, bem como contribuir para a ocorrência de tensões e conflitos entre os seus sujeitos. Em síntese, construímos o trabalho amparados na ideia de que a espacialidade escolar possa também ser uma chave para a compreensão da relação entre a escola (notadamente a escola pública) e o seu entorno.

Para a nossa análise, faremos uso de duas matrizes socioespaciais desenvolvidas por Paulo Cesar da Costa Gomes em uma obra do início deste século. Em **A condição urbana** (GOMES, 2001), o autor propõe as ideias de *nomoespço* e *genoespço*, isto é: conceitos que estão ligados diretamente à cidade e às suas formas de estruturação, representação e exercício do poder. Entendemos que ambos os conceitos poderão constituir-se em ferramentas bastante úteis para descrever a complexidade socioespacial que destacamos em nossa pesquisa.

Portanto, visando apreender a relação entre espaço formal e espaço informal na interface escola-vizinhança, pretendemos desenvolver um tipo de abordagem geográfica que permita uma melhor compreensão da relação entre a escola e o seu entorno no contexto de periferia da capital fluminense. Por isso, de forma a contribuir para a agenda de pesquisas geográficas sobre os variados tipos de fenômenos educacionais, temos por objetivo principal neste trabalho:

a) compreender e criar uma abordagem geográfica sobre a relação escola-entorno em áreas dominadas por lógicas territoriais conflitivas com o poder estatal.

Assim, derivam-se como objetivos específicos:

b) analisar o papel da espacialidade escolar na compreensão da relação escola-entorno;

c) avaliar e descrever as conexões entre a posição geográfica das escolas e as dinâmicas nelas observadas;

d) observar se há singularidades ou diferenças nos tipos de padrões espaciais observados em ambas as escolas;

e) destacar e classificar as práticas socioespaciais que confeririam significações às externalidades.

2.3.1 O conceito de nomoespaço: a escola pública constituída e constituinte de uma lógica de poder formal

Paulo Cesar da Costa Gomes propõe o conceito de *nomoespaço*, definido mediante regramentos (normas) e adesões contratuais que visam orientar e conduzir as práticas sociais dentro de um espaço predefinido de forma a se garantir o bem comum. Para Gomes, define-se *nomoespaço* como:

Um tipo de relação social com o território, entendido como uma extensão física, limitada, instituída e regida por lei. Seria ele um espaço definido por um grupo de indivíduos, unidos por laços de solidariedade, de interesses comuns e próprios, e pela aceitação e aplicação de certos princípios logicamente justificados (GOMES, 2001, p. 37).

Os indivíduos conscientes dos múltiplos desejos, expectativas e interesses e das infinitas diferenças entre eles compreenderiam que a estratégia mais consciente para se alcançarem objetivos comuns e individuais seria a adoção de um contrato social que visasse balizar as relações interpessoais do grupo social — elencando, assim, o que seria permitido e o que não seria tolerado pelo grupo dentro do espaço controlado por ele. Desse modo, o conjunto de normativas expressas no contrato social garantiria os limites nos quais as liberdades e as vontades individuais pudessem se efetivar sem infringir o bem comum. Sobre isso, Gomes aponta que:

A forma de traçar um limite entre o condenável e o desejável — entre o que deve ser objeto de coerção e a garantia dos direitos — é a criação de um código de normas para regular, de forma estável, geral e lógica, a dinâmica social (GOMES, 2001, p. 31).

Ao definir o conjunto de regras e normas delineadoras das práticas sociais de seus indivíduos, o grupo social acabaria por mobilizar uma base espacial para exercer seu controle territorial. Essa base seria imprescindível para a efetivação de uma organização social que visasse se estabelecer a partir da manutenção de um contrato, pois, ao definir as leis, posteriormente deveria ser delimitado até onde elas valeriam. Nesse sentido, Gomes aponta: “A lei como convenção que pressupõe limites físicos, extensão esta que é também coincidente com os limites da efetividade do poder que as promulgou” (GOMES, 2001, p. 34).

Ao relembrar uma passagem da obra de Paul Veyne, o autor evidencia que a falta de um elemento inibidor exercido por uma instituição faz com que os indivíduos se sintam livres para

realizarem o que for do seu desejo, mesmo que a ação possa transgredir o direito do outro ou valores socialmente estabelecidos. De acordo com Gomes:

Diversas estratégias (transporte dentro de cestos, disfarces etc.) utilizadas pelos romanos para transpor as muralhas da cidade e, assim liberados das leis e das penas, podiam dar livre curso a ações que eram condenadas dentro dos limites da cidade, sem prejuízo dos ideais da dignidade e da virtude, sempre tão valorizados na cidade. Neste exemplo é muito clara a estrita coincidência entre os limites físicos e os limites da transgressão que marca esta ideia de nomoespaço (GOMES, 2001, p. 35).

Assim, os indivíduos livres se submetiam ao contrato social em troca de comungar das garantias e dos direitos compartilhados pelo grupo: proteção, livre circulação dentro do espaço social e participação em pé de igualdade junto com os demais indivíduos que coletivamente exercem o controle sobre o espaço.

A constituição de um poder socialmente reconhecido, mediado e efetivado por meio de um contrato social presumiria um controle territorial exercido por uma entidade centralizadora do poder, que em nome do grupo social e de modo impessoal passaria a organizar o espaço e as relações sociais. Surgiriam, então, as figuras dos Estados Modernos.

A partir de mecanismos racionais lógicos explicativos, constituir-se-iam os regramentos norteadores das ações dos indivíduos nos espaços sociais. Os Estados Modernos, ao representarem o controle político das nações sobre determinadas áreas e ao serem validados por e a partir de pactos sociais, teriam a prerrogativa do uso legítimo da força para, em nome do bem comum, manter a ordem e o controle das relações sociais. Esse controle territorial pressuporia uma nova disposição e um novo espaciais na urbe. O Estado, ao estabelecer o que e onde poderia ou não ser feito, acabaria por criar categorias dentro dos espaços urbanos. Teríamos, assim, espaços públicos em oposição aos espaços privados.

Por se constituírem em propriedades particulares, nos espaços privados o controle é exercido por um proprietário ou por um grupo de pessoas. Nessas áreas, o acesso é bastante restrito, e as convenções internas são estabelecidas sem a necessidade de consensos, desde que não infrinjam a legislação vigente e respeitem o ordenamento legal.

O **espaço público** seria considerado como aquele de uso comum, ou seja, de posse de todos. Entendido como o espaço da sociabilidade e da alteridade, esses espaços apresentariam um papel determinante nos ambientes urbanos regidos a partir de um contrato social. Seriam eles os lugares preferenciais para o desenvolvimento de atividades coletivas, de convívio, de trocas e negociações entre os diversos grupos que comporiam a cidade, assim como os palcos legítimos das manifestações públicas.

A organização do espaço seria uma condição necessária à efetivação de uma ordem social instituída e regida por uma base contratual. Ressaltando o papel ativo do espaço, Gomes (2001, p. 54) pontua que: “[...] a cada momento de uma relação contratualista a forma de organização do espaço foi uma das condições de base para que essa ordem social se realizasse”. A (re)organização dos arruamentos com fins a facilitar a circulação seria uma dimensão muito importante nas urbes organizadas a partir desse modelo estabelecido por um pacto social. Ideais de urbanidade, civilidade, equidade, acessibilidade, universalidade e modernidade seriam disseminados a partir de um arranjo espacial que interligasse os territórios em redes hierarquizadas de colaboração e de solidariedade.

A rua seria um espaço público por excelência, sendo o elemento articulador das localidades e da mobilidade das pessoas, podendo, inclusive, ser considerada a formadora da estrutura urbana, um campo simbólico de destaque, por ser uma área da cidade privilegiada no que tange à representação sociopolítica. Kevin Lynch (1998) aponta a rua como principal local em que se forma a imagem da cidade, já que é por ela que os habitantes transitam e têm a oportunidade de observá-la e entendê-la. Além disso, o autor aponta para a necessidade de concepção de espaços públicos inclusivos e democráticos, levantando questões relativas ao direito à liberdade de expressão artística e política, de participação cívica e de usufruto dos recursos da cidade. Ainda segundo o autor, a existência de bons espaços públicos, agradáveis e democraticamente acessíveis a todos, estaria diretamente ligada à formação de uma cultura agregadora compartilhada entre os cidadãos. Outro aspecto importante para uma sociedade contratual é o reconhecimento do que se apresenta enquanto regra comum, consolidando uma consciência coletiva legitimada a partir das práticas espaciais cotidianas. A disseminação desses valores deve se efetivar de tal forma, a constituir um ideário coletivo, cultuado e vivenciado por todos. Nesse sentido, as instituições públicas seriam vetores de disseminação desses valores e, ao mesmo tempo, mecanismos de reafirmação deles, atuando de maneira a edificar nos indivíduos sentimentos de fraternidade, cooperação, alteridade e ordem.

Caberia ao poder público o papel de promover a ética e as normas socialmente pactuadas para que se coexistisse no espaço público de maneira civilizada e harmônica a partir de instituições, tais como a escola, as forças policiais, o sistema jurídico, o sistema político, a imprensa etc., que seriam responsáveis pela difusão ou manutenção dos princípios de civilidade e urbanidade para a vivência em ambientes públicos. Seria também responsabilidade do poder público garantir, a partir de tais entidades, os direitos fundamentais individuais e coletivos a todos os cidadãos, tal como previsto no artigo 6º de nossa Constituição Federal: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a

segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a escola pública teria um papel central. Caberia a ela: dotar os indivíduos de capacidade para a convivência no espaço público; prepará-los para a aceitação e a assimilação das regras previstas no contrato social; subsidiar a emancipação do indivíduo, além de fornecer instrumentos para uma possível mobilidade social e meios de o cidadão exigir e fazer valer seus direitos.

Os sistemas públicos de ensino tornar-se-iam uma das instituições fundamentais para a constituição e a manutenção de um sistema baseado em um acordo social. Seria nas escolas que as crianças teriam suas primeiras experiências fora do núcleo familiar e receberiam valores e noções para a convivência em sociedade. No espaço escolar, além dos componentes curriculares formais, como os conteúdos científicos, as crianças aprenderiam princípios éticos e morais, além das normas para a vivência em coletivo. Tal instituição seria uma espécie de célula preparatória para a vida cidadina.

Canivez (1991) destaca que, depois da família, a escola passa a ser o espaço social formativo do cidadão. Sobre o papel das escolas públicas, o pedagogo francês aponta que:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (CANIVEZ, 1991 *apud* PENIN; VIEIRA, 1991, p. 32).

Outra questão relevante em relação ao papel das escolas é que elas contribuem para inculcar nos indivíduos os limites territoriais em que as regras sociais são válidas. É a escola que mobiliza os aparatos cognitivos dos alunos para o reconhecimento dos sistemas representativos de poder, para a identificação da organização administrativa do Estado, enfim, para a legitimação do Estado-nação enquanto entidade soberana, sobretudo a partir do currículo tradicionalmente praticado por duas disciplinas escolares: a Geografia e a História.

Ao trabalharem questões relativas ao processo de formação do Estado nacional e seus limites territoriais, às características do território, à exaltação dos símbolos e heróis nacionais, à estrutura administrativa do Estado, aos sistemas de poder e aos direitos e deveres dos cidadãos, essas disciplinas contribuem, sobremaneira, para forjar o espírito identitário entre os indivíduos sob a tutela de um mesmo aparato estatal ou que são regidos a partir de um contrato social.

Diante do exposto e a partir de outras características, admitimos a escola pública como sendo, respectivamente, constituída e constitutiva por/de um nomoespaço. Dentre as características mencionadas, destacamos:

- a) ser representativa do poder do Estado;
- b) possuir regramentos internos (materializados no regimento escolar);
- c) destinar-se a todos, sem discriminação de gênero, religião ou raça;
- d) poder eleger os integrantes do seu corpo diretivo.

Seja por sua capilaridade, seja pelo tempo privilegiado que ocupa na vida dos alunos, talvez as escolas públicas sejam uns dos equipamentos públicos mais representativos do poder estatal. Sua distribuição cobre todo o país, estando presente nos lugares mais distantes e inóspitos dos territórios nacionais. Além disso, as escolas acompanham os indivíduos em um período importante e razoável de suas vidas, sendo elemento central do cotidiano das pessoas ao longo de vários anos. No entanto, questionamo-nos se a legitimidade e a representatividade dessas instituições públicas de ensino entrariam em crise quando submetidas a um contexto espacial de dominação territorial informal.¹³

Ao refletirmos sobre processos socioespaciais que têm acontecido nos principais centros urbanos brasileiros, tais como o esgarçamento do tecido socioespacial, o controle territorial exercido por narcotraficantes, o surgimento de identidades territoriais embasadas a partir de princípios de diferenciação e a impotência do Estado em lidar com problemas socioespaciais de frações do seu território, chegamos à conclusão de que a escola pública, sobretudo aquelas situadas em comunidades controladas por narcotraficantes, não tem cumprido algumas de suas tarefas essenciais, que seriam a propagação dos pressupostos democráticos na sociedade e a promoção da cidadania nos indivíduos.

2.3.1.1 Os princípios fundadores dos sistemas públicos de ensino modernos e os constrangimentos aos seus funcionamentos

Muitos dos sistemas públicos de ensino ocidentais foram marcados pelas consignas da Revolução Francesa. Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade preconizados no período revolucionário exerceram forte influência à época e posteriormente. Ao apontar o legado revolucionário no debate público brasileiro, Rassinetti e Costa sublinham que:

¹³ Chamamos de domínio territorial informal o controle territorial exercido por um indivíduo ou por um grupo de pessoas que funciona de forma paralela aos princípios democráticos, ou seja, que não é reconhecido pelo Estado e cujo domínio subverte a ordem legal estabelecida.

As ideias iluministas, as quais serviram de aporte para a revolução burguesa, eram aprendidas pelos filhos da elite brasileira que estudavam em universidades francesas, inglesas e portuguesas; e os livros chegavam ao Brasil por meio de navios com mercadorias contrabandeadas (RESSINETI; COSTA, 2016, p. 8).

Em relação à educação, talvez o filósofo iluminista Nicolas de Condorcet tenha sido o maior expoente. Em nome do Comitê de Educação Pública, ele submeteu seu relatório à Assembleia Nacional Francesa em 21 de abril de 1792. Ao versar sobre os objetivos e os princípios que norteariam a instrução pública, o revolucionário propôs:

Ofereçam a todos os indivíduos da raça humana os meios para prover suas necessidades, garantir seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos, ouvir e cumprir seus deveres; para garantir que todos sejam capazes de aperfeiçoar sua indústria, ser capaz de desempenhar as funções sociais a que têm direito, desenvolver toda a gama de talentos que receberam da natureza; e, assim, estabelecer a igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida por lei. Este deve ser o primeiro propósito de uma educação nacional e, desse ponto de vista, é, para o poder público, um dever de justiça.

Direcionar o ensino de tal forma que a perfeição das artes aumenta os prazeres da generalidade dos cidadãos e a facilidade daqueles que os cultivam, que mais homens se tornem capazes de desempenhar as funções necessárias para a sociedade, e que o progresso cada vez maior das luzes abra uma fonte inesgotável de alívio em nossas necessidades, remédios em nossos males, meios de felicidade individual e prosperidade comum. Para finalmente cultivar em cada geração as faculdades físicas, intelectuais e morais, e assim contribuir para esse desenvolvimento geral e gradual da espécie humana, o último objetivo para o qual qualquer instituição social deve ser dirigida.

Este deve ser o objeto da instrução, e é para o poder público um dever imposto pelo interesse comum da sociedade, pelo de toda a humanidade. Mas, considerando, desse ponto de vista duplo, a imensa tarefa que nos foi imposta, sentimos, a partir de nossos primeiros passos, que havia uma parte do sistema geral de educação que poderia ser desvinculada dela sem prejudicar o todo, e que era necessário separá-la, a fim de acelerar a implementação do novo sistema: é a distribuição e a organização geral das instituições públicas de ensino. De fato, independentemente das opiniões sobre o escopo preciso de cada grau de escolaridade, sobre como ensinar, sobre a autoridade mais ou menos dedicada aos pais, ou cedida aos professores; sobre o encontro de alunos em escolas residenciais estabelecidas pelo poder público; sobre como unir o desenvolvimento das faculdades físicas e morais com a própria educação, a organização pode ser a mesma; e, por outro lado, a necessidade de designar locais de assentamento, de ter livros elementares compostos, muito antes que esses estabelecimentos pudessem ser colocados em funcionamento, exigiu-nos pressionar a decisão da lei sobre esta parte do trabalho que nos foi confiado.

Pensamos que, neste plano geral de organização, nossa primeira preocupação deveria ser fazer, por um lado, a educação como igual, universal, por outro, tão completa quanto as circunstâncias poderiam permitir; que todos também

devem receber a instrução que pode ser estendida sobre tudo; mas não negue a nenhuma parte dos cidadãos a educação superior que não possa ser compartilhada com toda a massa de indivíduos. Estabeleça um, porque é útil para aqueles que o recebem; e o outro, porque é para aqueles que não o recebem.

A primeira condição de qualquer instrução deve ser ensinar apenas verdades, as instituições dedicadas a ela pelo poder público devem ser o mais independentes possível de qualquer autoridade política; e, como essa independência não pode ser absoluta, ele segue-se do mesmo princípio de que eles só devem ser feitos dependentes da montagem dos representantes do povo, por causa de todos os poderes é menos corruptível, o mais distante de ser impulsionado por interesses especiais, o mais sujeito à influência da opinião geral dos homens iluminados e, acima de tudo, porque sendo aquele do qual essencialmente todas as mudanças emanam, é, portanto, o menos inimigo do progresso das luzes, o menos oposto às melhorias que devem trazer progresso.

[...]

Não queríamos que um único homem no império fosse capaz de dizer agora: a lei me garantiu a igualdade total dos direitos; mas me negaram os meios para conhecê-los. Devo depender apenas da lei; mas minha ignorância me faz dependente de tudo o que me cerca. Me ensinaram na minha infância o que eu precisava saber; mas, forçadas a trabalhar para viver, essas primeiras noções logo desapareceram, e tudo o que resta de mim é a dor do sentimento, na minha ignorância, não na vontade da natureza, mas na injustiça da sociedade (CONDORCET, 1943, p. 8-10 *apud* BOTO, 2011).

O projeto do marquês de Condorcet — embora não tenha sido aprovado pela assembleia — construiu o arcabouço de uma nova concepção educacional. O postulado enunciado no *Rapport*¹⁴ influenciaria determinantemente os futuros sistemas públicos de ensino dos países democráticos ocidentais. Sua obra visionária anunciava princípios (laicidade, igualdade, universalidade, gratuidade e obrigatoriedade) que qualificariam a escola pública a partir do século XVIII. Tal prerrogativa encontra-se exposta logo na primeira parte da proposta idealizada por ele. Por intermédio desta, a partir da Revolução Francesa se materializaria um modelo de ensino voltado à gênese e à manutenção dos Estados nacionais. O plano do marquês tinha um claro compromisso com a meta de construir uma sociedade democrática. Na concepção do iluminista, a instrução não era apenas dever do Estado, como também uma condição básica para o seu funcionamento. A escola pública contemporânea seria o veículo fundamental de disseminação de um estilo de vida democrático, justo, libertário e universalista — mais ainda, seria a condição necessária de este existir.

¹⁴ O *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* foi o plano elaborado por Condorcet para a educação do Terceiro Estado Francês, que se afirmava a partir do desenrolar da revolução burguesa. Devido ao vanguardismo e por tocar em temas sensíveis à época, tal qual a gratuidade do ensino, o plano submetido, em 20 e 21 de abril de 1792, foi completamente rechaçado pela Assembleia Nacional.

A urgência do Estado em prover a instrução de sua população já fora amplamente explorada por diversos estudiosos da educação. Em uma perspectiva marxista, a incumbência do Estado adviria da urgência de instrumentalizar a classe trabalhadora para ser explorada a partir das relações econômicas capitalistas. Já os pensadores liberais advogam a necessidade de o Estado formar o cidadão para viver em sociedade. Ambas as concepções expressam a disposição e a tessitura da escola enquanto instituição que produz e costura a sociabilidade desejada. Entretanto, passou despercebida a urgência do Estado em ofertar um sistema público de ensino nacional. Chamamos a atenção para uma questão fundamental, que foi trazida à luz na obra de Condorcet: a oferta do ensino público é uma condição necessária para o funcionamento do Estado, principalmente do Estado Republicano, que deseja se efetivar a partir de princípios universalistas.

A instrução pública suscitaria uma condição emancipatória do sujeito; este, sob a luz da razão, estaria apto a pensar autonomamente e, portanto, instrumentalizado e habilitado para exercer sua cidadania. Como Boto (2011) pôde sublinhar, a educação pública era encarada pelos Estados nacionais como estratégia para melhorar a vida em sociedade e promover a equidade, a razão e o respeito à diferença. Ousamos dizer: a educação seria um “bem” fornecido pelo Estado e, portanto, instrumento de reafirmação de seu poder e sua existência.

Nesse sentido, seria a escola, sendo amplamente acessível, que forjaria no imaginário coletivo a importância do Estado enquanto entidade superior e crucial para a legitimação do pacto democrático e seus sistemas representativos de poder. Caberia a ela propiciar o desenvolvimento dos talentos inatos do indivíduo, dar formação moral e intelectual para ele viver em sociedade e, sobretudo, elevá-lo à condição de cidadão por meio do (re)conhecimento e do gozo dos seus deveres e direitos previstos em lei.

Ao refletir sobre a contribuição de Condorcet, Francisque Vial aponta que:

Para ele, democracia e educação se supõem e se chamam. Ele não concebia que a democracia poderia ser outra coisa além do reino soberano sobre os espíritos da ciência e da razão; e reciprocamente ele só concebia que uma educação racional largamente expandida poderia produzir os frutos do amor à igualdade, à justiça e à liberdade, quais sejam, as virtudes democráticas por excelência (VIAL, 1970, p. 120).

O sistema educacional brasileiro, em especial, foi bastante influenciado pelo ideário francês daquele período. Como Ressineti e Costa puderam demonstrar, ainda que os ditames do modelo preconizado por Condorcet tenham sido incorporados aos poucos, eles permearam,

em diferentes contextos históricos, importantes postulações que versavam sobre nosso sistema de ensino. Segundo as autoras:

No período imperial, a discussão sobre o direito social à educação pública, gratuita e laica foi realizada pelo Comitê de Instrução Pública eleito pela Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823 e teve como base o plano integral de ensino francês apresentado por Condorcet à Assembleia Legislativa no ano de 1792. Martim Francisco Ribeiro de Andrada elaborou um plano de educação aos moldes franceses para a Província de São Paulo em 1816, no entanto, modificou as ideias de acordo com o contexto brasileiro, não incluindo a palavra “igualdade” sequer no plano jurídico. [...] Na Primeira República, houve retrocessos no que tange a gratuidade e obrigatoriedade, e não houve avanço na universalização da instrução, mas esboçou-se uma primeira organização de um sistema público de ensino nos níveis primário e secundário, permanecendo a convivência de instituições públicas e privadas de ensino. [...] Na conjuntura do Estado Novo, os “Pioneiros da Educação Nova” reivindicaram laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, progressiva extensão do ensino obrigatório até 18 anos — os mesmos princípios educacionais da Revolução Francesa (RESSINETI; COSTA, 2016, p. 8-10).

Assim como em outros países, no Brasil a obrigatoriedade e a universalização do sistema público de ensino foi se constituindo aos poucos, atualizadas em consonância com os contextos políticos internos e externos. Todavia, parece-nos que a essência dos pressupostos enunciados pela Revolução Francesa de 1789, sobretudo os contidos no *Rapport*, desde sempre serviram de inspiração — e de alguma maneira ainda permanecem vivos. Ao observarmos atentamente o enunciado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), podemos perceber até hoje a grande influência daquele contexto e demonstrar que nossas diretrizes educacionais possuem forte teor liberal (BRASIL, 1996).

Devemos lembrar que está expresso na LDB que é dever da escola o compromisso de educar os alunos dentro dos princípios democráticos. Logo, os primeiros artigos que tratam dos princípios e dos fins da educação nacional anunciam os mesmos propósitos iluministas preconizados à época do movimento político francês. Assim, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, expressa que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de **liberdade** e nos ideais de **solidariedade** humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;

II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

- IV - respeito à **liberdade** e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - [...]
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- (BRASIL, 1996, grifo nosso).

As sociedades democráticas liberais enfatizam o princípio de que todas as pessoas são iguais. Essa igualdade significaria que todos os indivíduos seriam valorizados igualmente e teriam as mesmas oportunidades, não podendo ninguém ser discriminado, seja por raça, religião, etnia ou gênero. Em um sistema social democrático, todos os indivíduos desfrutariam os mesmos direitos e as mesmas possibilidades de mobilidade social — apenas a aptidão natural e o mérito individual seriam os responsáveis pelo sucesso do indivíduo. A escola teria um papel essencial nesse processo, já que os sistemas de ensino seriam os primeiros mecanismos que classificariam e selecionariam as pessoas de acordo com suas habilidades e competências — formar-se-ia, com isso, um sistema social justo e moralmente ético. Contudo, indagamo-nos se em países com desigualdades sociais abissais, tal como o Brasil, esse sistema social, para além do enunciado, efetivar-se-ia na prática cotidiana.

Na realidade de nossas principais cidades, uma parcela considerável da população vive em favelas, em áreas insalubres, com ausência de ordenamento, infraestrutura e serviços básicos.

Segundo o Censo 2010 do IBGE, o Brasil tinha cerca de 11,4 milhões de pessoas morando em favelas e cerca de 12,2% delas (ou 1,4 milhão) estavam no Rio de Janeiro. Considerando-se apenas a população desta cidade, cerca de 22,2% dos cariocas, ou praticamente um em cada cinco, eram moradores de favelas. No entanto, ainda em 2010, Belém era a capital brasileira com a maior proporção de pessoas residindo em ocupações desordenadas: 54,5%, ou mais da metade da população. Salvador (33,1%), São Luís (23,0%) Recife (22,9%) e o Rio (22,2%) vinham a seguir (BELLO, 2017).

Nos últimos anos, em um contexto de Estado mínimo, as desigualdades urbanas foram acentuadas ainda mais¹⁵. Tivemos uma quebra dos paradigmas do *Estado de bem-estar social*

¹⁵ “Um estudo da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) [...] afirma que as condições de pobreza junto à desigualdade fazem com que 44% da população da América Latina viva em favelas ou bairros precários, que só oferecem as condições mínimas para sobreviver. A maior parte das favelas se concentra nas cidades, onde vivem três de cada quatro latinos, de acordo com o documento ‘Pobreza e precariedade do habitat na América Latina’, preparado pela Cepal, que tem sede em Santiago. Do total de lares em bairros pobres, 76% apresentam problemas na qualidade de sua construção e de seus serviços básicos, além das questões de segurança. Em sua maioria, são lares encabeçados por mulheres que, por sua vez, acumulam o trabalho de dona de casa com o de chefe da família, mas nem sempre o estado de pobreza se deve à informalidade do trabalho do provedor da casa. ‘As famílias que vivem em favelas e casas precárias não necessariamente subsistem com base em empregos

e o crescimento das desigualdades econômicas, em um mundo em que a ética neoliberal de individualismo, acompanhada pela recusa de formas coletivas de ação política, tornou-se o modelo para a socialização humana. A virada neoliberal potencializou o poder das elites ricas. No Brasil, surgiram novos bilionários ao mesmo tempo em que a renda dos pobres tinha estagnado ou diminuído.¹⁶

O Brasil, com seu passado econômico calcado na exploração e na segregação de parcelas significativas da população, tem restringido a efetivação do ideário democrático a determinados espaços e grupos sociais. A perpetuação desse desequilíbrio das condições de vida e a não superação de problemas sociais estruturais ao longo do processo histórico de conformação do nosso Estado têm resultado na construção de espaços urbanos marcados pela injustiça.

Os resultados dessa diacrônica atuação estatal têm marcado indelevelmente o espaço de nossas grandes cidades, que refletem as clivagens sociais — ao dotarem de privilégios políticos e materiais uma minoria branca em detrimento da maioria da população, composta por índios e negros descendentes de escravizados —, já que cresceram alicerçadas em processos de intensa segregação socioespacial.

Sintomas de uma cidade socialmente fragmentada, as oportunidades econômicas, culturais e educacionais desiguais — assim como as relações sociais frágeis, com tensões constantes e a segregação imposta à parcela mais pobre da população — dificultam a vida dos moradores das comunidades periféricas. Esses, devido à ausência de capital e de acesso a uma rede de transportes eficaz, encontram-se ensimesmados, com restrição de suas mobilidades espaciais, reduzidos às suas áreas de moradia. Tal condição acaba diminuindo a representatividade social dessa população e sua comunicação com os demais grupos citadinos. Com uma fração representativa da nossa população marginalizada dos espaços privilegiados e alijada de processos decisórios significativos, questionamo-nos sobre o exercício do Estado enquanto garantidor do bem comum.

Sem dúvida, sua atuação mostrar-se-ia um fator essencial para a manutenção do contrato social e para a efetivação de direitos fundamentais do cidadão, tais como os direitos de ir e vir,

informais, assim como muitos lares que dependem de um trabalho informal desfrutam de uma boa casa’, afirma o texto” (AMÉRICA..., 2005).

¹⁶ De acordo com a matéria publicada no Caderno de Economia do jornal **O Estado de Minas** no dia 18/9/2019: “Enquanto as famílias de renda muito baixa registram um recuo de 1,4% nos seus rendimentos médios reais no 2º trimestre de 2019, o segmento mais rico da população aponta uma alta salarial de 1,5%, o que evidencia o aumento da desigualdade. O levantamento foi divulgado pela seção de Mercado de Trabalho da Carta de Conjuntura do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do Ministério da Economia” (CRESCER..., 2019).

liberdade, igualdade e segurança. No entanto, nas áreas faveladas, devido à não efetivação desses direitos, as “ausências governamentais” e a submissão da população a uma sociabilidade violenta (onde impera a “Lei do mais forte”¹⁷) fazem com que cidadãos não desfrutem essa cidadania plena, o que nos leva a refletir se em longo prazo esse modelo poderia entrar em crise ou, ainda, se haveria condições para a sua manutenção.

A restrição do *direito à cidade*¹⁸ a uma grande parcela da população em razão da ineficácia ou de uma própria ação seletiva do Estado faz ruir o ideário iluminista de efetivação das liberdades individuais e dos direitos fundamentais universais dos cidadãos. Tal conjuntura, em um contexto extremado de profunda desigualdade, no qual os direitos não se efetivam isonomicamente, restringindo-se apenas às classes dominantes, poderia levar a movimentos disruptivos.

Quando olhamos para o Rio de Janeiro, a situação ganha contornos ainda mais dramáticos. Talvez essa seja a cidade que, no contexto brasileiro, forneça-nos o testemunho mais representativo da desigualdade urbana e das consequências negativas desse processo. A cidade tem se constituído em um espaço cada vez mais fragmentado. A complexificação das desigualdades socioeconômicas tem se desdobrado no surgimento de uma série de enclaves territoriais. As elites econômicas, almejando exclusividade e diferenciação social, têm buscado espaços fortificados socialmente homogêneos, tais como: *shopping centers*, condomínios e loteamentos fechados, sendo estes, originalmente, espaços públicos que foram apropriados de maneira privada. Do outro lado do sistema, nas áreas marginalizadas e pobres da cidade, organizações criminosas (narcotraficantes e milicianos) têm exercido um rígido controle territorial, mantendo as favelas sob vigilância constante. O poder local cria barricadas e postos de vigilância nas áreas mais bem posicionadas e, a partir desses pontos, faz um controle quase absoluto dos fluxos internos das favelas. “Ninguém” entra ou sai sem o consentimento deles.

O cotidiano marcado pela violência e a falta de uma cidadania plena nessas áreas conflagradas se reverberam na desconfiança dos cidadãos marginalizados em relação ao papel das instituições públicas como promotoras de direitos sociais. Nesse sentido, propomo-nos a refletir se a escola enquanto **instituição pública referência** (sobre isso, queremos dizer a mais

¹⁷ A expressão “Lei do mais forte” designaria uma relação entre indivíduos em que o imperativo da força, geralmente física, seria utilizada para subjugar ou derrotar o seu rival de maneira a resolver uma diferença ou se obter alguma vantagem.

¹⁸ Conceito amplamente debatido por Henri Lefebvre em livro homônimo de 1968, o direito à cidade seria muito mais que a liberdade individual de ter acesso aos recursos urbanos: seria um direito de mudar a si mesmo mudando a cidade. Além disso, seria um direito coletivo, e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as cidades, e a si mesmo, seria um dos direitos humanos mais preciosos.

presente em termos físicos e assistenciais) naquele contexto também seria vitimada pela mesma crise de legitimidade.

A precariedade dos serviços públicos e o embargo de direitos evidenciam que os ideais de identidade urbana, cidadania, universalismo e equidade enunciados no sistema social atual se tornam muito mais difíceis de sustentar. As condições ora postas podem criar embaraços ao poder formal em razão de alguns indivíduos não reconhecerem o poder constituído, suscitando “vácuos” momentâneos de poder, que, na falta de um poder central, seria ocupado por outrem. Nas favelas cariocas, esse tensionamento ganha relevo a partir da intensificação da atuação de grupos criminosos que têm exercido nessas áreas um controle territorial discricionário.

Sobre a atuação desses grupos, várias pesquisas têm denunciado consequências, sociais e psicológicas, negativas na população impactada pela sociabilidade violenta perpetrada por eles. Na educação, uma série de pesquisas relaciona essa consequência ao baixo desempenho acadêmico dos alunos. Propomo-nos a mudar o escopo de análise enveredando por uma nova vertente analítica, buscando transpor determinismos “homem-circunstância” (o indivíduo como produto do meio) e “ação-estrutura” (as ações do indivíduo condicionadas pela estrutura social). Para além dessa leitura da escola enquanto uma espécie de repositório, gostaríamos de compreender como esses desdobramentos se traduziriam no próprio espaço escolar. Com isso, queremos dizer em novas relações sociais no espaço escolar ou, ainda, em novas formas de ser do espaço escolar.

Nesse sentido, baseamo-nos em Dayrell quando este compreende a escola como um “mundo” (espaço sociocultural) complexo, constituído por conflitos, negociações e apropriações que se desdobram em sua própria existência. Nesse prisma, a escola situar-se-ia como “um tipo institucional em que sua vida cotidiana seria mediada por processos de apropriação, elaboração, reelaboração e repulsa: todos expressos e realizados pelos atores que animam aquele contexto” (DAYRELL, 1996, p. 3).

Temos assistido ao surgimento de grupos que, ainda que minoritários, constituem-se a partir de bases identitárias fragmentárias, dissonantes daquela forjada pelo pacto social. Esses grupos, ao não se sentirem contemplados nas atuais relações sociais de poder, têm se aproveitado das idiossincrasias da organização social vigente para perpetuar uma nova lógica de ordenamento territorial. Nesse sentido, a falta de um poder reconhecido por todos ocasiona disputas entre grupos locais que se perpetuam nessas áreas pela imposição da força e/ou pela lógica da tradição, por meio da coação ou da diferenciação em relação a outrem.

Gomes tem dado relevo para um processo recente que tem acometido as grandes cidades. O geógrafo chama a atenção para a progressão de identidades territoriais que têm

colocado em xeque o conceito anterior de cidade democrática, coesa, unitária e funcionalmente hierarquizada. Sobre isso, o autor expõe:

Diz respeito à afirmação de identidades sociais na cidade. Essa identidade, como vimos anteriormente, traduz-se sobre o território por um discurso sobre a diferença. O território próprio ao grupo é concebido como um terreno onde as regras que fundam a identidade gozam de uma absoluta e indiscutível validade. A predominância do nível coletivo é total, e a oposição e a diferenciação são estabelecidas em relação à figura de um outro, que é exterior ao grupo.

O espaço é, sob essa dinâmica, sempre objeto de conflitos, pois estabelecer um território de domínio de um grupo significa a afirmação de sua diferença em relação aos demais. Esse fenômeno também é conhecido como *tribalização* e é em parte o responsável pela transformação da imagem da cidade contemporânea. Hoje, o espaço fragmentado nas divisões impostas por esses grupos de afinidade se ajusta ao que alguns geógrafos denominam de metrópole pós-moderna. Ela traduz a ideia de mosaico, de unidades independentes justapostas. [...]

Muitos fenômenos espaciais estão diretamente associados a esse tipo de manifestação. No Rio de Janeiro, por exemplo, grupos de jovens organizam-se em gangues territorializadas e procedem a verdadeiras incursões à “área inimiga”. Comunidades evangélicas colonizam praças, ocupando-as com pastores e sacerdotes, utilizando microfones, acompanhados por seus seguidores (GOMES, 2001, p. 180-181).

É interessante pensar que a retórica empregada por esses grupos na estratégia de dominação é conflitante com o conceito de sociedade democrática, regida por normas e regras pactuadas a partir de um contrato social. Esses grupos se estabelecem afirmando um discurso do tipo comunitário, no qual as relações de poder se constituem a partir de laços de afinidade ou parentesco — princípios díspares de um regime estruturado e consubstanciado a partir da isonomia dos indivíduos por via da universalização da observância dos direitos sociais e da prestação dos serviços públicos. É mister refletirmos sobre as semelhanças nas formas e nas áreas de atuação de alguns grupos sociais. *Grosso modo*, eles atuarão nas brechas do Estado e, preferencialmente, em comunidades carentes.

Estudos evidenciam que a rápida expansão das igrejas evangélicas se deu, sobretudo, nas áreas urbanas periféricas. Grupos evangélicos proliferaram-se nas favelas, capitalizando-se nas brechas advindas da ausência das instituições públicas, enfatizando um discurso do tipo comunitário e criando correntes de assistencialismo. Com uma natureza completamente diferente e estando à margem da lei, percebemos certas semelhanças na atuação de grupos narcotraficantes. Aproveitando-se da omissão estatal e da ausência de uma regulação formal, eles evocam para si a centralidade na condução dos ditames dos espaços favelados — apoiados

em uma retórica demagógica de redistribuição econômica privatizada, tentam dar legitimidade às suas ações despóticas.

Muitas vezes, são esses grupos que cumprem o papel que deveria ser exercido pelo Estado. Os eventos de lazer, os espaços de sociabilidade e alguns serviços nas favelas, não raro, são ofertados e mantidos por esses atores. Outra semelhança é expressa nas formas particulares de tratamento: o apelo ao sentimento de parentesco, demonstrado nas formas internas de tratamento, é ao mesmo tempo uma maneira de atração, identificação e mobilização de pessoas. Os evangélicos, quando se referem a um membro do grupo, o denominam como “irmão” ou “irmã”. Nas favelas cariocas, é comum os jovens serem chamados de “cria” — ainda que a origem dessa expressão seja imprecisa, a conotação do termo é bem explícita. O emprego do termo “cria”, nesse sentido, poderia designar alguém submetido a uma facção criminosa ou, ainda, um indivíduo originário de uma determinada comunidade.

O que chama a atenção é o caráter comunitário exteriorizado por esses grupos sociais, caráter esse que, em tese, choca-se com os princípios de impessoalidade e universalidade preconizados em um regime democrático. Assim, é notório o contraste entre os princípios que regem os serviços públicos do Estado e os pressupostos fundantes de um território com base em uma identidade comunitária. Talvez esse contraste passe a se refletir em contradições que demandem da escola um funcionamento diferente do que o originalmente previsto. Nesse sentido, é interessante pensarmos como se dá o funcionamento de uma unidade pública de ensino, representativa do Estado, em um contexto social que não vivencia integralmente os pressupostos enunciados no Estado Democrático de Direito. Tais questões têm atravessado os cotidianos das escolas públicas situadas em favelas, sejam em formas ordinárias ou mais complexas, como pretendemos demonstrar ao longo do trabalho.

2.3.2 Para além dos olhares estigmatizadores: a favela como um genoespço

Os dez mandamentos

(Menor do Chapa)

A bandeira é sagrada, eu jamais irei negar
A mulher dos meus amigos eu não posso cobiçar
Não posso conspirar, nem acusar em vão
Só fortalecer os caídos e orientar os mais novão

E os nossos inimigos, nós vamos eliminar
Mesmo que me custe a vida, a verdade eu vou falar
Jamais caguetar, tem que ser coletivo
Porque aqui manda quem pode, obedece quem tem juízo

Se acaso eu avançar, por favor me siga, Jesus vai abençoar
Toda nossa família
Porque nossa origem é lá, vem do sofrimento
Aqui só sobrevive quem respeita os mandamentos
Quem respeita os mandamentos, quem respeita os mandamentos
Fonte: Musixmatch

Um esclarecimento se faz necessário: existe uma gama de descrições e perspectivas no que tange ao conceito de favela, e ele pode ser construído a partir de diferentes matizes. Derivam daí discursos, imagens e representações que incidem sobre os espaços urbanos, por meio de atores e suas práticas. Como bem apontado pelo historiador Pesavento (2008, p. 78): “O imaginário urbano, como todo imaginário, diz respeito às formas de percepção, identificação e atribuição de significados ao mundo, o que implica dizer que trata das representações urbanas”.

Historicamente, a representação das favelas tem sido pautada pela ausência do poder público como a expressão do avesso à cidade; um espaço fragmentado do restante da urbe e destituído de infraestrutura urbana; local onde prevalecem a informalidade e a lógica da autoconstrução, ou seja, sem a presença da “ordem” formal constituída.

O olhar estigmatizante sobre a favela, conforme explicitado anteriormente, ganha vida no imaginário social sendo intensificado, sobretudo, pela grande mídia corporativa, que por meio de notícias sensacionalistas reforça apenas os aspectos negativos dessas áreas. Essa grande imprensa, porta-voz e representativa do ideário das classes dominantes, elege a favela como o lócus de reprodução da criminalidade violenta, tratando a população favelada como uma grande massa de desajustados sociais.

Como outrora mencionado, o Estado brasileiro, com frequência, tendeu a reproduzir esse tipo de visão e, não raro, adotou medidas que visavam extinguir a presença desses espaços nas paisagens urbanas das grandes cidades, assumindo, comumente, uma postura conservadora alinhada aos interesses dos grandes capitais imobiliários. No que tange ao enfrentamento dos problemas da desigualdade urbana e do *deficit* de moradia, a política de remoção foi a tônica do Estado brasileiro, em regra atuando em consonância com os interesses hegemônicos das elites capitalistas que desejavam exclusividade sobre a apropriação e o uso dos espaços mais nobres da cidade.

Ao longo desse processo, nossa cidade testemunhou diversas intervenções urbanas, desde a Reforma Urbana Pereira Passos, passando pelo Plano Agache¹⁹, um dos primeiros

¹⁹ Donat Alfred Agache (1875-1959) foi um arquiteto francês diplomado pela École des Beaux-Arts de Paris em 1905. É fundador da Sociedade Francesa de Urbanistas, tendo sido secretário-geral até o período entreguerras.

planos urbanísticos da então capital da República, e o corolário da política de remoções que foi o período da ditadura militar.

Uma passagem muito ilustrativa da visão preconceituosa que o Estado brasileiro assumiu em relação às favelas é demonstrada por Alfred Agache. Quando foi contratado para elaborar um plano de desenvolvimento para a cidade, em 1927, referiu-se às favelas como “um problema social e estético”, equiparando essas formas urbanas a chagas que precisavam ser combatidas. Nesse sentido, as favelas eram entendidas como “cancros”, que deveriam ser extirpados da paisagem carioca.

Desde então, políticos populistas conservadores têm associado constantemente as áreas faveladas da cidade à reprodução e à perpetuação da delinquência. Mais recentemente, temos assistido a políticos que têm capitalizado politicamente em cima da criminalização da pobreza. Eles têm associado exclusivamente a questão das drogas às favelas e se utilizam do *slogan* do “combate ao narcotráfico” como plataforma política, reforçando, ainda mais, o preconceito em relação às favelas e aos seus moradores, haja vista que o cerco ao narcotráfico é delimitado socioespacialmente, associando diretamente essa prática ilegal às áreas periféricas da cidade.

O comércio de drogas entorpecentes não é exclusividade das áreas periféricas, e o seu combate nos circuitos de alto padrão na sociedade brasileira é negligenciado por parte do poder público. A suposta “guerra às drogas”, medida populista de segurança pública, além de não resolver o problema, pois não incide sobre os verdadeiros distribuidores do comércio ilegal de drogas, criminaliza a pobreza. Tal política, além de estigmatizar a população moradora dessas áreas, tem contribuído sobremaneira para aumentar a população carcerária brasileira, composta majoritariamente de jovens negros favelados que, na falta de oportunidades de trabalho, ingressam no tráfico de drogas como mão de obra descartável.

Todavia, infelizmente, é nos espaços populares (favelas, conjuntos habitacionais, loteamentos irregulares ou clandestinos), caracterizados pela precarização das condições materiais e de existência e pela fragilização da presença do Estado e de suas instituições, que a violência urbana tem se manifestado de maneira mais dramática em suas múltiplas dimensões. Dessas violências, chama a atenção a violência letal, resultante de dinâmicas que vêm expondo cada vez mais jovens a situações de conflitos com outros jovens e com as forças de segurança pública.

Alguns lhe atribuem a criação do vocábulo “urbanismo”. Em 1927, foi convidado para uma série de conferências sobre urbanismo no Rio de Janeiro, que culminaram com sua contratação no ano seguinte para a elaboração de um plano urbanístico para a cidade. A partir de 1939, em seu exílio permanente no Rio de Janeiro, atuou como consultor em matéria de urbanismo e elaborou projetos para Porto Alegre, Goiânia, Curitiba, Campos, Cabo Frio, Araruama, Atafona, S. João da Barra, Petrópolis, Vitória, São Paulo e Araxá.

Nessa perspectiva, seria correto pensar a favela como um espaço fragmentado do restante da cidade. Tal metáfora mostra-se compatível, pois, ao mesmo tempo em que são partes constitutivas da urbe, a favela e seus moradores encontram-se muitas vezes segregados (social e espacialmente) do restante da cidade. É importante frisarmos que a fragmentação do tecido urbano não decorre, apenas, da formação das favelas. Tal fenômeno é tributário de dois processos:

i) **Autossegregação** – a classe média, por medo da violência e por restrição aos pobres, tem evitado frequentar certas áreas da cidade, autoenclausurando-se em loteamentos e condomínios fechados, alguns destes com circuitos de lazer e de comércio exclusivos.

ii) **Segregação induzida** – a população mais pobre, moradora das favelas, tem o seu deslocamento na cidade restrito por questões de renda e pela ausência de infraestrutura de transporte barata e eficiente, quando também, sob jugo de uma determinada facção criminosa, é muitas vezes impedida de visitar outras comunidades e áreas sob domínio ou influência de um grupo rival.

Em ambos os casos se formam espécies de enclaves territoriais que restringem, de maneira geral, a circulação de todos que vivem na cidade. Esses processos geram uma cidade cada vez mais partida, onde apenas os semelhantes passam a conviver entre si, rompendo-se com a possibilidade de (con)viver com as diferenças.

No entanto, sem sombra de dúvida, em se tratando do processo de segregação urbana, são os moradores dos espaços favelados os mais atingidos. Geralmente, para eles, não há poder de escolha — quando há, este é muito limitado. Para além da dimensão simbólica, o contexto urbano favelizado impõe aos moradores uma série de restrições, sobretudo, nas regiões territorializadas pela criminalidade violenta. Sob essa óptica negativa, a favela seria descrita a partir de suas carências e em oposição aos outros espaços que compõem o tecido urbano.

Em outra perspectiva, ela seria entendida como um espaço de resistência e com um grande potencial criativo e de solidariedade para a superação das desigualdades urbanas. Nesse sentido, destacamos as observações de Jaílson Silva (2004, p. 51) de que a favela “[...] representa um processo gigantesco de enfrentamento de condições adversas por parte de um grupo social que construiu seu *habitat*”, e de Andreilino Campos (2005 *apud* FARIA, 2009), que a identifica como “uma estrutura espacial de resistência à negação dos direitos básicos pela adaptação e superação dos fatores excludentes”. A própria utilização da palavra “favela” deveria ser evitada por historicamente ser portadora de um estigma social, com uma conotação que reforçaria o preconceito em relação aos seus moradores, sendo preferido no lugar dela o emprego da palavra “comunidade”, que teria uma conotação mais positiva, reforçando esforços

individuais e estratégias coletivas para a alteração de quadros sociais e econômicos de vulnerabilidade.

Assim como os geógrafos citados, comungamos da mesma visão sobre a favela, no seu entendimento enquanto um espaço de resistência. Nesse sentido, somos entusiastas das trajetórias de luta e de construção de alternativas à ordem social imposta. A inventividade e a solidariedade desenvolvidas por grande parte desses moradores têm sido aliadas importantes para subsistir à penúria. Como o próprio relato do processo de construção das comunidades da Pedreira pôde evidenciar, muitas estratégias foram e são desenvolvidas nesses espaços, de forma a sobrepujar as condições adversas. Ao longo de nossa pesquisa, pudemos presenciar inúmeras dessas iniciativas.

Os próprios cotidianos das escolas estudadas nos fornecem ricos testemunhos de vivências e experiências, colocadas em prática para tentar suplantar as dificuldades. Por exemplo, aproveitando-se de suas localizações estratégicas (situadas próximas a linha do metrô) e objetivando diminuir a distância socioespacial dos alunos em relação às partes privilegiadas da cidade, as unidades de ensino desenvolveram parcerias com a empresa administradora das linhas do metrô. Avisando com antecedência de 72 horas, as escolas ganhavam gratuidades na passagem para até 20 alunos. Com as passagens de ida e volta asseguradas, era possível para os professores dessas instituições desenvolverem aulas mais estimulantes, e assim os alunos puderam visitar diversos espaços: Centro Cultural Banco do Brasil; Centro Cultural dos Correios; Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro; Teatro Municipal; Casa França-Brasil; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Forte de Copacabana; Instituto Hélio Oiticica; entre outros. Muitas dessas visitas, aulas-passeios e trabalhos de campo se desdobraram em projetos e ações pedagógicas desenvolvidos nas próprias escolas.

Outro movimento que também pudemos presenciar foi a construção de parcerias. A partir do entendimento de que a educação sozinha é insuficiente para alterar, significativamente, a realidade presente, as escolas elaboraram inúmeras ações somando esforços com instituições e agentes do entorno. Vários projetos foram desenvolvidos na forma de cooperação interinstitucional ou em articulação com atores locais. Podemos citar: a criação de um Centro de Memória, que conta o processo de construção da escola e do bairro; o desenvolvimento de uma escola de samba mirim; o plantio de uma horta escolar comunitária; entre outros.

Alguns atores sociais, inclusive pesquisadores acadêmicos, têm defendido a ideia da favela como um **espaço de potência**, no entanto, ao retomarmos esse pensamento temos que relativizá-lo. Concordamos que a construção de uma narrativa otimista, de superação, seja fundamental para dar evidência a atores sociais invisibilizados, transmitir esperança aos

moradores, e como estratégia política para a atração de investimentos (sejam eles públicos ou privados) para as boas iniciativas nas favelas. Não obstante seja importante prestigiarmos as ações de superação desenvolvidas na favela, ainda assim torna-se fundamental reconhecermos e denunciarmos as fragilidades e as mazelas advindas de uma exclusão sistêmica e, mais recentemente, da territorialização desses espaços pela criminalidade violenta.

Não cremos que a privação de condições materiais e sociais dignas deva ser considerada pré-requisito de estímulo ao desenvolvimento da criatividade. Apesar de haver inúmeros exemplos de sucesso e de superação de desafios (alguns destes, inclusive, expostos aqui), as condições econômicas e socioespaciais desses espaços mostram-se extremamente limitantes à atuação de seus atores. Muitas vezes os trabalhos e os projetos desenvolvidos pelas escolas e por seus parceiros foram prejudicados ou interrompidos por problemas característicos da região, entre outros, poderíamos citar a violência e a falta de recursos.

Para além desse dualismo, pretendemos construir uma análise que contemple a complexidade do espaço da favela em suas dimensões morfológicas e sociológicas. Embora não haja uma “realidade” única em relação às favelas, e sim múltiplas favelas — cada qual com suas especificidades, e que podem ser vivenciadas de diferentes maneiras a depender da subjetividade de cada indivíduo inserido nelas —, buscamos compreender esses espaços a partir do seu quadro geral de conformação nas cidades. Como evidenciado por Gomes (2003), a informalidade, a ausência do Estado e a apropriação particular do espaço público não são atributos exclusivos dos espaços favelados, porém são nas favelas que essas características se expressam com mais intensidade e visibilidade.

Evitando cair nas armadilhas de um olhar enviesado sobre o processo de formação e evolução das favelas, procuramos nos amparar em elementos interpretativos científicos. Ao fazermos uso desses parâmetros analíticos, procuraremos elucidar as transformações ocorridas no entorno das escolas estudadas e, posteriormente, sua implicação em seus funcionamentos.

Uma contribuição assertiva sobre a gênese e a transformação das favelas nos é dada por Farias (2009). Ao empreender na explicação dos diversos processos urbanos que formam e moldam os espaços favelados, a pesquisadora apresenta diferentes elementos que procuram dar conta da evolução desses espaços no presente e no passado. Ao fazer isso, a arquiteta explica uma série de especificidades do processo formativo de diferentes favelas cariocas. Em linhas gerais, tais processos são discriminados a partir de alguns aspectos observáveis. São eles: **coexistência, transcrição, topografia, parcelamento, legislação e códigos locais.**

Coexistência – a autora chama a atenção para o aspecto de mosaico do espaço urbano. Nesse sentido, ele seria entendido como uma “colcha de retalhos”, um quebra-cabeça formado

por peças aparentemente aleatórias (com diferentes padrões de aglomeração e de ocupação), mas que coexistem dentro de uma lógica na qual o todo estabelece um novo padrão. Como expresso nas palavras da autora, sendo esse padrão “identificado como uma área com características comuns que configuram uma tessitura própria, diferente do entorno” (FARIAS, 2009, p. 43).

Ao remetermos essa ideia aos espaços favelados, podemos perceber que, apesar de em um olhar inicial serem entendidos como homogêneos, internamente eles podem ser subdivididos em áreas caracterizadas por diferentes padrões.

O conjunto de comunidades em que nossas escolas estão situadas, por exemplo, ainda que sejam entendidas como partes de um todo (Complexo da Pedreira), ostenta diferentes feições, que explicitam os contrastes de poder aquisitivo dos moradores das diferentes comunidades, bem como os distintos momentos de ocupação desses espaços. Algumas favelas apresentam condições bem mais precárias do que outras, sendo possível estabelecer uma hierarquia social entre as comunidades do Complexo. Seja pela condição econômica de seus moradores, seja pela impossibilidade de consolidação de seus processos formativos, as favelas mais recentes são as que apresentam as piores condições de vida, vide os casos das comunidades “Obrigado Meu Deus”, “Final Feliz” e “Favela do Nego Dengo”.

Um fato curioso é que os próprios moradores estabelecem comparações entre a posição geográfica das duas escolas em relação às comunidades. Por exemplo, a escola “A” seria preferida por estar mais próxima e absorver os alunos das comunidades mais pobres.

Transcrição – nas palavras da autora, tal fator refere-se “à superposição de geometrias preexistentes por novos padrões, adaptando e transformando as formas antigas aos novos usos” (FARIAS, 2009, p. 46). A partir desse prisma, é interessante notar as transformações espaciais que as mudanças sociais podem suscitar. Sob essa perspectiva, ao debruçar-se sobre o processo de transformação da cidade clássica romana para a estrutura medieval, Kostof (1991) reconhece uma desregularização da malha urbana. Como Farias (2009) pode sublinhar, o autor:

[...] identifica o enfraquecimento da administração centralizada que garantia a manutenção da malha ortogonal clássica e dos espaços públicos. A destruição de edifícios que abrigavam as antigas instituições cívicas como teatros e templos são manifestações óbvias da transição de valores culturais. O autor identifica ainda a mudança no padrão das habitações, desfazendo as estruturas para famílias isoladas (as *insulae*, semelhantes aos apartamentos contemporâneos) e adensando blocos e quadras regulados por laços de vizinhança e parentesco. Por fim, percebe um redirecionamento da malha para novos pontos de importância indicados pela atrofia de percursos antigos, superando a hierarquia viária preexistente, pelo menos parcialmente (KOSTOF, 1991 *apud* FARIAS, 2009, p. 46).

Ao transpormos esse entendimento para o contexto por nós estudado, podemos perceber que a negligência estatal em relação a esses espaços, somada ao processo de territorialização espacial exercido pelos grupos narcotraficantes, tem se desdobrado em transformações espaciais, que, além de deixar marcas aparentes na paisagem, contribuem para mudar a sociabilidade nesses espaços. Como apontado pela autora Farias (2009), muitas vezes a transformação espacial evidencia a decadência econômica das famílias do entorno.

Na vizinhança das duas escolas foram criadas barricadas, sobretudo, para fazer o controle do acesso das pessoas aos espaços territorializados das favelas. Assim, podemos pensar nos efeitos simbólicos dessas construções, que além de servirem como marcos territoriais, representativos do controle exercido pelo grupo criminoso, também podem ser pensadas como matriz identitária, constitutivas de uma diferenciação socioespacial, por exemplo, ao pensarmos em alunos que, ainda que não intencionalmente, reproduzem (no cotidiano escolar ou de seus locais de moradia) práticas segregarias aos colegas advindos de áreas distintas de “seu” território referencial.



Figura 8 - Barricadas impedindo o acesso à favela

Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.



Figura 9 - Barricadas na rua
Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

A escola “B” foi a que sofreu uma mudança mais radical na paisagem urbana dos seus arredores. Situada na Pavuna (bairro popular de classe média com padrão urbanístico consolidado), a escola testemunhou a descaracterização das feições originais do seu bairro. Recentemente, a região recebeu empreendimentos do programa “Minha Casa Minha Vida”. Eles foram construídos sob condições legais convencionais, voltados para a população de baixa renda, porém com padrões urbanísticos satisfatórios, denotando uma melhora da condição material e habitacional para muitas famílias da região. Após a conclusão das obras, os blocos de apartamentos foram apropriados pelo comando local. Tivemos relatos de que algumas famílias beneficiárias foram expulsas, habitações foram vulgarizadas (servindo a propósitos distintos do original) e apartamentos acabaram redistribuídos para indivíduos mais “chegados” ao poder paralelo. Aos poucos, o empreendimento foi passando para um estado de irregularidade e informalidade, contraditoriamente reconhecido pelo próprio Estado, que alegava impossibilidade de intervir, assistindo ao processo de forma passiva — por exemplo, apesar de profissionais da Secretaria de Habitação da Prefeitura terem estado no local, por medo de sofrerem algum tipo de retaliação, não puderam fazer nada em relação à subdivisão dos apartamentos exercida pelos narcotraficantes. Outra questão evidente foi a disseminação de barricadas e abertura de valas nas ruas do bairro.

Topografia – atrelado às características geomorfológicas do sítio em que as áreas urbanas são consolidadas, esse fator contribui, determinantemente, para a configuração da malha urbana. Em relação à nossa área de estudo, por se tratar de uma região pantanosa, situada às margens de rios tributários da Baía da Guanabara (Acari e Pavuna), percebe-se uma valorização do solo atrelada ao nível altimétrico dos terrenos. Desse modo, as áreas mais baixas, suscetíveis às enchentes e ao transbordamento dos rios, são as menos valorizadas.

As áreas de ocupação recente, geralmente, localizam-se na parte baixa. Os terrenos mais altos das encostas e os topos dos morros encontram-se plenamente ocupados. Embora tal processo possa soar espontâneo, na verdade ele denota uma estratégia consciente dos moradores posta em prática para atenuar os riscos de ocupação de uma área acidentada (com aclives acentuados) e para fugir das inundações. Como descrito pela arquiteta:

Para superar riscos de deslizamento sem recursos ou técnicas adequadas, as casas são construídas de forma aglomerada, com as construções da base da encosta suportando as de cima. Tal configuração resulta num conjunto denso, quase monolítico (FARIAS, 2009 p. 50).

Nota-se novamente uma hierarquia entre as escolas. Em detrimento da escola “A”, a escola “B” goza de mais prestígio por não ser vulnerável a enchentes.

Parcelamento – ao dar luz à pesquisa de Kostof (1991) sobre o histórico do parcelamento do solo urbano, Farias (2009) sublinhou a importância do entendimento desse processo para a compreensão das correlações de poder por trás das formas urbanas. Em resumo, a autora atesta que, quando o solo urbano é controlado por um ou poucos agentes — por exemplo, o Estado ou grandes promotores imobiliários —, a forma urbana é mais planejada e o parcelamento do solo tende a ser mais retilíneo. Todavia, quando este é realizado por muitos proprietários, a divisão do poder faz com que a forma espacial advinda desse processo seja mais irregular.

Nesse sentido, como resultado da lógica de autoconstrução, a conformação espacial *sui generis* da favela evidencia uma intensa disputa espacial. A não observância das normas urbanísticas e a falta de um agente regulador legitimado permitem que as casas cresçam amontoadas umas sobre as outras, em um intenso frenesi. Competindo por espaço, elas crescem muitas vezes invadindo o terreno do vizinho ou adentrando as áreas comuns, dificultando a separação dos espaços que são de uso comum e os que são de uso privado. Nas favelas, devido a negociações e disputas cotidianas, as áreas de uso público estão constantemente sob pressão para ocupação privada.

As ruas são estreitas, tortuosas, com becos retorcidos e alta densidade de casas. Várias dessas ocupações encontram-se em áreas de difícil acesso, muitas vezes por causa da questão ambiental, em outras pela imposição e pela construção de barreiras feitas pelo tráfico. Seja por essa morfologia, seja pela ausência seletiva do poder público, a partir dos anos 1980, elas tornaram-se as áreas preferenciais de atuação de narcotraficantes, que passaram a controlar o varejo de drogas ilícitas e a oferta de alguns produtos e serviços. Recentemente, mimetizando estratégias desenvolvidas por grupos milicianos, os traficantes passaram a atuar como promotores imobiliários.

Legislação e normas locais – esse fator seria tributário do arcabouço sociocultural compartilhado por um determinado grupo social. Nas palavras da arquiteta: “Normas definidas explicitamente como a legislação e, implicitamente, como hábitos locais e cultura são fatores imateriais ou não físicos capazes de influenciar a construção das cidades” (FARIAS, 2009, p. 59).

Como a arquiteta pôde sublinhar, Fernandes (2008 *apud* FARIAS, 2009) apresenta importantes contribuições sobre os processos formativos dos espaços periféricos latino-americanos. A partir desse prisma, o autor avaliou que:

[...] o crescimento urbano rápido (nas cidades latino-americanas) se deu em grande medida em condições de *laissez-faire* [...] tensão entre civilismo e urbanismo tecnocrático que alimentam a informalidade urbana e a exclusão socioespacial. [...] é nesse contexto que o Direito tem sido um dos principais fatores que produzem a ilegalidade urbana. Leis sancionadas e não regulamentadas, divergências em interpretações e o confronto entre o direito à moradia assegurado pela Constituição e o Código Civil que define a propriedade do solo urbano fazem da legislação um labirinto com diversos matizes entre legalidade e ilegalidade (FERNANDES, 2008 *apud* FARIAS, 2009, p. 60).

Por essas razões, a formação das favelas, muitas vezes, passa ao largo do marco jurídico formal. A dificuldade dos moradores favelados de acompanharem os ditames legais e se adequarem a eles faz com que, geralmente, a população tenha que optar pelo “jeitinho” (maneira hábil, esperta, astuciosa e informal de conseguir algo) para viabilizar seus empreendimentos.

Como a descrição do processo construtivo da comunidade da Pedreira pôde demonstrar, em muitas favelas o vácuo deixado pela ausência do poder público fora preenchido pela figura da Associação de Moradores. Muitas vezes, foram essas instituições as responsáveis por definir as regras e as normas de âmbito local. Como Farias (2009, p. 60) pôde muito bem sublinhar: “Na favela e em outros subespaços periféricos, essas regras são mais dominantes do que a

legislação e são definidas coletivamente ou por decisão das lideranças locais, por processos mais ou menos participativos”.

No entanto, chamamos a atenção para os processos de esvaziamento das Associações de Moradores. Desde a década de 1990, devido a uma ação mais incisiva do tráfico, constantemente as lideranças dessas entidades têm sido compelidas a representar o interesse do comando local. Quando não são cooptadas, muitas vezes sofrem perseguição, inclusive, com vários casos se desdobrando em mortes.

O processo de territorialização das favelas pela criminalidade violenta tem subvertido completamente a sociabilidade desses espaços. Os princípios de cooperação e resistência outrora enaltecidos e disseminados têm sido substituídos pelo hedonismo, pelo individualismo e pela ostentação. Se antes as Associações de Moradores serviam para estimular a população a agir de modo cooperativo para superar as condições desfavoráveis, agora elas têm se transformado em uma espécie de entreposto do tráfico. Quando os criminosos não tomam a instituição à força, muitas vezes elegem pessoas alinhadas aos seus interesses. Desde então, as normas locais têm sido impostas à população pelo narcotráfico. Ainda que esse grupo realize algumas benfeitoras na tentativa de amear a simpatia dos moradores, geralmente as ordens são definidas sem o consentimento destes.

Outro fenômeno observável é a desmobilização das articulações intercomunitárias. Na perspectiva de somar esforços e ganhar representatividade no debate político, as favelas do Rio de Janeiro criaram, em 1963, a Federação das Associações de Favelas do Estado do Rio de Janeiro (Faferj). Tal instituição, além de levantar e defender, na esfera pública, as pautas da população favelada, também servia para organizar e legitimar os processos eleitorais internos de cada comunidade. Apesar de ainda existir, a importância dessa entidade tem diminuído nos últimos anos devido ao controle territorial do tráfico. Atualmente, uma série de eleições para Associações de Moradores tem sido realizada à revelia da Faferj. As comunidades que se utilizavam da instituição, em um esforço de articulação para, em bloco, lutar por investimentos e políticas públicas, parecem ter se voltado para dentro em virtude da atuação e da imposição da criminalidade violenta. A organização territorial da Faferj, que funcionava em uma espécie de rede inclusiva, foi substituída por territórios fechados controlados por diferentes grupos criminosos, justapostos.

A perpetuação das relações de poder colocadas em prática pelo tráfico no processo de territorialização das favelas parece instituir uma nova organização espacial urbana, traduzida na reconfiguração desses espaços dominados. Essa nova maneira de as pessoas *serem no* espaço acabaria por desvelar uma nova forma de *ser do* espaço.

Em alusão aos processos sociais que dão origem a esse tipo de espaço, Gomes (2001) cunhou o conceito de genoespço. Para o geógrafo, o genoespço se constituiria por meio de comunidades ou grupos que buscariam na diferenciação, ou seja, na sua singularização em relação a outros grupos, a legitimação do domínio e do controle de determinados territórios. Ainda sobre esse conceito, ele propõe:

Ele é delimitado por fronteiras muito instáveis e sua dimensão territorial depende da extensão de aspectos identitários do grupo às práticas culturais, à religião etc. Baseia-se fortemente nos tradicionalismos e na maioria das vezes o grupo se sente ameaçado por elementos externos, sendo que se utiliza de todo um aparato ideológico para a manutenção do território. Daí a forte presença de signos (GOMES, 2001, p. 61).

Mesmo que o conceito de genoespço de Gomes (2001) não seja exclusivamente cunhado para o estudo das favelas, ele poderá ser utilizado para nos permitir interpretar uma ordem vigente nesses espaços, sobretudo, nas favelas territorializadas por facções criminosas ou grupos paramilitares, tendo em vista as diferenças existentes nessas áreas em relação ao restante da cidade, bem como a percepção da cidade em relação a elas. Os grupos ali inseridos, baseando-se em uma pretensa homogeneidade e em um sentimento interno de coesão, procuram se afirmar a partir da força, justificando o direito exclusivo de exercerem o domínio sobre tais partes da cidade. Para além da atuação desses grupos, também podemos caracterizar esses espaços a partir de suas lógicas de conformação espacial, os *genoespaços* em razão de sua natureza ontológica fundada sob a égide da diferenciação — sempre voltada para dentro. As formas contemporâneas das favelas cariocas (espécies de enclaves urbanos territoriais) denotam o mesmo sentimento de reserva/aversão em relação aos de fora (com isso, podemos dizer profissionais das forças de segurança pública, elementos de outras facções criminosas ou, ainda, pessoas residentes de outras comunidades).

Dessa formação socioespacial singular e da ausência do poder público, resultariam práticas sociais, códigos de condutas e signos — *a priori* estigmatizados no espaço dito formal (vulgarmente chamado de “asfalto”) — que seriam utilizados pelas facções criminosas locais como estratégias de efetivação do seu domínio. De alguma maneira, essas práticas acabariam por cunhar uma identidade territorial própria a essas comunidades dominadas pela criminalidade organizada. Tal identidade territorial é concebida aqui como proposta por Gomes:

[...] identidade é simultaneamente uma forma de representação espacial que resulta num certo tipo de territorialidade. Em outros termos essa identidade

não é um dado irreduzível da realidade, mas sim uma construção, que associa de maneira vital e orgânica os vínculos entre um grupo e seu território. Cada manifestação deste tipo de territorialidade tem, no entanto, seus interesses, suas propriedades e seu alcance definido no contexto que lhes são próprios (GOMES, 2001, p. 118).

Essa identidade territorial cunhada pelos comandos locais, mesmo que forjada de forma precária, e não sendo compartilhada por todos os moradores (podemos dizer por uma pequena minoria), refletir-se-ia em algumas práticas sociais reproduzidas por indivíduos no cotidiano desses espaços, por exemplo, as pichações, que denotam o poder das facções criminosas, os justicamentos perpetrados como forma de resolução de conflitos, a subversão de espaços públicos em privados, a perseguição a pessoas oriundas de outras comunidades, entre outras.

Exemplos emblemáticos que também expressam a territorialidade exercida pelas facções criminosas, algumas músicas que abordam o cotidiano das favelas estão constantemente envoltas em controvérsias. Os juízos sobre o subgênero musical conhecido como “*funk* proibidão” desvelam a dualidade que permeia o imaginário coletivo brasileiro sobre os espaços favelizados e as manifestações culturais que ali se realizam e dali surgem. Longe de um consenso, o debate acalorado permanece, e as interpretações sobre esse estilo musical seguem linhas tênues, nas quais, muitas vezes, as letras são entendidas como apologia ao crime organizado e, noutra perspectiva, compreendidas como crônicas das realidades dos subúrbios das grandes cidades.

Comuns nas favelas cariocas, os “proibidões” são músicas de *funk* cujas letras apresentam forte teor sexual, expressando o machismo e o erotismo que permeiam nossa sociedade. Amparando-se no argumento de que tais letras contribuiriam para a perpetuação da promiscuidade e da violência, setores da sociedade civil e do Ministério Público têm se mobilizado para combater e criminalizar tal gênero. Ao longo dos últimos anos, vários MCs de *funk* foram presos sob a justificativa de fazerem apologia ao tráfico de entorpecentes ou, ainda, acusados de associação ao tráfico de drogas. Em contrapartida, também temos assistido ao surgimento de movimentos em defesa da cultura do *funk*, por exemplo, a Associação dos Profissionais e Amigos do *Funk* (Apafunk). No entanto, o impasse permanece em outras instâncias do poder público. Como o trecho retirado do artigo de Palombini (2013) pôde evidenciar, o tema sofreu várias reviravoltas no Poder Legislativo fluminense.

Em 4 de novembro de 1999 a Resolução 182/1999 da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro institui, por iniciativa do deputado Alberto Brizola (PFL), Comissão Parlamentar de Inquérito “com a finalidade de investigar os ‘Bailes Funk’, com indícios de violência, drogas e desvio de

comportamento do público infanto-juvenil” (art. 1º). A CPI do Funk resulta na Lei 3410/2000, promulgada em 30 de maio do ano 2000, responsabilizando pelos bailes os presidentes, diretores e gerentes dos locais onde são realizados (art. 1º); obrigando-os a instalar detectores de metais na portaria (art. 2º); exigindo a presença de policiais militares durante todo o evento (art. 3º); requerendo permissão escrita da polícia (art. 4º); autorizando a interdição de locais onde se realizem atos de violência incentivada, erotismo e pornografia (art. 5º); proibindo a execução de músicas e procedimentos de apologia ao crime (art. 6º); impondo à autoridade policial a fiscalização da venda de bebidas alcoólicas para menores (art. 7º).

No dia primeiro de maio de 2004 a Lei 4264/2003, do deputado Alessandro Calazans (PV), declara o baile funk uma atividade cultural de caráter popular (art. 1º); determina que o exercício dessa atividade fique sob a responsabilidade e a organização de empresas de produção cultural, de produtores culturais autônomos ou de entidades e associações da sociedade civil (art. 2º); responsabiliza os organizadores pela adequação do local às normas estabelecidas pela legislação (art. 3º); incumbe os organizadores e as entidades contratantes de garantir a segurança interna do evento (art. 4º).

Em 19 de junho de 2008 a Lei 5.265, do deputado Álvaro Lins (PMDB), revoga a Lei 3.410 e estabelece normas mais restritivas, extensivas às raves. A permissão escrita deve ser solicitada com antecedência mínima de trinta dias mediante a apresentação de oito documentos (art. 3º), entre os quais: comprovante de tratamento acústico, se o evento for realizado em ambiente fechado; anotação, expedida pela autoridade municipal, de responsabilidade técnica das instalações de infraestrutura; contrato da empresa autorizada pela Polícia Federal a se responsabilizar pela segurança interna; comprovante de instalação de detectores de metal, câmeras e dispositivos de gravação de imagens; comprovante de previsão de atendimento médico de emergência; os *nihil obstat* da Delegacia Policial, do Batalhão da Polícia Militar, do Corpo de Bombeiros e do Juizado de Menores. A duração do evento não pode ultrapassar doze horas (art. 4º), o local deve dispor de um banheiro masculino e um feminino para cada grupo de cinquenta participantes (art. 5º), e a gravação das imagens deve permanecer à disposição da autoridade policial por seis meses (art. 6º). O descumprimento dessas determinações sujeita o infrator (art. 8º): à suspensão do evento; à interdição do local; a multa no valor de cinco mil Unidades Fiscais de Referência.

Em 22 de setembro de 2009 a Lei 5.544, dos deputados Marcelo Freixo (PSOL) e Paulo Melo (PMDB), revoga a Lei 5.265. Na mesma data entra em vigor a Lei 5.543, de Marcelo Freixo e Wagner Montes (PDT). Fica definido que o funk é um movimento cultural e musical de caráter popular (art. 1º). Compete ao poder público assegurar a esse movimento a realização de suas manifestações, sem regras diferentes das que regem outras da mesma natureza (art. 2º). Os assuntos relativos ao funk devem ser tratados, prioritariamente, pelos órgãos do Estado relacionados à cultura (art. 3º). Fica proibido qualquer tipo de discriminação ou preconceito social, racial, cultural ou administrativo contra o movimento (art. 4º). Os artistas do funk são agentes da cultura popular e, como tal, devem ter seus direitos respeitados (art. 5º). Em parágrafo único, o artigo primeiro exclui das rubricas “cultural”, “musical” e “popular” dos “conteúdos que façam apologia ao crime” (2013, p. 220-221).

Longe de pretendermos esgotar esse debate, remetemo-nos à letra do *funk* “proibidão” do MC²⁰ Menor do Chapa colocada na epígrafe deste subcapítulo. Tal letra seria um exemplo notável que sintetizaria as variadas estratégias que as facções criminosas adotam para tentar legitimar o poder despótico nos territórios sob seu jugo. Além disso, a música traz à tona alguns elementos presentes na definição daquilo que compreendemos como *genoespaço*.

Dito isso, ao refletirmos sobre as comunidades dominadas por facções criminosas, encontramos traços característicos semelhantes àqueles apontados por Gomes (2001) ao definir o conceito de *genoespaço*. Seriam eles:

- a) a construção de uma identidade que se faz dentro do coletivo por contraste com o outro;
- b) o coletivo teria uma profunda preeminência sobre o indivíduo;
- c) a afirmação de um poder hegemônico de uma comunidade que se impõe pela força ou pela tradição;
- d) a indistinção entre o público e o privado;
- e) os limites territoriais fluídos, pouco claros e em constante alteração.

Posto que a territorialização do tráfico ocasionou uma (re)organização espacial do entorno escolar, seria ela impositiva o bastante a ponto de demandar alterações na organização dos espaços escolares?

Faremos uma retrospectiva sobre como a questão da interferência do entorno nas escolas foi tratada no debate educacional e pela Geografia. Posteriormente, explicaremos qual metodologia adotaremos na tentativa de elucidar as questões supracitadas.

²⁰ MC é a abreviatura de Mestre de Cerimônias, que se pronuncia “eme ci”. Um MC pode ser um artista que atua no âmbito musical ou o apresentador de um determinado evento que não esteja necessariamente ligado a uma manifestação musical.

3 A ESCOLA E SUAS GEOGRAFIAS — A GEOGRAFIA NO DEBATE EDUCACIONAL

O debate educacional começou a se desenvolver nas ciências humanas, para além da pedagogia, a partir da segunda metade do século XX. Foi incorporado, primeiramente, por sociólogos, e as temáticas de maior interesse gravitavam em torno da integração social do indivíduo à escola, da (i)mobilidade socioeconômica do alunado, da reprodução das condições educacionais, das disparidades sociais, econômicas e culturais entre os diferentes grupos de discentes, e a consequente segregação socioespacial das oportunidades educacionais.

Admitimos, por essa razão, que a Sociologia, antes da própria Geografia, foi a primeira disciplina a pensar a escola sob uma perspectiva espacial, atentando para o papel da situação geográfica²¹ nos desempenhos avaliativos. No entanto, apesar de esses estudos partirem de uma questão espacial, acreditamos que nem todo potencial geográfico fora, de fato, desenvolvido e, mesmo antes de entrarmos nesse debate, faremos uma breve retrospectiva dos estudos sociológicos para melhor compreendermos em que medida foi se tornando cada vez mais importante pensar a escola para além dos seus muros.

3.1 AS ESCOLAS NO CONTEXTO URBANO: OS ESTUDOS SOCIOLÓGICOS SOB UMA PERSPECTIVA ESPACIAL

A problemática da segregação socioespacial e suas consequências nas grandes cidades, bem como as suas relações com o desenvolvimento educacional das populações situadas nas periferias urbanas, foi se constituindo ao longo do tempo, influenciada, sobretudo, pelos debates ocorridos na sociologia urbana pós-guerras. Os primeiros grandes debates se restringiam à questão da eficácia escolar. Os estudos foram realizados na década de 1960, nos Estados Unidos e na Inglaterra, financiados por governos que pretendiam ampliar e reformar os seus sistemas de educação.

As primeiras pesquisas desses estudos se debruçaram sobre a questão da qualidade da educação e também sobre a oferta equitativa de oportunidades educacionais. Elas surgiram em um contexto geopolítico muito específico. Na década de sessenta, período de aprofundamento da Guerra Fria, as potências ocidentais, como contrapartida ao crescimento do bloco socialista, necessitavam melhorar as condições sociais das populações que estavam sob suas tutelas. Nesse

²¹ Isto é, a posição relativa da escola no contexto de uma rede ou no espaço rural e/ou urbano (no centro ou na periferia de uma cidade, inserida ou não em bairros étnicos, restrita a algum enclave territorial, associada a um grupo homogêneo ou heterogêneo etc.).

sentido, fazia-se imprescindível aprofundar o debate em torno da democracia nos países ocidentais. Esse movimento passaria necessariamente por uma ampliação dos direitos civis das minorias populacionais marginalizadas, bem como a igualdade de oportunidades educacionais.

3.1.1 A eficiência escolar e o perfil socioeconômico familiar

Um dos trabalhos mais influentes dessa primeira geração foi o **Relatório Coleman** (1966), realizado nos Estados Unidos²². A pesquisa foi encomendada em nível nacional e pretendia conhecer, nos termos de sua Lei de Direitos Civis de 1964, as razões da “falta de disponibilidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis”. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o nível socioeconômico dos alunos era o fator que melhor se associava ao seu desempenho escolar, em detrimento da estrutura das escolas, de seus processos internos e da qualificação de seus professores. Ainda que não informasse que a escola não fazia nenhuma diferença, a conclusão principal dessa pesquisa pareceu reforçar a ideia de que as escolas americanas funcionavam como meras reprodutoras de desigualdades sociais e culturais mais amplas naquele país.

Esses estudos observaram que a variabilidade do perfil social dos alunos no interior das escolas era menor do que entre as escolas, ou seja, havia uma certa homogeneidade socioeconômica intraescolar que não encontrava paralelo quando observada na escala interescolar. Determinavam, portanto, que o diferente desempenho discente entre elas se devia mais ao perfil social da clientela do que aos recursos disponíveis em cada uma dessas escolas, tais como: infraestrutura, investimentos, oferta de equipamentos, programas educacionais, projetos pedagógicos, metodologias de ensino ou a qualificação dos professores (COLEMAN, 1966 *apud* SOARES; BROOKE, 2008).

O **Relatório Plowden** (CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION, 1967), contemporâneo ao de Coleman, também fora elaborado por demanda do poder público, pois o governo britânico desejava democratizar seus sistemas de ensino. O estudo deteve-se à descrição do estado da arte da pesquisa sobre a qualidade da escola primária. A investigação inglesa, também aferida por testes padronizados, concluiu que, entre as variáveis consideradas no estudo, a atitude dos pais era a que mais se correlacionava ao bom desempenho do alunado,

²² Pesquisa feita nos EUA, nos anos 1960, envolvendo cerca de 640 mil alunos e quatro mil estabelecimentos e que, assim como outros estudos feitos na época, indicava que a escola não fazia diferença na proficiência do aluno; o importante seria o seu *background*, o que o aluno já carrega consigo ao chegar à escola.

especialmente em leitura e matemática. Assim, pais que se mostravam efetivamente participativos na vida escolar de seus filhos, que compareciam periodicamente às reuniões de responsáveis e que ajudavam a prole no dever de casa, por exemplo, pareciam contribuir concretamente para a excelência dos resultados escolares daquele discente. Concluiu-se, também, que as condições dos domicílios dos alunos e as instalações das escolas possuíam efeitos consideráveis, embora menores, no desempenho escolar. Portanto, pelo menos em termos comparativos, fatores diretamente relacionados à escola e ao seu entorno aparecem como fortes preditores do desempenho escolar (CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION, 1967).

Esses estudos deram mais peso a fatores extraescolares em detrimento das diversas *nuances* e potencialidades do papel educativo escolar. Procuraram compreender os fatores determinantes da eficácia escolar, porém tiveram um olhar muito restrito à composição socioeconômica do alunado. Ao naturalizarem a associação dos resultados institucionais negativos ao perfil socioeconômico das famílias dos alunos, esses estudos acabaram sendo taxados de deterministas.

As conclusões apontadas por esses trabalhos provocaram reações e críticas acaloradas nos debates acadêmicos devido ao caráter pessimista quanto à capacidade da escola de reverter os efeitos da origem socioeconômica das famílias (SOARES *et al.*, 2001; REYNOLDS; TEDDLIE, 2008). Em resposta a esses relatórios, estudiosos propuseram uma reflexão acerca da ampliação do significado da noção de eficácia escolar, que, nesse sentido, para além do mero desempenho dos alunos em testes padronizados, abarcaria questões comportamentais e de índole socioafetiva. O efeito-escola (*school effect*) seria a defesa de que a “escola faz diferença” e que produz efeitos sobre a qualidade do ensino ofertado, bem como sobre as oportunidades educacionais oportunizadas aos alunos.

3.1.2 A escola importa!

Emerge com força nessa discussão a noção de equidade escolar, caracterizada pela capacidade que tem a instituição de ensino de atenuar as diferenças socioeconômicas de seus alunos por meio da distribuição equânime dos recursos. É interessante notar que esses estudos tinham um fundamento pragmático, já que visavam prover elementos que pudessem auxiliar políticas educacionais a alcançarem maiores eficácia e equilíbrio nos resultados. As novas pesquisas voltadas para a problemática da eficiência escolar, mesmo sem negar a forte conexão entre origem social e êxito escolar, de certa forma contribuíram para reduzir o forte pessimismo

em relação às escolas, que dominou a Sociologia da Educação até os anos 1970 (SINGLY, 2000).

O engajamento pessoal de cada professor, a capacidade de mobilização de pessoas e de recursos a partir da gestão escolar, a ação da coordenação pedagógica, bem como o Projeto Político-Pedagógico, seriam exemplos de fatores internos que poderiam atenuar as condições adversas do entorno, ao passo que contribuiriam para a eficiência institucional de cada escola. Eles seriam levados em consideração pelas famílias ao decidirem sobre em qual escola deveriam matricular seus filhos.

Uma contribuição sobre o tema foi dada por Alves e Soares (2007) ao realizarem uma pesquisa sobre o sistema de ingresso nas escolas públicas de Belo Horizonte. Segundo os autores, o sistema de matrículas (Cadastro Escolar) nessas escolas seria baseado em critérios objetivos de proximidade e ordem de inscrição. Tal sistema, em tese, pretendia-se neutro e impessoal, garantindo vaga para todas as crianças e a mesma qualidade de ensino para os alunos. Entretanto, esse sistema seria constantemente burlado pelas famílias a partir de mecanismos informais, como declaração de endereços falsos, práticas de clientelismo e até mesmo intervenção judicial, que eram utilizados para garantir vagas nas escolas de suas preferências. Essa prática viria a intensificar desigualdades educacionais e dicotomias até mesmo entre escolas espacialmente próximas, de uma mesma rede de ensino. De acordo com os autores:

Os mecanismos de alocação dos alunos entre as escolas criam uma divisão entre, de um lado, as escolas que são mais “escolhidas”, ou seja, têm uma parcela expressiva de seu alunado que ingressou na escola devido à ação mais ativa de seus pais (burla de endereço, clientelismo, justiça etc.), e, de outro, as escolas que são mais “aceitas” e que atendem predominantemente à vizinhança mais próxima da escola (ALVES; SOARES, 2007, p. 3).

Ao debruçar-se sobre a temática, Gomes (2014) chamou atenção para o raciocínio espacial desenvolvido por algumas dessas famílias no movimento de escolha das escolas em que iriam matricular seus filhos. Baseado na pesquisa de Brandão, Mandelert e De Paula (2005) sobre “circularidade virtuosa”, Gomes demonstrou a peculiar leitura espacial da cidade desenvolvida por algumas famílias ao definir onde seus filhos estudariam. Movidas por uma possibilidade de mobilidade social vertical, elas selecionavam as unidades de forma a propiciar uma aproximação socioespacial com setores da elite. As escolas de prestígio, quase sempre situadas nos bairros mais valorizados, ao garantir aos alunos das classes populares interações

com pessoas oriundas de outras camadas sociais (mais nobres), possibilitaria aos primeiros auferir ganhos de capitais culturais ou simbólicos.

A partir desse entendimento, a “circularidade virtuosa” de um entorno enobrecido ou de classe média agregaria prestígio à escola pelas amenidades do lugar e pelas potencialidades na aquisição de novas formas de capitais. As interações sociais via escolarização seriam uma das poucas possibilidades de ascensão social para essas famílias. De acordo com o autor, o “onde” estudar para essas famílias seria guiado por múltiplos interesses:

Desde a escala do bairro na qual a escola se situa, até os elementos que compõem internamente a unidade escolar, observa-se como os critérios de escolha passam por percepções apriorísticas, seja aquela de cunho sociológico — ao passo em que a escolha se orienta pela proximidade com os “iguais” ou dotada de uma leitura espacial, quando se entende que o lugar onde se situa a escola pode refletir no processo de escolarização do discente (GOMES, 2014, p. 75).

Com isso, fazia cada vez mais sentido pensar a escola em relação ao seu posicionamento no sistema urbano. Sob a égide desse novo entendimento, surgiram vários trabalhos que passaram a relacionar cidade-educação-segregação.

3.1.3 O conceito de efeito-vizinhança a partir da perspectiva da escola na cidade

Segundo Ribeiro e Kaztman (2008), o primeiro grande trabalho que relacionou a desigualdade urbana com a escassez de oportunidades é representado pelo livro **The Truly Disadvantaged**, de Wilson (1987). Eles afirmam que o autor:

[...] propunha uma nova explicação para o aparente paradoxo da manutenção de um grande contingente de pobres concentrados nas áreas centrais das grandes metrópoles americanas durante as décadas de 1970 e 1980, não obstante os ciclos de crescimento econômico ocorridos naquele período, que faziam diminuir esse contingente no restante do país. Com efeito, na apresentação das conclusões de extensa pesquisa empírica sobre a pobreza urbana nos Estados Unidos, J. Wilson deslocou o foco de uma explicação, até então vigente, que, centrada no tema do desvio, enfatizava aspectos morais e raciais das populações pobres, para outra que colocava em evidência os impactos que o isolamento territorial e a desorganização da vida social produzem sobre os indivíduos, a família e a comunidade. De acordo com Wilson, esses impactos favoreceriam a constituição de uma subcultura que induz os indivíduos a adotarem um comportamento social disfuncional e tem como resultado a própria reprodução da situação de pobreza e exclusão (RIBEIRO; KAZTMAN, 1996, p. 12).

Também podemos destacar a influência de Bourdieu (1997), que faz uma acurada análise sobre como a estruturação do espaço social se retraduz na urbe, exprimindo as diferenças de disponibilidade e distribuição de bens públicos e privados e as oportunidades de sua apropriação por diferentes grupos e classes sociais. Segundo o sociólogo, o “efeito do lugar” estaria atrelado a uma conformação do espaço urbano que, ao refletir as desigualdades sociais, consistir-se-ia em ambientes com grupos de indivíduos com características socioeconômicas homogêneas. Esses ambientes tenderiam a reproduzir constantemente as características do próprio lugar e de sua população correlata, reforçando prestígio e amenidades nos espaços da elite e reproduzindo desigualdades e segregação nos lugares pauperizados das cidades. Para o autor, a posse do capital possibilitaria uma proximidade das coisas e das pessoas desejáveis, ao mesmo tempo em que um distanciamento das coisas indesejáveis. Em contraste, os indivíduos mais pobres destituídos de capital estariam relegados a uma imobilidade socioespacial.

Partindo da premissa do autor, os lugares segregados seriam marcados pela ausência do Estado e pela despossessão, tendo como efeito a reprodução da própria despossessão, especialmente no que se refere à cultura e à prática cultural, resultando, desse jeito, na formação de uma sociabilidade negativa. Diante desse quadro, Bourdieu (1997, p. 168) ensina-nos um efeito inerente aos lugares segregados: o da atração “para baixo”. Nesse sentido, os moradores das regiões mais pobres das cidades teriam desvantagens socioespaciais em relação aos demais cidadãos.

Nas favelas, a generalização da pobreza criaria uma escassez de oportunidades econômicas, políticas e culturais. Nesses lugares, o assim chamado “efeito do lugar” estaria atrelado a uma sociabilidade “perversa”, que a vizinhança imediata suscitaria nos moradores e nas instituições locais. Assim, a população marginalizada devido à segregação imposta e à falta de recursos sofreria com uma experiência limitada da cidade.

Por mais que Bourdieu (1997) não tenha condicionado os “efeitos dos lugares” à questão educacional, ele evidenciara um caminho potente a ser explorado. Desse modo, na década passada, influenciados pela discussão bourdieusiana, surgiram vários trabalhos que procuravam compreender os impactos da segregação residencial nas desigualdades de oportunidades de escolarização das crianças. Uma série de pesquisadores (do Brasil e da América Latina) realizou investigações a partir das mais diversas situações locais e de recortes espaciais. No contexto da América Latina, podemos destacar o trabalho de Ribeiro e Kaztman (2008) no livro **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América**. Nele, os autores buscam conjugar abordagens da Sociologia Urbana e da

Sociologia da Educação e tratam dos fatores relacionados à organização social do território e suas consequências sobre as oportunidades educacionais.

A ideia é de que alguns processos, como a segmentação do mercado de trabalho, o enfraquecimento dos regimes de bem-estar social, as transformações territoriais decorrentes da liberalização do mercado de trabalho, entre outros, gerem uma tendência ao isolamento social dos segmentos mais fragilizados em relação aos circuitos sociais e econômicos da cidade. Dessa forma, a concentração territorial dos segmentos vulneráveis transforma-se em segregação residencial, podendo desencadear mecanismos de reprodução da pobreza, das desigualdades sociais e de solapamento do desempenho e das expectativas escolares dos alunos.

No contexto brasileiro, surgiram várias pesquisas que procuraram fazer a mesma correlação. Com ênfase na cidade do Rio de Janeiro, destacamos os estudos realizados no Observatório das Metrópoles²³, vide os trabalhos de Christovão (2009), Cid (2009), Soares (2009) e Salata e Santana (2010). A partir de múltiplos enfoques e perspectivas, eles procuraram entender a relação entre desigualdades urbanas — conformadas pela organização social do território, sob uma perspectiva capitalista de estratificação e divisão das áreas das cidades em classes sociais — e desigualdades educacionais fazendo estudos de caso em: escolas situadas em favelas próximas a bairros abastados da cidade; escolas situadas em comunidades periféricas (distantes do centro da cidade); e em uma escola localizada dentro de um loteamento fechado em uma área residencial exclusiva da cidade destinada à classe média emergente. Outro estudo relevante (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005), desta vez no contexto da cidade de São Paulo e explorando as relações de vizinhança, destaca que escolas de áreas periféricas, mesmo quando se enquadram nos parâmetros operacionais básicos, tendem a apresentar sistematicamente alunos com pior *performance* escolar.

No Núcleo de Estudos sobre Cidadania, Direitos e Desigualdade Social do Departamento de Sociologia e Política da PUC-Rio, Paiva e Burgos coordenaram algumas pesquisas que procuravam ver os efeitos do aumento dos níveis de escolarização na sociedade brasileira, sobretudo, após a redemocratização do país. Tais pesquisas tinham as escolas públicas (entendidas pelos autores como instituições republicanas responsáveis pelo processo de socialização) localizadas na periferia como objeto e se debruçavam sobre uma possível

²³ O Observatório das Metrópoles é um grupo que funciona em rede, reunindo instituições e pesquisadores dos campos universitário, governamental e não governamental. A equipe constituída no Observatório vem trabalhando há 20 anos, envolvendo atualmente cerca de cem pesquisadores e 60 instituições de forma sistemática e articulada, sobre os desafios metropolitanos colocados ao desenvolvimento nacional, tendo como referência a compreensão das mudanças das relações entre sociedade, economia, Estado e os territórios conformados pelas grandes aglomerações urbanas brasileiras.

relação entre a melhoria dos níveis de escolarização e uma ampliação de direitos (econômicos, políticos, civis e sociais).

Entretanto, constataram que a segregação socioespacial que se impõe nessas áreas, o chamado “efeito-favela”²⁴, mitigaria a ampliação desses direitos e do aumento da cidadania, sobretudo, devido ao afastamento entre a escola e o seu entorno imediato.

Tal distanciamento estaria presente em posturas preconceituosas de diretores e professores em relação à clientela da escola, ilustradas em algumas falas como: “Esses alunos são todos favelados”; “Essa comunidade é difícil de lidar”; ou “O colégio ficou horrível, pois piorou a clientela”. Embora não representem uma percepção unânime dos professores em relação ao público-alvo de escolas situadas em “comunidades”, mesmo que escamoteadas, estão presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, Bourdieu aponta:

De fato, como toda percepção social, os juízos que os professores fazem a respeito dos alunos, mormente em situação de exame, levam em conta não apenas o saber e o saber-fazer, mas também *nuances* imponderáveis das maneiras e do estilo (BOURDIEU, 2015. p. 234).

As falas supracitadas representam ressalvas a um determinado comportamento, contudo evidencia-se nesse caso uma dimensão espacial muito forte, pois o comportamento ressaltado seria característico de um determinado espaço da cidade, no caso a favela.

Construída de modo irrefletido, e por isso mesmo com poderoso efeito sobre suas representações, a ideia difusa de que existe uma cultura da violência na favela mobiliza, em favor do argumento, a presença objetiva do tráfico, não tanto para explicar a existência dessa mesma cultura, mas para reafirmar suas próprias razões. Assim é que, na percepção de diretores e professores, o ambiente da favela, dominado pela cultura da violência — que apenas é dramatizada pelo tráfico —, se chocaria com o projeto escolar. Conclui-se que escola e favela se apresentariam como dois espaços antagônicos, em permanente conflito, e que diretores, professores e alunos estariam no centro desse conflito. Não surpreende, portanto, que dessa suposta cultura da violência resultem, na visão do professor, comportamentos hostis ao projeto escolar e à promessa de mobilidade social que ele oferece (BURGOS, 2009, p. 75).

Evidenciando uma dimensão simbólica, Burgos aponta para a existência de significativas barreiras cognitivas e simbólicas na relação entre professores e alunos, barreiras essas que parecem referidas à distância entre a cidade e a favela:

²⁴ Efeito-favela — alusão intencional ao referido por Pierre Bourdieu como “efeitos do lugar”. Denota a forma como a exclusão se configura no âmbito escolar na favela como espaço segregado, em uma reflexão muito bem construída sobre cidadania, solidariedade e direitos humanos.

A imagem negativa dessas escolas, fortemente associada ao seu público e mais especificamente ao fato de ele morar em favelas, onde a sociabilidade produziria efeitos negativos sobre o comportamento dos alunos, frequentemente caracterizados pelos professores como agressivos, inquietos e dispersivos (BURGOS, 2009, p. 64).

Nesse sentido, a violência urbana seria uma representação coletiva, uma categoria do entendimento de senso comum que consolida e confere sentido à experiência vivida nas cidades, bem como orienta instrumental e moralmente os cursos de ação de moradores e moradoras como indivíduos isolados ou em ações coletivas.

Ribeiro *et al.* (2010) aumentaram o escopo da análise procurando dimensionar a questão sob uma perspectiva metropolitana. Até então, as abordagens restringiam-se aos contrastes urbanos intramunicipais. Contudo, o trabalho supracitado ampliou o debate, pois considerou as diferenças entre municípios, identificando como as desigualdades metropolitanas refletiam-se sobre as desigualdades de acesso a oportunidades educacionais. Mais especificamente, o trabalho investigou o efeito das tendências à metropolização da questão social²⁵ sobre as desigualdades de acesso às oportunidades educacionais.

Vários estudos realizados acabaram por constatar que as escolas situadas nas zonas marginalizadas — que sofriam com um processo de segregação do restante da cidade, o dito espaço-formal — acabam por oferecer piores oportunidades para os desenvolvimentos acadêmico e cognitivo de seus educandos.

Sob outra perspectiva, no campo da educação, Rodrigo Torquato da Silva (2010), no desenvolver de sua tese, criou uma abordagem peculiar ao debruçar-se sobre os efeitos da criminalidade violenta (particularmente impulsionada pelo comércio e pelo varejo de drogas ilícitas) no cotidiano escolar de uma escola localizada na favela da Rocinha. Na tese, o autor criou uma abordagem original do ponto de vista metodológico e acabou por constatar que as territorialidades de fora da escola acabam se reterritorializando dentro do espaço escolar e, portanto, interferindo sobremaneira naquele contexto.

Em nossas observações, pudemos perceber que esses fenômenos foram predominantemente abordados por urbanistas, cientistas sociais e historiadores, profissionais

²⁵ Para os autores, analisar a relação entre a organização social do território e a reprodução de desigualdades educacionais no nível metropolitano torna-se fundamental em países como o Brasil. Em razão da organização político administrativa federativa, em que prevalecem a autonomia municipal, a dimensão continental e as fortes assimetrias regionais, os municípios seriam considerados como espaços institucionais, econômicos e sociais autônomos, resultantes das respectivas políticas educacionais, da organização dos sistemas públicos de educação, da dinâmica econômica local, do grau de concentração territorial da pobreza e de condições de habitação, porém influenciados pelos contextos regionais e continentais.

do campo das ciências humanas que historicamente possuem semelhanças com os geógrafos no que tange à escolha de fenômenos a serem observados. Reconhecemos a profunda contribuição dessas abordagens para a compreensão de fenômenos que se originam fora da escola mas que acabam comprometendo o seu desempenho institucional. Porém, salientamos que seria oportuna uma abordagem geográfica com fins heurísticos, não de forma a superar as abordagens anteriores, mas a fim de enriquecer a discussão, acentuar o papel ativo do espaço nessa dinâmica e reconhecer que há, em razão disso, espacialidades inteligíveis por meio do olhar do geógrafo.

O fato de essas questões serem tratadas por áreas do conhecimento congêneres à Geografia poderia ser utilizado como argumento de que esta deveria contribuir para o debate — com o perdão da redundância, destacando a originalidade que o olhar geográfico poderia emprestar ao tema. Porém, vamos além e cremos que o temário proposto, ao ser incorporado pela geografia, poderá ser muito enriquecedor e propositivo ao demandar novas formulações teórico-metodológicas ou, até mesmo, induzir geógrafos a movimentos de (re)descobrimto de princípios e posturas particulares à Geografia, sobretudo se almejarmos fornecer uma abordagem original a um campo já estabelecido.

3.2 OS LIMITES DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E AS POSSIBILIDADES (POTENCIALIDADES) DE UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA

Queremos destacar a importância dos estudos que incorporaram as questões urbanas ao debate educacional. No Brasil, essa discussão completa cerca de dez anos, e, ainda que a desigualdade educacional permaneça presente na realidade da maioria das cidades, os pesquisadores sempre se colocaram propositivos, na tentativa de construir uma agenda e apontar perspectivas alvissareiras no tocante à educação pública. Caminharam, portanto, na contramão de uma tendência neoliberal hegemônica que então se colocava e acabaria por influenciar as autoridades, ditando as políticas públicas e intensificando as desigualdades preexistentes. O referido conjunto de pesquisadores teve alguns desafios, a saber: transpor o conceito de Bourdieu para o debate educacional, criar metodologias inovadoras e elaborar investigações empíricas em realidades adversas. Mesmo como pano de fundo, a dimensão espacial desses trabalhos, ou, se preferível, uma relação geográfica incutida na conjugação entre as desigualdades urbanas e escolares, foi realçada, pois, ao compreenderem os constrangimentos que a vizinhança imediata imporia ao desempenho e à rotina escolares.

Todavia, apesar de terem constituído uma tendência investigativa e sido pioneiros ao dar relevo à influência do fator locacional, entendemos que os estudos sociológicos se limitaram ao correlacionarem diretamente a situação geográfica somente ao desempenho escolar. Como apontado por estudos sociológicos da década de 1960, a própria escola (*school effect*) seria uma variável importante e, portanto, também deveria compor a equação. No entanto, queremos chamar a atenção para o fato de que a situação geográfica, além do desempenho escolar, pode desvelar outras questões e mobilizar novos arranjos espaciais. Em outras palavras, a condição urbana de uma escola situada na favela poderia modificar os padrões preexistentes dos ordenamentos espaciais escolares, dotando estes de um novo sentido.

A partir dessa abordagem, acreditamos que a questão permaneça viva e relevante, embora haja uma vasta bibliografia sociológica correspondente. Esta, ao ser escrutinizada, de uma outra maneira desvelaria outro horizonte: os novos posicionamentos assumidos possibilitariam outros pontos de vista em relação ao objeto, outras maneiras de ver, interpretar e descrever o que se é estudado. Em discussão relativa à noção de *ponto de vista*, Gomes esclarece:

Consideremos, no entanto, que a palavra ponto nesse caso indica um lugar determinado, seja ele concreto ou metafórico. Isso quer dizer que, ocupando aquele ponto, ou seja, naquela posição, podemos ver algo que não veríamos se estivéssemos situados em outra posição qualquer. A expressão estabelece, portanto, uma relação direta entre o observador e aquilo que está sendo observado. Essa relação se estabelece por um jogo de posições, é a situação espacial que permite ao observador ver algo que de outro lugar não seria visível para ele da mesma forma. O ponto de vista é um dispositivo espacial (posicional) que nos consente ver certas coisas (GOMES, 2013, p. 19).

No livro **O lugar do olhar** (2013), o autor também destaca a visibilidade inerente a alguns fenômenos que são tradicionalmente abordados pela Geografia, procurando compreender de que maneira a organização espacial dos elementos distribuídos em um campo intervém na percepção que temos das coisas e na atenção que dispensamos a elas. Com isso, o autor desnuda uma verdadeira **cartografia do olhar**. A proximidade ou o distanciamento do olhar, a escala de análise assumida e, até mesmo, o ângulo decorrente da posição escolhida pelo observador são condicionantes que determinam a maneira como um indivíduo enxerga certas coisas. Ao admitirmos alguma(s) posição(ões) em relação ao objeto, damos visibilidade a algumas coisas e, por conseguinte, deixamos outras tantas encobertas. Como enunciado por Gomes, ao tomar para si uma posição, privilegia-se um campo de observação ao mesmo tempo

em que se obscurece outro. Como bem salienta Gomes (2013, p. 20), “a ideia de ponto de vista é a de um privilégio do olhar sobre algo”.

Isto posto, admitimos as peculiaridades e as finalidades do nosso campo do conhecimento ao investigar qualquer fenômeno. Para nós, é evidente a preocupação em relação à espacialidade do que se estuda. O geógrafo, com suas idiossincrasias e “vícios” de origem ao observar um fenômeno, interpreta-o a partir de uma lente própria, de uma preocupação específica. Dessa maneira, defendemos um olhar original em relação aos trabalhos que procuram compreender desdobramentos atinentes à relação da escola e o seu entorno. Assim, objetivamos em nossos estudos destacar o papel exercido pelo espaço como reflexo e condicionante dos fenômenos sociais. Ao assumirmos tal posição, queremos, a partir do próprio espaço, compreender de que maneira as interações entre a escola e o entorno se materializam influenciando a dinâmica escolar. Pretende-se, aqui, fazer uma análise geográfica da escola, pensando-a enquanto arranjos compostos pelos elementos físicos (prédios, equipamentos, mobiliário, livros, cadernos...) e humanos (professores, alunos, coordenação, direção, comunidade e todas as relações) que possam ser alterados a partir das condicionalidades de um contexto favelado aqui descrito. Nos guiaremos por meio das seguintes indagações:

- a) Quais são os aspectos espaciais inerentes às escolas que devem ser analisados em uma investigação geográfica?
- b) Quais elementos das escolas estudadas permitem a compreensão das suas lógicas próprias de organização espacial?
- c) De que maneira os padrões de organização dos espaços escolares podem ser alterados por estímulos externos?

A partir disso, pretende-se compreender os condicionantes que aquela trama locacional pode gerar nos cotidianos das escolas estudadas. Para isso, contribui a formação do autor, que, enquanto geógrafo, procura interligar os fenômenos a partir de suas leituras espaciais. Dito isso, será que podemos compreender os eventos, as atitudes e os comportamentos dos indivíduos que compunham aqueles contextos a partir da lógica de conformação daquele espaço e suas inter-relações?

Defendemos que uma análise espacial se faz necessária, já que toda dinâmica social se faz no espaço e é condicionada por ele. Logo, entendemos que a localização das escolas é um dos elementos-chave na compreensão de fenômenos sociais que acontecem fora dela, mas que se dialetiza com fenômenos característicos do espaço escolar: um local sempre em (re)construção, dotado de códigos, símbolos e objetos que podem ser (re)interpretados e (re)construídos por diversos sujeitos que vivenciam o seu cotidiano.

Desse modo, como já sugerido aqui, assim como outras instituições, a escola é condicionada pelo espaço que a cerca, assentada e referendada em processos sociais, bem como influenciada por matrizes culturais e dinâmicas históricas, como aponta Harvey:

As formas como concebemos e nos relacionamos com o espaço, além do sentido que a ele atribuímos, são, primeiro, construções e como tal devem ser consideradas e tratadas. O que se concebe como espaço não é o mesmo em qualquer canto do mundo e em qualquer época. As concepções, quaisquer que sejam, são sempre construções sociais, historicamente e espacialmente referenciadas (HARVEY, 2006, p. 188).

Assim, é a trama relacional entre a organização dos elementos externos da escola e sua própria organização espacial que queremos valorizar. É nesse sentido que a nossa pesquisa poderá contribuir com a discussão. Propomos uma outra “chave” interpretativa que revele possíveis peculiaridades no que tange à espacialidade dessas escolas situadas em favelas. Se a escola é um elemento que está distribuído no espaço de acordo com uma lógica, uma reflexão espacial é fundamental para entendermos os porquês que explicam as diferenças entre escolas de uma maneira geral e as disparidades entre escolas públicas que compõem uma mesma rede de ensino.

Não pretendemos, com isso, esgotar a discussão, mas contribuir, a partir de outra perspectiva, para a compreensão de fenômenos que se materializam no cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras. Apesar do amplo debate promovido pelos diversos campos científicos em relação à situação educacional brasileira, desde a década de 1990 o tema ainda se mostra atual, pois desde aquele período até o presente momento pudemos constatar poucos avanços em relação ao quadro de fragilidade das redes básicas de ensino público no Brasil. As causas são numerosas e variadas — históricas e culturais, outras circunstanciais —, todas muito difíceis de serem sobrepostas. Todavia, ainda que não nos propuséssemos a equacionar o problema, queremos, à luz da Geografia, contribuir para compreender o fenômeno. O espaço, embora preterido e relativizado, é um elemento fundamental para a compreensão da perpetuação dos problemas educacionais.

A Educação é sempre apontada como um instrumento de enfrentamento das desigualdades sociais. Entretanto, nosso sistema educacional atua no sentido de manter e aprofundar as diferenças de oportunidades. Como mencionado, por uma série de circunstâncias tal situação é agravada na capital fluminense, notadamente marcada por uma cisão socioespacial em seu tecido urbano. Essa linha divisória que difere o asfalto da favela, o cidadão do favelado, privilegiando o primeiro em detrimento do segundo, encontra eco nessas

diferenças de oportunidades educacionais. Isto posto, temos ciência da dimensão do problema e das múltiplas questões e interesses que contribuem para a manutenção desse quadro. Porém, mesmo assim, pretendemos com a pesquisa ampliar o conhecimento do pesquisador e o nível de consciência das pessoas que, assim como ele, vivenciam o mesmo cotidiano.

3.3 CONSTRUINDO UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA ORIGINAL

Nos últimos anos, o subcampo da GdE tem se solidificado e se mostrado bastante promissor. Ele pode vir a corrigir determinismos e simplificações no tratamento que outras ciências deram a questões educacionais de natureza eminentemente geográfica. Poderá, também, contribuir para que geógrafos constituam novas matizes de pesquisas à medida que se propuserem a refletir sobre as suas práticas docentes ou investigar questões ligadas à educação partindo do pressuposto de que a dimensão espacial é um elemento fundamental para a compreensão desses fenômenos. A predisposição do geógrafo a tal intento poderia ser mobilizadora de procedimentos investigativos pouco usuais e de sistemas explicativos inéditos, haja vista que o temário disciplinar tradicional da Geografia costuma priorizar fenômenos que se manifestam em grandes escalas em detrimento daqueles observáveis em escalas menores.

3.3.1 Geografia escolar

Até então, a abordagem dos geógrafos em relação ao debate educacional estava atrelada às discussões pertinentes ao ensino da Geografia na escola. De maneira prática, e longe de objetivarmos uma (re)constituição fidedigna do histórico de preocupações inerentes à geografia escolar, englobamos essa discussão em linhas gerais. O debate curricular versa tradicionalmente sobre a disputa de poder entre os campos da Geografia. Em uma competição por representatividade, estes buscariam legitimar a “relevância” dos seus respectivos assuntos para o temário de conteúdos a serem elencados na abordagem dessa ciência enquanto disciplina escolar. O ensino da Geografia, *grosso modo*, reflete sobre de quais procedimentos, recursos e metodologias os professores devem lançar mão a depender do tema abordado e do objetivo a ser alcançado em uma aula.

Essas preocupações, na prática, encontram-se integradas e resumem o que se convencionou chamar de ensino da Geografia. Elas têm polarizado o interesse, sobretudo, dos profissionais que vão atuar na docência. Ao ingressarem no espaço escolar, eles têm se deparado com vários desafios e muitos obstáculos intrínsecos à sua prática, tais como: abordar os conteúdos de maneira didática; criar aulas atrativas que sejam ao mesmo tempo geográficas e

contextualizadas com a vida dos alunos; transpor dificuldades que se apresentem nos ambientes escolares e nas redes de ensino; subverter e desnudar constrangimentos e imposições institucionais; fornecer ferramentas que possibilitem aos alunos fazer leituras críticas do seu cotidiano e do sistema-mundo constituído etc. As discussões sobre currículo e ensino de Geografia são, portanto, salutares e relevantes.

O campo do ensino da Geografia, há algum tempo estabelecido, tem contribuído sobremaneira para a formação dos geógrafos e para o debate acerca dos rumos dessa ciência enquanto disciplina escolar. No entanto, identificamos limites nessa abordagem sobre questões educacionais. Defendemos que o interesse do geógrafo possa ir além do currículo e do que deva ou não ser ensinado em sala de aula. Ao afastar-se desse olhar tradicional, um leque de indagações e possibilidades investigativas se abrem ao geógrafo:

- a) Do que adiantaria o ensino da Geografia se este estivesse apartado do contexto socioespacial de sua efetivação?
- b) O lócus de realização da atividade educativa seria um elemento significativo para a sua consumação?

Em sua tese de doutoramento, o geógrafo Alexander Batista e Silva aponta duas maneiras de utilização do espaço escolar como forma de dar significação ao ensino da Geografia. Segundo o autor:

A temática do uso do espaço geográfico da escola é pensada a partir de duas perspectivas. Uma primeira da utilização dos diferentes espaços físicos da escola para atividades pedagógicas. Os professores na sua ação docente cotidiana realizam e promovem atividades fora do espaço da sala de aula. Outra face do tema é pensar a escola enquanto espaço a ser analisado nas aulas de Geografia. Refletir acerca dos fenômenos geográficos, considerando no jogo das escalas de análise o espaço escolar (SILVA, 2016, p. 138).

A nosso ver, as questões aventadas levam a dois movimentos. O primeiro seria o entendimento de que o currículo teria uma dimensão mais ampla, menos engessada, englobando uma série de questões que, embora não estivessem “presentes”²⁶ no currículo formal, seriam também admitidas como constitutivas de processos educativos. Falamos de algo que é relativo ao próprio cotidiano escolar e que sugere questões como: a organização escolar, as subjetividades dos alunos, a relação com o entorno, o próprio espaço escolar, a relação entre

²⁶ A palavra “presentes” encontra-se entre aspas no texto para evidenciar que, apesar de algumas questões não estarem expressas no currículo formal, elas se desenvolvem no âmbito escolar — especialmente aquelas que emergem de situações cotidianas e não se encontram previstas ou prescritas no conjunto de saberes que é concebido no currículo formal, dando origem àquilo que chamamos de currículo oculto — e são significativas e essenciais aos desenvolvimentos cognitivo e social dos alunos.

docentes e discentes, o desenvolvimento de projetos educacionais etc. Quer dizer, ainda que não estivessem previstas no currículo oficial escolar, ao manifestarem-se na escola fariam parte do processo educativo, contribuindo sobremaneira para a formação do indivíduo, dotando-o de entendimentos sobre o mundo que o cerca.

No debate educacional, tem surgido, nos últimos anos, uma grande quantidade de artigos, teses e dissertações que tratam da temática de saberes e de questões desenvolvidas no dia a dia da escola, considerando hábitos relativos à interação dos sujeitos no/com espaço de sua casa, sua rua, sua escola, seu bairro, como os trabalhos de Alves-Mazzotti (2000), Burgos (2009), Castro (2002), Certeau (2003), Freire (1987, 2013, 2014), Gentili e Frigotto (2002), entre outros. Alguns autores forneceram pistas de como a dimensão do cotidiano seria denunciadora de múltiplos meandros da vida social ocultados por uma epistemologia hegemônica e que, ao ser incorporada por pesquisas desenvolvidas nos espaços escolares, poderia dar clarividência a trajetórias, caminhos e falas que, ao serem observadas por meio de um olhar distanciado (sistêmico), passariam despercebidos. Sobre isso, atentou Alves (2001, p. 37):

[...] Acredito com paixão, hoje, que não posso pesquisar o cotidiano da escola sem “revolucionar” os modos aprendidos com a ciência moderna. É claro que, como pessoa política, desejo convencer a muitos das ideias acima expostas. No entanto, como sei que essas coisas estão ainda muito em seu começo, pelo menos no que se refere ao campo da educação, entendo que se apresentam como extremamente ameaçadoras.

Silva também atentou para o fato, indo além, compreendo o cotidiano a partir de uma leitura bem geográfica. Para esse autor:

Assim, a lógica da sociologia do cotidiano é a do descobrimento, da revelação. Interessa mais a mostração do que a demonstração geometrizada do social. O cotidiano, nessa perspectiva, é definido como uma rota de conhecimento cujos elementos de sinalização forjam-se nas complexidades das relações sociais e, como tais, não são uma parcela isolável do social. Ou seja, o cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual forjamos nossas identidades, tecemos nossas redes de subjetividades e nos tornamos produtores de conhecimentos. Para compreender o cotidiano, faz-se necessário, também, considerar os processos de formação de nossas subjetividades em seus múltiplos espaços-tempos. Nesse sentido, as ações cotidianas vivenciadas por cada sujeito são estruturadas e estruturantes no/com o cotidiano e assumem significações em função dos seus fazeres, da sua experiência existencial e das suas inserções no mundo (OLIVEIRA, 2003 *apud* SILVA, 2010, p. 61).

Diante de tamanha riqueza e da geograficidade evidente no realizar-se do cotidiano da própria escola, os geógrafos concluíram que as suas investigações forneciam uma série de

elementos empíricos, mobilizando um leque de questões relativas às subjetividades, espacialidades e territorialidades manifestadas a partir de um cotidiano específico. Modificando os rumos trilhados pela Geografia ao abordar as questões educacionais, queremos destacar Sá (2006) e Marques (2007).

Já o segundo movimento consistiria no entendimento de que a Geografia, enquanto uma disciplina escolar, por sua própria especificidade como responsável pela apresentação do mundo, deveria descompromissar-se com os conteúdos hegemônicos empenhados na manutenção do *status quo* para fornecer um arcabouço intelectual que possibilitaria aos educandos identificar e até mesmo reverter mecanismos sociais de reprodução da estrutura socioeconômica.

Nota-se que, ainda hoje, há nas escolas uma certa prevalência de um ensino de Geografia amparado em metodologias tradicionais, alicerçadas na memorização de aspectos físicos e na abordagem de temas sociais muito amplos, desvinculados da vivência diária dos alunos. Nessa pedagogia tradicional, os alunos são entendidos como tábulas rasas, depositários do conhecimento apresentado pelo professor. Esse entendimento dos alunos como agentes passivos do ato educacional acabaria desvirtuando o potencial transformador de um indivíduo que, como cidadão, seria consumidor e transformador do espaço geográfico. Tais procedimentos fazem com que os alunos, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, sejam direcionados somente para descrever e praticar atividades em grande parte prescritas por manuais didáticos, carregados de informações que, no geral, são alheias ao contexto específico em que elas se dão.

Dito isso, o ensino da Geografia, situado nos contextos político, social e econômico do mundo, quando corrompido do seu potencial radical e transformador, estaria servindo como instrumento de alienação dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem²⁷. Nesse sentido, Rego (2000, p. 8) defende que o ensino da Geografia esteja articulado ao local e sirva como instrumento de transformação social:

A escola — espaço privilegiado para educar a intersubjetividade — pode ser também o espaço onde a geografia supere a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos.

²⁷ É oportuno lembrar a análise de Lacoste ao sugerir que existiriam duas geografias: uma dos Estados, que teria a função estratégica de conhecer o espaço para organizá-lo a partir e a serviço dos interesses geopolíticos (nacionais ou de grupos), e a geografia escolar, que seria basicamente um saber inútil, que descreveria lugares e enumeraria informações sem lhes dar o significado que realmente possuem.

A Geografia é uma ciência que fornece subsídios que contribuem para o entendimento do espaço no qual as crianças vivem. Portanto, caberia a ela enquanto disciplina desvelar as estruturas sociais e as forças ideológicas responsáveis pela segregação e pela restrição da vida dos alunos. Conectando-se ao o meio social da comunidade escolar, a Geografia ensinada deveria propiciar aos educandos maneiras de melhor adaptá-los à vida cidadina. A Geografia assumiria para si uma dimensão teleológica, contribuindo, a partir da escala local, para subverter os ordenamentos sociais impostos de cima para baixo. De acordo, Callai (2001, p. 134) aponta:

Nesse sentido a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] com o objetivo de contribuir para a formação do cidadão. Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto.

As pesquisas em Educação têm assumido uma crescente preocupação entre a Geografia que se ensina e a(s) geografia(s) vivida(s) pelos sujeitos em suas realidades socioespaciais. Nos últimos anos, tem amadurecido um debate que associa a Geografia da Cidade e a Educação. Essa discussão tem se proposto a contribuir para a formação de professores de Geografia, que, munidos de um cabedal teórico sobre questões relativas à cidade, poderiam, a partir de suas práticas, “favorecer a construção de conhecimentos que contribuam com a formação de cidadãos críticos, autônomos, conscientes e participativos” (MORAIS; CAVALCANTI, 2011, p. 8), preocupando-se com o papel que as paisagens urbanas teriam na formulação dos processos educacionais.

Nesse sentido, as leituras espaciais dos contextos urbanos associadas à instrumentalização dos conceitos geográficos seriam desenvolvidas em aula com o objetivo de produzir nos alunos um entendimento sobre suas realidades sociais e uma compreensão a respeito de seus posicionamentos no mundo, bem como promover noções e valores para a vida na cidade e a efetivação de uma cidadania plena. Tal entendimento tem se restringido a uma ressignificação do ensino da Geografia, preocupando-se em construir uma relação entre os conteúdos abordados em sala com o contexto escolar: o bairro, a comunidade, a cidade ou o campo — ou, no caminho inverso, elaborar aulas a partir de questões e demandas surgidas nesses espaços e levadas para a escola. Essa tendência pode ser verificada, sobretudo, no início da atual década. Talvez o maior expoente dessa tendência no contexto brasileiro seja a

professora Lana de Souza Cavalcanti. Surgiram com esse viés vários trabalhos elaborados ou orientados por ela, e destacamos duas publicações organizadas por Lana Cavalcanti (2011a), (2011b) — além delas, sublinhamos também a tese de seu doutorando, Silva (2016). Outro trabalho bastante relevante é a dissertação de mestrado de Gomes (2013), que, embora tenha sido orientada por Rafael Straforini, de alguma maneira dialoga com a discussão desenvolvida por Lana Cavalcanti.

A partir dos trabalhos ora mencionados, compartilhamos das mesmas inquietações em relação aos problemas que pululam a educação de nosso país. No entanto, procuramos interpretá-los a partir de uma leitura original. Tal deslocamento nos filia a uma nova interface entre a Geografia e o campo educacional, esta subárea emergente no Brasil que admite que muitas questões educacionais possam ser interpretadas por meio de sua **leitura espacial**. Ao se preocupar com essas questões, o campo forneceria uma nova chave interpretativa, que modestamente poderia ser uma via alternativa de entendimento sobre os problemas que perpassam a educação pública brasileira, e, talvez, contribuísse para a superação deles.

Como Gomes ([2020?], no prelo) poderá demonstrar, a **GdE**, ao refletir geograficamente a educação escolar, possibilita-nos compreendê-la enquanto um sistema espacial organizado segundo um referencial locacional, constituído a partir de uma ação intencional, e orientado para uma finalidade (a educativa). Defendemos que toda e qualquer dinâmica pedagógica teria atrelada a ela uma dimensão espacial. Essas espacialidades estariam expressas na distribuição dos objetos na escola e nos arranjos espaciais estabelecidos entre sujeitos e objetos ou entre os próprios indivíduos mobilizados por uma prática educativa, ou seja, no ordenamento espacial da escola e/ou na conformação do espaço escolar. O geógrafo, ao adentrar o espaço escolar, identificaria os desafios e obstáculos que dificultariam a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Essas adversidades, ao serem inquiridas espacialmente, mobilizariam os pesquisadores a entenderem melhor o próprio ambiente interno (fatores endógenos), como também o ambiente externo (fatores exógenos). Nesse sentido, a instituição escolar poderia ser compreendida como produtora e (re)produtora da sua própria cultura e do seu próprio ordenamento, porém estes são intrinsecamente ligados ao seu contexto circunvizinho.

3.3.2 A GdE: um campo em construção

Uma reconstituição preliminar do debate educacional nos levou a perceber que a partir da década de 1970 surgiram no Reino Unido os primeiros trabalhos que versavam sobre o papel

do espaço urbano no entendimento de algumas dinâmicas educacionais. A partir da década de 1980, essa tendência se intensificou. A reboque da “virada espacial”, os estudos educacionais adquiriram uma sensível “preocupação espacial”, e tal fato propiciou o despontamento de uma nova zona de interface entre a educação e a geografia, ainda que pouco delimitada. Curiosamente, em um primeiro momento, essas questões foram tratadas por áreas afins à Geografia, preferencialmente pela Sociologia, estando os geógrafos ausentes do debate. Surgiu uma série de pesquisas amparadas no tripé cidade-escola-entorno, e esses pesquisadores, ainda que não privilegiassem a dimensão espacial das atividades educacionais nem a(s) espacialidade(s) intrínseca(s) à própria conformação do espaço escolar, incorporaram em suas pesquisas um vocabulário e um raciocínio tipicamente geográficos. Embora repetitivos, reafirmamos que, antes de a GdE se constituir enquanto subárea da Geografia, o temário herdado por ela já vinha sendo discutido em outras disciplinas.

Em tese de doutoramento, Marcus Vinicius Gomes faz um minucioso apanhado de como o espaço escolar fora trabalhado no âmbito de outras disciplinas. Segundo o autor:

Daqueles que tratavam diretamente sobre o espaço escolar, poucas eram as pesquisas feitas, de fato, por geógrafos; em grande medida, nos deparamos com estudos concernentes ao campo educacional, à psicologia, às ciências sociais, e até mesmo às artes visuais. Temáticas como violência e sexualidade na escola eram vistas continuamente, e ainda que pudessem parecer distantes do tema (ao menos à maneira como os geógrafos devam pensar), utilizavam o mesmo vocábulo em comum em seus títulos ou subtítulos. [...] Falamos, então, de trabalhos que não necessariamente abordam o espaço escolar tomando-o como um objeto de estudos, mas que, de uma forma ou de outra, fazem menção ao termo ao tratarem sobre os fenômenos que se realizam na escola (GOMES, [2020?], p. 51, no prelo).

Tradicionalmente, a Geografia dialogava com o campo educacional a partir de estudos sobre o currículo ou sobre o ensino da Geografia escolar. Debruçava-se, sobretudo, no que deveria ser ensinado/aprendido na escola e como tais conteúdos deveriam ser transmitidos e praticados. Somente a partir dos anos 2000 se constituiria o que temos defendido como **GdE** dentro da Geografia brasileira. O subcampo da GdE tem atentado para a dimensão espacial expressa nos e pelos fenômenos educacionais. Esses trabalhos têm iluminado um caminho fértil ainda a ser explorado, possibilidades para (re)pensar a educação e, por que não, a própria Geografia. Nesse sentido, as espacialidades que perfazem o próprio espaço escolar, os significados que os atores sociais atribuem a esses espaços, as práticas espaciais desenvolvidas nas e pelas escolas, bem como o ordenamento espacial das redes de ensino e das próprias escolas, ganham cada vez mais destaque nos estudos geográficos relativos à Educação.

Nessa tendência de novas pesquisas que atentam para as espacialidades dos fenômenos de âmbito escolar, podemos citar: Girotto (2016; 2017; 2018) e Panutto e Straforini (2014). Embora essas pesquisas tenham diferentes noções sobre a temática, elas serão aqui agrupadas em um mesmo subcampo disciplinar (a GdE) devido ao seu interesse comum em investigar a escola sob a óptica de sua conformação espacial. O subcampo da GdE, como proposto por Brock (1992), estaria na interface entre a Geografia e a Educação, e se proporia a destacar a dimensão espacial das experiências educacionais.

3.3.3 Principais trabalhos brasileiros em GdE

Aqui, queremos destacar os principais marcos referenciais para esse campo, que está em vias de consolidação. Faremos isso por meio de três trabalhos que acreditamos serem os pilares de sustentação para uma GdE brasileira. A nosso ver, ainda que existam alguns outros trabalhos, estes se destacariam por denotarem movimentos importantes dentro da subárea.

O **primeiro** deles que queremos destacar é a dissertação de Roberto Marques (2007). Em sua pesquisa, o autor propôs uma investigação da escola sob o ponto de vista das suas especificidades como espaço. Talvez essa pesquisa tenha sido a primeira na Geografia brasileira a trabalhar a partir dessa perspectiva. Dada a quantidade de citações em outros trabalhos, essa é, possivelmente, a maior referência nacional sobre o tema. Ao que nos parece, essa pesquisa iluminou um caminho que veio a ser explorado por outros geógrafos, e, após a sua publicação, surgiram alguns outros estudos que também ressaltaram a dimensão espacial do espaço escolar.

Como o próprio título do trabalho sugere, em *A escola numa perspectiva espacial*, Roberto Marques (2007) se propôs a fazer uma leitura do espaço escolar a partir de uma interpretação bem geográfica, ressaltando as espacialidades intrínsecas à organização desses lugares. Ele desnaturalizou as noções de espaço, contextualizando e compreendendo esse conceito a partir da conformação do cotidiano escolar, empreendendo um exame sobre o ordenamento de uma escola e sua organicidade. Identificou, também, as práticas espaciais dos atores próprios daquele cenário e os fenômenos que, mesmo sendo originários de diferentes escalas, manifestavam-se ali. Ao descrever o rodízio das turmas, os fluxos no refeitório, a operacionalização das aulas na sala de informática e a entrada e a saída dos alunos, o autor criou um mapa mental de como aquela escola funcionava. Esse sistema elaborado por Marques (2007) pôde evidenciar uma superposição de “três escolas” dentro da mesma instituição, ou seja, um único espaço escolar compreendia três modalidades de ensino e, portanto, três regimes organizativos. Na conjugação dessas reflexões, o autor nos fez perceber a complexidade

envolvida no realizar-se de uma escola, que poderia ser compreendida pela conjugação de práticas espaciais e como lócus de manifestação de fenômenos originados a partir de diferentes escalas.

O **segundo** trabalho para o qual queremos chamar a atenção é a tese de Alexander Batista e Silva (2016), orientando de Lana Cavalcanti. Já influenciada pelo trabalho de Roberto Marques, a pesquisa representa uma continuação da tendência de se investigar o espaço escolar a partir de sua espacialidade. Na tese intitulada *A geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica*, Silva (2016) objetivou compreender o processo de produção dos espaços escolares a partir de seus sujeitos (professores, coordenadores e alunos), preocupando-se sobretudo com os últimos. Seu trabalho de campo foi realizado em três escolas da rede pública estadual de Goiás, recorrendo a observações de campo, coleta de dados, pesquisa documental, registros fotográficos, rodas de conversas com alunos e entrevistas com professores e coordenadores das escolas pesquisadas. Dessa forma, o autor procurou compreender as geografias produzidas pelos próprios alunos ao vivenciarem aquele espaço.

A produção do espaço escolar foi discutida considerando as dimensões absoluta, relativa e relacional do espaço proposta por Harvey (2012) e o que Lefebvre (2006) definia como espaço concebido, percebido e vivido. Por meio da conjugação desses conceitos, Silva (2016) procurou estabelecer uma relação dialética entre quem produz o espaço e, por extensão, o próprio espaço. Com isso, o autor concluiu que havia uma relação intrínseca dos sujeitos sociais com o espaço, fazendo com que ambos, e ao mesmo tempo, sejam produtos e produtores. Os sujeitos, na produção e na reprodução da vida, produzem espaço, do mesmo modo que este, ao ser produzido, também é produtor das práticas desses sujeitos. Para o autor, somente ao conceber o espaço escolar sob essa óptica seria possível apreender realmente os sujeitos que atuavam em sua (re)produção, especialmente estudantes, professores e gestores, que, ao vivenciarem diariamente aquele espaço, acabavam por reconstruí-lo e se reconstruírem na medida em que também eram influenciados por ele.

Mantendo a tradição dos trabalhos orientados por Lana Cavalcanti, Silva (2016) advoga para a necessidade de incorporar o conhecimento sobre a espacialidade escolar ao ensino da Geografia. Segundo ele, “o conhecimento advindo da produção desse espaço poderia ser utilizado no âmbito da formação docente assim como no processo de ensino-aprendizagem na escola” (SILVA, 2016, p. 7). A nosso ver, o trabalho foi inovador, sobretudo por considerar o papel ativo dos estudantes na construção do cotidiano escolar. Colocando-se na perspectiva do aluno, o pesquisador pôde desnudar uma gama de espacialidades que poderiam passar despercebidas caso ele não assumisse esse posicionamento horizontalizado. O trabalho tem uma

importância, pois evidencia o afunilamento entre o campo já consagrado da Geografia Escolar e a GdE, que vem emergindo como uma importante renovação da contribuição da Geografia ao debate educacional.

O **terceiro** trabalho que gostaríamos de destacar, ainda não publicado, é a tese de doutoramento elaborada por Marcus Vinicius Gomes. Ressaltamos esse trabalho por dois motivos: o primeiro mérito denota a preocupação do autor em fazer uma ampla revisão bibliográfica sobre o subcampo. A nosso ver, o pesquisador fez uma “verdadeira” arqueologia da GdE. O segundo estaria atrelado à ampliação do espectro investigativo dessa subárea. Ao se propor a fazer uma discussão sobre a GdE escolar, o autor acaba por ampliar ainda mais um horizonte que estava se anunciando a partir do subcampo da **GdE**. Nesse movimento, além de reforçar as geografias presentes no realizar-se de um espaço escolar, o autor vai além ao interpretar a educação escolar a partir de seus nexos espaciais. Por meio do estudo de caso de duas escolas alternativas no Estado de São Paulo, o autor procurou evidenciar a relevância do ordenamento espacial na concepção e na mobilização de diferentes práticas educativas. Ao demonstrar as “geograficidades” presentes na maneira como as salas de aula são organizadas, na forma como os planos físicos são desenhados, no jeito com que os terrenos são ocupados para fins pedagógicos e no modo com que o espaço-tempo escolar são geridos, o autor acaba por revelar que a dimensão espacial é um componente fundamental para a efetivação de um projeto pedagógico, seja ele “**alternativo**” ou “**convencional**”.

3.4 O QUE FAZ DE UMA ESCOLA UMA ESCOLA?

Como já mencionado na introdução, o autor da pesquisa trabalha em escolas públicas há cerca de dez anos. Apesar de sua familiaridade com este objeto, ainda assim a tarefa de precisar o que faz de uma escola uma escola mostra-se muito complexa. A nosso ver, o realizar-se escolar envolveria múltiplas dimensões: a estrutura social; a estrutura administrativa; a situação geográfica; o Projeto Político-Pedagógico; a arquitetura; a comunidade escolar em que ela está inserida; o público-alvo atendido pela instituição; e a organização espacial dos objetos e dos atores. A configuração de todos esses elementos faz com que a escola seja um pequeno universo, um todo complexo cheio de *nuances* e em constante transformação. Marinazia Cordeiro Pinto e Max William Morais (2019) evidenciam a complexidade envolvida no realizar-se dessa instituição. Como apontado pelos autores:

O conceito de escola pública e os modos de praticá-la no Brasil têm sido atualizados desde a sua formação nos fins do século XIX. Sua maneira de

agregar e desagregar pessoas em torno de um espaço arquitetônico, por meio de processos educativos e de estratégias sociopolíticas, adotados, até os dias de hoje (PINTO; MORAIS, 2019, p. 29).

As intensas transformações pelas quais essa instituição foi passando ao longo do tempo impossibilitariam a nossa tarefa de tentar estabelecer uma conceituação definitiva. Para defendermos nossa posição, recorreremos a Foucault (1966), em seu texto sobre as palavras e as coisas. O autor nos informa que os significados das palavras variam segundo um percurso historicamente muito diverso. Assim, qualquer tentativa de se estabelecer uma definição permanente seria temerária.

Diante do que fora exposto, deixamos claro que não temos a pretensão de chegar a uma definição totalizante. Todavia, esforçar-nos-emos para estabelecer, com o rigor necessário, uma noção satisfatória sobre do que constituiria nossa concepção sobre as escolas. Apesar das transformações já anunciadas, acreditamos que a escola apresente atributos próprios que a particularizaria em relação às demais instituições. Acreditamos, também, que essa singularidade estaria expressa a partir de duas dimensões essenciais: uma **institucional** e outra **espacial**.

O rigor assumido no intento de delimitarmos quais seriam as características essenciais decorre do fato de compreendermos que estamos diante de um tema que é caro ao debate público e que talvez por isso tenha sido tratado de maneira pouco precisa. Devido à escola ser uma instituição fundamental à formação humana, quase todas as pessoas já passaram por ela e, por isso, são instigadas a emitir alguma opinião ou juízo de valor a respeito.

Assim, todas as pessoas têm algo a dizer sobre as escolas. Longe de objetivarmos ter o monopólio sobre o entendimento do seja e/ou do que deva ser a escola, apenas ressalvamos que discussões baseadas meramente em opiniões nos condenam ao reducionismo, a ficarmos no lugar comum. Então, procuraremos delimitar o objeto a partir de argumentos e raciocínios lógicos para que, ao descrevê-lo, possamos ser compreendidos.

Na contemporaneidade, sob a égide do neoliberalismo nas políticas educacionais, a escola pública tem assumido uma série de atividades distintas das originalmente previstas. Estamos tratando de funções que as escolas e os professores têm desempenhado, sobrepondo os objetivos de aprendizagem. Uma série de programas sociais, tais como Riocard (passe escolar), Bolsa Família, Cartão Carioca e Programa Saúde na Escola, tem demandado da direção e dos professores responsabilidades que acabam afastando esses profissionais de seus objetivos principais. O professor, sobrecarregado, passa a exercer uma série de papéis para os quais não teve formação. Não raro, esses profissionais têm atuado como sociólogo, psicólogo,

assistente social etc. Como apontado por Nóvoa (2009), o resultado desse processo de transbordamento de acúmulo de tarefas que a escola acaba aceitando é que ela fica sem tempo ou, até mesmo, se esquece de desempenhar a sua função por excelência, que é escolarizar.

3.4.1 Dimensão institucional

Aqui chamamos a atenção para a finalidade específica da escola, ou seja, pretendemos demonstrar o que diferenciaria a escola das demais instituições e organizações sociais. A escola fora idealizada para servir como suporte ao desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem. Enquanto instituição moderna, ela é reconhecida por desempenhar uma função que lhe é característica: o ensino escolar. A escola seria uma instituição legitimada e formalmente reconhecida que mobilizaria um conjunto de pessoas e de objetos, em um determinado espaço, para desenvolver atividades interacionais com a finalidade de se desenvolver o ensino formal (com isso, queremos dizer ensino reconhecido e validado socialmente).

Na medida em que as sociedades se desenvolveram, foram sendo exigidos da escola novos objetivos e, atrelados a eles, novos métodos e novas concepções do que se entendia por ensinar e aprender. Dessa forma, a escola foi se modificando, incorporando uma série de elementos. As novas tecnologias contribuíram sobremaneira para a modificação do que entendemos como escola. Tal alteração aconteceu de modo que hoje assistimos ao surgimento de modalidades de ensino não presenciais, que subverteriam completamente o que entendíamos como escola. Ao lançar mão de ferramentas digitais, algumas instituições criaram plataformas de ensino que possibilitariam o processo de ensino-aprendizagem acontecer por meio da internet, fora do espaço escolar. As modalidades de educação a distância (EAD)²⁸ mediadas pelas tecnologias informacionais revolucionariam a atividade educacional ao permitirem novas formas de interação entre professores e alunos e destes com os conteúdos. A partir desses “avanços”, surgiram as modalidades não presenciais de ensino.

Em uma análise preliminar, tal modalidade dispensaria um elo fundamental das atividades educativas, que seria a presença no mesmo plano físico de todos os indivíduos

²⁸ A EAD, sigla para educação a distância, é uma modalidade de ensino na qual a maior parte do conteúdo é disponibilizada por meio de videoaulas, em tempo real ou gravadas. As instituições disponibilizam as videoaulas e o material auxiliar de estudo pela internet, proporcionando uma maior flexibilidade para os alunos tanto com relação ao local de estudo — dando a liberdade de assistir às aulas em casa ou no local de preferência — como em relação ao horário — nos casos de aulas gravadas.

inseridos no processo educativo. Um elemento importante, que é a interação física dos indivíduos inseridos em um contexto educativo, foi completamente subvertido e alterado.

No entanto, dentro de suas estruturas curriculares, os cursos a distância estabelecem momentos e espaços que permitem que alunos e tutores se encontrem para esclarecimento de questões ou estabelecimento de objetivos e metas a serem cumpridos. Embora a EAD flexibilize as dinâmicas espaciais de interação entre os indivíduos, ainda assim essa nova prática não prescinde desses momentos. Ao contrário, por uma questão de demanda dos próprios alunos, a relação presencial (olho no olho), ainda que de maneira limitada, se imporia significativa.

Assim, em um primeiro momento, essas transformações transgrediriam uma dimensão ontológica do ato educacional, que seria a dimensão física, haja vista que a educação é um tipo de ação humana, e estas, ao se efetivarem, dão-se sobre um determinado espaço, em um determinado tempo.

O espaço ao parecer ausente nos levaria a crer que não teria importância ou contribuiria muito pouco para as atividades educacionais, sobretudo, nas modalidades do tipo EAD. No entanto, uma análise mais acurada nos releva que, ainda que essa dimensão tenha sido relativizada, mesmo assim ela é fundamental. A pandemia da covid-19 nos fornece um testemunho importante nesse sentido. Ainda que as aulas não presenciais fossem ministradas ao longo da crise sanitária, foi necessária a manutenção de espaços escolares para viabilizar as postagens dessas aulas pelos professores ou acesso aos conteúdos pelos alunos. Mesmo com todo o esforço da implementação do ensino remoto, ainda assim, pudemos perceber o aumento da evasão escolar e a dificuldade dos alunos em se adaptarem a esse novo formato. Tal fato parece demonstrar que o vínculo físico-afetivo entre o professor e o aluno, entre outros elementos, mostra-se fundamental para a manutenção do processo pedagógico. Nesse sentido, o espaço escolar se reafirma como categoria espacial fundamental que mobiliza pessoas para o processo de ensino-aprendizagem.

O próprio “esvaziamento” do papel do espaço na equação do ato educacional denotaria um sentido. Assim, a relativização dos elos espaciais que unem os sujeitos inseridos em um ato educacional indicaria uma precarização do fazer-se educacional.

Ainda sobre o espaço, destacamos que este tem um papel ativo, não é inerte ou apenas um receptáculo da ação humana; muito pelo contrário, à medida que pode ser um facilitador ou limitador das ações, o espaço é dotado de sentido, significado e significante da práxis social.

A despeito de o seu próprio lócus tradicional ter sido relativizado, ainda assim observamos continuidades no realizar-se das atividades educativas. Ao refletir sobre as rupturas

e as continuidades no processo de (re)produção das escolas públicas contemporâneas, André Petitat, aponta que:

O passado não é constituído somente de vestígios de um texto ou instrumentos arcaicos. É algo também presente em nós a partir de duas maneiras: através da continuidade, das afiliações evidentes com o presente e pela consciência das rupturas, do novo, de onde nos vem o reconhecimento de nossa própria especificidade (PETITAT, 1994, p. 5).

De acordo com o dicionário Dicio (2019), a resposta para a pergunta aventada no subcapítulo seria: “Um estabelecimento criado para o ensino”. Tal definição mostra-se abrangente e insuficiente, pois existem muitas instituições que desempenham funções educativas, porém não são compreendidas como escolas. Por exemplo: sindicatos, bibliotecas, museus, igrejas, movimentos sociais etc. A partir do exposto, constatamos que, além de sua finalidade essencial, a escola possui outras especificidades que a singularizam em relação às demais instituições. Notamos ainda que, se a educação escolar difere das demais práticas educativas desenvolvidas por outras instituições, tal situação denotaria a escola de um sentido superior em relação às demais. Como apontado na tese em vias de elaboração de Marcus Vinicius Gomes:

O termo educação escolar é geralmente utilizado enquanto um distintivo daquele outro que configura o seu processo mais geral: a educação. [...] a sua menção faz uma exclusiva referência a um processo formal de educação desenvolvido em instituições legitimamente moldadas para a finalidade educativa. Pensamos, portanto, em um objeto que pode ser observável em sua própria realização, por meio e/ou a partir do espaço que é dedicado à sua edificação, o espaço escolar. Mesmo que soe redundante, é também necessário mencionar que ao tratarmos sobre a educação escolar estamos também falando sobre a escola, mas não em um sentido pouco preciso: voltamos o nosso olhar à sua própria vocação, e ao que isso representa em um sentido etimológico. Em nossa interpretação, o *vocatio* (do latim, chamamento) em questão diz respeito a um certo reconhecimento da escola enquanto uma forma espacial inclinada a exercer uma determinada função, uma instituição que possui em seu desenho uma marca de seu propósito. Compreendemos que a educação escolar mobilize a criação de um ordenamento espacial marcante, alguma coisa que se expresse em uma arquitetura característica, em modos de ocupação e de usos do espaço padronizados, além de uma somatória de mecanismos de regulação de ritmos e de comportamentos, por exemplo. Em palavras mais certeiras diríamos que o nosso entendimento é de que a educação escolar implica (necessariamente) em um tipo espacial sistêmico, onde uma série variada de elementos estão distribuídos e associados compondo um jogo coerente de posições que é orientado segundo uma finalidade, a educativa (GOMES, [2020?], no prelo).

Nesse sentido, a despeito de suas transformações, a escola representa uma instituição criada e mantida com objetivo de desenvolver uma prática de ensino socialmente legitimada.

3.4.2 Dimensão espacial

Enquanto geógrafos, procuramos delimitar espacialmente o que seria essencial à conformação da escola, haja vista que ela é, por excelência, o lócus de realização e efetivação das atividades educacionais. Com isso, chamamos a atenção para as peculiaridades espaciais que vão diferenciá-la das outras formas espaciais. Por mais que uma escola nunca seja igual a outra, apresentando diferentes arranjos espaciais, ainda assim, ao observarmos a paisagem urbana, podemos facilmente identificá-las.

O espaço escolar seria uma classe de área ordenada a partir de um princípio norteador, que é o desenvolvimento de uma atividade educativa formalmente reconhecida. A despeito dos diversos arranjos assumidos pela escola, a depender da concepção pedagógica posta em prática, ainda assim podemos reconhecer um padrão espacial condicionado por uma única finalidade, que é o desenvolvimento de uma prática educativa formal. Diversos dispositivos de regulação são idealizados a partir desse interesse. Exemplos disso são: a definição dos momentos de interação entre o professor e o aluno (regulação do tempo) e as maneiras de organização da distribuição dos alunos ao redor da figura do professor (regulação do espaço). A questão da interação entre professores e alunos tem um papel central no ordenamento do espaço escolar. Mesmo que essa interação possa ocorrer de diversas maneiras, corpos e mentes são mobilizados para o espaço escolar e se organizam dentro dele seguindo esse princípio.

Como Gomes ([2020?], p. 59, no prelo) pôde sublinhar, o espaço escolar é um “tipo espacial sistêmico, onde uma série variada de elementos estão distribuídos e associados compondo um jogo coerente de posições que é orientado segundo uma finalidade, a educativa”. Complementando, Cortella aponta que as representações do espaço escolar estão permeadas por duas ordens: “os produtos materiais (as coisas), que estão impregnados de idealidade, e os produtos ideais (as ideias), que estão entranhados de materialidade. Esta treliça de elementos: físico, humano e ambiental, ao serem interpretados, passam a ter um significado maior” (CORTELLA, 2004, p. 44). Assim, apesar de identificarmos um padrão geral na organização dos espaços escolares, novos arranjos podem surgir. Cada unidade de ensino apresenta uma estrutura espacial própria, advinda da conjugação excepcional de seus elementos materiais fixos (sítio, prédio escolar, estrutura arquitetônica) e móveis (objetos e sujeitos).

Como outrora pudemos mencionar, ao identificarmos os arranjos espaciais característicos dos espaços escolares por nós estudados, poderemos posteriormente reconhecer as implicações que as condicionantes socioespaciais de seus entornos poderão infligir nos sistemas organizativos deles. Assim, a partir de agora delinearemos os rumos que tomamos no intento de solucionar esse desafio.

4 O OLHAR DO GEÓGRAFO E A CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO DE PESQUISA ORIGINAL

Neste capítulo, abordaremos os caminhos percorridos na elaboração de nossa metodologia de pesquisa. O relato dessas etapas se justifica por evidenciar o enriquecimento teórico-metodológico obtido ao longo da confecção do trabalho e expor os movimentos de idas e vindas, bem como os erros e acertos vivenciados durante o processo. Estes não empobrecem a dissertação; muito pelo contrário, a descrição pormenorizada do trajeto percorrido poderá servir como suporte para outros pesquisadores, sobretudo para geógrafos que, assim como eu, ao se depararem com semelhantes objetos, ainda pouco explorados pelos estudos geográficos, sintam-se desamparados, desmunidos de um arcabouço teórico que norteie a operacionalização de ferramentas ou de métodos que facilitem a construção relacional entre o pesquisador e o objeto.

Ao adentrarmos uma seara pouco explorada pela Geografia, vimo-nos tentados a recorrer a métodos típicos de outros campos científicos. Nesse sentido, a despeito de nossas questões e inquietações terem natureza essencialmente espaciais, ainda assim nos sentimos inicialmente impelidos a bebermos da fonte de outros campos do saber, reconhecidos por suas abordagens e tradicionalmente identificados pela familiaridade com que trataram este tipo de objeto.

Tal movimento de intercâmbio contribuiu para alargarmos nosso cabedal teórico e de recursos metodológicos. Todavia, ao recorrermos a técnicas de pesquisa e métodos alheios à Geografia, sentimo-nos expatriados, distantes dos objetivos (fazer uma abordagem espacial das implicações de entorno periférico nos espaços escolares) que pretendíamos alcançar com a realização da pesquisa.

A nosso ver, tal descompasso decorreria da natureza particular de formulação de cada método de pesquisa. Por suas gêneses serem ancoradas em um referencial teórico, intrínseco a um dado campo do saber, esses procedimentos herdariam uma filiação finalística, atrelada à identidade de cada campo científico. Logo, ao procuramos transpor os procedimentos metodológicos de outras disciplinas para nossa abordagem, incorreríamos mais em riscos do que em acertos. A rigor, o uso indiscriminado de abordagens atreladas a outras áreas do conhecimento, feitas muitas vezes de maneira descuidada, tem gerado mais caricaturas do que bons resultados.

Nesse sentido, em movimento posterior, voltamo-nos para dentro, (re)visitando o legado epistemológico de nossa própria ciência. Ao rememorar o conhecimento acumulado ao longo

do desenvolvimento do nosso campo científico, pudemos colher as ferramentas e os recursos que nos ajudaram a pavimentar a “melhor” abordagem para a feitura de nosso trabalho. Desse modo, neste capítulo, pretendemos descrever todo o caminho percorrido ao longo desse processo.

4.1 MÉTODOS CONSAGRADOS UTILIZADOS POR GEÓGRAFOS NA ABORDAGEM DE ESPAÇOS ESCOLARES: A ETNOGRÁFICA E A PESQUISA-AÇÃO

Ao assumirmos que estávamos diante de um tema pouco usual, ligado à dimensão cotidiana e próximo à vivência do pesquisador, sentimo-nos provocados a buscar metodologias em outras ciências mais tradicionalmente reconhecidas pelo tratamento desse tipo de objeto. Dessa forma, nosso primeiro movimento foi buscar manuais sobre **pesquisas qualitativas**, sobretudo por elas apresentarem a peculiaridade de se moldarem no concreto, enfatizarem o cotidiano e se caracterizarem pelo envolvimento pessoal de identificação do pesquisador com as pessoas e o contexto estudado. Como apontado por Bogdan e Biklen, nas pesquisas qualitativas:

Os pesquisadores privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...] Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (1994, p. 16).

As técnicas de pesquisas qualitativas, inicialmente, aplicadas em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto às pesquisas quantitativas (dominantes), contribuíram para alargar os campos de atuação dessas disciplinas e das demais áreas das ciências sociais. Essas pesquisas mostravam-se promissoras por delinearem uma interação assertiva entre os sujeitos e seus objetos de conhecimento.

Delineadas por Bogdan e Biklen (1994) a partir de cinco características ou tendências principais, essas pesquisas contribuíram de maneira inovadora, ajudando a romper o paradigma da quantificação e a “frieza” das análises de dados feitas dentro dos gabinetes. Como os autores puderam resumir, essas características seriam:

- a) a fonte direta dos dados seria o ambiente “natural”, em condições espontâneas;
- b) a investigação qualitativa seria tipicamente descritiva;
- c) o foco de interesse do pesquisador seria o processo;
- d) haveria uma tendência para analisar os dados de forma indutiva; e

e) o significado seria vital.

Tais procedimentos, embora já consagrados em algumas disciplinas sociais e humanas, apenas recentemente foram sendo incorporados por geógrafos. No Brasil, isso se deu, sobretudo, a partir da década de 1990, à baila da influência da corrente humanista²⁹. A partir desse período, a Geografia admitiu a possibilidade de novos cenários investigativos, passando a se preocupar com fenômenos que se manifestavam em escalas menores e/ou que estavam ligados às vivências dos indivíduos e, portanto, carregados de simbolismos. Os estudos se centraram na compreensão da ação e da imaginação humanas, além das análises objetiva e subjetiva de seus produtos.

O surgimento de um novo temário demandou novos procedimentos investigativos, que, devido à falta de conhecimento de tratativas mais consolidadas no âmbito da própria disciplina, fizeram com que muitos pesquisadores mimetizassem técnicas características de outros campos científicos. Queremos destacar casos como a **pesquisa-ação** e o **método etnográfico**, técnicas que têm sido cada vez mais utilizadas por geógrafos, sobretudo pelos que se dedicam a estudar ambientes escolares.

4.2 O USO DA PESQUISA-AÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores estão envolvidos de modo cooperativo com os demais agentes do processo. Ela pressupõe uma participação planejada do pesquisador em uma situação problemática ligada diretamente à vivência dele.

O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas a partir da sua compreensão, do conhecimento e do compromisso para a ação dos elementos envolvidos. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social em que as variáveis de um conjunto não podem ser analisadas de forma isolada, sem considerar a interação entre elas. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando apenas enquanto elementos de um processo.

²⁹ A Geografia Humanista é a corrente da Geografia que pesquisa as experiências das pessoas e dos grupos em relação ao espaço com o fim de entender seus valores e comportamentos. Alguns autores preferem designá-la Geografia Humanística, pois argumentam que, como todos os trabalhos de geografia humana enfocam comportamentos do homem, aquela expressão serve para enfatizar que o objetivo dos geógrafos humanistas é pesquisar os elementos mais particularmente humanos da relação dos homens com o espaço e o ambiente, que são os valores, as crenças, os símbolos e as atitudes.

O pesquisador quando participa na ação carrega consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica modificações no conhecimento do pesquisador. Para Gil (2007, p. 55), a pesquisa-ação tem sido alvo de controvérsia devido ao envolvimento ativo do pesquisador e à ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, já que este estabelece uma relação horizontal com os demais envolvidos.

Apesar das críticas, essa modalidade de pesquisa tem sido usada por pesquisadores identificados pelas ideologias reformistas e participativas. Nesse tipo de trabalho, o pesquisador elabora uma situação-problema, que ao final da pesquisa será equacionada por ele e pelos demais participantes. Estes últimos, além de contribuírem para a solução da situação-problema, também serão investigados ao longo do processo. Esse tipo de pesquisa mostra-se muito pertinente ao ambiente escolar, uma vez que professores e alunos podem, em caráter colaborativo, contribuir para modificar uma dada realidade de maneira dialógica.

A utilização cada vez maior da pesquisa-ação por geógrafos estaria atrelada à mudança de entendimento dos objetivos da ciência enquanto disciplina escolar. Ela tem ressignificado o ensino de Geografia, que, tradicionalmente, estava preocupado com a transmissão de conteúdos abstratos, ligados a uma sistematização de apresentação do mundo a partir de grandes temas, sejam eles físicos ou humanos. Tal discussão já fora explorada no capítulo anterior, mas será resgatada por nós a fim de compreendermos o porquê da crescente utilização desse procedimento metodológico em pesquisas geográficas que têm aproveitado o contexto escolar para a elaboração de indagações e a resolução de questões da ordem cotidiana.

Esse novo paradigma pedagógico tem proposto que o Ensino da Geografia deva estar em consonância com as demandas surgidas a partir do espaço escolar ou apresentadas pelos próprios alunos, devendo dialogar com as geografias vivenciadas pelo aluno na escola e em seu ambiente familiar. Nesse sentido, professores têm elencado uma série de problemas a serem investigados e resolvidos durante as aulas, em uma rica experiência de soma de esforços entre eles e os discentes, e de associação entre o conteúdo a ser estudado e a vivência dos alunos.

A contribuição da Geografia para um melhor aproveitamento do universo escolar, enquanto campo exploratório e de formulação de problemas, estaria prevista nos próprios princípios orientadores expressos nos documentos que servem de balizamento para as práticas de ensino-aprendizagem levadas a cabo pelos professores. A Base Nacional Comum Curricular

(BNCC)³⁰ manifesta a preocupação quanto à necessidade de partir das relações cotidianas para uma melhor abordagem das Ciências Humanas no Ensino Médio, apontando que:

É importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. [...] Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações (BRASIL, [2017], p. 355).

Ao atentarmos mais especificamente para as orientações da BNCC voltadas ao ensino específico da Geografia escolar, podemos perceber, a partir de um texto introdutório, que o componente curricular da Geografia retoma os objetivos de aprendizagem expressos no âmbito do Ensino Médio. O documento afirma que: “[...] fazer a Geografia, na escola contemporânea, implica torná-la presente no cotidiano de crianças, de jovens e adultos, provocando questionamentos, observações e análises como novas aprendizagens, intervenções e proposições para situações de suas vidas” (BRASIL, [2017], p. 266).

Desse modo, percebemos o estímulo para que professores desenvolvam metodologias de trabalho que sejam significativas, propositivas, e que permitam intervenções relevantes na realidade social escolar. Entre as habilidades e competências previstas no currículo formal da disciplina, há objetivos que possivelmente podem ser alcançados com o emprego da **pesquisa-ação** no ambiente escolar. Por exemplo: captar a realidade do grupo no qual se pretende interagir e ensinar; possibilitar que o investigador/pesquisador seja um agente social integrado e contextualizado ao que se estuda; possibilitar uma interferência com potencial transformador da realidade social e do microcosmo estudado. Tais objetivos também são caros, inclusive, à nossa abordagem.

Em geral, as pesquisas qualitativas, sejam elas participativas ou não, têm por finalidade a construção de reflexões sobre fenômenos ligados diretamente ao fazer diário de quem

³⁰ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que foi criado em caráter colaborativo por intelectuais à serviço do governo. Ele apresenta um caráter normativo que serve como marco referencial para a Educação Básica do nosso país, sendo fundamental para a elaboração dos currículos escolares e das propostas pedagógicas para os ensinos Infantil, Fundamental e Médio, sejam eles públicos ou privados.

pesquisa. Nesse sentido, enquanto profissional da educação, e atualmente gestor de uma unidade de ensino situada em um contexto marcado por fragilidades e problemas sociais, vemo-nos tentados a intervir significativamente para melhorar aquela realidade social. Todavia, ao refletirmos sobre a origem das questões que se colocam no cotidiano das escolas estudadas por nós, bem como de outras escolas inseridas em favelas, estamos cientes de que as gêneses dos problemas sociais que afligem aquelas realidades podem estar muito além daqueles contextos.

Apesar de ambicionarmos contribuir efetivamente para melhorar as condições sociais daquele ambiente, reconhecemos que as questões são deveras complexas, muito maiores que a atuação social de um indivíduo. Isto posto, humildemente nos colocamos a contribuir desenvolvendo uma análise que buscasse compreender as engrenagens sociais que perpetuam naquele contexto uma ordem social desfavorável. A partir desse entendimento, distanciamos-nos da proposta da pesquisa-ação e nos direcionamos para outro tipo de metodologia: o método etnográfico.

4.3 O MÉTODO ETNOGRÁFICO

Este tipo de abordagem tem uma longa tradição, sobretudo no campo da Antropologia. Esse método tem por característica a familiaridade do pesquisador com o fenômeno estudado. Ele pode ser entendido como o estudo de um povo ou grupo social. Destacamos as obras de Malinowski (1978), Geertz (1989) e Angrosino (2009), que são referências na maneira de como se inserir em um grupo social e a partir daí extrair o máximo de elementos daquele contexto.

As características específicas da pesquisa etnográfica seriam: o uso da observação participante; a utilização de entrevistas; a análise documental; a interação entre pesquisador e objeto; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo; a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a valorização dos olhares dos sujeitos pesquisados e de suas experiências; a coleta de dados descritivos; e a análise qualitativa dos resultados obtidos.

Nesses tipos de abordagens, os dados colhidos apresentam um caráter descritivo, rico de significados. A operacionalização desses dados não se dá por meio do controle de variáveis, mas sim da investigação deles, tais como estes se apresentam em seus contextos, ou seja, na riqueza de seu ambiente “natural”.

Os dados principais são apreendidos em suas contextualidades em razão da relação entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Como apontado por Alves (1991), a abordagem qualitativa, empreendida pelo método etnográfico, parte do pressuposto de que o conjunto de expressões

dos sujeitos, vinculado a seus valores e crenças, é dotado de sentidos. Seus efeitos não se dão a conhecer por meio do imediato, sendo necessária a interpretação do que se apresenta. A constatação é de que certos conhecimentos só se revelam a partir da interação humana.

Decorre daí o consenso entre os teóricos em considerar o pesquisador como o principal sujeito nos processos de observação, diagnóstico e intervenção. Os fenômenos sociais só se revelariam aos pesquisadores quando estes estivessem dispostos a se engajarem pessoalmente, observando, diagnosticando e se inserindo nos processos observados nas/pelas pesquisas. A partir desses pressupostos, os fenômenos sociais não poderiam ser observados do exterior nem de modo estático, porque assim eles não se tornariam perceptíveis ao pesquisador, que os apreenderia participando de sua construção.

No campo educacional, exemplos desse tipo de abordagem são as pesquisas que analisam as relações entre a escola e os agentes de sua comunidade, ou ainda que se realizam na escola entre os agentes que compõem aquela comunidade. Tais pesquisas têm sido desenvolvidas com o intuito de conhecer profundamente as diferentes problemáticas advindas desses tipos de interações. Assim, ao nos propormos investigar dois ambientes escolares, acreditamos que poderíamos tirar lições significativas desse tipo de abordagem.

Sem dúvida, essas referências foram importantes, sobretudo, para nos alertar dos riscos assumidos ao nos propormos a investigar um contexto conhecido, tão próximo ao ponto de estar ligado à nossa vivência diária. Procuramos adotar uma postura preventiva em relação a possíveis riscos, os quais destacamos:

- a) a sensação de dominar profundamente o objeto de estudo;
- b) a excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados;
- c) o risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo pudesse representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do autor sobre o objeto de estudo;
- d) a incapacidade de afastamento do pesquisador em relação ao fenômeno estudado;
- e) a interferência do professor/pesquisador no espaço a ser observado e analisado;
- f) os possíveis constrangimentos decorrentes da familiaridade do pesquisador com o espaço abordado e com os sujeitos ativos naquele processo; e
- g) a evidente subjetividade do autor no tocante às questões levantadas e às reflexões.

Isto posto, julgamos serem necessários esclarecimentos sobre as posições assumidas pelo pesquisador no decorrer da pesquisa. Como fora anteriormente evidenciado, o autor nutre

vínculos institucionais e afetivos com as escolas elencadas como estudos de caso. Tal condição já demandaria uma postura crítica diante da intrínseca relação sujeito-objeto. Com isso, queremos advertir que as observações e as reflexões surgidas no desenvolver da pesquisa sempre estiveram “contaminadas” por nossas subjetividades.

Como observado pelo escritor, poeta e ambientalista estadunidense Henry David Thoreau em seu livro *Walden* (1910, p. 57):

A objetividade ou a investigação científica pura não existem, porque estão sempre associadas à subjetividade e aos sentidos. Fatos caem do observador poético feito sementes maduras. O alicerce de tudo é a observação.

No entanto, a situação ora mencionada fora agravada logo no início do processo investigativo, pois o pesquisador veio a se tornar gestor de uma das escolas. Essa condição peculiar acabou por interferir em situações relativas ao papel desempenhado, ao lugar de fala, à alteração do ponto de vista, ao aumento do escopo de análise, bem como a uma maior responsabilidade para com o objeto de estudo e seus sujeitos.

Ao bebermos dessas fontes, pudemos colher uma série de ensinamentos que nos ajudaram a estabelecer limites, estratégias e princípios éticos para uma (re)imersão em um ambiente ligado à nossa vivência. Um exemplo seria a postura assumida de “estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho”. Tal noção, elaborada e difundida no âmbito da Antropologia e apreendida por nós, foi fundamental para compreendermos como nos posicionar em relação a um espaço em que exercíamos uma função de centralidade.

O fato de a etnografia pressupor uma interação direta entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, e calcar-se no concreto, suscitava-nos a segurança de que seu emprego seria o caminho acertado para podermos investigar um objeto a nós familiar.

Como Gomes pôde subscrever ao analisar Claudia Fonseca, a etnografia foi a tábua de salvação de muitos pesquisadores não antropólogos quando necessitavam investigar fenômenos observáveis na dimensão cotidiana. Segundo o autor:

Foi Claudia Fonseca (1999) quem primeiro verificou essa tendência, há vinte anos atrás. O problema, como atesta a antropóloga, está no fato de que, quanto mais a etnografia se difunde e se torna a “solução” aos dilemas profissionais de pesquisadores frustrados com teorias abstratas, cada vez menos se “enxerga” etnografia. Esse dado se torna ainda mais grave pela íntima relação entre o fazer etnográfico e as construções teóricas da Antropologia. Explicamos: a etnografia é não só um elemento importantíssimo na tradição antropológica, ela também é parte essencial do empreendimento desta disciplina enquanto ciência: ela a conforma identitariamente, a constrói

epistemologicamente e a enriquece teoricamente (GOMES, [2020?], p. 96, no prelo).

Para além das contribuições ligadas a como se aproximar de um objeto familiar, a Antropologia também forneceu subsídios relevantes de como estudar ambientes escolares. Como Gomes ([2020?], no prelo) pôde demonstrar, a partir do trabalho Margareth Mead nos anos 1930, a educação se tornou um objeto de destaque para a Antropologia, confluindo no surgimento de um rol de etnografias sobre os processos que se desenvolviam nos espaços escolares. Desde então, buscando uma aproximação confortável, uma série de pesquisadores buscou referenciais nesses trabalhos para poder cunhar seus próprios métodos de pesquisa.

Segundo o autor, apesar da falta de um tutorial referencial, de uma sistematização ou, ainda, de cânones, as etnografias puderam criar um corpo metodológico sólido, um cabedal baseado na associação de quatro elementos principais: observação, descrição, imersão e reflexividade. Ao debruçar-se sobre várias etnografias e seus ricos modelos descritivos relativos à rotina escolar, o geógrafo pôde reunir ensinamentos virtuosos de como se posicionar e de como extrair dos universos escolares as reflexões e os quadros analíticos para compreender o realizar-se daquele espaço.

Após contato com várias etnografias, o pesquisador sintetizou essas lições a partir dos seguintes eixos:

- a) entender o que os pesquisadores fazem em campo;
- b) ter cuidado em relação à interferência no ambiente pesquisado;
- c) ter cuidados redobrados por pesquisar um ambiente escolar; e
- d) evitar fazer juízo pedagógico.

a) Sobre compreender o que os pesquisadores fazem em campo

A leitura de várias etnografias é interessante por possibilitar compreender os bastidores do desenvolvimento de uma pesquisa científica descritiva. Para entender como se faz uma boa pesquisa, não se deve restringir-se aos resultados, mas sim buscar compreender todos os processos na elaboração e no desenvolvimento do trabalho — compreender o que os pesquisadores fazem em campo, como eles se comportam, quais são seus procedimentos, em que condições eles desenvolveram a investigação e em quais termos os fenômenos são observados.

O registro das coisas aparentemente mais ordinárias e sutis pode ser o “segredo” para o desenvolvimento de uma pesquisa rica e relevante. A riqueza dos detalhes colhidos, o olhar atento e a audição sensível são chaves importantes para se descrever o contexto em que se

realiza a pesquisa. Além disso, os rabiscos, os croquis, as anotações na caderneta já teriam valores em si por evidenciar todo o engenho desprendido pelo pesquisador durante o devir de seu trabalho investigatório.

Outra questão interessante seria o pesquisador deixar transparecer no trabalho as tensões e as subjetividades que o acometeram durante o período imersivo. O afloramento dos pensamentos do autor não invalida a pesquisa; muito pelo contrário, uma descrição cristalina que reflita as emoções e as experiências sentidas pelo autor só engrandecem a descrição, permitindo ao leitor compreender as agruras vivenciadas durante a pesquisa e, por suposto, entender o que os pesquisadores fazem durante a realização do estudo.

Observação: para nós, esse ponto foi extremamente importante. No início, sentíamos uma dificuldade profunda em nos desprendermos de um “olhar administrativo” e assumirmos a condição de pesquisador. Ao nos instruímos sobre como proceder em campo, fomos, aos poucos, assumindo um novo olhar e uma nova postura em relação ao nosso ambiente de trabalho. Ainda que não pudéssemos nos destituir completamente dos papéis de docente e de gestor, fomos aos poucos assumindo uma faceta mais observadora e investigativa. Essa tensão entre os diferentes papéis sempre esteve presente ao longo da pesquisa.

b) A interferência no ambiente investigado

Talvez esse tenha sido o ponto nevrálgico em relação à nossa experiência em campo. Percebemos que o papel de diretor-geral que passamos a desempenhar modificou sensivelmente o comportamento das pessoas em relação a nós. Professores e funcionários que antes tinham uma relação mais próxima, às vezes de confiança, tornaram-se mais afastados e reservados. Apesar de estarmos imiscuídos no cotidiano de uma das escolas, percebíamos que a nossa presença suscitava um sentimento de vigilância e fiscalização tanto em alunos como em professores e funcionários.

Quando íamos a outra unidade de ensino, também sentíamos o mesmo estranhamento. Apesar de sermos acolhidos com o mesmo carinho da época em que lecionávamos, notamos uma alteração em relação ao tratamento recebido. Se antes as pessoas sentiam mais liberdade para fazer brincadeiras e irreverências, elas passaram a adotar uma postura mais solene. Podemos confessar que, por vezes, sentimos falta de uma relação mais horizontal, menos formal.

Diante desse “nó górdio”, procuramos desenvolver estratégias que atenuassem o desconforto que a nossa presença suscitava nas pessoas observadas. Decidimos realizar entrevistas e fazer registros mais livres, em que as observações eram colhidas sem formalismos

ao longo do nosso período de trabalho. Sempre atento aos detalhes, assim que alguma coisa chamasse a atenção, corríamos para fazer o registro. Tal registro era feito em uma caderneta de campo ou até mesmo no celular. Posteriormente, fazíamos a transcrição dos relatos colhidos.

c) A consciência de que uma pesquisa desenvolvida em um ambiente escolar exige cuidados especiais

O fato de se realizar uma pesquisa em um espaço destinado a receber crianças e jovens exige do pesquisador uma postura mais diligente em relação a como proceder durante a investigação. A atenção especial com a legislação vigente e o cumprimento de princípios éticos são questões que diferenciam fazer pesquisa em uma escola ou pesquisar qualquer outro lugar. Devido à escola destinar-se ao atendimento de indivíduos menores de idade, demanda todo um ordenamento jurídico protetivo. Nesse sentido, é muito importante que o pesquisador tenha ciência da legislação vigente para não ferir os pressupostos contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

As escolas têm normas bastante restritivas em relação ao acesso de terceiros ao espaço escolar e às crianças, bem como à utilização das imagens de ambos. As redes de ensino demandam uma gama enorme de autorizações e comprovações para permitir que a investigação transcorra, ou ainda que possam ser recolhidos dados visuais dos cotidianos de suas unidades de ensino. Tal situação evoca uma questão que atravessa todos os momentos da feitura de uma pesquisa em um ambiente escolar, que é a observância dos princípios éticos. Nesse sentido, há uma linha tênue entre o desenvolvimento de um trabalho de excelência, do ponto de vista técnico, e uma pesquisa eticamente condenável. Uma ponderação deve ser feita de maneira que esta não seja nem pobre tecnicamente nem moralmente censurável.

Sobre isso, Gomes expõe o seguinte:

Uma boa pesquisa, em seu sentido mais geral, deverá ser razoável nessas duas dimensões (a ética e a técnica). Obviamente, ainda que algumas questões éticas pareçam ser inerentes ao contexto temático e empírico em que a pesquisa se insere, há outras implicações de natureza ética verdadeiramente errantes em qualquer circunstância. Mas na verdade, posto que são abstratos, não são tão óbvias as maneiras como os princípios éticos são aplicados em determinadas situações. As decisões éticas são resultado de ponderações feitas durante as complexas situações políticas e sociais vividas na pesquisa. Se para alguns autores o recurso final é a nossa própria consciência, é igualmente frequente a prática de redigir preliminarmente um conjunto de princípios para orientar as ações do pesquisador no campo e a proteção dos participantes da pesquisa (GOMES, [2020?], p. 135, no prelo).

Além desse devido zelo pelos educandos (indivíduos, geralmente, menores de idade e em pleno processo formativo), também pudemos notar uma postura institucional de autopreservação. As secretarias de ensino têm uma preocupação muito forte em relação ao teor das pesquisas desenvolvidas ou posturas assumidas por pesquisadores. É notório o receio dos órgãos gestores de que pesquisadores possam assumir posturas antiéticas ou possam vir a apontar fragilidades internas de suas estruturas e sistemas. De maneira a se resguardarem, os órgãos do Estado exigem um ritual de autorizações quase impossível de ser cumprido. As instâncias responsáveis pelos editais e pela concessão de autorizações exigem inúmeros documentos e cartas de intenção, em uma aparente tentativa de tutelar as pesquisas. Acreditamos que esse excesso de precaução seja justificável dada a responsabilidade de gerir várias instituições públicas de ensino. No entanto, se esse imbróglio já causa embaraços para pesquisadores externos, que dirá para um pesquisador que no momento é servidor e está na gestão de uma unidade de ensino.

Se por um lado tivemos um “rigor absoluto” em relação à observância dos preceitos éticos, resguardando as identidades das escolas investigadas e dos sujeitos atrelados a elas, por outro nos sentimos presos às amarras burocráticas e institucionais. Por tratarmos de um tema espinhoso, atrelado a unidades de ensino envoltas por situações de conflito e territórios imersos em vulnerabilidades sociais, tivemos um cuidado redobrado para não criar inconveniências à instituição.

d) A desnaturalização do olhar pedagógico

O autor atenta para a necessidade de se relativizar o **juízo pedagógico**, ou o **olhar pedagógico**. Tais conceitos cunhados respectivamente por Bourdieu (2012) e Prado e Rosistolato (2015) denotariam um comportamento docente de beneplácito em relação aos processos educacionais. A naturalização desses processos faz com que, muitas vezes, profissionais assumam posturas acríticas em relação ao transcorrer de um cotidiano escolar e ainda, por vezes, reprovem eventos que fujam ao “esperado”, ou seja, à ordem estabelecida. Ao analisarmos diacronicamente a educação, podemos perceber que tal postura corporativa faz com que processos se perpetuem ao longo da evolução do campo educacional. Por exemplo, apesar de muito contestado e por vezes compreendido como arcaico e ineficiente, temos a manutenção do **método de ensino tradicional** na grande maioria das escolas públicas.

Por fazermos parte da categoria dos docentes, não estamos livres de nos impregnarmos desse juízo. No entanto, enquanto pesquisadores, temos que nos policiar para refletir com um

crivo crítico independentemente da nossa condição profissional, como muito bem sublinhado por Gomes, que aponta:

[...] a despeito de seu ofício docente, na descrição em campo um geógrafo (ou qualquer pesquisador que se dedique a estudar espaços educativos) deve estar atento à maneira como o fenômeno ocorre, sob um olhar vigilante a qualquer juízo que possa interferir em sua interpretação, relativizando, assim, a sua própria visão de mundo (GOMES, [2020?], p. 137, no prelo).

Para além das subjetividades atreladas à nossa função de docente e ao cargo de gestor, tentamos criar artifícios para **estranhar** (no sentido antropológico de desnaturalizar fenômenos que ocorrem em um contexto familiar, desvelando processos que um olhar desatento não conseguiria captar) um ambiente que era profundamente conhecido e que vivenciávamos a partir da condição desses ofícios. Além disso, objetivávamos compreender geograficamente como certos fenômenos se materializavam naquele contexto em que estávamos inseridos. Nesse sentido, tivemos que mobilizar categorias analíticas como espécies de lentes que nos permitissem compreender aquele espaço por um outro prisma. A necessidade de voltarmos à Geografia colocava-se imperiosa.

4.4 AS DIFERENÇAS ENTRE O OLHAR ANTROPOLÓGICO E O OLHAR GEOGRÁFICO

Devido ao arcabouço acumulado, dos trabalhos notáveis e da notória habilidade do antropólogo de investigar o palpável, o visível, o próximo e o ordinário, a ideia do emprego do método etnográfico nos era muito atrativa. A etnografia nos fornece uma série de elementos referenciais, sobretudo no tratamento de um objeto familiar ao pesquisador. A princípio, ao refletirmos sobre os procedimentos de que lançaríamos mão para poder investigar os espaços escolares, logo nos vinham à cabeça recursos metodológicos que remetíamos serem desenvolvidos no âmbito da Antropologia, tais como: **imersão, trabalho de campo, observação-descrição, entrevista-transcrição e abordagem qualitativa.**

Para nossa surpresa, ao nos debruçarmos novamente sobre os debates teórico-metodológicos firmados sobre o devir de nosso campo científico, pudemos perceber que tais procedimentos investigativos também foram bastante utilizados no âmbito da Geografia. Inclusive, alguns deles sendo interpretados como elementos constitutivos da própria identidade da ciência geográfica, vide os casos da **observação (contemplação)**, no período de constituição da Geografia enquanto ciência; a importância do **método descritivo**, na Geografia francesa; e a questão do **trabalho de campo**, que atravessou a Geografia ao longo de toda a sua história.

Assim, a diferença entre a Geografia e a Antropologia não estaria atrelada ao eixo temático abordado por essas disciplinas ou, ainda, aos sistemas metodológicos mobilizados por elas, mas sim ao olhar lançado sobre o fenômeno.

Nesse sentido, apesar da presteza já mencionada, ao confrontarmos as abordagens características da etnografia e a interpretação que procurávamos almejar em nossa pesquisa, verificamos que havia um descompasso entre o ângulo geográfico que pretendíamos estabelecer no tratamento do nosso objeto e a perspectiva original do campo científico fundante do método etnográfico. A esse respeito, Minayo e Minayo-Gómez fazem uma consideração importante:

Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa) (2003, p. 118).

A despeito de a etnografia oferecer uma série de elementos referenciais (precipuamente no tratamento de um objeto familiar ao pesquisador), que em princípio desconhecíamos e dos quais pretendíamos tirar proveito, ainda assim parecia haver uma dessemelhança atrelada à natureza de utilização e ao senso de uso de suas ferramentas. Desenhava-se uma diferença insolúvel atrelada aos olhares distintos, peculiares a cada campo do saber. Ainda que possa haver adaptações (muitos pesquisadores importam metodologias de outros campos científicos), as especificidades de cada matriz metodológica seriam condicionadas pelos objetivos do seu emprego.

Desse modo, faltavam-nos artifícios próprios que contribuíssem para desvelar as espacialidades intrínsecas aos comportamentos: dos bandos criminosos estranhos aos espaços escolares (grupos territoriais violentos que se (re)afirmam a partir da retórica da diferenciação), dos indivíduos locais que eventualmente adentram o espaço escolar, dos sujeitos respectivos aos espaços escolares e das próprias escolas que procurávamos observar.

A questão não se tratava de desconsiderar a *expertise* acumulada entorno da abordagem etnográfica nem anular os enriquecimentos epistemológico e metodológico advindos da contribuição que o antropólogo pôde dar no âmbito das ciências sociais. Tratava-se apenas de delimitarmos o percurso metodológico que nos ajudasse a analisar o objeto a partir do enfoque que queríamos dar, ou seja, investigando o fenômeno a partir de seus elos espaciais.

Ainda que o geógrafo e o antropólogo compartilhassem um temário investigativo por vezes convergente e sistemas metodológicos bastante próximos, mesmo assim seriam perceptíveis as diferenças na maneira de observar os fenômenos e na forma de operacionalizar

as estratégias investigativas. O método etnográfico “tradicional”, atrelado à figura do antropólogo e nele idealizado, teria um “vício” de abordagem ligado ao desenvolvimento epistemológico do campo científico da própria Antropologia.

A ciência antropológica tem por objetivo interpretar quem é o sujeito pesquisado, compreender como ele percebe o mundo e como se expressa nele. Ao nos debruçarmos sobre seus sistemas analíticos, podemos perceber que as abordagens concentram suas observações nos sujeitos e nos significados de suas ações. A essência da abordagem antropológica sempre esteve ligada à experiência da alteridade. A reflexão sobre o outro, o diferente, constitui a própria síntese do trabalho antropológico. Ao investigar um fenômeno, por pressuposto, o antropólogo sempre parte da pergunta “**Quem?**”. Nesse sentido, o interesse estaria centrado sobre **quem** se observa, ou seja, sobre o outro (sua cultura, seus rituais, seus comportamentos e, por que não, sua própria perspectiva). Ainda que esses dados fossem importantes em nossa perspectiva analítica, pretendíamos remetê-los à ordem espacial de seus contextos sociais.

Claudia Fonseca (1999) ressalta a importância de se considerarem as pessoas que tomamos como sujeitos de nossos estudos não como indivíduos separados de seus contextos e condições de vida, mas como sujeitos que se constituem na cultura, na linguagem, em situações históricas, das quais não podem ser abstraídos. Concordamos plenamente com o que fora apresentado pela autora, apenas sugerimos o adendo de se considerarem as condicionalidades que a conformação espacial impõe à consciência desses indivíduos e os limites que ela estabelece às suas ações.

No campo geográfico, a busca pela espacialidade demarca o interesse central da observação. O geógrafo parte inicialmente da pergunta “**Onde?**”. O uso do pronome relativo de lugar na pergunta mostra uma preocupação com a dimensão espacial do fenômeno. Nesse sentido, o objetivo do geógrafo seria explicar a ocorrência dos fenômenos, sejam eles sociais ou naturais, a partir das lógicas de incidência, distribuição ou, ainda, evolução no espaço.

Apostando na espacialidade como dimensão analítica reveladora, pretendemos captar e demonstrar as implicações que as circunstâncias de um entorno “controlado” pela criminalidade violenta (e, por isso, envolto em relações sociais mediadas por lógicas informais de poder) ocasionariam ao funcionamento das escolas públicas (espaços representativos do poder formal do Estado) situadas naquele contexto. Além disso, direcionamos também nosso olhar para as estratégias informais de produção/reprodução do espaço nas favelas e seus rebatimentos entre os muros da escola. Objetivamos entender o porquê de alguns comportamentos e relações desenvolvidos na vizinhança das escolas transbordarem para dentro dos seus espaços, e ainda

quais os efeitos (geográficos) disso para a organização interna e para o ordenamento espacial delas.

Nesse momento, apartamo-nos da Antropologia, pois não nos limitaremos a interpretar quem são os sujeitos envolvidos em certas práticas (ações desenvolvidas no entorno das escolas e, por vezes, mimetizadas nos próprios espaços escolares). Nosso objetivo não se restringe a inteligir o porquê de certos comportamentos, seus significados nem os sentidos atribuídos a eles. Queremos entender a lógica espacial de ações desenvolvidas preferencialmente em contextos socioespaciais semelhantes aos dos arredores de nossas escolas, bem como os reflexos espaciais dessas no interior delas.

Sob este prisma, compreendemos que as vivências e as relações sociais são referenciadas a partir do e no espaço. Percebemos que a descrição desses fenômenos sociais estaria atrelada ao contexto urbano em que eles se materializam. Por conseguinte, inferimos que não podemos compreender a ação humana apartada do espaço — toda e qualquer ação humana se dá no espaço e a partir do espaço, em uma dialética em que, ao mesmo tempo, o sujeito transforma o espaço e é condicionado por ele. Isto posto, parecia-nos plausível investigar as ações desenvolvidas nos espaços escolares selecionados por meio de seus arranjos espaciais típicos e analisá-los submetidos às implicações dos ordenamentos espaciais circunvizinhos.

4.5 AS PARTICULARIDADES DE UM GEÓGRAFO: A OBSERVAÇÃO PARTICULAR E A DESCRIÇÃO ORIGINAL

A partir desse enfoque, fica nítida a nossa preocupação em operacionalizar a investigação a partir das espacialidades inerentes a esses fenômenos. Dito isso, passamos a compartilhar com o leitor os procedimentos metodológicos que utilizamos para, **(1)** em primeiro lugar, compreender dentro de um quadro racional lógico a natureza espacial de alguns comportamentos e ações apresentados por indivíduos nas favelas; **(2)** em seguida, apresentar os elos entre o ordenamento espacial de duas unidades públicas de ensino tradicionais e os comportamentos e ações esperados por aqueles que estão ligados institucionalmente a elas; **(3)** e, por fim, descrever geograficamente as condicionalidades, os constrangimentos e os conflitos entre essas distintas maneiras de ser da/na favela e de ser da/na escola, e que têm esta última como palco dessas contradições.

Ao caminharmos nesse sentido, conectamo-nos com propósitos que, tal como evidenciado por Gomes (2017), estiveram presentes ao longo da história do pensamento geográfico e da Geografia enquanto saber institucionalizado. Esses seriam a apresentação dos

fenômenos tais quais eles se mostram no mundo e a sua descrição baseada no entendimento da maneira como eles se manifestam, relacionam e conectam. Nessa lógica, buscamos classificar as ações e os comportamentos dentro e fora das escolas a partir do ordenamento espacial que regula esses diferentes espaços. Agrupando-os em conjunto, pretendemos estabelecer um sistema (nexo explicativo) fundamentado em suas naturezas e áreas de ocorrência. Assim, criamos uma classificação fundada de acordo com as características constitutivas desses espaços.

Dito isso, tributários da ideia de Gomes (2001), esboçamos dois enquadramentos que exprimem formas propriamente geográficas de pensar o espaço em relação direta com a sociedade, modelos díspares que denotam diferentes relações entre as pessoas e os territórios vivenciados por elas. O primeiro, do tipo genoespço, remete aos espaços favelados “dominados” pela criminalidade violenta, em que a territorialidade é construída com base em discursos comunitários de diferenciação em relação ao outro, e as regras sociais são definidas e impostas de forma discricionária pelo comando local. O segundo, do tipo nomoespço, é atrelado aos espaços escolares, representativos do ordenamento social formal em que as ações e os comportamentos são regulados mediados pelo contrato social vigente (constituição) e por dispositivos lógicos previamente definidos.

4.5.1 Uma descrição geográfica: como descrevemos e o que descrevemos

Creemos caber aqui uma melhor sistematização para o leitor sobre em que consiste nosso método descritivo — uma definição mais assertiva, que explicita o conjunto de variáveis e de dimensões analíticas que consideramos serem imprescindíveis à leitura de nossos sistemas interpretativos. Com isso, pretendemos abarcar tanto as ações e os comportamentos dos atores envolvidos como a materialidade de seus efeitos. É nesse intuito que escrevemos as próximas páginas, pretendendo explicitar detalhadamente o nosso modo de descrever.

A primeira explicação tem a ver com a forma como descrevemos. Descrevemos aquilo que observamos em campo, ou seja, em contato direto com nosso objeto de pesquisa. Optamos por fazer um registro mais flexível, sem nos apoiarmos em fichas de observação, e adotamos essa postura pois acreditávamos que, assim, geraríamos menos constrangimentos em relação aos indivíduos que observávamos. Como outrora mencionado, tínhamos receio de nosso papel institucional criar embaraços em relação às pessoas que observávamos. Outra preocupação nossa relacionava-se ao medo de que colegas de trabalho pudessem pensar que tirávamos proveito do nosso cargo para realizar a pesquisa. Cabe ressaltar que, apesar de não lançarmos

mão de fichas de observação, não fizemos um registro indiscriminado de tudo aquilo que vimos. De maneira a disciplinar nosso olhar, baseamo-nos em dimensões analíticas construídas pelo Grupo Território e Cidadania da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A metodologia desenvolvida em nosso grupo de pesquisa tem a potência de associar duas dimensões analíticas fundamentais: a morfológica e a comportamental. Dimensões que, apesar de apresentadas separadamente, fazem parte de um mesmo sistema complexo dialético.

A dimensão morfológica – tal qual expressa por Henri Lefebvre (1981), essa dimensão é pensada como espaço social, que é apropriado, alterado e construído pela sociedade em uma relação dialética. Está relacionada à base material que serve de suporte para a realização das atividades humanas e, como não poderia ser diferente, condiciona-as na mesma medida em que é transformada por elas. Assim, poderíamos remetê-la tanto aos espaços favelados com suas formas peculiares como aos ambientes construídos das escolas, seus terrenos e limites físicos. Como Gomes demonstrou:

[...] a materialidade do espaço consiste em um elemento indispensável no exame da educação escolar, já que ele atua enquanto um condicionante ao desenvolvimento das práticas educativas, além de ser um indicativo dos processos de transformação adjuntos da mudança de concepção pedagógica (GOMES, [2020?], p. 169, no prelo).

Em nosso trabalho, apresentamos a dimensão morfológica das escolas como um dos elementos demonstrativos da concepção educacional idealizada e colocada em prática pelas escolas, e, posteriormente, focalizamos o exame das possíveis alterações morfológicas desses espaços como traços indicativos de adaptação das escolas às condicionalidades impostas por seus entornos.

A dimensão comportamental – fazemos, aqui, uma releitura da noção apresentada por Gomes ([2020?], no prelo). Segundo o autor, a dimensão comportamental refere-se a um conjunto de ações que animam os espaços e os colocam em movimento. São admitidas enquanto práticas sociologicamente relevantes, que possuem significações geográficas à medida que estão associadas ao lugar onde se realizam dentro de um arranjo espacial típico. Portanto, consistem em práticas simultaneamente moduladas pela localização, pela dimensão morfológica do espaço e por suas associações.

Privilegiaremos em nossa análise as ações que “naturalmente” (no sentido de serem esperadas) se desenvolvem dentro dos ambientes escolares. No entanto, não nos limitamos a essas ações e abordamos, também, os comportamentos consubstanciados por lógicas externas aos espaços escolares, mas que transbordam para dentro dele.

Como outrora explicitado, tratamos de duas escolas públicas tradicionais com concepções de ensino semelhantes e que, devido a isso, tendem a apresentar padrões de ocupação e de fluxos internos parecidos. Situadas em contextos socioespaciais também similares, colocamo-nos a observar os atravessamentos externos que interferem nas dinâmicas de funcionamento dessas escolas, ou seja, referimo-nos às práticas sociais externas que influenciam as práticas internas, ou ainda que as subvertem.

Após pontuarmos a maneira como descrevemos, partimos para a segunda parte de nossa explicação, que se dedica a apresentar o que descrevemos. Abordaremos a questão a partir da associação de três categorias de análise, que podem exprimir as perturbações que a organização social das imediações pode perpetrar ao realizar escolar. São elas: fluxos (circulação dos indivíduos dentro e fora do espaço escolar), ocupação (padrão de ocupação dos espaços da escola) e usos (as práticas espaciais ali desenvolvidas).

É interessante frisar que nos baseamos no rico arcabouço teórico-metodológico desenvolvido, ao longo dos últimos 20 anos, pelo grupo de pesquisa Território e Cidadania (que também integramos). Acumulando uma gama de trabalhos que se dedicaram a investigar os processos de sociabilidade em espaços públicos, o grupo mobilizou uma série de categorias analíticas. Dito isso, clarificamos que, ao incorporá-las, fizemos adaptações tentando compatibilizá-las ao tipo de abordagem que procurávamos estabelecer ao tratar nosso objeto de pesquisa. Isto posto, seguem as categorias que utilizamos para dar conta das interferências que a vizinhança de nossas escolas impõe a elas.

a) **Fluxos:** esta categoria remete aos vetores de movimento dentro das escolas. A circulação dos indivíduos nos espaços escolares, apesar de ter uma pequena autonomia, é mediada pela concepção pedagógica assumida pela escola e regulada a partir de dispositivos de controle (no caso das duas escolas estudadas, esse controle é rígido). Dessa forma, colocamo-nos a observar as alterações nos fluxos rotineiros desses espaços, assumidas a partir de implicações das redondezas.

b) **Ocupação:** esta categoria vincula-se à descrição dos padrões de relações sociais que se materializam no espaço e se desenvolvem dentro dos recortes dos planos físicos que constituem o ambiente escolar. Consideramos, portanto, a dimensão analítica da ocupação levando em consideração:

- i) a observância do lugar onde ela ocorre dentro da escola; e
- ii) sua própria configuração espacial, enquanto um jogo de posições de corpos, objetos e ações.

Devido à organização interna de suas rotinas, as escolas apresentam em seus diferentes espaços constitutivos padrões característicos de ocupação. Assim, mobilizamos essa categoria para compreender se situações e eventos externos poderiam modificar esses padrões.

c) **Usos:** mediados pelas noções de **forma** e **função** fornecidas pelo geógrafo Milton Santos (1979), compreendemos que o espaço é construído com base em uma intencionalidade. Desse modo, a cada forma característica do espaço associa-se uma função, ou seja, um tipo de uso.

Observação: ainda que possa haver processos de refuncionalização do espaço, eles deixam explícita a subversão do espaço original, de maneira a adaptar-se a um novo uso.

Nesse sentido, podemos inferir que:

a) O espaço escolar é formado por diferentes recortes, com distintos usos associados. Exemplos: secretaria, cozinha, dispensa, sala de aula, almoxarifado, pátios, banheiro, quadra, entre outros.

b) Quando analisados em conjunto, como elementos constitutivos do sistema espacial escolar, podemos compreender que todos contribuem para a mesma finalidade, que é a realização de uma atividade educacional formal.

Em nosso trabalho, utilizamos essa categoria para identificar se haveria uma subversão da finalidade desse espaço em razão dos novos usos assumidos a partir de pressões do entorno.

4.5.2 Os pontos de observação do espaço escolar

O ponto de vista situa um lugar específico, no qual o observador, ao ocupar aquele espaço, pode ver algo que, se ele estivesse em outra posição, não veria. Ao compreendermos que não poderíamos estar em todos os lugares ao mesmo tempo e que nem todos os ambientes da escola seriam representativos do que procurávamos observar, definimos pontos preferenciais de observação do espaço escolar. Destacamos previamente três recortes analíticos: a sala de aula, o pátio e a quadra. Eles foram selecionados pois seriam característicos de diferentes padrões de uso e de ocupação dos espaços escolares e por serem mais representativos das espacialidades presentes na escola. Cabe explicar que a ideia de espacialidade aqui assumida está ligada tanto à conformação espacial, representada pela disposição física dos elementos sobre um plano, como às práticas espaciais e às subjetividades que animam aquele contexto, como fluxos e modos de ocupação e de usos desenvolvidos no espaço.

Apesar de serem partes integrantes da escola, esses espaços apresentam finalidades e usos distintos. Logo, manifestam diferentes arranjos, composições, fluxos e práticas espaciais,

portanto as possíveis contradições advindas de conflitos entre as lógicas internas e externas podem se manifestar de formas distintas nesses recortes. Por podermos identificar arranjos espaciais mais nítidos nesses espaços, eles nos servirão como parâmetros. Assim, a utilização **desses pontos fundamentais de observação** seria importante para duas coisas:

a) apresentar os padrões espaciais “convencionais” (que mais se repetem) dos espaços escolares estudados;

b) possibilitar a observação e a descrição das alterações advindas das interferências externas.

Após descrevermos esses espaços (seus padrões mais correntes de uso e de ocupação), podemos a partir deles observar de forma mais nítida as interferências oriundas de fora da escola que acabam impactando na organização interna dela, ou seja, compreender os processos específicos que as escolas situadas nas áreas mais vulneráveis da cidade sofrem e as adaptações realizadas por elas em razão da realidade socioespacial do seu entorno. Isto posto, colocamo-nos a caracterizar os padrões convencionais de espacialização dos espaços escolares.

A sala de aula – é o espaço da escola onde se dá (intrínseco a ela) a ocorrência do evento-aula. Nas escolas do Município do Rio de Janeiro que atendem ao segundo segmento do Ensino Fundamental, as salas de aula têm em média quarenta metros quadrados, atendendo a um quantitativo que varia de 35 a 45 alunos. Por questões sanitárias e de bem-estar, tendo em vista o melhor aproveitamento do espaço e a manutenção de condições satisfatórias ao aprendizado, o tamanho mínimo de ocupação estabelecido por lei é de um metro quadrado por aluno, ou seja, uma sala de aula com 40 metros quadrados suporta um quantitativo máximo de 40 alunos. Durante nossa experiência profissional, pudemos observar que a maioria das escolas trabalha no limiar do considerado prudencial.

No geral, as salas são compostas por: uma lousa; via de regra, uma mesa maior designada ao professor; um armário, que contém alguns materiais pedagógicos; ventiladores e/ou aparelhos ar condicionado; e mesas e cadeiras destinadas ao uso dos alunos. A sala de aula pode ser atribuída a uma turma específica ou utilizada no esquema de rodízio. No primeiro caso, a turma fica fixa na sala, e o professor circula entre as turmas nos momentos de trocas de disciplinas. Quando o uso da sala de aula é atribuído a um professor, o que se convencionou chamar de modelo de “salas temáticas”, ocorre o inverso: o professor fica atribuído à sala, e as turmas circulam nos momentos de trocas das disciplinas. A distribuição do mobiliário na sala fica a critério do professor, porém, normalmente, as mesas e as cadeiras dos alunos estão distribuídas em fileiras, unitárias ou em duplas, voltadas para a lousa. Esse tipo de organização espacial da sala de aula é adotado na maioria das escolas brasileiras, e o mesmo pode ser dito

quando observamos as escolas públicas cariocas. Apesar de o professor ter o arbítrio para organizar o espaço de acordo com os seus objetivos e as abordagens pedagógicas utilizadas, no geral constata-se uma repetição desse modelo.

A reprodução desse arranjo, na maioria das escolas de nosso país, evidencia a permanência de uma concepção pedagógica tradicional, modelo de ensino que compreende o processo de ensino-aprendizagem centrado na figura do professor, visto como portador do conhecimento. A partir desse prisma, os alunos são entendidos como tábulas rasas, receptores passivos que assimilam os conteúdos expostos pelos docentes. Essa concepção preconiza o controle e a disciplinação dos corpos dos estudantes na sala de aula de maneira a contribuir para a concentração e a absorção das informações por eles.

O pátio – é o espaço de socialização da escola. É utilizado, preferencialmente, nos períodos de entrada e saída dos alunos ou nos intervalos entre as aulas, como no horário da merenda. Nesse espaço, normalmente, o fluxo dos alunos é menos regulado, a não ser nos momentos em que as aulas estão ocorrendo. Durante este período, restringe-se o quantitativo de circulação dos alunos e um rígido supervisionamento é feito de maneira presencial ou a partir de circuitos de câmeras, de maneira a evitar que alunos se dispersem ou fiquem cabulando aula. Eventualmente, os alunos são liberados para resolver alguma coisa na secretaria, na direção da escola, ou ainda para irem ao banheiro. No entanto, esses fluxos precisam de uma autorização prévia concedida por funcionários ou professores. Fora do período de aula, ou seja, nos momentos de recreação e nas horas da entrada e da saída, essa regulação fica mais frouxa, permitindo uma circulação mais livre dos alunos.

O pátio escolar, a depender do quantitativo de alunos e do padrão arquitetônico da escola, pode variar muito de forma e tamanho. Há escolas em que os pátios são cobertos e, outras, em que esses espaços foram construídos propositalmente descobertos, de forma a contribuir para a circulação do ar, a salubridade e a iluminação do ambiente interno. No entanto, por mais que esses espaços tenham diferentes tamanhos e *layouts*, geralmente são utilizados para os mesmos fins de socialização ou lazer. Seria interessante pontuar que na rede municipal de educação do Rio de Janeiro há ao menos uma escola³¹ que faz uso regular do pátio como

³¹ Localizado na comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro, o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (Gente) foi criado como uma proposta pedagógica inovadora para alunos dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Em um prédio sem turmas, séries ou salas de aula convencionais, os adolescentes são protagonistas de seu próprio percurso de aprendizado, utilizando a tecnologia aliada a metodologias ativas de ensino e como ferramenta inovadora e de potencialização educacional. No ano de 2011, a Escola Municipal André Urani, que funcionava em turno parcial, foi totalmente modificada de maneira a adaptar-se ao “Gente”, projeto que tem como eixo norteador o uso de novas tecnologias educacionais e se propõe a ser referência em produções de práticas pedagógicas inovadoras, incorporando as diferentes mídias e suas respectivas linguagens. Ao repensar seu método de gestão e sua infraestrutura, cada espaço foi organizado com uma cor e as turmas passaram a ser

espaço de aula, diferenciando-se das demais. Dados o tamanho e a complexidade da rede (formada por 1.560 unidades escolares), pode ser que haja outras escolas que trabalhem da mesma forma, todavia, sem sombra de dúvidas, estas unidades se constituiriam como casos excepcionais dentro da rede.

A utilização do pátio pelos alunos fica a cargo da administração interna, que tem plena autonomia para definir os horários e as formas de uso do local. Geralmente, as escolas que têm muitos alunos ou que apresentam turmas com faixas etárias muito distintas optam pela separação dos horários de recreação dos alunos. No entanto, há também escolas, no geral as que atendem a apenas um segmento, em que a recreação dos alunos ocorre no mesmo momento. A SME-RJ admite diferentes configurações, tendo escolas voltadas exclusivamente para um segmento, bem como escolas híbridas, que atendem a múltiplos segmentos e modalidades de ensino. Por questões de segurança, nestas últimas, o ideal seria que esses espaços pudessem ser controlados de maneira a evitar o uso compartilhado simultâneo dos diferentes segmentos. Todavia, isso não é uma regra, e o uso do pátio é regulado pela direção ou pelo Conselho Escola Comunidade (CEC) levando em consideração o melhor funcionamento da escola. As duas unidades observadas trabalham apenas com o segundo segmento de ensino, assim todas as turmas merendam (fazem uso do pátio) no mesmo momento.

A quadra – é também um espaço destinado ao evento-aula, entretanto normalmente essa atividade está atrelada às atividades da disciplina Educação Física. A conformação desse espaço é concebida justamente para a realização das práticas desportivas, previstas dentro da estrutura curricular da disciplina Educação Física. No geral, as quadras possuem duas balizas, cestas e tabelas de basquete e aberturas no centro para a colocação de rede de vôlei e, ainda, marcações no chão que identificam as áreas utilizadas no desenvolvimento de alguma prática esportiva. Porém, elas também podem ser utilizadas em outras situações, como eventualidades distintas da aula tradicional, contudo também ligadas a situações de aprendizagem, tais como: festa junina, mostra de dança, feira de ciências etc. Normalmente a quadra é formada por objetos fixos, atrelados à marcação das linhas que definem os limites divisórios de cada modalidade esportiva, podendo ser aberta ou coberta, o que acaba influenciando a utilização desse espaço.

chamadas de times, com professores mentores, rompendo as fronteiras de séries e disciplinas para um apreender individual e coletivo. Ainda em relação a esse processo de metamorfose da escola, novos espaços passaram a serem utilizados para as aulas (tal qual o pátio), e as paredes das salas de aula tradicionais foram derrubadas para possibilitar diferentes formas de organização dos professores e estudantes, e facilitar o trabalho em grupo e transdisciplinar. De acordo com a narrativa da Prefeitura, devido ao seu histórico anteriormente conflagrado e ao retomar esse local fazendo dele um espaço educacional de excelência e inovação para jovens, essa escola tornou-se uma referência exitosa por marcar uma reconquista espacial para a comunidade da Rocinha e para a cidade do Rio de Janeiro.

Após delimitarmos as dimensões e as categorias que utilizamos para melhor examinar nosso objeto de pesquisa, inspiramo-nos em outros trabalhos desenvolvidos no interior do laboratório Território e Cidadania para construir um quadro simplificado do nosso método descritivo.

Universo empírico da pesquisa	Duas escolas públicas da rede municipal carioca de ensino localizadas na periferia em áreas controladas por facções criminosas.
O objeto	As condicionalidades que o entorno favelizado e controlado pelo tráfico de drogas impõe ao funcionamento das escolas.
Como o recortamos	Evento-aula, planos físicos e movimento do espaço escolar.
As duas unidades de análise	Organização social do entorno (favela) e organização interna de duas escolas públicas tradicionais.
As dimensões de análise	Morfológica e comportamental.
O que descrevemos	Ocupação, usos e fluxos.
Desde onde olhamos	Salas de aula, pátios e quadras.

Quadro 1 - Quadro descritivo simplificado

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A análise de um fenômeno deve ser feita com a consideração de seus limites e, portanto, com muito mais propriedade. Dessa forma, é fundamental em um trabalho científico, sobretudo geográfico, fazermos a delimitação espacial e temporal do que se pretende estudar, pois jamais conseguiremos responder a tudo. Nesse sentido, pretendemos compreender o fenômeno a partir de dois enfoques distintos e complementares: o primeiro se restringirá aos próprios espaços escolares, contemplando-os em suas múltiplas dimensões, e o segundo focalizará a interface, os diálogos e as tensões entre o espaço da escola (nomoespço) e o seu entorno (genoespço), constituindo uma abordagem microescalar, composta pelas práticas espaciais características da escola, mas condicionadas pelas territorialidades cotidianas do entorno.

Como explicitado, adotaremos alguns princípios referenciais do método etnográfico, porém levaremos em consideração uma metodologia própria com objetivos, categorias analíticas e indagações que distinguiriam o olhar do geógrafo em relação aos demais cientistas sociais.

Além do que fora anteriormente discriminado, pretendemos em nosso processo investigativo utilizar alguns estratagemas, como a realização de entrevistas semiestruturadas com professores e funcionários, visando identificar como a escola é entendida por esses grupos; as possíveis questões mobilizadoras de conflitos; a visão dos professores em relação à escola e ao público com que trabalham; e a perspectiva do aluno em relação ao ambiente escolar. Dito isso, engajamo-nos em campo de maneira a descrever as condicionalidades que tal organização das relações sociais podem gerar para o funcionamento de duas unidades de ensino. A rigor, colocamo-nos a campo tentando compreender os efeitos dos processos sociais que têm se desenrolado nas imediações das instituições em que desenvolvemos e desenvolvíamos atividades laborais. Nesse sentido, concordamos com Suetergaray (2002, p. 94) quando ela defende que:

A pesquisa de campo constitui para o geógrafo um ato de observação da realidade do outro, interpretada pela lente do sujeito na relação com o outro sujeito. Esta interpretação resulta de seu engajamento no próprio objeto de investigação. Sua construção geográfica resulta de suas práticas sociais. Neste caso, o conhecimento não é produzido para subsidiar outros processos. Ele alimenta o processo, na medida em que desvenda as contradições, na medida em que as revela e, portanto, cria nova consciência do mundo. Trata-se de um movimento da geografia engajada nos movimentos, sejam eles sociais agrários ou urbanos. Enfim, movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

O geógrafo em campo objetiva compreender as especificidades e contradições inerentes às ações dos diferentes atores que animam o espaço social, transformando-o e (re)significando-o a partir de sua pesquisa, modificando sua visão de mundo e sua relação com ele.

5 A POROSIDADE ESPACIAL DA ESCOLA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO (ABORDAGEM E ANÁLISE ESPACIAL)

Neste capítulo, fazemos uma discussão sobre a porosidade espacial da escola pública, uma característica presente também em outras instituições, mas, sem dúvida, muito acentuada nesta, sobre a qual nos debruçamos devido ao seu próprio realizar-se. Partimos da diferenciação entre o entendimento corrente sobre a “porosidade da escola”, enquanto teia de conhecimentos, entrecruzamentos de ordenamentos e visões de mundo, e a ideia de **porosidade espacial escolar** que pretendemos acentuar. A fim de ressaltar as conexões e os atravessamentos que o contexto socioespacial pode representar no funcionamento da escola, defendemos a ideia de que esta não é uma ilha.

Posteriormente, captamos as singularidades, materiais e comportamentais, de uma vizinhança marcada pela violência e pela miserabilidade. Baseamo-nos na territorialidade perpetrada pelo tráfico de drogas para compreender as transformações subjetivas que têm operado no imaginário coletivo de pessoas da comunidade e as transformações concretas da própria conformação do espaço da favela. Após a ilustração textual desse quadro socioespacial nos colocamos a pensar se certos fenômenos que se desdobram nas escolas estudadas seriam tributários dele. Ancorados na ideia de que a escola é uma conjugação de práticas espaciais (MARQUES, 2007), fazemos um exame acurado sobre o funcionar convencional da escola de acordo com seu próprio ordenamento espacial e as adaptações e contradições desse funcionamento influenciado pelas condicionalidades advindas do entorno.

5.1 A ESCOLA NÃO É UMA ILHA

Em seu emprego mais comum, a “porosidade escolar” seria sinônimo da complexidade da tarefa da escola na contemporaneidade. A escola de hoje tem que se desdobrar para assimilar o fluxo esmagador de informações advindas das revoluções científicas e das inovações tecnológicas. Ao trabalhar com o conhecimento, a escola demanda de seus professores a necessidade incessante de incorporar em seus arcabouços teóricos essa gama ininterrupta de saberes que se renovam. Tributário do campo pedagógico, esse entendimento advoga que a escola seria uma instituição porosa pela imprescindibilidade de absorver o novo. Por esse ângulo, ela seria uma espécie de teia do conhecimento, sempre agregando novos saberes.

Outra noção sobre “porosidade escolar” é admitida no sentido de a escola ser permeada por tensões e conflitos que envolvem a sociedade. A partir desse ponto de vista, a escola seria uma espécie de repositório da conjugação de múltiplas visões e interesses, podendo ser pensada

enquanto componente da administração pública direta, equipamento prestador de serviço público, elemento de uma rede de ensino, entidade representativa de uma comunidade escolar e lugar de exercício de uma categoria funcional. Isto posto, podemos compreender a escola como uma sobreposição de pontos de vistas e anseios, instituição integradora que funciona no limiar dessas diferentes perspectivas. Nessa sequência, a porosidade da escola adviria do entrecruzamento das múltiplas orientações e ordenamentos que integram nas diferentes instâncias em que a escola está ligada. Concordamos com André Chervel (1990) quando ele argumenta que a escola é uma instituição formada pela interação entre programas, currículos oficiais, normas e legislações orientados para uma finalidade educativa.

Os dois entendimentos traduzem uma parte da complexidade do funcionamento de uma unidade de ensino. Como as duas acepções deixam claro, a escola é um pequeno universo composto por múltiplas camadas e agentes. Todavia, ainda que essas acepções contribuam para desvelar um pouco da profundidade inerente ao seu funcionamento, elas pecam ao negligenciarem uma dimensão fundamental do próprio realizar-se escolar, que é a dimensão espacial desse funcionar. A escola como demonstrada por Marques (2007) é em si um fenômeno espacial que mobiliza uma série de espacialidades, que se manifestam para além da sua própria materialidade física. Há que se considerar uma série de outras espacialidades em um sistema de ações que se processam na escola, mas que refletem os atravessamentos do seu entorno (no caso em tela, os desdobramentos de uma realidade social que convive com as arbitrariedades e as territorialidades impostas pelo tráfico).

Sobre os atravessamentos do entorno, ampliamos o escopo de análise. Até então, as observações se restringiam à correlação entre as mazelas de um contexto socioespacial carente e violento e suas consequências no desempenho pedagógico das escolas. Esse sistema explicativo sustentava a tese de que os alunos e seus familiares somatizavam as fragilidades do entorno. Com suas subjetividades comprometidas, eles tenderiam a apresentar piores resultados quando comparados aos alunos que vivenciam outras realidades. No entanto, para além dessa interferência pedagógica, as influências do entorno se desdobram também em novas espacialidades na escola e na subversão de seus próprios sistemas espaciais. Defendemos a tese de que a escola não é uma ilha, ou seja, para entender seu funcionamento interno, temos que compreender também as dinâmicas que se desenvolvem para além de seus muros. A escola enquanto classe espacial deve ser compreendida a partir de suas conexões com o entorno.

Como demonstraremos, os acontecimentos do bairro interferem também no funcionamento da escola. Em regiões urbanas similares ao entorno das escolas por nós investigadas, a questão da violência evidencia-se como um problema extremamente sensível,

impactando profundamente o andamento rotineiro das instituições ali inseridas. A repetição constante de eventos violentos faz com que as escolas incorporem em seus cotidianos repostas para um tipo de situação que em outras partes da cidade seriam completamente atípicas. Além disso, chamamos a atenção para os efeitos da organização socioespacial implementada pelo tráfico a partir de estratégias territoriais. Algumas ações e comportamentos são incorporados por alguns indivíduos ao ponto de os manifestarem dentro do espaço escolar, evidenciando contradições de duas classes espaciais que apresentam ordenamentos e princípios fundantes distintos.

Os mandamentos e as normas de conduta bem como as relações mediadas pelo uso da força e pelo medo são características dos espaços controlados por facções criminosas. Estas criam uma sociabilidade na favela que, como não poderia deixar de ser, também tenta se impor dentro dos ambientes escolares. Com isso, nesses lugares, as escolas passam a ter seus funcionamentos modulados por questões alheias ao seu próprio ordenamento, o que dificulta um contexto que já tende a ser complicado pela realidade socioeconômica dessas áreas periféricas e pelos desafios do próprio trabalho educacional. Isto posto, colocamo-nos a descrever o sistema socioespacial arquitetado a partir da territorialidade do tráfico.

Nesse sentido, passamos a descrever: as territorialidades perpetradas pelo tráfico de drogas; os padrões espaciais das territorialidades do tráfico e as condicionalidades advindas desse tipo territorialização; os comportamentos sociais interligados à formação socioespacial daquele contexto urbano; as práticas sociais manifestadas no espaço escolar e estranhas ao ordenamento escolar; e traços característicos da reorganização espacial das unidades de ensino.

5.2 A ARQUITETURA SOCIOESPACIAL DE UM ESPAÇO TERRITORIALIZADO PELO TRÁFICO DE DROGAS

Territorialidade pode ser entendida como um conjunto de artifícios e práticas sociais criados por um indivíduo ou grupo social para controlar um território. Nos espaços favelados, tal qual estamos estudando, temos processos relativos e constantes de **desterritorialização** e **reterritorialização**, processos que não são absolutos, ou seja, operam em um limiar de disputas, tensões, negociações e descontinuidades. As descontinuidades a que damos relevo são aquelas advindas das lacunas abertas pela inoperância proposital do Estado (nas áreas de desinteresse) e das não efetivações dos pressupostos do Estado Democrático de Direito.

Ao observarmos as favelas sob a égide da conformação da sociedade capitalista contemporânea, podemos compreendê-las sob uma perspectiva de relativa desterritorialização,

haja vista que a massa populacional que habita esses espaços é incluída no sistema de forma tão precária, que, dentro do contexto social em que estão inseridas, sofrem com intensos processos de exclusão social e segregação socioespacial. Como muito bem sublinhado por Haesbaert (2004), a desterritorialização teria uma conotação funcional e simbólica, vinculada a uma ideia de território como dominação político-econômica e apropriação ou identificação cultural. Nesse sentido, os espaços favelados seriam entendidos como “aglomerados de exclusão”, traduzindo a dimensão geográfica ou espacial dos processos urbanos de pobreza e privação a que essa população é submetida.

Ainda segundo o autor, a pobreza seria percebida associada à indisponibilidade de acesso aos recursos, que incluiria a própria dimensão espacial, ou seja, o território como “recurso” inerente à reprodução social. Nessa sequência, toda pobreza e, com mais razão ainda, toda exclusão social seriam também, em algum nível, exclusão socioespacial e, por conseguinte, exclusão territorial, ou seja, desterritorialização. Além desse sentido funcional utilitarista, é interessante pensar sobre a dimensão simbólica desse processo de desterritorialização, os efeitos que ele mobiliza nos indivíduos que vivem sob condições de aviltamentos. O fato de essa população vivenciar rotineiramente situações de carências e violências (física, material, institucional e simbólica) cria em alguns indivíduos um misto de torpor e medo, fazendo com que uma parte dessa população naturalize certos processos que ocorrem em seus contextos socioespaciais. Exemplo dessa naturalização é o fato de moradores da favela identificarem os chefes do tráfico local como “donos” da comunidade, remetendo a resolução de problemas cotidianos ao crivo deles.

Devido aos grupos criminosos representarem uma via de contestação — uma espécie de antídoto ideológico contra uma integração subalterna — e “subversão” da ordem social imposta à favela, eles acabam angariando a simpatia de alguns moradores, mesmo daqueles que não têm uma relação direta com o tráfico. É notório o deslumbre que esses chefes locais despertam nas meninas e nos meninos jovens das favelas, sendo alguns desses tiranos cultuados como heróis, uma espécie de Robin Hood contemporâneo.

No entanto, é mister pontuar que, apesar de eventos pontuais de assistencialismo e de um discurso demagógico frágil, a atuação desses grupos criminosos não contribui em nada para modificar as condições sociais presentes na favela. Tais grupos não representam uma via alternativa de organização social menos desigual, mais fraterna e solidária; muito pelo contrário, a atuação desses grupos reforça a face mais selvagem do sistema capitalista, que são o enaltecimento de valores associados à diferenciação social a partir do consumo e a mediação das relações sociais a partir da imposição da força.

Aproveitando-se da convivência de setores do Estado e da atemorização de boa parte da população ali inserida, grupos criminosos desenvolvem atividades marginais transgredindo o ordenamento legal, impondo uma nova territorialidade e, por conseguinte, novas formas de relações sociais. Como Sack pôde acentuar, a territorialidade humana também seria definida como uma estratégia para afetar, influenciar ou controlar recursos e pessoas, controlando uma área (SACK, 1986 *apud* GOMES, 2001).

Esses grupos atuam nas discontinuidades expostas a partir da omissão do Estado e reterritorializam esses espaços de acordo com suas lógicas e seus princípios de vida. Seria oportuno esclarecermos que, apesar da ascensão das novas territorialidades desenvolvidas nas áreas periféricas (sobretudo as territorialidades colocadas em práticas pela criminalidade violenta), ainda assim a maioria de sua população permanece despojada dos recursos do espaço em que vivem, logo, desterritorializadas, excluídas do território em que estão inseridas. A atuação do tráfico de drogas é ao mesmo tempo tributária dessa condição de penúria e contributiva para a manutenção desse quadro, pois os bandidos comentem toda sorte de arbitrariedades e súper exploram os espaços sob seus domínios. Os territórios constituídos a partir da atuação desses grupos podem ser caracterizados por sua essência informal (ao arrepio da lei) e tirana (em que o chefe domina com poder “ilimitado” e a população é submetida a condições autoritárias com a perda direitos).

Nessas áreas, chama-nos a atenção o princípio constitutivo territorial baseado na diferenciação em relação ao outro, sendo a própria ideia de **facção** criminosa tributária desse princípio. Tal como apontado pelo dicionário *on-line Michaelis*, “facção” pode ser interpretada como “grupo de conflito, geralmente pouco organizado e fluido, que marca a transição de um estado de desorganização para a reorganização da comunidade” (c2021). Como ansiamos demonstrar, a reorganização dos espaços favelados a partir da lógica do tráfico de drogas gera consequências multifacetadas para aquele contexto socioespacial. Essas consequências podem ser lidas a partir da reconfiguração do espaço da favela, que passa a ser organizado como fortes que se fecham para os de fora, os “alemão” na gíria das comunidades, bem como podem ser lidas a partir de certos comportamentos apresentados por alguns indivíduos, que ao vivenciarem essa realidade acabam incorporando esse tipo de sociabilidade violenta, mimetizando em suas rotinas comportamentos que fazem alusão às lógicas do tráfico ou que reflitam suas ações. Tais alterações no espaço e na vivência da favela evidenciam que, se uma nova arquitetura socioespacial não subverte completamente o ordenamento implementado a partir da lógica contratual do Estado (nomoespaço), funciona apesar dele e, em alguns casos, sobrepõe-se a ele.

5.2.1 As territorialidades do tráfico e as condicionalidades advindas desse tipo territorialização

Ao tentar se perpetuarem, esses grupos criam estratégias territoriais que aos poucos vão transformando a sociabilidade desses lugares. Esses artifícios de dominação criam efeitos simbólicos em relação aos espaços favelados, derivando daí a ideia de áreas de risco, no entanto tais artifícios também têm um sentido espacial prático de efetivos controle e domínio territoriais, que, como pretendemos demonstrar, modificam as relações sociais na favela, bem como seu cotidiano e a própria forma dela. Fizemos o esforço de sintetizar a expressão dessa territorialidade da seguinte maneira: domínio dos fluxos, o aproveitamento da visibilidade do espaço como forma de propagandear e reafirmar sua “hegemonia” e imposição de normas de conduta e regramentos sociais locais.

5.2.1.1 Domínio dos fluxos: controle e vigília em relação à circulação na favela

Damos relevo aos constrangimentos a que moradores e visitantes são submetidos nos momentos de entrada e saída das comunidades controladas pelas facções criminosas. De forma a exercerem um monitoramento mais rigoroso dos acessos aos seus territórios, facções criminosas criam estratégias de domínio, tais como códigos internos de identificação e barreiras de controle.

Algumas comunidades têm códigos internos de identificação, que podem variar de uma comunidade para outra, por exemplo: manter a luz do salão do carro acesa, piscar o farol do carro algumas vezes, transitar com os vidros do carro abertos, entre outros. Esses códigos impostos pelo tráfico auxiliam a sentinela local a diferenciar se o indivíduo teria a permissão para entrar na comunidade ou se seria alguém “hostil”. Ao longo das observações em campo, pudemos constatar o impacto que esses eventos geram na circulação de pessoas dentro e fora desse espaço. A ciência desse código seria a maneira de o indivíduo acenar para os bandidos que ou ele é “local”, e por isso conhece o código, ou, ainda, tem o consentimento de algum morador que compartilhou o código com ele.

Essa fiscalização é exercida nas barreiras de controle estrategicamente posicionadas nos acessos das favelas. Os bandidos incumbidos por essa vigilância e pela proteção territorial do grupo são distribuídos nesses espaços e em pontos estratégicos de visibilidade. As barreiras de acesso podem ser improvisadas a partir de barricadas, abertura de trincheiras e, em alguns casos, da construção de pequenas fortificações. Desses pontos, as facções criminosas gestam o

controle territorial de seu domínio, monitorando os fluxos de veículos, pessoas e mercadorias que circulam na favela.

Nesse processo, as vias circulatórias são bastante modificadas, prejudicando a circulação dentro das comunidades e impossibilitando o acesso a várias áreas delas. Tais modificações alteram sensivelmente uma característica relevante para a constituição de um território do tipo nomoespacial, que é a questão da circulação e da articulação dos territórios. Isto posto, colocamo-nos a descrever de que maneira tal processo interfere no realizar-se de uma instituição pública de ensino. Os fluxos para a escola são completamente alterados, e professores e funcionários são forçados a cartografar essas transformações para não se colocarem em risco e para definirem o trajeto mais eficiente de entrada e saída da escola.

Também surgem outras inconveniências para as escolas, por exemplo: um professor da escola “B” menciona que a escolha do seu itinerário estava condicionada à situação de violência na região. O professor de Matemática, que mora na Baixada Fluminense e trabalhava todos os dias na escola, relata que:

De manhã, ligo logo o rádio do carro na CBN pra saber se tem alguma coisa relevante. Fico ligado no “zap” pra saber se está tendo confronto, se vai ter aula ou não. [...] Normalmente eu venho pelo caminho da cancela, ali na divisa, saio da Av. Rio do Pau e corto caminho por “dentro”. Só que ali é meio perigoso. Em dias de operação ou quando tem confronto, não dá pra passar por ali. Daí eu tenho que dar a volta lá pelo centro da Pavuna. Lá demora mais, mas é o caminho mais seguro.

Assim como este, presenciamos diversos relatos que mencionavam caminhos que deveriam ser evitados por causa da violência. Os acessos que passavam por dentro das comunidades eram os mais evitados. Alguns professores, no geral os que moravam mais distantes e não conheciam tanto a região, tentavam evitar a todo custo passar por dentro das favelas. As justificativas utilizadas baseavam-se sempre na questão da violência, mas também desconfiávamos de que junto com a cautela existia uma certa dose de preconceito de se evitarem áreas em que a miséria seja mais aparente.

Vivenciando aquela condição particular, pudemos constatar que uma maneira eficiente de se amearhar de situações problemáticas era conhecer bem a região. Saber se orientar era fundamental para, no momento do perigo, não se desesperar, traçar caminhos alternativos, percursos mais curtos, e buscar locais seguros. O conhecimento geográfico sobre a região, acumulado ao longo dos anos, não serviria apenas para ser teorizado em aula — entre outras coisas, também serviria como forma de proteção.

O reconhecimento dessa sabedoria é perceptível na fala de um professor da escola “A”. O profissional, que morava perto da unidade escolar e tinha uma matrícula na rede estadual, comentou durante entrevista que estava querendo largar a escola do estado. A motivação que ele destacava era a questão da violência. Segue a fala do profissional:

Quero sair, entre outras coisas, pela questão do deslocamento. Aqui, bem ou mal estou próximo à minha residência. Então, qualquer problema que der, eu saio e logo chego em casa. Lá em Belford Roxo, deu problema, vou para onde? Teve um dia em que eu fiquei desorientado, não sabia qual caminho escolher por onde ir embora.

Refletindo sobre a fala do docente, pudemos compreender que a afetividade e o conhecimento sobre seu lugar de trabalho e moradia eram elementos que geravam segurança. Ainda que situações de violência estivessem presentes em seu cotidiano, a proximidade entre a escola e a sua residência oferecia um conforto e uma sensação de proteção. É interessante ressaltar que a escola em que o professor trabalhava na rede estadual ficava em um município bastante próximo, que também sofria com o problema da violência. É curioso que a região da escola que ele pretendia largar era notoriamente mais “tranquila”, ou reconhecidamente menos insegura, que as imediações das duas escolas aqui abordadas (área em que o professor foi nascido e criado). Nesse sentido, causa espécie o professor alegar querer sair de uma escola dada a situação de violência e relativizar trabalhar em uma outra em que a condição seja aparentemente pior.

Todavia, essa questão de ser de comunidade é um aspecto bastante importante. O fato de estar bem perto de casa muito provavelmente interfere na percepção que ele tem sobre a escola e o contexto de segurança dos seus arredores. Além dessa situação relacional, o fato de as pessoas serem oriundas da comunidade acaba facilitando situações de deslocamento em espaços que têm assumido feições de enclave, interferindo em questões relativas à contratação de funcionários e à identificação de servidores com a escola, e vice-versa.

A título de exemplo, as equipes que realizam entregas para as escolas (de merenda e outros insumos) geralmente têm que ser compostas, principalmente, por moradores da própria comunidade. Estes são selecionados por saberem ler as novas geografias que surgem a partir dessas territorialidades, mas também porque muitas pessoas de fora têm medo e não se sujeitam. Não foram raros os relatos que ouvimos sobre fornecedores e prestadores de serviços que se negavam a atender a algumas escolas por evitar passar por determinadas áreas. Em diversos momentos, pudemos notar que os fluxos de abastecimento das escolas foram alterados e, às vezes, no limite, interrompidos por questões relacionadas ao tráfico.

5.2.1.2 O aproveitamento da visibilidade do espaço como forma de propagandear e reafirmar sua “hegemonia”

Da mesma maneira que Denis Cosgrove (1984) admite que “a paisagem é uma maneira de ver”, ou, ainda, “é uma maneira de fazer o mundo visível”, podemos dizer que a paisagem urbana exerce uma influência muito forte sobre a maneira como os indivíduos citadinos leem o mundo e o compreendem. Mesmo que de forma intuitiva, as facções criminosas aproveitam esse potencial formativo da paisagem e utilizam as pichações com o objetivo de evidenciar seu domínio e perpetuarem seu poder.

Tais grupos têm lançado mão de pichações para marcar as áreas urbanas que estão sob sua ingerência. Quando há um processo intenso de disputa pelo controle territorial, a primeira evidência de que houve uma alternância em relação ao grupo que exercia o domínio é expressa a partir das pichações. A criminalidade violenta impregna essas partes da cidade com os seus signos, valores e crenças, investindo esses espaços de um novo sentido. Tais signos inscritos na paisagem urbana, geralmente nas áreas periféricas da cidade, dotam esses espaços de um outro significado, outrora representativos do poder formal instituído, que passam a expressar um controle territorial exercido à margem da lei.

De maneira a propagandear sua autoridade e naturalizar seu domínio, esses grupos (re)produzem uma série de códigos que reafirmam seu poderio. Nas comunidades, esses símbolos foram reproduzidos à exaustão ao ponto de se constituírem como elementos representativos da paisagem desses espaços. Nos muros das favelas do Rio de Janeiro, podemos encontrar inúmeras inscrições que fazem apologia ao tráfico ou alusão a alguma facção criminosa. É interessante pensar como a visibilidade do espaço social urbano tem sido utilizada por esses grupos para disseminar suas visões de mundo. Servindo-se de um regime de visibilidade do tipo ordinário (previsível, repetitivo, não impactante, que faz parte do cotidiano), tal qual definido por Gomes (2013), tais grupos lançam mão de dispositivos visuais de modo a naturalizar seus exercícios despóticos de poder.

É interessante pensar como esses dispositivos operam na maneira como os indivíduos percebem o mundo. Talvez os moradores mais antigos, que viveram nas comunidades antes do período em que as favelas foram dominadas pelo tráfico de drogas, até mesmo por comparação, tenham elementos referenciais para problematizar essa ocupação. Todavia, pessoas mais jovens, que já nasceram com esse processo bastante consolidado, têm menos elementos referenciais para questionar esse ordenamento, assumindo uma postura menos crítica em

relação a esse processo. Ao adentrarmos espaços escolares das áreas periféricas da cidade, não raro identificamos em sua paisagem a propagação de várias pichações com essa conotação. Podemos perceber que jovens, inclusive aqueles aparentemente sem qualquer ligação com pessoas envolvidas, reproduzem esses símbolos sem qualquer tipo de criticidade, apenas retratando uma realidade vivenciada por eles.

No entanto, algo aparentemente corriqueiro, comum na ordem cotidiana de várias escolas, pode ser sintomático de um processo muito mais complexo. Como demonstrado, esses códigos fazem parte de um instrumental utilizado pelas facções criminosas para ratificar e conservar seu poder. Assim, sua reprodução faz parte de um processo de construção de suas territorialidades. Nesse sentido, podemos problematizar sobre as causas e os efeitos do transbordamento dessa simbologia para dentro do espaço de instituições públicas de ensino.

Ao indagarmos essa questão a partir de um espaço que possui uma natureza institucional específica e uma lógica de funcionamento antagônica ao processo anteriormente descrito, podemos refletir sobre as circunstâncias e o significado desse fenômeno. A materialização de um traço representativo de um poder não formal em uma instituição pública, que denota o contrário preconizado por ela, reflete implicações para além da dimensão simbólica, questões que impactam a ordem prática do seu realizar-se. Como podemos pensar, a apropriação simbólico-cultural do tráfico não está apenas na representação dos símbolos que são desenhados nas paredes das escolas, destacando o poderio das facções criminosas, mas, sobretudo, estrutura-se a partir de relações construídas cotidianamente pelos seus sujeitos, o que suscita desdobramentos e constrangimentos ao próprio funcionar escolar.

5.2.1.3 Imposição de normas de conduta e regramentos sociais locais

Desde a década de 1970, estão presentes no imaginário coletivo das favelas cariocas os “mandamentos da favela”, que representam uma série de ações que seriam bastante condenáveis (roubar dentro das favelas, cometer estupro, cobiçar a mulher do próximo, esculachar morador, ser alcagute “x-9”) e, portanto, combatidas por todos. No entanto, nos últimos anos, em algumas favelas “dominadas” pela criminalidade violenta, a organização da rotina cotidiana parece ser tutelada pelas facções criminosas.

Sem consulta prévia, vários regramentos sociais são impostos à população pelos comandos locais. Nesses espaços, parece haver um ordenamento difuso concomitante ao ordenamento jurídico legal. A depender da facção criminosa no poder e das regras definidas pelos chefetes locais, situações de ordem cotidiana são alteradas bruscamente. Questões triviais

do dia a dia — tais como escolher a marca da roupa, a cor da vestimenta, os horários de saída e de chegada em casa, os lugares por onde transitar e o vocabulário utilizado — passariam a ser mediadas pela expectativa de sofrer potenciais retaliações dos criminosos ou, ainda, constrangimentos por parte de outros moradores.

Como evidenciado por vários trabalhos, entre os quais Silva (1997; 1999; 2004; 2008), tais regramentos operam nas subjetividades de jovens moradores de favelas, que, envoltos em uma “neurose”³², tornam-se vetores de propagação desses regramentos ao naturalizarem essas normas e as incorporarem em seus cotidianos, sem relativizá-las. Como estudos parecem evidenciar (FARIAS, 2008), a população mais jovem seria mais suscetível a sofrer punições e a naturalizá-las. Por outro lado, moradores mais antigos, ainda que aparentemente sejam mais alheios a essas regras, estão longe de estarem livres de receber sanções ou desobrigados de se submeterem às “regras do tráfico”. As interferências desses novos regramentos nas rotinas dos moradores das favelas cariocas já foram amplamente descritas por estudos sociológicos. Evocamos o debate a partir de uma nova perspectiva, interpretando esse fenômeno a partir de seus efeitos geográficos.

A primeira situação que nos chama a atenção é o fato de os moradores das favelas terem que se atentar continuamente para os limites entre os territórios das diferentes facções. Devido aos constantes conflitos entre as diferentes facções criminosas, às sucessivas mudanças internas nas cadeias de comandos e às reconfigurações de suas redes hierárquicas de poder, os territórios provenientes da atuação desses grupos são bastante fluídos, com limites pouco claros e frequentemente alterados. Como apresentado por Farias (2008), “saber localizar as fronteiras e atualizar-se em relação às trocas de comandos das facções criminosas são dois elementos importantes do conjunto de informações acumuladas pelos moradores” (p. 180). Desenvolve-se uma espécie de **cultura geográfica** própria a esses espaços, tal qual expressa por Gomes (2017). Essa cultura traduz uma forma de inteligência, um conjunto de conhecimentos estabilizados e transmitidos. Estamos falando de comportamentos espaciais coletivamente definidos que estabelecem qualificações, percursos, delimitações, localização e, sobretudo, classificações do espaço.

Nas últimas décadas, a população local, desde cedo, tem sido ensinada a identificar as demarcações que “definem” as fronteiras entre os domínios territoriais dos diferentes grupos criminosos. Por uma questão de segurança e de medo, as famílias orientam seus membros a

³² Compreendida por nós tal qual definido por Farias: “[...] estado emocional subjacente à conjugação entre a extrema generalização abstrata e a reificação das supostas **leis** do tráfico” (2008, p. 188).

compreenderem o que significam esses limites e quais são as consequências caso eles não sejam respeitados. Se esses limites são invisíveis para as pessoas de fora da favela, estão muito bem definidos no imaginário coletivo da população que vive aquela realidade. Não são raros os relatos de retaliações a pessoas que transgrediram esses limites. Alunos e responsáveis têm na ponta da língua histórias de pessoas que sofreram represálias por esse tipo de situação. Durante o nosso período de trabalho, ouvimos relatos de várias punições para esse tipo de “transgressão”, todas extremamente severas, que vão desde humilhações públicas (como cortar o cabelo de garotas ou deixar meninas ou meninos pelados na rua), agressões físicas, expulsão de suas casas e, em alguns casos, até a morte.

No entanto, é curioso o fato de que, ao longo dos dez anos em que lecionamos, sempre trabalhamos em escolas situadas em “áreas de risco” (localizadas em comunidades sob o jugo do tráfico) e nunca fomos alvos de qualquer tipo de constrangimento. Inclusive, em determinada época, em que tínhamos a nossa carga horária dividida entre várias escolas, saíamos de uma escola situada em um território do CV para, logo em seguida, entrarmos em outra, situada no bairro vizinho comandado por uma facção rival, o Terceiro Comando. Lembramos de transitar livremente pelos territórios sem nunca precisarmos omitir esse fato dos alunos. Aqueles que tinham ciência desse movimento que fazíamos entre as escolas, muitas vezes em tom de brincadeira, chamavam-nos de “alemão”, em alusão àqueles oriundos de um território inimigo. Parece-nos que, a depender do tipo de trabalho e do papel exercido na comunidade, algumas pessoas têm imunidade em relação ao livre transitar.

Chama-nos a atenção o esforço que a população local tem que fazer para identificar as “regras do tráfico” e os limites territoriais de validade delas, ou seja, qual a extensão desse domínio. As penas para uma mesma transgressão podem variar a depender do dia, fato que denuncia uma certa indefinição sobre essas regras. A informalidade das normas da favela e o exercício discricionário do poder levam a uma certa confusão em relação ao que de fato é proibido e quais são as penalidades previstas. No entanto, essa imprecisão não impede que as pessoas sintam um medo difuso e moldem seus comportamentos a partir desses condicionamentos. Aliás, pudemos notar que a incorporação dessas normas pelos jovens transforma seus comportamentos. Eles passam a vivenciar esses regramentos mesmo fora dos espaços de domínio das facções, no dito “asfalto”. A disputa territorial entre as facções é reproduzida para além dos limites das próprias favelas. Se pessoas forem identificadas como pertencentes a outras comunidades, mesmo no asfalto, podem sofrer eventos de violência. Exemplos notórios são as brigas entre grupos rivais, os arrastões que às vezes ocorrem nas

praias da cidade e as “brigas de galera”, resquícios do territorialismo dos tempos dos “bailes de corredor”³³.

Durante a confecção da pesquisa, recebemos de nossos alunos alguns relatos nos quais revelavam que, ao frequentarem o Parque de Madureira³⁴, tiveram que correr de outros jovens ou se envolver em brigas por não serem de escolas ou bairros próximos àquela localidade. Também pudemos notar, em eventos com outras escolas públicas, que alguns de nossos alunos também reproduziam esse tipo de comportamento ao assumirem uma postura agressiva em relação aos jovens de outros lugares e unidades de ensino. Em eventos externos que envolviam alunos de outras escolas, tínhamos que ter uma atenção redobrada para intervir caso os ânimos ficassem exaltados. Antes desses encontros, sempre tínhamos conversas para desnaturalizar esse tipo de comportamento.

Creemos que a própria falta de vivência em espaços públicos fora das comunidades dificulta a quebra desse raciocínio territorialista. Por isso, ainda que surgissem algumas situações em eventos fora da escola, e estes demandassem mais atenção e responsabilidade de nossa parte, insistíamos nesse tipo de atuação como elemento pedagógico de construção de outra forma de pensar. Ao possibilitarmos experiências de alteridade e de trocas significativas com outros jovens, acreditávamos estar contribuindo para superar essa visão sectária, preconizada a partir da retórica do tráfico. Também foi utilizada a estratégia das aulas-passeio, nas quais os alunos de ambas as escolas fizeram várias visitas a espaços públicos. Ao mediarem experiências nesses espaços, as escolas reforçavam o estatuto fundamental do espaço público como um terreno formativo e de respeito social entre diferentes.

5.3 COMPORTAMENTOS SOCIAIS INTERLIGADOS À CONFORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DO CONTEXTO URBANO FAVELADO

A marca da distinção social que caracteriza os processos de conformação das favelas da capital carioca mobiliza uma série de sentidos sobre a maneira como a cidade identifica esses espaços e, por conseguinte, como seus moradores se reconhecem na hierarquia social dessa cidade. Os espaços favelados traduzem as assimetrias de renda, nível de escolaridade, acesso aos serviços públicos e vivência da cidadania presentes em nossa sociedade. Tais espaços

³³ Evento de baile *funk* em que uma quadra é separada no meio e dividida por dois grupos oriundos de diferentes partes (o Lado A e o Lado B), que disputam fisicamente o domínio territorial.

³⁴ Parque público, situado entre os bairros de Madureira e Guadalupe, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, tem uma área de lazer de cerca de 450 mil metros quadrados e é muito frequentado pela população local e pelos alunos das escolas do entorno.

constituíram-se, e ainda se constituem, a partir do signo do medo, do feio, do condenável, do miserável e do informal, sendo essas áreas da cidade e as pessoas que vivem nelas evitáveis pela população mais abastada. Os valores culturais, os códigos sociais, o linguajar e a estética dos indivíduos desses espaços são vistos com desprezo pela população do asfalto.

A manutenção desses signos retroalimenta os sentimentos de oposição e distanciamento da cidade em relação à favela. Ainda que a ideia sobre a favela tenha se modificado ao longo do tempo, essas acepções parecem ecoar na sociedade carioca. A partir de diferentes padrões de dualismo (morro-asfalto, alto-baixo, favela-bairro), parece permanecer o sentido de oposição da favela em relação à cidade. Assim, as favelas representam os espaços de exclusão: de direitos, de recursos, de vivência da cidadania e da ordem social do restante da cidade.

A preservação desse distanciamento entre a urbe e a favela suscita alguns comportamentos e sentimentos nos moradores das comunidades segregadas. A identificação da realidade precária comum, a consciência de suas frágeis situações dentro da estrutura urbana e o compartilhamento de um posicionamento desfavorável dentro do quadro social transformam-se em um sentimento de coesão entre os moradores da favela, uma necessidade de solidariedade e de construção de estratégias coletivas de enfrentamento dos problemas sociais, em que as comunidades se tornam fatores fundamentais de criação de identidades de grupo. Como aqui demonstrado, a questão da cooperação, traduzida em estratégias coletivas, é fundamental na favela para a superação de desafios da ordem cotidiana. A população carente de recursos recorre a esforços coletivos de cotização e de mutirões para melhorar as condições materiais de vida.

Por outro lado, a percepção do juízo depreciativo do restante da cidade em relação a esses grupos contribui sobremaneira para o afloramento de condutas questionadoras e transgressoras da ordem social vigente, gerando uma sensação de desencantamento em relação à ideia de solidariedade urbana preconizada a partir de um pacto social formal. A soma desses fatores faz surgir uma identidade específica, característica desses espaços. A população mais jovem procura se autoafirmar revalorizando códigos próprios, reafirmando traços distintivos no vestuário, no estilo, no linguajar e nos trejeitos. Quando em outros territórios, não raro adotam comportamentos desviantes, de enfrentamento às convenções sociais formais estabelecidas. Tal prática espacial teria um duplo sentido: o primeiro estaria ligado à afirmação do seu grupo social, por conseguinte a sua cultura, seus valores, códigos e símbolos; o segundo seria justamente a contestação do *status quo*, dessa ordem classista burguesa.

É interessante pensar os tensionamentos sociais que surgem em razão do espaço em que esses indivíduos se manifestam ou frequentam. Em determinados espaços, alguns assumem

condutas transgressoras como forma de expressar seu descontentamento e sua revolta. Um exemplo disso seriam as depredações e pichações que se fazem em espaços públicos. Quanto maior a visibilidade do espaço público, maior é o alcance da mensagem de contestação. A depender do valor e do *status* social desse espaço na cidade, as manifestações ganham um sentido de “verdadeiro” terror e desaprovação. No entanto, também é curioso pensar o sentimento negativo que a simples presença desses indivíduos em alguns espaços da cidade pode acarretar aos demais frequentadores. O fenômeno social dos “rolezinhos”³⁵ é emblemático nesse sentido: os jovens oriundos das camadas populares, simplesmente por se aglomerarem em espaços de distinção social, voltados à elite (*shopping centers*), sofriam constrangimentos dos seguranças e provocavam um misto de pavor e repulsa nos frequentadores mais comuns.

Como esses dois casos podem demonstrar, os diferentes pontos de vista (nesse caso, referimo-nos à posição social de quem observa um fenômeno) geram distintas percepções sobre o significado das ações e dos comportamentos inscritos no espaço. Sabendo que algumas dessas práticas também se reproduzem dentro dos espaços escolares e compreendendo que as gêneses delas, por vezes, são conflitivas com os pressupostos de constituição e funcionamento dos espaços públicos escolares, seria interessante pensarmos nas possíveis contradições advindas dessas diferentes lógicas espaciais.

5.3.1 Contradições na interface escola (nomoespaço) × comunidade (genoespaço) na periferia carioca

Damos relevo a algumas práticas que se reproduzem nas escolas e algumas situações que evidenciam contradições advindas da justaposição de classes espaciais que parecem funcionar com lógicas distintas. Entretanto, como muito bem evidenciado por Gomes (2001), essas categorias apresentadas como mutuamente exclusivas podem coexistir e se manifestar a partir de uma mesma pessoa, ou ainda em um mesmo recorte espacial. Isto posto, o que diferenciaria os sentidos de certos comportamentos e práticas espaciais não seriam necessariamente os lugares de sua ocorrência, mas sim os significados atribuídos a eles e as motivações que os levam a se manifestar. Ainda que o recorte espacial possa ser representativo e dotar esses comportamentos de certos sentidos, estes não podem ser os elementos explicativos de determinadas atitudes. Como o autor pôde demonstrar:

³⁵ Surgidos espontaneamente entre os anos de 2013 e 2014, essa prática socioespacial pode ser entendida como encontros entre jovens marcados previamente pelas redes sociais na internet com o objetivo comum de conversar e “trocar ideias” e experiências em espaços tradicionalmente frequentados por grupos de outras classes sociais, geralmente em *shopping centers* de luxo, situados nos bairros abastados da cidade.

O homem que trabalha, vota, paga impostos e circula como cidadão pela cidade pode ser o mesmo que nos domingos se reúne com os seus companheiros de torcida e se dirige uniformizado ao estádio, ocupando e disputando com os adversários os ônibus, as ruas e determinados lugares no estádio. [...] Cidadão e membro de uma “tribo” convivem na mesma pessoa sem que haja necessariamente distúrbios de personalidade. [...] Percebemos a distinção dos comportamentos, mas ainda assim esses comportamentos díspares podem se abrigar em uma mesma pessoa ou em um mesmo grupo. Da mesma forma, pode não haver diferença dos objetos espaciais, mas há a praça pública e a praça de guerra (GOMES, 2001, p. 122-123).

Nesse sentido, apesar de termos uma ideia bem consolidada sobre a sistemática de funcionamento das escolas — e sobre as práticas e os comportamentos que ali se manifestam —, o realizar-se escolar comporta uma série de ações que não são necessariamente coerentes com o sistema socioespacial instituído a partir dela. A despeito de toda escola pressupor um nexos organizacional (umas mais rígidas e outras mais flexíveis) que modula e condiciona as práticas, os usos e os comportamentos ali desenvolvidos, como não poderia deixar de ser, em um espaço vivenciado por diferentes sujeitos, várias ações fogem ao esperado, excedendo o que fora previsto. O andamento da escola pública é um constante tensionamento, resultante de vetores sociais e atravessamentos espaciais. A escola reflete uma série de situações que ocorrem fora de seus muros.

Sob esse enfoque, refletimos sobre as escolas públicas da maioria das favelas cariocas. Elas parecem circunscritas em um espaço que se estrutura sob uma lógica que destoa da sua. A lógica do tráfico e a organização social que se instaura a partir dela colidem frontalmente com os pressupostos da escola pública, bem como sua função social (de promoção da cidadania e da autonomia do indivíduo) e o exercício de poder (mediado a partir de um pacto social). Nesse sentido, trazemos à luz algumas práticas espaciais manifestadas no espaço escolar que evidenciam essa contradição.

5.3.1.1 As pichações no espaço escolar

O primeiro caso que apresentamos são as pichações encontradas no espaço das escolas localizadas em favelas. A título de curiosidade, pontuaremos os diferentes posicionamentos assumidos pelas escolas ao lidarem com essa questão, até mesmo porque, ao que tudo indica, estamos longe de um consenso sobre a postura que as instituições devem ter em relação a essa prática. No entanto, ressaltamos que, quando levantamos essa discussão, não estamos

preocupados exclusivamente com o debate sobre a pertinência ou não da utilização do espaço escolar para esse tipo de manifestação estético-comunicacional. Nossa preocupação não tem por objetivo fazer um juízo de valor sobre as pichações como dispositivos visuais; pretendemos, sobretudo, fazer uma investigação a respeito do caráter territorial e territorialista, implícito em algumas dessas simbologias, que a nossa experiência nos leva a crer estarem cada vez mais presentes nos espaços escolares.

Em linhas gerais, pudemos resumir os diferentes posicionamentos das escolas em relação a esse tipo de prática em duas perspectivas: uma mais rigorosa, que condena esse tipo de manifestação entendendo as pichações como uma forma de vandalismo, ou seja, de depredação e subversão do espaço escolar; e outra mais tolerante, que chega a reconhecer um valor nas pichações atribuindo a elas um caráter de representação social legítimo, que se manifesta na escola como forma do expressar-se.

De acordo com a primeira perspectiva, as pichações presentes nas paredes e no mobiliário representam a desvirtuação do espaço escolar. Elas desvalorizariam a escola, dando um aspecto desagradável de descaso e sujeira. Além disso, seriam representativas da falta de entendimento dos alunos das regras e dos princípios para a convivência em um ambiente comum. Sob esse enfoque, as pichações deveriam ser combatidas e aniquiladas do espaço escolar.

Durante uma de nossas entrevistas, uma diretora adjunta evidenciou o seu descontentamento em relação à não preservação do espaço escolar. Sobre as pichações, a diretora da escola “A” pontuou que:

É um problema. Então, precisamos entender que, por exemplo, quando tem uma obra de arte e ela é colocada em exposição no museu, você pode ter a opção de ir ou não até aquele local... Quando você se senta em uma mesa na sala de aula, não tem opção, uma posição de poder ir ou não; você está naquela sala, você vai ter que entrar naquela sala e, de repente, você não gosta daquela situação, daquelas pichações, do que foi feito ali naquele local. Então, ali não é o local adequado para ser feito aquilo, porque várias pessoas vão utilizar aquele espaço. [...] em determinadas situações, eu olho para determinadas salas e locais que me geram uma certa tristeza porque não estão preservados como eu gostaria que estivessem [...].

Nesse sentido, as pichações seriam combatidas e entendidas como indisciplina, imundice e vadiagem, e seriam responsabilizadas como causa e efeito de uma eventual degradação da sociedade, gerando repulsa e reprovação por não se adequarem a conceitos estéticos e políticos esperados no espaço escolar e difundidos a partir deste. A pichação seria

entendida como a não arte, uma manifestação marginal, individual, que não agrega e dessocializa, pois vai de encontro aos valores e princípios escolares.

A segunda perspectiva é mais complacente em relação a essa prática. Essa linha reconhece o valor desse tipo de manifestação, entendendo a pichação como expressão comunicacional intencional dos indivíduos, registro e representação simbólica da vida social dos alunos. O juízo não estaria atrelado ao valor das pichações em si, mas sim à maneira como elas se expressam. Notamos que, mesmo que haja uma valorização desse tipo de prática, há uma tentativa de domar, normatizar, restringir esse tipo de manifestação. Sobre isso, a fala de uma professora da escola “B” é bastante elucidativa. Segue o relato:

Uma vez teve um caso de um aluno, que inclusive não foi nada demais, mas ele colou um adesivo na parede da sala e era um adesivo sobre algum *rapper*, e eu falei que ele não podia colar ali. Ele perguntou o porquê. Aí eu expliquei para ele exatamente isso: porque ali era a sala de aula, e a sala de aula é um local de todos, e não só dele. Falei que outras pessoas circulavam por ali e que ele não podia. Falei que uma coisa era fazer um mural com a participação de todos e a autorização da escola, e outra era sair colando ou escrevendo coisas na parede, mas, se ele quisesse colar no caderno dele, que eu achava interessante, e até incentivo as crianças a desenharem. Quando eles me pedem caderno de desenho, eu dou sem problemas, pedem folha para desenhar, eu dou, porque eu acho que criança gosta de fazer registros. Eu te mostrei aqueles registros que eles fazem de desenharem e depois me entregarem o desenho que eles fizeram, então, assim, tem essa coisa do registro que a gente precisa explicar que em determinados lugares não são para isso. É diferente de eu dar uma folha de papel, daí ela é sua, ela te pertence, e você vai fazer naquela folha de papel o desenho que você quiser. Inclusive, eu acho que a escola poderia separar um espaço para isso, igual existe em alguns bares.

O relato da professora evidencia que ela tem uma postura mais progressista em relação à diretora. A professora demonstra ser entusiasta desse tipo de manifestação ao reconhecer o valor e a importância desse tipo de prática, e, sobretudo, ao sugerir que a escola tenha um espaço que permita aos alunos se manifestarem. No entanto, apesar dessa postura mais acolhedora, ainda assim parece haver uma tentativa de controle, que, a nosso ver, chocar-se-ia com o sentido original desse tipo de intervenção. Parece-nos que a tentativa de enquadrar esse tipo de prática em um espaço predeterminado e direcionar a maneira como os alunos devam fazer suas intervenções desvirtua o princípio que os leva a realizar esse tipo de ação.

Há uma enorme dificuldade em fazer com que os alunos não pichem as paredes e o mobiliário. Muitas escolas públicas têm várias pichações em seu espaço, e seria bastante difícil, hoje, entrar em uma escola, fosse ela no morro ou no asfalto, e não encontrar algum tipo de pichação. Talvez a escolha do espaço escolar como palco privilegiado desse tipo de intervenção não seja por acaso. Acreditamos que a visibilidade da escola e o que ele representa colaborem

para ressaltar os significados que os pichadores atribuem a suas obras. O geógrafo Rodrigo Barchi nos fornece uma contribuição bastante rica que nos ajuda a compreender o sentido por detrás desse tipo de manifestação. Segundo o autor:

Os pichadores ao agirem de forma descentralizada, nômade, de certa forma ocultando sua identidade, fazem-no, intencionalmente ou não, como forma de revolta e resistência, seja contra a sociedade que os torna marginais e criminosos, seja contra a escola que não os retribui em seus desejos e necessidades. [...] Uma intervenção política, pois obriga uma reação do responsável pelo imóvel pichado. Sejam os donos de uma casa, que saem correndo atrás dos pichadores ou chamam a polícia, ou o próprio Estado, que não pode permitir que seu patrimônio público, as suas posses e seus domínios tenham sido maculados. Principalmente nas escolas, que são os espaços nos quais os sentidos de limpeza e crime são bem estabelecidos desde os primeiros anos do processo educativo. A noção de Estado, abordado de forma libertária, é o de ele ser um mecanismo operatório que irá agregar relações de poder, o qual tenta unificar desejos, paixões e identidades sob a insígnia de uma pátria. Portanto, qualquer atentado contra patrimônios públicos sob a administração estatal, especialmente a escola, será considerado como uma ameaça e ofensa ao próprio país. Já que a pichação atenta contra tudo o que simboliza uma determinada união nacional, deve ser eliminada como qualquer aberração que ameaça os corpos sociais tradicionais de entrar em colapso (BARCHI, 2006, p. 122).

A ação de produzir escritos cifrados inteligíveis apenas pelos membros do próprio grupo se articula com processos de construções identitárias transgressoras e alternativas. O fenômeno da pichação denota um ato político de fuga e questionamento dos ordenamentos sociais vigentes, por isso, devido ao efeito simbólico, pichar o espaço escolar ganha uma relevância e se mostra como atrativo para a materialização desse tipo de prática. Além de a escola ser um espaço público de grande circulação, o que contribui para dar visibilidade ao que se escreve nela, também é um espaço representativo do poder do Estado. Não somente por causa disso, mas em parte pela ausência de outros equipamentos públicos e por sua capilaridade e seu contato direto com a comunidade, a escola na periferia acaba absorvendo uma parte da insatisfação da população em relação ao funcionamento do Estado.

A escola é uma espécie de simulacro da sociedade. Nela, as regras sociais são transmitidas, e a ordem social vai sendo construída no imaginário da população. Para os mais jovens, a escola é a referência mais próxima de representação das normas e da ordem social. É a partir dela que se estabelece a ideia do que é aceitável, belo, justo e moralmente correto. Assim, é bastante coerente que os indivíduos que não se sintam representados por essa ordem social evidenciem a partir daquele espaço seus descontentamentos e reprovação em relação ao *status quo* e à organização social estabelecida. No sentido de abandonar regras e diretrizes

socialmente definidas, jovens assumem posturas rebeldes, praticando ações transgressoras, tal qual pichar a escola. Ao subverterem o ordenamento do espaço escolar, ainda que simbolicamente, os jovens mobilizam sentimentos de desobediência e resistência como forma de contrapoder em relação aos projetos e ditames socialmente constituídos.

É curioso pensar que a organização interna dos grupos de pichadores evoca uma série de elementos identitários e de sociabilidade que contrastam com o ideário social preconizado na escola e a partir dela. Como apresentado por Erikson (1972), o sentimento de pertencimento ao grupo (no seu grupo) e de intolerância (aos rivais) é um aspecto essencial da experiência e da constituição de uma identidade adolescente. Esses valores são estimulados a partir do territorialismo dos grupos de pichadores, que estão sempre em busca da notoriedade (ao serem reconhecidos por suas marcas, que se repetem no espaço), da diferenciação em relação aos demais (por picharem mais alto ou nos lugares mais difíceis) e do domínio espacial (devido a seus escritos prevalecerem sobre determinadas áreas da cidade). A observância das relações de lealdade, competitividade, territorialidade, desempenho e, não raro, violência, condizentes com a necessidade de diferenciação desses jovens no seu mundo, destoa dos pressupostos de homogeneidade, cooperação, disciplina e respeito à ordem comum difundidos na/pela escola.

Essas características de funcionamento intra e intergrupais dos grupos de pichadores possuem semelhanças com as estruturas organizacionais das facções. Ambos os grupos necessitam de uma base territorial para se afirmarem e se estabelecem a partir de relações sociais do tipo genoespaciais. A constituição do grupo e sua (re)afirmação se dão por meio da distinção em relação ao outro, reforçando os traços internos de identidade e, ao mesmo tempo, as diferenças com os de fora. Talvez por essas similaridades, as facções criminosas mimetizem dos grupos de pichadores a estratégia espacial de se utilizar de dispositivos visuais para dar visibilidade ao seu controle territorial. Aliás, as duas práticas são sintomáticas de um mesmo processo, que é a descredibilização do Estado enquanto agente regulador das relações sociais e promotor do bem-estar social.

Nas áreas historicamente negligenciadas pelas políticas públicas e urbanas, as populações têm adotado essas ações que, se por um lado questionam diretamente as ações do Estado e as estruturas de poder baseadas a partir dele, por outro podem vocalizar organizações sociais mediadas por desígnios conflitantes aos seus ordenamentos. Tal fato pode ser lido espacialmente, pois, ainda que surjam em outros lugares, as pichações dos *taggers* e das facções criminosas ocorrem, preferencialmente, nas comunidades e nos subúrbios urbanos, como os psicólogos Alex de Toledo Ceará e Paulo Dalgarrondo (2008, p. 4) puderam demonstrar ao traçarem o perfil psicossocial dos autores de pichação:

São adolescentes moradores de zonas periféricas de grandes e médios centros urbanos, núcleos comerciais e industriais. Vivem numa discrepante situação socioeconômica, evidenciando-se um marcante contraste entre os recursos tecnológicos/mercadológicos de suas cidades (região de indústrias de média e alta tecnologia) e suas condições concretas de vida. Esse contraste entre os papéis sociais ideologicamente valorizados e as reais possibilidades em alcançá-los demarca um contexto que pode intensificar uma determinada forma de crise de identidade e de relação com o mundo adulto.

As fotos a seguir, tiradas nas escolas investigadas por nós, são exemplares de que essas estratégias têm invadido os espaços escolares nas áreas controladas pelo tráfico de drogas, notadamente as áreas periféricas das cidades. Tais intervenções, além de interferirem na limpeza e na homogeneidade estética dos espaços escolares, simbolizam uma territorialidade bastante característica do contexto socioespacial das favelas cariocas na atualidade.



Figura 10 - Pichações na parede da escola

Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.



Figura 11 - Pichações no portão

Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

Ao compararmos o teor das pichações feitas por pichadores e as pichações que fazem alusão ao tráfico de drogas, podemos perceber que a segunda tem uma conotação mais territorial e radical de rompimento da regulação social baseada por dispositivos legais formalmente instituídos, já que inaugura uma nova configuração geográfica nas áreas sob seus domínios. Estas, como demonstrado por Aiala Colares Couto (2020), na medida em que o tráfico de drogas

vai se consolidando, passam a refletir novas geografias, tanto em termos da (re)produção do espaço, que passa a se estruturar na forma de enclaves, como em razão das relações, que passam a se estabelecer por meio da força e da coação. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre relações sociais que se manifestam na escola e que denotam constrangimentos do funcionar escolar envolto em um contexto conflagrado de violência.

5.3.1.2 Implicações de um contexto dominado por facções na autoridade escolar

Uma situação envolvendo uma responsável de um aluno do 7º ano da escola “B”, que pôde ser registrada em campo, é bastante elucidativa sobre a absorção dos valores e do *modus operandi* do tráfico por parte de algumas pessoas, que acabam por incorporá-los em certas relações sociais vivenciadas no cotidiano. Segue um breve relato que deixa transparecer de maneira explícita como situações cotidianas entre indivíduos que pertencem a uma mesma comunidade passam a ser mediadas sob a égide do poder do comando local.

No dia 8 de agosto de 2019, uma mãe foi até a escola relatar que seu filho havia sido agredido na hora da saída por um ex-aluno que até o ano anterior estava matriculado naquela unidade de ensino. O menino agressor tinha um irmão mais novo na escola, colega de classe do garoto agredido. Mais cedo, ainda no horário escolar, esses dois colegas de turma teriam tido um desentendimento, que não chegou às vias de fato.

A situação aparentemente estaria resolvida, porém, enquanto se dirigia para casa, em uma praça adjacente à outra unidade de ensino, situada a cerca de 500 metros da escola estudada, o filho da reclamante fora surpreendido pelo ex-aluno, que o teria agredido. Segundo o relato da mãe, ela teria procurado a equipe diretiva para dar ciência dos fatos ocorridos e para resguardar a segurança de seu filho.

A direção da escola, a par dos fatos, solicitou a presença dos responsáveis do ex-aluno e indicou que, de maneira a seguir o previsto no regimento escolar³⁶, colocaria os colegas de classe em turmas diferentes e conversaria com os responsáveis como forma de mediar a situação e fazer com que os pais corrigissem seu filho. A mãe do aluno agredido, não ficando satisfeita com o desfecho do caso, cobrou da direção da escola uma postura mais enérgica de expulsão do irmão mais novo do agressor. Tal solicitação fora rechaçada pela equipe diretiva. O agressor, ainda que fosse um ex-aluno, no presente momento era de outra escola, e o irmão mais novo

³⁷ O regimento escolar é o documento formado por um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas para sua elaboração, como os direitos e os deveres de todos que convivem no ambiente, por exemplo.

dele não tinha aparentemente contribuído para a agressão ou atentado contra a saúde física do filho dela. O menino, irmão do ex-aluno agressor, seria um garoto tranquilo, que não apresentava um histórico de violência nem problemas de indisciplina. Logo, a direção da escola não poderia sumariamente expulsá-lo, tendo que seguir os parâmetros estabelecidos pelo regimento escolar. Além disso, foi explicado à mãe reclamante que as medidas disciplinares tinham uma conotação mais pedagógica do que punitiva.

Mesmo após a realização de uma mediação entre as famílias envolvidas, a mãe do agredido não aceitou a retratação da outra parte e, insatisfeita com os encaminhamentos dados pela direção, externou que iria levar o caso ao comando do tráfico local para que eles pudessem tomar uma postura mais enfática. Não saberíamos precisar qual foi a real motivação da mãe ao compartilhar essa intenção: se ela queria coagir a direção da escola ou se realmente pretendia levar o caso aos traficantes locais. No entanto, é mister pontuarmos o fato de que é muito comum nessas localidades recorrer-se ao comando do tráfico para solucionar situações de conflito entre os moradores.

A família do jovem agressor explicou que já havia corrigido o próprio filho, garantindo que nenhuma retaliação iria acontecer, porém comunicou que, se a mãe do agredido quisesse recorrer ao “movimento” — expressão muito utilizada na comunidade em alusão às pessoas ligadas à criminalidade local —, eles fariam o mesmo, pois também tinham meios para isso. A equipe diretiva, constrangida pela possibilidade de o caso extrapolar os limites da escola, argumentou que, no tocante às questões pedagógicas e administrativas escolares, a situação estava resolvida e que não se envolveria nos desdobramentos extramuros do caso.

A partir do fato registrado, fizemos algumas reflexões. A tentativa, por parte dos pais, de resolver o problema a partir da escola, ainda que o fato não tenha acontecido dentro do espaço escolar, evidencia o reconhecimento da instituição enquanto autoridade constituída para a elucidação de questões escolares ou que envolvam os alunos da escola. Como pudemos observar ao longo do período estudado, grande parte das brigas ocorridas nas imediações da unidade escolar, ao envolverem alunos da instituição, acabava sendo conduzida à equipe diretiva, o que reforça o papel da escola enquanto instância referencial para o tratamento de situações que envolvam seus alunos. Aliás, essa competência está prevista na própria constituição, sendo dever da escola a resolução desse e de outros problemas relativos à vida dos seus estudantes. Em seu artigo 4º, o ECA pontua que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida,

à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Assim, a escola, ao representar o poder público e por ser o espaço referencial de formação moral e educativa do aluno, seria, naquele contexto específico, a instância responsável para o recebimento e o tratamento daquela situação. Ainda de acordo com o ECA, os encaminhamentos da direção, ao se basearem nos dispositivos legais, deveriam adotar uma postura conciliatória no tratamento do ocorrido, tendo as medidas adotadas um caráter pedagógico, não cabendo, portanto, sanções, haja vista que os educandos eram hipossuficientes e estariam em pleno processo formativo. O ECA também pontua no artigo 6º:

Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Isto posto, o tratamento daquela e de qualquer outra situação não poderia ser feito a partir de critérios discricionários; ao contrário, a fim de se dar um tratamento justo e impessoal, os encaminhamentos das questões deveriam ser conduzidos a partir de parâmetros objetivos, prescritos e estabelecidos no regimento disciplinar interno. Tal documento é discutido e compartilhado com todos os integrantes da comunidade escolar visando à regulação dos relacionamentos interpessoais que de alguma maneira estejam ligados ao contexto escolar.

Entretanto, inconformada com o resultado do caso, a parte reclamante evocou levar a situação ao conhecimento do “poder paralelo”. Esse, embora não seja constituído formalmente, exerce um poder que é reconhecido pelos indivíduos locais. Podemos pensar que a territorialidade do tráfico se sobreporia à autoridade da escola, já que insatisfeita a família do agredido tratou o comando local como uma instância superior à instituição de ensino. Nesse sentido, ainda que a mãe não tenha feito esse movimento, a alusão aparentemente “natural” em fazê-lo é sintomática de que o “poder paralelo” também é legitimado por alguns moradores e por vezes se faz mais perceptível que o poder formal. Essa sobreposição de poderes (formais e informais) vai além, pois, não raro, as escolas funcionam se equilibrando entre as convenções sociais previstas em lei, os “mandamentos da favela”³⁷ e as imposições momentâneas, definidas pelo grupo que está no controle da comunidade. Não é incomum termos notícias de diversos

³⁷ Os “mandamentos da favela” seriam convenções sociais razoavelmente estáveis que estão presentes no imaginário social dos moradores daquelas comunidades. Por exemplo: não roubar ou violentar mulheres dentro dos limites físicos das favelas.

constrangimentos que as direções das escolas inseridas nos territórios dominados pelas facções têm que passar, constrangimentos que são reconhecidos pelas próprias instituições públicas situadas nessas áreas. Em algumas circunstâncias, estas se veem tolhidas e intimidadas por causa da ação ostensiva do “poder paralelo”. Por exemplo: obras são embargadas e liberadas mediante pagamentos de taxas para o grupo dominante da região; em alguns casos, funcionários terceirizados são indicados diretamente pelo tráfico de drogas por critérios de proximidade ou familiaridade; o controle efetivo de acesso e de permanência das pessoas na escola, muitas vezes, não pode ser concretizado devido às pressões e ingerências externas exercidas por membros da criminalidade, entre outros.

Um testemunho de um professor da escola “B” é bem demonstrativo desse tipo de constrangimento. Ele, que já tinha sido diretor de uma unidade de ensino localizada em outro bairro, sob o domínio de uma facção criminosa diferente da que controla o território das escolas estudadas, aponta que naquela comunidade parecia haver um tom de animosidade entre a escola e o comando local e que a postura daquela facção criminosa era mais incisiva, mais hostil à autonomia da escola. Segundo relato dele, em um dia em que estavam ocorrendo intensos tiroteios devido à realização de operação policial, por medida de segurança, de forma a zelar pela vida de todos, ele havia decidido, coletivamente junto com os demais membros da escola que já haviam chegado até o local de trabalho, por não iniciar o expediente, fechando a instituição. Após avisar as instâncias superiores e realizar os trâmites burocráticos, foi informado de que uma pessoa que pertencia ao comando local queria conversar com ele. Mesmo com a escola fechada, sentiu-se obrigado a receber o indivíduo para a suposta conversa. Em resumo, o contexto do diálogo gravitou sobre a indagação dos motivos do fechamento da escola. No entendimento dele, tais questionamentos tinham o intuito de demovê-lo da ideia de adotar futuramente postura semelhante, haja vista que o funcionamento da escola teria o efeito de diminuir o ímpeto das forças policiais de repressão nas comunidades.

O movimento autônomo de as pessoas conduzirem seus problemas interpessoais para o tráfico de drogas, de modo que a “chefia local” intermedeie a situação, dá uma dimensão de como o sistema social vigente, baseado a partir dos ditames legais, é vivenciado de maneira diferente a depender do espaço social considerado. Ainda que o Estado anuncie em seus pressupostos uma promoção igualitária da cidadania, objetivamente ela não ocorre. Ela apresenta *nuances* e camadas diferentes, em contextos sociais distintos, e, por vezes, passa a ser questionada ou desconsiderada. Se em alguns espaços da cidade seria absurda a ideia de que o tráfico pudesse ser chamado para arbitrar em litígios entre vizinhos, em outras áreas tal fato pode ser “naturalizado” e fazer parte do cotidiano. Além da questão de o poder local ser

entendido como instância referencial para a elucidação de problemas corriqueiros, também chama a atenção do pesquisador a prática de justificações³⁸ perpetrados pelo tráfico, que por vezes encontra eco nos comportamentos de alguns indivíduos. Tememos que de alguma maneira a atuação dos “comandos locais” possa estar suscitando o afloramento de hábitos revanchistas na população. Diante dessas circunstâncias, colocamo-nos a descrever o contexto que faz com que alguns indivíduos passem a validar e/ou reproduzir certos tipos de comportamentos estimulados pelas lógicas de funcionamento do tráfico de drogas.

Uma vez que o Estado se faz ausente nessas áreas, a população favelada não vivencia como os demais moradores da cidade a efetivação do acordo societário que deveria ser preservado pela presença e pela atuação estatais. Nesses espaços, temos a conformação de uma cidadania rarefeita, ou seja, uma cidadania que não se efetiva integralmente. Os moradores favelados, apesar de inseridos no sistema econômico urbano — de forma periférica, ora como mão de obra barata, ora como reserva de mão de obra — não são contemplados em muitas de suas necessidades. A população local é constantemente vilipendiada de seus direitos básicos, vivenciando rotineiramente desdobramentos de ações perpetrados pelo braço armado do Estado, que, não raro, impõe execuções sumárias a pessoas envolvidas ou não com o tráfico de drogas. Aliás, o simples fato de o indivíduo ter envolvimento com o tráfico não justificaria a não observação dos seus direitos, tais como a ampla defesa e o julgamento justo. Além de sentir essa face violenta do Estado, a população local também se recusa do tratamento omissivo e do descaso do poder público. Parece que nesses espaços, ao refletirem o preconceito presente em nossa estrutura social, as instituições públicas não reconhecem a população local como merecedora de respeito e de direitos.

Sobre isso, ousamos incluir a própria educação pública, na qual, a despeito do esforço individual dos servidores e do trabalho sério desenvolvido pelas escolas públicas, a depender da classe social a que se destina o serviço público educacional, há uma hierarquização do investimento. A priorização e a destinação dos investimentos públicos são organizadas em detrimento das populações pobres e periféricas que vão estudar nas redes básicas de ensino. A classe média e a elite, quando atendidas pelas redes públicas, vão estudar em escolas de referência, tais como os colégios universitários de aplicação (CAps) e colégio Pedro II (CPII), em que o investimento por aluno é muito maior³⁹.

³⁸ É a prática de julgamento e/ou eliminação arbitrária perpetrados por grupos majoritários contra um indivíduo ou grupo de pessoas consideradas traidoras ou malfeitoras. Casos de justificação são oriundos, em geral, de uma situação política excepcional. No Brasil, episódios recentes indicam que o país vive uma onda de linchamentos, impulsionada, segundo especialistas, pelo descrédito nas instituições.

³⁹ Sobre isso, ver: [Investimento em educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Investimento em educação - Ministério da Educação (mec.gov.br)).

Nas áreas periféricas, a corrupção das forças de segurança pública parece coonestar com a atuação tirana das facções criminosas. Tal fato faz com que a população local sofra constantemente com a violência, seja ela perpetrada pelo Estado a partir das ações truculentas das forças policiais, ou a partir das relações violentas praticadas cotidianamente a partir do tráfico de drogas. Nesse sentido, a situação de anomia desdobra-se em comportamentos violentos assumidos por parte da população local, que, imbuída de um espírito de sobrevivência ou ao mimetizar as “autoridades” locais, incorpora essas práticas em suas relações interpessoais.

Ainda que ao fim e ao cabo a gestão desses territórios seja decidida e organizada pelo Estado (inclusive a permissividade em relação à ostensividade do poder paralelo, contando com certa anuência de setores do poder público), a presença rotineira nesses territórios e a relação de proximidade construída cotidianamente por interações com os sujeitos daqueles espaços fazem com que o comando local seja reconhecido naquele contexto como autoridade. Sobre isso, a fala de uma servidora é bastante esclarecedora. Quando perguntada se o fato de a escola ser na comunidade ou no asfalto interferiria na questão de ela construir e fazer valer regras e normas, a professora afirma o seguinte:

A diferença é que na comunidade muitas vezes também vêm regras externas para dentro da escola, por exemplo, brigar na porta da escola. Brigar na porta da escola é uma situação complicada, não só porque a gente impõe que não deve ter briga e explica todas as consequências disso, mas porque a comunidade não quer que tenha briga. E existem outros atores no entorno da comunidade que forçam para que isso não aconteça, então, assim, é muito mais fácil não ter briga na entrada da escola sendo essa comunidade dentro da favela do que no asfalto por exemplo. Enquanto numa escola do asfalto acaba que essa regra, apesar de ela existir, é um pouco mais burlada pelos alunos. Entende?

A situação descrita pela servidora da escola “A” é um bom exemplo de uma contradição (nomoespaço × genoespaço) advinda da interface de uma escola pública situada em uma comunidade territorializada pelo tráfico. No caso relatado pela docente, podemos ver que uma norma estabelecida pela escola, que visa o bem comum, é respeitada não pelo convencimento e pelo reconhecimento de sua importância para o melhor funcionamento da vida das pessoas, mas sim pelo medo de retaliação (uma violência ainda maior) por parte do tráfico, autoridade externa à escola e que funciona a partir de uma lógica diametralmente oposta à do poder público, por conseguinte estranha à da própria escola.

5.4 DIFERENTES USOS DA ESCOLA: APROPRIAÇÃO OU SUBVERSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR?

Influenciados pelas proposições surgidas no campo da GdE, compartilhamos da ideia de Gomes ([2020?], no prelo) quando ele defende a tese de que a educação escolar pode ser lida segundo seu referencial locacional. Nessa abordagem, a escola é um tipo espacial específico, caracterizado por um ordenamento do espaço marcante e sistêmico. O espaço escolar é concebido a partir de uma tipologia singular que o difere dos demais, sendo formado por um conjunto específico de atributos modelados em razão de suas funções específicas.

Desse modo, a educação escolar mobilizaria a criação de um ordenamento espacial expresso por um somatório de mecanismos de regulação de ritmos e de comportamentos, mas, sobretudo, nas formas padronizadas de ocupação e de seus usos. A finalidade (o uso) é o elemento central de organização da escola, pois todos os outros elementos seriam norteados a partir da função educativa característica desse espaço. Nesse sentido, há uma definição clara sobre o que pode ou não ser feito nele, bem como as pessoas que podem frequentá-lo e em quais horários. Isto posto, pessoas, comportamentos ou eventos que, porventura, se materializem dentro das escolas, mas que não necessariamente façam parte daquele contexto socioespacial, serão motivos de controvérsias e responsabilização das equipes diretivas, que podem vir a ser cobradas tanto pelas instâncias administrativas superiores como pela própria comunidade escolar.

Durante o período da pesquisa, presenciamos alguns desses impasses em decorrência de disputas sobre a utilização do espaço escolar. Uma das situações mais recorrentes gravitava em torno da utilização da quadra por sujeitos do bairro alheios ao contexto escolar. A carência de opções de entretenimento e equipamentos públicos de lazer e de esportes na região das escolas estudadas aumentava a pressão das pessoas do bairro pelo uso recreativo do espaço escolar. Após o horário de funcionamento e durante os fins de semana, era comum o uso da quadra pelos moradores locais, que, com o consentimento ou não das equipes diretivas, utilizavam o espaço para praticar esportes ou socializar. A questão não era o acesso à quadra (até mesmo porque o acesso às quadras das duas escolas era bastante fácil), mas sim a forma como esses espaços eram utilizados. Durante o período de realização da pesquisa, pudemos presenciar inúmeros casos de vandalismo e uso indevido do espaço da escola, como cadeados arrombados, encanamentos destruídos, pichações e vestígios de objetos totalmente desconexos do contexto escolar.

Devido às constantes “invasões” e depredações e à falta de segurança nas escolas, as direções dessas unidades de ensino tentaram por vezes criar consensos quanto à responsabilidade no uso daqueles espaços e à consciência de preservação e manutenção daqueles equipamentos. Inclusive, uma das gestões anteriores da escola “B” permitiu a criação de um acesso para a quadra da escola que ficava constantemente aberto para a circulação de pessoas da comunidade escolar, um portão que não tinha tranca e podia ser aberto a partir do lado de fora. Nas figuras 23 e 24, é possível ver no muro os resquícios desse antigo portão. Aos finais de semana, pessoas da comunidade que queriam ter acesso à quadra faziam buracos no muro. A construção do portão foi uma solução encontrada por uma antiga gestora para evitar casos de depredação e gastos públicos desnecessários.

Segundo relatos dos funcionários mais antigos, não adiantava a Prefeitura recompor o muro durante a semana, pois no final de semana subsequente o buraco estava lá novamente. A diretora, vencida pelo cansaço, optou por abrir esse portão e deixar o acesso livre. Embora no período de vigência desse portão ainda não estivéssemos na escola, os relatos revelaram que, apesar dessa concessão e da busca da direção escolar por um consenso, os problemas de vandalismo persistiram ao ponto de essa passagem ser extinta. A perpetuação do processo de despojo de alguns indivíduos em relação à escola “B” e a insegurança advinda dos constantes eventos de furtos e violações do espaço escolar foram algumas das alegações que o antigo morador da escola utilizou para sair da função e trocar de unidade.



Figura 12 - Antigo portão de acesso externo da escola “B”
Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.



Figura 13 - Muro da escola “B”
Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

Grande parte das escolas Prefeitura do Rio de Janeiro tem um espaço destinado a ser moradia de residente, uma área dotada de quarto, sala, cozinha e banheiro que um servidor pode

pleitear morar sem qualquer tipo de custo e, em troca, exercer a função de zeladoria do prédio. No caso da escola “B”, a casa fica situada na lateral do prédio, com a frente voltada para a garagem, e os fundos, para a quadra. Dessa maneira, sua localização era bastante vulnerável e sofria furtos recorrentes. Não raro ao sair da sua residência, o antigo morador era surpreendido por alguém estranho ao contexto escolar. Após a saída do antigo funcionário, esse espaço foi sendo descaracterizado e, hoje, funciona como uma espécie de copa/espço de descanso dos funcionários terceirizados de serviços gerais. Mesmo que, atualmente, não sejam guardados ali objetos de valor comercial, ainda assim tal ambiente já foi alvo de invasões e depredações.

Problema semelhante era vivenciado pela escola “A”, que volta e meia via sua estrutura física impactada pelo uso indevido de seus espaços. Assim como no caso anterior, a situação chegou ao ponto de o residente escolar, que também acumulava a função de agente educador, solicitar sua transferência da unidade. Desde então, a escola não teve nenhum outro candidato a cumprir a mesma função. Apesar de a Prefeitura do Rio não fornecer dados sistematizados da situação das moradias escolares, as conversas com colegas servidores da rede nos levam a constatar que esse é um desafio comum entre as escolas situadas em comunidades: a manutenção de profissionais que optem pela acumulação da função de residente.

Em entrevista com o ex-agente educador da escola “A”, pudemos notar o impacto que a subversão do espaço escolar tinha em seu trabalho. Segue um trecho transcrito da entrevista realizada em 11 de novembro de 2019. Na ocasião, o agente educador já havia sido transferido para outra unidade de ensino. Nessa entrevista, ele deixou transparecer um pouco dos conflitos que teve com a comunidade. Acreditamos que o fato de o servidor ser ao mesmo tempo funcionário e residente da escola possa ter impactado no superdimensionamento dos problemas de invasões e vandalismo. A imprecisão entre os limites do espaço de trabalho e do local de moradia pode ter contribuído para a falta de entendimento entre ele e a comunidade escolar. A fala do servidor deixa transparecer a sobrecarga de responsabilidade que ele carregava em relação à escola.

Entrevistador: No seu entendimento, o que diferenciava a escola “A” da primeira unidade escolar em que você trabalhou?

Agente Educador: Olha só, no Ciep, talvez porque eu me sentisse “cria” da casa, afinal foram quase 20 anos lá, o respeito era muito maior. Na escola “A”, eu tinha que conquistar esse respeito. Eu costumo dizer que a gente trabalhava igual “morcego”, não no jeito de morcegar, mas morcego, assim, na questão de morder e assoprar. Você tinha que cobrar, mas tinha que negociar alguma coisa, soltar um pouquinho... Tipo futebol! Está certo, vocês vão jogar futebol, mas até certa hora.

Entrevistador: Quem jogava o futebol? Ele ia até que horas?

Agente Educador: Várias pessoas da comunidade jogavam o futebol. Em média, o jogo ia das seis horas da tarde até as nove e meia da noite, todos os dias.

Entrevistador: E como funcionava? Eles chegavam para lhe pedir permissão? Como é que era isso?

Agente Educador: Eles chegavam meio que impondo, só que aí eu negocieei. Certa vez, até o próprio dono da favela jogou bola lá... Não podia proibir, até porque a pessoa “preparada” estava lá, mas pedia para estipular algumas coisas. Falei que eles não podiam destruir e pedi para que o futebol rolasse até nove e meia no máximo. Argumentei que tinha filho pequeno. Meu filho tinha três meses na época.

Entrevistador: E como era a rotina? Eles respeitavam o acordo?

Agente Educador: A maioria respeitava, sim. Só que tinha alguns que não respeitavam, principalmente quando eu não estava. Por exemplo: quando eu saía para ir a uma festa e não estava lá no horário em que jogavam bola, eles pulavam, invadiam e quebravam, *né*...

Entrevistador: Mas, entre as pessoas que depredavam, você saberia identificar se eram as mesmas que fizeram o acordo?

Agente Educador: Acho que a maioria, sim. Aquelas pessoas que, apesar do estabelecido, não respeitam.

Entrevistador: Não respeitavam por que não participaram do acordo ou não entenderam o sentido?

Agente Educador: Não entenderam realmente, porque a gente conversava com todos eles. [Para] todos que chegavam, eu falava “é assim, assim e assim”. Tanto que eu soube que, quando o dono da área tomou ciência, deu uma pressão em cima dessas pessoas que estavam fazendo isso, porque o acordo tinha sido um, e eles estavam descumprindo. Porque é aquele negócio, a gente tem que negociar. Infelizmente, a gente não podia falar “não é não”. A gente dava aquele “não”, mas também tinha que soltar alguma coisa. A gente tinha que tentar chegar a um meio-termo, e mesmo assim tive que relevar muita coisa.

Entrevistador: Como era a condição de trabalho, você enquanto caseiro e na função de agente educador. Era tranquilo?

Agente Educador: Eu pedi para sair.

Entrevistador: Quais foram os pesares que fizeram com que você falasse “não, não dá está dando para mim, tenho que sair”?

Agente Educador: A primeira coisa em que eu pensei foi na minha família.

Entrevistador: Por quê?

Agente Educador: Pelo meu filho. Não queria que meu filho crescesse em um ambiente daqueles, ambiente em que você via drogas rolando o tempo todo, ter que ir ao supermercado e passar pela boca; vai na padaria, tem traficante com arma... Entendeu? Eu não queria que meu filho crescesse vendo isso, vendo toda essa violência, *né?! E a minha esposa se estressa muito fácil, então eu tinha medo de ela criar um problema. A segunda coisa é que lá a gente tinha que viver sob pressão o tempo inteiro né?!*

Entrevistador: O que que você chama de pressão?

Agente Educador: É porque o tempo todo eles ficam ali exigindo alguma coisa. Entendeu?

Entrevistador: Exigindo alguma coisa da escola ou de você?

Agente Educador: De mim, da escola, querendo... querendo sempre impor pela força. Transgredir uma regra, esconder alguma coisa lá dentro... E eu dizia “não”. Então, era muita coisa acontecendo, estava me deixando realmente com medo. E eu sozinho. Eu era o único agente educador da escola. Sozinho para tomar conta dos três andares durante o dia e, depois que a direção ia embora, eu tinha que decidir o que fazer sozinho. Eu até conversei com quem trabalhou lá. Quem trabalhou lá eu considero herói, porque é uma luta diária. Porém, ainda assim, eu acho que a escola é necessária lá, porque eu penso que é um pontinho de luz naquele lugar, que tem muita coisa errada. A escola “A” é um pontinho de luz. Só que o “cara” pra tá lá tem que estar muito bem psicologicamente e saber lidar com as coisas.

A falta de limites dos frequentadores externos da escola e a impossibilidade de regulação desse espaço pelos funcionários geravam uma tensão constante entre as escolas e os moradores do entorno. Apesar das várias tentativas de consenso, ainda assim a busca pelo “bom senso” se mostrou infrutífera em muitas ocasiões. Acreditamos que a falta de entendimento entre essas escolas e suas vizinhanças decorra das diferenças entre os mecanismos de regulação social da escola e da favela. Nas comunidades, a autoridade é imposta pela tradição, pela proximidade afetiva ou pela “lei do mais forte”⁴⁰. Nesse caso, o argumento que o agente educador utilizou para justificar o motivo de seu melhor relacionamento com a comunidade escolar do Ciep⁴¹, local em que trabalhou durante 20 anos, do que com a escola “A”, corrobora com a nossa ideia. Segundo o próprio servidor, ele era mais respeitado em sua antiga escola, pois era reconhecido

⁴⁰ Tipo de regulação social em que a ausência de um regulador social externamente legitimado faz com que as questões interpessoais sejam equacionadas em favor da pessoa ou do grupo dominante. Está diretamente relacionada ao poder econômico e político que uma pessoa, grupo ou classe exerce sobre os demais.

⁴¹ Os Cieps, popularmente apelidados de “Brizolões”, foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, que os considerava “uma revolução na educação pública do País”. Implantados inicialmente no Estado do Rio de Janeiro, no Brasil, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), tinham como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.

como membro da comunidade. O fato de ele ter trabalhado muitos anos no mesmo local fez com que ele tivesse adquirido a confiança do grupo. O argumento reforça uma característica do genoespaço, onde a agregação social é do tipo comunitária. Nesses espaços, o compromisso social não é do tipo formal, institucionalizado. A coesão social e os traços de solidariedade entre as pessoas ocorrem pelo sentimento de pertencimento a um mesmo grupo ou pela imposição por meio da força, sendo esta última condicionalidade mais marcante, sobretudo, nas comunidades controladas pelo tráfico de drogas.

Nessa perspectiva, como forma de inibir os eventos de vandalismo e as depredações das escolas, alguns pedagogos e professores têm defendido uma radicalização na integração das escolas com suas comunidades. Segundo esse ponto de vista, o muro seria um elemento de impedimento para uma maior integração comunidade-escola, funcionando como um entrave a essa aproximação. Nesse sentido, a derrubada dos muros das escolas teria os efeitos de: estreitar a relação entre a escola e a comunidade, dar visibilidade sobre o que ocorre dentro dela e permitir que os moradores vizinhos exercessem uma vigilância sobre aquele espaço, além de evocar um senso de pertencimento, em que os indivíduos se conscientizariam de suas responsabilidades sobre a manutenção daquele espaço.

Entretanto, com um olhar de dentro, de quem vivencia aquele contexto, colocamo-nos a questionar esse posicionamento apontando circunstâncias restritivas a esse movimento. Como os estudos de caso demonstram, nem sempre essas ações têm efeito prático. Às vezes, um olhar mais próximo revela mais impeditivos e embargos do que a boa intenção de colocar essa ideia em prática. Em um contexto social marcado pela violência em que ocorrem vários tiroteios, o muro da escola, por vezes, funciona como uma espécie de barreira que retém projéteis oriundos dos confrontos armados. Além disso, ainda que o muro não impeça pessoas sem autorização de ingressarem no espaço escolar, ele ajuda a coibir essa ação, principalmente no horário de funcionamento da escola. O muro, apesar de não ser inviolável, serve objetiva e metaforicamente como proteção, dando uma sensação de segurança para os responsáveis. Outra questão importante tem a ver com as características do público-alvo das escolas, que no geral lidam com crianças (público infantojuvenil) que ainda não têm autonomia “sobre si” e, portanto, no período letivo, estão sob a responsabilidade da instituição. Nessa sequência, o muro serve de controle para que os alunos não saiam ou fujam do espaço escolar.

Ainda que processos educacionais escolares possam extrapolar os limites espaciais do espaço escolar, por vezes se desdobrando em projetos e ações que se desenvolvem fora dos muros da escola, há uma definição clara sobre as competências legais e os limites espaciais de atuação e responsabilidade escolar. Nesse sentido, a escola é concebida e construída

vocacionada a cumprir uma determinada função, que faz congregar sobre ela, ainda que largo, um entendimento consensual sobre o que se espera que se desenvolva nela enquanto ação e prática social. Esse entendimento é compartilhado e resguardado pelas pessoas que vivenciam diretamente aquele espaço (alunos, professores, equipe diretiva e funcionários) e outras tantas que, apesar de não o vivenciarem diretamente, são vinculadas a ele, por exemplo, os responsáveis e a associação de moradores, que, assim como os demais segmentos, compõem a comunidade escolar. Os pressupostos da concepção democrática da gestão escolar definem que os diferentes segmentos que fazem parte da comunidade escolar são corresponsáveis pela administração e pela manutenção da escola. No entanto, caso surja alguma eventualidade que difira dos trâmites escolares usuais, a responsabilização recairá exclusivamente sobre a equipe diretiva, que sofrerá sindicância, podendo ser punida. Por exemplo: se alguém de fora entrar no espaço escolar atentando contra a vida de alguém, se alguma criança sumir da escola no período de aula ou, ainda, se sumir algum pertence da escola. Nesse sentido, devido à especificidade do espaço escolar, sobretudo naquele contexto socioespacial, questionamo-nos sobre a viabilidade do uso indiscriminado do espaço escolar — sem qualquer tipo de regulação — por pessoas do bairro (mas que não necessariamente fazem parte da comunidade escolar) ou, ainda, a suspensão dos muros da escola.

5.5 “ESTÍMULOS” EXTERNOS E MUDANÇAS NOS PADRÕES DE OCUPAÇÃO DAS SALAS DE AULA

Em investigação recente, Panutto e Straforini (2014) se debruçaram sobre os microterritórios que surgiam no cotidiano escolar a partir das ações de rebeldia e renitência dos alunos em relação ao processo alienante e castrador que a organização do espaço escolar exercia sobre eles. Ao descreverem espacialmente os mecanismos que os alunos desenvolviam como forma de resistência aos instrumentos de controle do indivíduo e disciplinação dos corpos, implícitos no currículo oculto e materializados na paisagem escolar, os autores deram luz à indissociabilidade existente entre as relações humanas e o espaço físico em que elas se desenvolvem.

Os alunos, ao contestarem sua distribuição em aula e o arranjo espacial das salas e dos espaços de convivência, estabelecidos pelos professores e funcionários, ainda que de maneira efêmera e de forma inconsciente, acabavam por tentar reorganizar o espaço escolar. Ao modificar os arranjos escolares tradicionais (padronizados e estabilizados ao longo tempo) redefinindo-os aos seus moldes e preferências, o alunado subvertia o ordenamento do espaço

escolar, (re)territorializando-o. Em alguns momentos, como demonstrado na pesquisa, os educandos alteravam a organização das carteiras comumente dispostas em fileiras. Alheios ao padrão estabelecido pelos funcionários, os alunos, por vezes, formavam pequenos grupos disformes, realinhados por critérios de afinidade. Sob esse enfoque, a escola pôde ser demonstrada como um espaço-tempo marcado por lógicas de diferença e de equivalência, conforme sublinhado por Laclau (2011).

Investigando a escola por dentro, esses geógrafos nos deram pistas sobre a riqueza de detalhes que poderão ser desvelados quando abandonarmos a visão de sobrevoo, tradicional da Geografia, e analisarmos a escola mais de perto, mergulhando em sua dimensão cotidiana. Ao observarem a escola de dentro, os pesquisadores puderam demonstrar as *nuances* dessa classe de área, que é rica e conflituosa, marcada por embates e convergências, em que a cultura escolar tenta se impor em disputa e coexistência com outras culturas e lógicas provenientes de outros espaços e escalas. Ao centrar a análise nos embates entre as lógicas dominantes sistematizadas e as lógicas locais insurgentes apresentadas pelos alunos, o trabalho deu relevo às tensões e às territorialidades que permeiam o espaço escolar. Tal discussão teve uma contribuição importante em nossa pesquisa, fornecendo-nos elementos teórico-metodológicos que serviram de inspiração.

Contudo, apesar de influenciada pelo referido trabalho, nossa pesquisa muda o enfoque analítico. Em nossa investigação, procuramos analisar as subversões do espaço escolar a partir dos estímulos advindos das condicionalidades além-muros. Nesse sentido, percebemos os efeitos que a violência urbana e a conformação espacial características das localidades das escolas exerciam sobre sua organização espacial e a subjetividade dos seus indivíduos. Ao observarmos cotidianamente as salas de aula dessas escolas, reparamos que os padrões de ocupação desses espaços eram muito modificados por estímulos externos.

Quando ocorriam operações policiais nas imediações, ou, ainda, quando a comunidade estava sob efeito de uma certa instabilidade, os alunos apresentavam uma excitação diferente dos dias em que imperava um clima de paz e normalidade na favela. Por exemplo, quando havia entrada de cargas roubadas ou troca de tiros nas imediações das escolas, os alunos se sentavam mais próximos às janelas como forma de acompanhar os eventos que transcorriam do lado de fora da escola. Os corpos docentes de ambas as escolas se queixavam que essas situações eram comuns e atrapalhavam o desenvolvimento das aulas, pois roubavam a atenção dos alunos. Quando estes ouviam os barulhos dos confrontos, ficavam agitados e, por vezes, deslocavam-se para as janelas, colocando suas vidas em risco. Para os professores, cabia a difícil tarefa de tentar, ao mesmo tempo, acalmar os alunos, protegê-los e resguardar suas próprias vidas. Como

estratégia de segurança, todas as pessoas eram orientadas a saírem das salas e irem para o corredor. Todavia, devido à excessiva exposição a esses eventos, alguns alunos acabavam naturalizando essas situações e, por vezes, relutavam em sair das janelas. O problema chegou ao ponto de alguns professores decidirem colocar cartolinas nas janelas de suas salas, inviabilizando o contato visual dos alunos com a rua. Alterando substancialmente a paisagem da sala de aula, esses profissionais almejavam diminuir a distração dos alunos e evitar que eles se expusessem no momento de fascínio com o “espetáculo” externo, que rotineiramente insistia em competir com a *performance* dos professores.

Outra questão que pôde ser notada durante o período em que observávamos as salas de aula era a maneira característica que os alunos das duas escolas tinham de compartilhar objetos pessoais e o material escolar. Na periferia, são muito fortes o espírito comunitário e o sentimento de responsabilidade em relação ao outro. A falta de recursos materiais, a falta de estrutura familiar (não raro as famílias são monoparentais, chefiadas por avós e sem a presença da figura paterna) e o adensamento propiciam que vizinhos se solidarizem e colaborem entre si, seja para tomar conta dos filhos uns dos outros, revezar levar e buscar as crianças à escola, fazer rateios ou, ainda, criar mutirões. Esses traços culturais são cultivados como estratégia coletiva de enfrentamento dos problemas diários e acabam moldando o comportamento dos indivíduos nesse espaço, criando um *ethos*⁴² específico.

Durante as aulas, era bastante comum identificarmos alunos que, por não terem mochila, dependiam que outros colegas levassem seu material. Por vezes, ao iniciar a aula, alguns alunos pediam para o professor aguardar alguns minutos, avisando que tinham deixado o material na mochila de um amigo que ainda não havia chegado. Quando o colega da mochila que levava o material escolar faltava, ou ainda não havia chegado, os alunos que dependiam dele, frequentemente, ficavam em “maus lençóis” ao serem cobrados pelos professores. De maneira a justificar o “ato falho”, eles comentavam que tinham deixado o material sob a responsabilidade do colega, eximindo-se de culpa. Ainda que essa justificativa, por vezes, tivesse sido usada para engambelar os professores, em muitos momentos encontrava paralelo na realidade.

A SME-RJ fornece apenas o uniforme e o *kit* escolar⁴³, ficando sob a responsabilidade das famílias providenciarem outros artigos, tal como a mochila, o que, dadas as circunstâncias

⁴² Admitido aqui como modos de interagir, agir e pensar quando vistos agregadamente, compartilhados de maneira comunitária, e que caracterizam o comportamento de um grupo social.

⁴³ Conjunto formado pelos utensílios distribuídos pela Prefeitura e usados pelos alunos no decorrer do ano letivo. Geralmente, o *kit* escolar era formado por dois cadernos de capa dura de diversas matérias, régua, cola, tesoura, apontador, canetas esferográficas, lápis, borracha e uma caixa de lápis colorido.

econômicas da região, infelizmente acaba pesando no orçamento doméstico de algumas famílias. Esse acessório, em alguns momentos, funciona como uma espécie de elemento de diferenciação social, sendo reconhecidos a partir desses itens os alunos que têm melhores condições econômicas. A falta de material escolar também é uma situação que impacta a vida acadêmica dos alunos mais pobres, pois, apesar de haver entrega do *kit* escolar e do uniforme pela Prefeitura, nem sempre ela é regular. Por vezes, esses utensílios chegam no decorrer do ano letivo. Como pretendemos demonstrar, essas questões acabavam refletindo na forma de ocupação das salas de aula das escolas de comunidade.

Se na investigação de Panutto e Straforini (2014), que ocorreu em uma escola pública da região central de Campinas, a quebra do padrão organizacional escolar ocorria por atos de rebeldia dos educandos, que se contrapunham ao processo homogeneizador perpetrado pela escola e disseminado no espaço escolar, no contexto periférico das favelas cariocas, essas subversões também ocorrem por motivo de necessidade. O imperativo de ter que dividir o material escolar faz com que alunos tenham que se sentar próximos, ao ponto de, em alguns casos, a carência de material ser impeditiva de os educandos realizarem as atividades. Nesse cenário, a sala de aula passa a comportar arranjos mais flexíveis que permitem que os alunos se sentem juntos e possam realizar as tarefas em grupo para contornar a falta de material.

Contudo, essa flexibilização espacial da sala não se dá de forma automática ou de maneira pacífica, ficando a cargo da “boa vontade” e da empatia dos professores, que nem sempre compreendem essa situação. Dessa forma, há professores que admitem a reorganização de suas aulas e há outros que são mais inflexíveis e não renunciam a um padrão mais rígido de organização, exigindo o ordenamento “tradicional” das carteiras enfileiradas. Por outro lado, os alunos se valem dessa prerrogativa para se sentarem juntos, e nem sempre a realização das atividades é a real motivação. Essas situações evidenciam a complexidade envolvida no realizar-se escolar, em especial, das escolas situadas em comunidades, pois, como demonstramos, suas próprias dinâmicas são fortemente impactadas por condicionalidades externas, englobando uma série de variáveis relativas ao contexto urbano de suas localizações.

5.6 OS FLUXOS DE UM ESPAÇO (SUPOSTAMENTE) FECHADO

Neste subcapítulo, queremos refletir sobre a ideia da escola como um “espaço fechado”, uma instituição em que há regulação do acesso ao seu interior e que adota mecanismos internos de controle dos fluxos. Faz-se necessário ressaltar que pretendemos compreender essa ideia de isolamento escolar a partir de um raciocínio geográfico, pois essa compreensão da escola como

uma instituição relativamente fechada já foi aludida em outros trabalhos, porém com outros sentidos, como podemos ver em Silva (2016, p. 140):

A escola parece sofrer uma crise de bipolaridade. Se, por um lado, ao não acompanhar as transformações, nega o mundo para além dos seus muros, por outro, acolhe sem maiores questionamentos tarefas ligadas às novas demandas sociais, que não são de sua alçada. Acabamos de falar das funções que as escolas e os professores acolhem como no caso de programas sociais, passe escolar, professor que tem que ser assistente social, psicólogo etc. Simultaneamente a escola nega, por exemplo, o *smartphone* e até hoje não consegue lidar bem com recursos como o computador e a internet.

Para além do sentido metafórico, queremos investigar o espaço escolar levando em consideração interações espaciais mais diretas: o ir e vir de pessoas à escola e a própria circulação nesses espaços. Faremos uma comparação de escolas públicas inseridas em diferentes contextos locais, bem como pretendemos comparar a porosidade das escolas a partir de suas características jurídico-administrativas, a saber: escolas públicas e privadas.

Ao sugerirmos uma comparação entre escolas privadas e públicas, talvez as pessoas tenderão a considerar as primeiras como mais seguras. Muito provavelmente, essa percepção estaria atrelada à seletividade social dessas instituições, que devido ao custo das mensalidades têm seus públicos selecionados por faixa de renda. Assim, a homogeneidade social dessas escolas acaba escamoteando os problemas sociais externos, derivando daí sensações de igualdade e de segurança, ainda que desconectadas do contexto socioespacial de seus arredores. Além disso, estas escolas, no geral, exercem um controle espacial mais eficiente e restritivo de quem entra e quem sai, até mesmo porque a segurança seria mais um dos quesitos importantes para quem as escolhe. Algumas dessas escolas investem em verdadeiros aparatos de segurança, com circuitos de câmara internos e externos, além da disponibilização de serviços de transportes escolares exclusivos.

As escolas públicas seriam mais “porosas” por sua própria natureza universalista. Teriam um controle de fluxos menos restritivo, inclusive, por estarem incorporando cada vez mais funções sociais, como apontado por Silva (2016). Esse acúmulo de papéis geraria, naturalmente, uma maior circulação de pessoas para além das demandas originalmente pertinentes ao universo escolar. Questões relativas a benefícios sociais e programas assistenciais, como apontado por Nóvoa (2009), têm gerado um efeito de **transbordamento** da escola pública com consequências institucionais e funcionais para as escolas.

Nos últimos anos, vivenciando as redes públicas, municipal e estadual, do Rio, pudemos perceber que, em alguns casos, a **porosidade relativa** das escolas foi extremada a uma situação de vulnerabilidade. Alegando uma necessidade de “adaptação financeira”, essas redes cortaram

de seus quadros funcionais a figura do porteiro, também chamado de controlador de acesso. A falta de funcionários com essa função acabava sobrecarregando outros servidores, que se tornavam responsáveis por mais essa atribuição. Desse modo, ao compararmos escolas públicas e privadas constatamos que, por questões estruturais e conjunturais, as primeiras seriam mais porosas que as segundas.

Nas unidades de ensino localizadas na periferia, muitas vezes a carência de pessoal, somada à instabilidade territorial da região e à própria natureza de funcionamento dessas escolas, gera um temor e uma sensação de insegurança. De acordo, segue um trecho de uma entrevista realizada em 15 de junho de 2019 com um funcionário da escola “A”.

Entrevistador: De que maneira a situação da violência incide no seu trabalho? Ela modifica a sua rotina?

Funcionário: Acaba alterando. Volta e meia você vê pessoas estranhas, fora da escola, portando algum tipo de arma. Isso acaba constringendo. Outra situação... Por exemplo, o fluxo de pessoas para dentro da escola com medo de operação, tentando se proteger, e, às vezes, o contrário, o fluxo de pessoas para fora da escola querendo sair o mais rápido possível. [...] Modifica, também, na questão do deslocamento, na hora de chegar e de ir embora. A gente sente uma dificuldade muito grande ter que passar por algumas situações, *né*... Até chegar à escola. É complicado sair da escola porque os “movimentos” acontecem muito próximos. Nós pegamos carona! Quem não tem carro pega carona para poder sair o mais rápido possível.

Uma questão evidenciada na fala desse agente é a noção de que o crescimento da violência e da situação de insegurança estaria associado ao surgimento de comunidades na região.

Funcionário: Antes não tinha a comunidade chamada Terra Nostra, que foi invadida na época da novela homônima. Só tinha o Chapadão e o Lagartixa do outro lado da linha no trem. O Final Feliz e o Quitanda também não existiam. Então, ali não era tão perigoso. No começo, não tinha tantas comunidades perto, era mais fácil trabalhar. Depois foi piorando.

Essa condição de vulnerabilidade é reconhecida pela própria estrutura estatal, tendo a Prefeitura, admitindo a excepcionalidade de funcionamento dessas instituições, demandado que as equipes escolares desenvolvessem um plano de contingência que pudesse ser colocado em prática na iminência de uma situação violenta. A nosso ver, esse plano foi uma tentativa de sistematizar algumas daquelas estratégias desenvolvidas pelos indivíduos para atenuar a situação de insegurança. O plano, chamado de Acesso Mais Seguro (AMS), foi desenvolvido

em associação entre SME-RJ e o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV)⁴⁴, sendo as diretrizes estabelecidas por esta última, mas adaptadas à realidade de cada unidade escolar.



Figura 14 - Logo do Programa Acesso Mais Seguro
Fonte: CICV, 2016.

Seria interessante pontuarmos que o plano denominado AMS foi elaborado pelo CICV referenciado em contextos de conflitos entre Estados nacionais ou de guerra civil declarada. Por não termos nenhuma das condicionalidades mencionadas em nosso país, gera um certo estranhamento quanto à necessidade de elaboração de um plano com essa natureza. Quando pensamos em uma escola pública, jamais imaginariamos que devêssemos adotar estratégias para atenuar a possibilidade de sofrermos algum mal por causa da violência. No entanto, quando nos debruçamos sobre índices da violência urbana no Brasil, compreendemos que os números de homicídio superam os de países em situação de guerra. Como apresentado em reportagem veiculada no portal UOL de notícias:

Violência urbana - Homicídios no Brasil superam números de países em guerra.

[...]

A violência urbana tornou-se um problema social grave em todo o país a partir dos anos 1990. Nessa época, a falta de planejamento urbano e o tráfico de drogas fizeram eclodir “guerras” nas periferias das cidades. Houve também o que os especialistas em segurança pública chamam de “interiorização da violência”, que é quando o crime “migra” das grandes para as pequenas cidades no interior dos Estados.

Segundo o Mapa da Violência 2012, elaborado pelo Instituto Sangari, o número de assassinatos no país passou de 13.910 em 1980 para 49.932 em 2010, correspondendo a um aumento de 259% ou o equivalente ao crescimento de 4,4% ao ano. A taxa de homicídios que era de 11,7 para cada 100 mil habitantes atingiu, no mesmo período, 26,2. O número é superior a países em conflitos, como Iraque e Afeganistão, e comparado a nações

⁴⁴ Criado em 1863, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha é uma organização humanitária, independente e neutra, que atua em áreas deflagradas em contextos de guerras. A instituição tem destacado que se esforça em proporcionar proteção e assistência às vítimas da guerra e de outras situações de violência.

africanas e caribenhas com governos e instituições precárias e instáveis. Na América do Sul, somente Venezuela (45,1) e a Colômbia (33,4) possuem taxas maiores. A Venezuela é assolada por uma crise financeira e pela escassez de alimentos, enquanto a Colômbia vive conflitos com narcotraficantes das Farc (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia) [...] (SALATIEL, [2012]).

A partir da capacitação das equipes, caberia ao corpo técnico das unidades escolares elaborarem parâmetros de análise de risco e protocolos de segurança internos, que seriam compartilhados e compactuados com o restante da comunidade escolar. Todos os componentes da escola teriam, assim, que tomar ciência dos procedimentos de segurança estipulados e incorporá-los às suas práticas cotidianas a fim de que o corpo escolar pudesse adotar um comportamento mais eficiente em um momento de crise.

O plano seria composto pelos seguintes elementos:

- a) um grupo de tomada de decisão (GTD);
- b) classificação de risco para tomada de decisão;
- c) levantamento de unidades de serviços parceiras no entorno;
- d) convenção de uma sinalização indicativa da situação da violência local;
- e) sinalização diária da condição local;
- f) estabelecimento de um fluxograma de comunicação;
- g) elaboração de rotas de evacuação em momentos de crise; e
- h) definição de um Local Mais Seguro.

O GTD seria formado preferencialmente por pessoas que moram ou conhecem bem a região onde a escola está localizada, composto por servidores eleitos pelo próprio corpo técnico da escola. Esse grupo seria o referencial quanto às questões de segurança referentes ao entorno escolar, cabendo a esse coletivo estruturar o plano de AMS e exercer um papel de liderança nos momentos de crise, ficando responsável pelas seguintes tarefas:

Atribuições do Grupo de Tomada de Decisão
Análise de contexto: Coletar informações no território (análise cotidiana da dinâmica da violência no território).
Comunicação externa: Trocar informações com unidades de serviços parceiras e com pessoas da comunidade.

Classificação de risco: Atualizar a classificação de risco no local previamente pactuado e lançar no aplicativo. Checar se todos os profissionais atentaram para a indicação e estão cientes da situação no entorno da unidade escolar.

Comunicação interna: Comunicar e orientar profissionais e beneficiários diretos (ex.: alunos e usuários de uma unidade de serviços), encaminhá-los ao local mais seguro na unidade ou, quando necessário, indicar a rota mais segura de evacuação.

Manter os contatos atualizados: Estar atento a mudanças de números de celular dos profissionais, de unidades de serviços parceiras e beneficiários. Manter contatos sempre atualizados no Plano de AMS.

Fazer os registros das ações: Registrar no livro ata as classificações diárias e checar se as notificações e os relatórios estão sendo enviados aos órgãos competentes. Zelar para que os registros de notificações da sua unidade de serviços mantenham-se atualizados no Sistema de Notificação AMS.

Cuidar e atualizar do/o Plano de AMS: Apresentar o plano de AMS e orientar os novos profissionais sobre a metodologia e a importância de seguir o previsto. Manter todos os profissionais cientes das atualizações do plano.

Cuidar da equipe: Manter-se atento às necessidades de sua equipe, em especial após incidentes de violência armada. Fomentar espaços de escuta ativa, rodas de conversa, em especial nos momentos pós-crise. Solicitar apoio da rede, caso identifique necessidade, para encaminhamento à rede de serviços especializada ou a ações de gestão de estresse.

Quadro 2 - Atribuições do Grupo de Tomada de Decisão

Fonte: Adaptado de Plano AMS, 2019.

Classificação de risco para a tomada de decisão

O plano define sinais que serão observados no entorno e utilizados como parâmetro para estabelecer uma análise do risco de funcionamento da unidade escolar. Estabelece uma associação valorativa entre os sinais percebidos e a gravidade dos impactos desses ao funcionamento da escola. Os sinais verificados no entorno são categorizados de acordo com o potencial de risco para as pessoas da escola. Os critérios são definidos por cada unidade escolar de acordo com a sua própria realidade. No geral, os riscos são categorizados em quatro níveis.

<p>RISCO VERDE – funcionamento normal da UE.</p>	<p>Sinais – pessoas circulando normalmente no território.</p> <p>Riscos – nesse caso, temos uma situação de aparente normalidade, não há um risco iminente (é muito baixo), mas, dado o histórico da região, sempre haverá a possibilidade de ocorrer alguma situação que, de uma hora para outra, demande ações específicas para sua mitigação.</p>
<p>RISCO AMARELO – condição de alerta.</p>	<p>Sinais – ocorrência de operações policiais ou situação de conflitos em decorrência de disputas territoriais entre facções criminosas na comunidade, porém longe das unidades escolares.</p> <p>Riscos – alerta e acompanhamento da situação, ainda que não represente um risco iminente para a unidade de ensino.</p>
<p>RISCO LARANJA – necessidade momentânea de cancelar atividades que estejam em curso.</p>	<p>Sinais – situação de conflitos pontuais com a ocorrência de tiroteios próximos à unidade escolar.</p> <p>Riscos – situação que represente um risco iminente para a unidade de ensino.</p>

<p>RISCO VERMELHO – cancelamento de atividades externas e internas, necessidade de evacuar a unidade escolar.</p>	<p>Sinais – exemplos: pouco movimento nas ruas, ônibus mudando rota, comércio do entorno fechado ou à meia porta, informações de parceiros no território dizendo que algo está fora do normal, ordem de fechamento das unidades de serviço; presença de blindado da polícia na frente da unidade de serviços, motos circulando em alta velocidade, presença de atores armados em local não usual e, sobretudo, ocorrência de tiroteios.</p> <p>Riscos – ocorrência de uma situação de risco flagrante para a vida das pessoas.</p>
--	--

Quadro 3 - Classificação de risco para a tomada de decisão
Fonte: Adaptado de Plano AMS, 2019.

Levantamento de unidades de serviços parceiras no entorno
<p>O plano ajuda a sistematizar antigas práticas desenvolvidas pelas equipes diretivas. Os gestores dos equipamentos públicos da região criaram redes para poderem colher informações sobre a situação de segurança da região (aproximações institucionais com outros equipamentos públicos do entorno, lista de <i>e-mails</i> e, recentemente, grupos de WhatsApp). Essas redes, ainda que pouco estruturadas, servem de base para a troca de informações confiáveis sobre a condição local de segurança, bem como para a promoção de ações conjuntas de combate à violência, assistencialismo e promoção de saúde.</p>

Quadro 4 - Levantamento de unidades de serviços parceiras no entorno
Fonte: Adaptado de Plano AMS, 2019.

Convenção de sinalização indicativa da condição local de vulnerabilidade

Durante a elaboração do plano, o GTD deveria convencionar uma sinalização que ficaria em local de fácil visualização, de maneira que pudesse ser avistado por todos os integrantes da unidade escolar. Cada um dos níveis de riscos mencionados teria um símbolo para representá-lo. Esse símbolo seria escolhido de acordo com o critério de cada equipe que elaborasse o GTD, porém essa sinalização orientaria o comportamento, de todas as pessoas na unidade, no que tange à tomada de ações para se protegerem de situações de conflito. A depender das sinalizações, os fluxos das pessoas e a ocupação dos espaços da escola poderiam ser completamente transformados.

Quadro 5 - Convenção de sinalização indicativa da condição local de vulnerabilidade

Fonte: Adaptado de Plano AMS, 2019.

Sinalização diária da condição

Essa sinalização deve ser atualizada diariamente, indicando a situação de segurança da escola e do entorno da unidade escolar. O comportamento das pessoas seria modulado a partir dela. Contém questões relativas sobre:

- Onde são os locais mais seguros?
- Por onde se pode circular sem risco?
- Para onde devo ir em momentos de crise?
- Qual é a rota mais indicada para que os profissionais/usuários se desloquem após evento de crise?

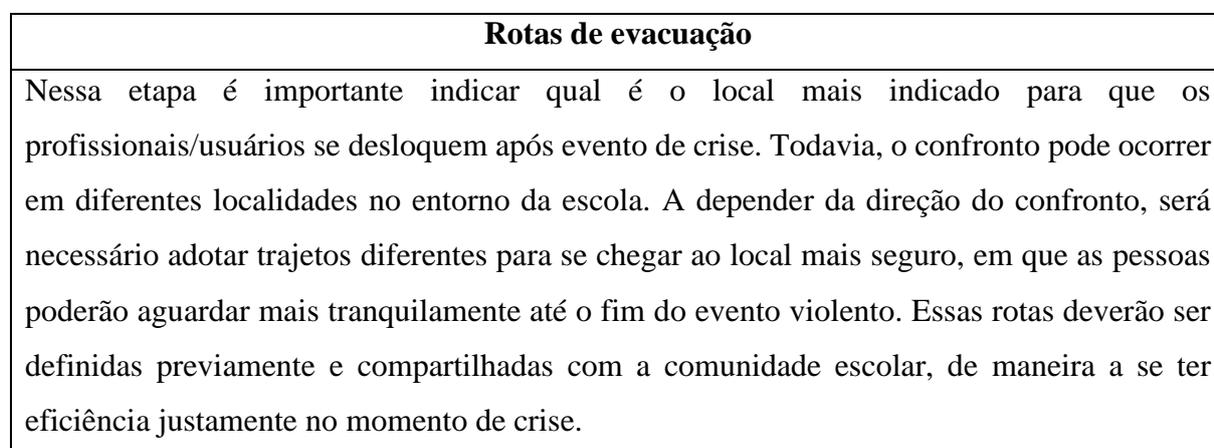
Quadro 6 - Sinalização diária da condição

Fonte: Adaptado de Plano AMS, 2019.

Quadro 7 - Fluxograma de comunicação

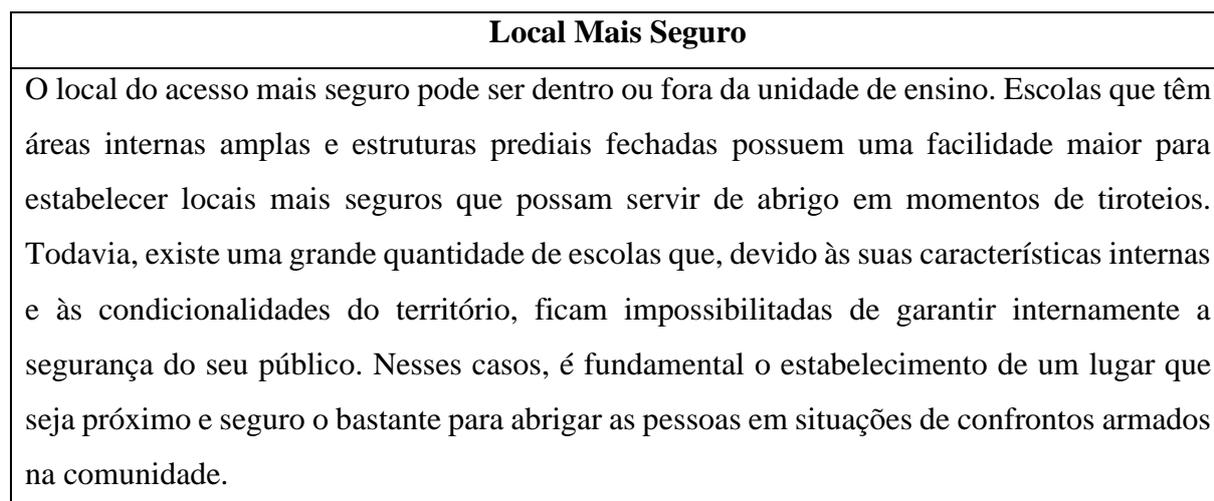


Fonte: Adaptado de Plano AMS, 2019.



Quadro 8 - Rotas de evacuação

Fonte: Adaptado de Plano AMS, 2019.



Quadro 9 - Local Mais Seguro

Fonte: Adaptado de Plano AMS, 2019.

Como pudemos demonstrar, algumas escolas, independentemente de suas próprias vontades, a despeito de qualquer proposta pedagógica, têm que se submeter a organizações alternativas em momentos de crise (períodos de instabilidade e conflitos nos arredores, mas que de uma hora para outra podem se introduzir no espaço escolar). Nessas escolas, dada a regularidade da incidência de eventos violentos externos, planos de contingência têm se incorporado às estruturas organizacionais cotidianas.

Devido à expansão das áreas sob o controle das facções criminosas, à complexificação da questão da segurança pública na cidade do Rio de Janeiro e ao aumento da sensação de violência na cidade, cada vez mais escolas e equipamentos públicos estão tendo que lançar mão do expediente do programa Acesso Mais Seguro. Segundo dados disponibilizados pela SME-RJ, do total de 1.543 escolas da rede, 400 são classificadas como situadas em áreas de risco (RIO DE JANEIRO, 2017). A título de curiosidade, o autor desta dissertação, ao longo dos seus oito anos como docente na rede municipal de educação, teve que fazer a capacitação, do referido programa, por três escolas diferentes. Entre elas, as duas unidades de ensino por nós investigadas.

5.6.1 Alterações nos fluxos internos

Em condições normais, os fluxos internos da escola são regulados a partir de um ordenamento espaçotemporal rígido. A agregação dos alunos estabelecida em turmas é definida por questões relativas a situações de ensino-aprendizagem. Educandos, professores e funcionários deslocam-se orientados por dispositivos sonoros subordinados ao quadro de horários. A estrutura organizativa da escola é previamente definida de maneira a orquestrar a rotina de um grande conjunto de pessoas. A partir dessa estrutura, padrões de circulação e ocupação são estabelecidos, conferindo coerência espacial e finalística às ações dos indivíduos dentro do espaço escolar.

Todavia, em circunstâncias de violência essa organização é subvertida. Alunos e servidores passam a ser mobilizados devido a quesitos de segurança até que a normalidade do entorno seja reestabelecida. Em momentos de tensão, quando há iminência de conflito, as áreas externas são evitadas, e as turmas são direcionadas para as áreas mais protegidas. O espaço da quadra é o primeiro a ser “sacrificado”. Normalmente, os pátios e os corredores internos, por estarem distantes das janelas, sem contato com a rua, são as áreas mais protegidas da escola e recomendadas para abrigar as pessoas. Contudo, as escolas que apresentam um padrão arquitetônico mais aberto têm suas áreas internas mais devassadas. Por essas escolas serem

extremamente vazadas, o risco de serem atingidas internamente por balas perdidas fica ainda mais evidente, tornando ainda mais complexa a tarefa de tentar resguardar a vida das pessoas.

5.6.2 A quadra da escola, um lugar aprazível ou um risco iminente?

Espaço físico voltado para a execução de atividades físicas, a quadra poliesportiva normalmente é destinada à realização das aulas de Educação Física. Todavia, é válido lembrar que ela não se destina exclusivamente às atividades desenvolvidas na disciplina, podendo também ser desfrutada nos momentos de recreação ou, ainda, na realização de eventos festivos (quando a escola recebe um grande quantitativo de pessoas). Seria igualmente importante lembrarmos que a Educação Física não se resume apenas às atividades de esportes na quadra — futsal, vôlei, basquete e handebol.

Como pesquisas recentes puderam demonstrar, o espaço escolar pode servir para abarcar as atividades previstas nessa ou em qualquer tipo de disciplina. O que se faz necessário é que professores e direção adaptem o espaço ou façam as adequações necessárias visando o atendimento dos alunos, o melhor aproveitamento pedagógico e as necessidades específicas das atividades a serem realizadas pelo professor. Independentemente de as práticas estarem veiculadas à disciplina de Educação Física, os alunos, geralmente, adoram as atividades desenvolvidas na quadra. As práticas recreativas, as modalidades desportivas e as festividades são as ações que mais despertam interesse dos alunos (que nessa faixa etária têm uma necessidade premente de gastar energia e extravasar as tensões acumuladas). Nesse sentido, a quadra da escola, por ser tratar de um espaço amplo, em que os jovens podem brincar e correr mais livremente, fugindo da atmosfera castradora e disciplinante que permeia os outros ambientes escolares, faz com que ela seja um lugar aprazível, ao qual os alunos reservam um sentimento afetivo.

Acreditamos que a questão da violência não interfira no relacionamento do corpo docente com esse espaço, haja vista que os jovens, por características da idade, são mais despojados, “naturalmente” mais alheios ao perigo. Contudo, nas escolas situadas em áreas de conflito, as quadras têm representado um risco por causa dos intensos tiroteios e pela exposição a que o corpo escolar está submetido, demandando uma postura vigilante de servidores e responsáveis, que ficam atentos às situações de perigo. Inclusive, pudemos presenciar nas duas escolas que os responsáveis que residem próximos e/ou participam mais ativamente da vida escolar ficavam monitorando os acontecimentos da vizinhança e repassando as informações

para as unidades escolares pelas redes sociais. Comportamento semelhante aparece no testemunho de um docente de Educação Física que atuou nas duas unidades de ensino.

Segue um trecho da entrevista realizada em 7 de fevereiro de 2020. Quando o docente foi perguntado se já teve a sua aula atrapalhada por alguma situação de violência, ele respondeu o seguinte:

Docente: Sempre! A gente trabalha na quadra, então o tempo todo estamos monitorando o que está acontecendo. Ficamos observando se tem “caveirão”: se ele não passar, adotamos um procedimento; se ocorrer um tiro, aí o procedimento é outro. Eu já trabalhei em Cabo Frio e lá não tinha essa questão de violência. Não tinha um tiro sequer. Então, trabalhávamos tranquilos, as crianças podiam ficar o dia inteiro na quadra. O dia inteiro, sem qualquer tipo de problema com crianças pequenas ou grandes. Já aqui, não! Se passarem carros da polícia, teremos que dar uma segurada na atividade... Na quadra, a vulnerabilidade de tomar um tiro ou acontecer alguma coisa é muito maior — agora menos, porque tem muro. Você lembra quando era grade?

Entrevistador: Sim!

Docente: Porém, sem o muro você conseguia ter uma orientação melhor. Dava para ter uma noção melhor da movimentação na comunidade. Só de olhar a gente sabia se dava para ficar ou não. Tinha esse *feeling* mais rápido. Dava para perceber quando entravam as carretas (cargas roubadas). Já com o muro, não.

Entrevistador: Em qual escola você se sentia mais seguro?

Docente: Nas duas escolas os riscos são muito altos. As quadras das duas escolas apresentam semelhanças em relação à situação de vulnerabilidade. Ambas estão situadas em áreas mais baixas em relação ao entorno. A quadra da escola “B”, que era coberta, devido a uma intensa tempestade tropical teve o telhado arrancado pela força do vento. A estrutura metálica envervou e, não suportando o peso, tombou em direção ao muro lateral. Desde o evento climático a quadra encontra-se descoberta.

Os escombros foram retirados pela Prefeitura — de forma a refuncionalizar o espaço — e o muro parcialmente danificado foi reconstruído, contudo em tamanho menor. Com isso, as duas situações (o fato de a quadra estar descoberta e com o muro menor) têm contribuído para fragilizar a sensação de segurança que a comunidade tinha sobre a utilização desse espaço.

Outra questão é que o entorno da escola “B” (grande terreno descampado em aclave), com o passar dos anos, recebeu conjuntos habitacionais do programa federal “Minha Casa Minha Vida”. Tão logo criaram-se as unidades, ocupando o terreno criminosos têm territorializado a região, distribuindo nas imediações pontos de varejo de drogas ilícitas

(vulgarmente chamados de “boca de fumo”). O controle territorial do tráfico e os constantes achaques da polícia fizeram com que tiroteios fossem constantes na região, interferindo, sobremaneira, na percepção que funcionários e responsáveis tinham em relação a esse espaço.

A quadra da unidade “A” encontra-se no sopé de um morro, que tem a face virada para a escola em rocha maciça. O topo desse morro é ocupado pela favela, que tem uma visão oblíqua privilegiada (em perspectiva panorâmica) sobre o espaço escolar. Do alto, misturados aos vários barracos em alvenaria, olheiros exercem o controle, fazendo vigia e, eventualmente, participando dos confrontos que ocorrem na parte de baixo (acesso principal e área mais vulnerável da favela).

A lateral da quadra voltada para a área externa do terreno escolar é bastante protegida, tendo bem próximo a ela a primeira unidade de uma série de oito blocos que compõem um conjunto habitacional — criado na década de 1990 pelo governo para assentar famílias que trabalhavam nas obras de construção e ampliação da linha 2 do metrô, que liga a estação Pavuna à Central do Brasil. Os fundos da quadra são voltados para o morro e contam com uma área edificada com vestiário e depósito de material de Educação Física. Essa edificação, ainda que não muito alta, protege os fundos da quadra, funcionando como uma espécie de barreira que evita os contatos físico direto e visual sobre as movimentações que ocorrem na parte de trás da escola. A quadra é coberta, com estrutura metálica e chapas de aço, no entanto essa cobertura pode facilmente ser perfurada por projéteis disparados de cima para baixo em momentos de confrontos.

Dessa forma, as quadras de ambas as escolas têm se tornado um ponto sensível, exigindo cuidados especiais das equipes diretivas com a segurança de docentes e discentes. Essa preocupação chegou ao ponto de uma das unidades ter que alterar sensivelmente sua morfologia. A escola, que por padrão arquitetônico e concepção pedagógica não tinha muros — apenas um gradil que delimitava sua área —, a despeito de suas convicções, teve que repensar seu projeto pedagógico e demandar da Prefeitura a construção de um muro.

5.7 A RECONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES: ALÉM DAS TRANSFORMAÇÕES NAS DINÂMICAS INTERNAS, A ALTERAÇÃO DA MORFOLOGIA ESCOLAR

A criação de uma escola, com sua arquitetura e seu espaço edificado, materializa uma intencionalidade que fora previamente idealizada. Ao ser construída, uma escola dá concretude

não apenas ao seu espaço físico (forma espacial), mas também a um Projeto Político-Pedagógico. A estrutura arquitetônica da escola pode atuar como potencializadora do processo educativo, estimulando os alunos e contribuindo para as propostas didáticas formuladas pelos professores. Por outro lado, por vezes, a rigidez do espaço escolar e/ou sua precariedade limita o desenvolvimento das ações pedagógicas. Isto posto, morfologia e concepção de ensino devem formar um sistema coerente ou estarem alinhadas na medida do possível.

Sob esse enfoque, a morfologia escolar tem uma importância muito maior do que simplesmente servir como suporte para a realização de atividades educativas. O espaço físico condiciona nossos gestos diários, habitua nossa visão, fornece elementos simbólicos e estabelece pontos de referência. Assim, a morfologia deve ser considerada como um elemento central, que, apesar de não estar explícito na estrutura curricular oficial, influencia sobremaneira os processos sociais que se desenvolvem dentro dos espaços escolares. O projeto arquitetônico escolar traduz uma concepção pedagógica e a visão de mundo dos seus idealizadores. Nesse sentido, a conformação do espaço escolar, assim como de outros, seria portadora de uma historicidade e subjetividades que poderiam ser lidas antes mesmo de esse equipamento público existir.

A nosso ver, o ideal seria que, ainda no processo criativo, houvesse um movimento consultivo ativo, em que o poder público *in situ* levasse em consideração as necessidades da população e a realidade local em que esses equipamentos se efetivarão. Seria importante tentar concatenar os interesses dos diferentes agentes envolvidos: tanto os responsáveis pela gestão como os impactados pelo projeto. Ainda que a unanimidade seja muitas vezes inatingível, a observância dos interesses locais e do contexto social em que esses projetos ganharão vida pode mitigar uma série de problemas. Apesar de órgãos competentes⁴⁵ estarem envolvidos no levantamento das demandas sociais e na definição da alocação de equipamentos públicos, tais como as escolas, por vezes a decisão sobre onde e como construí-los é insensível às condicionalidades do território e passam ao largo das demandas locais. Prevalecem, dessa maneira, interesses políticos hegemônicos *ex situ* em detrimento de decisões baseadas em critérios técnicos ou alinhadas aos interesses da população. Argumento cristalino que embasa essa observação é a desigualdade abissal na distribuição de equipamentos públicos na cidade. A alocação destes — numerosa no Centro e na Zona Sul, e mais escassa nas áreas periféricas da cidade — evidencia que o poder público, não raro, tem agido com indiferença às

⁴⁵ Na esfera municipal, a entidade responsável por esse serviço é o IPP, instituição reconhecida pela população como um órgão público de excelência.

necessidades das camadas populares. No geral, a classe política e os agentes públicos que atuam em gabinetes encontram-se distantes, apartados das realidades e dos contextos sociais sob suas responsabilidades.

Trazemos à baila um caso que demonstra como a desconsideração de aspectos territoriais e posicionais podem gerar graves transtornos ao funcionamento de um equipamento público. Recorremos ao caso da escola “A”, que teve que alterar sensivelmente sua morfologia em decorrência da violência do entorno. O local de construção da escola, em uma área de várzea às margens do rio Acari, é historicamente uma área suscetível a inundações e situada na linha de fogo entre a polícia e os bandidos. Atrelada a uma concepção pedagógica moderna e humanista, a arquitetura dessa unidade de ensino foi pensada para privilegiar a convivência entre os alunos e aproveitar a luz natural e a circulação de ar. Ostentando um padrão arquitetônico moderno — com uma arquitetura extremamente vazada, repleta de espaços abertos, paredes feitas de tijolos de vidro para permitir maior entrada de luz, corredores amplos e poucas paredes, permitindo que as áreas de uso comum sejam interligadas —, a escola foi construída na entrada principal da comunidade, de maneira a impactar positivamente o desenvolvimento social da região e causar um efeito simbólico sobre a percepção que as pessoas têm daquele espaço da cidade.

Contudo, apesar de a escola estar cumprindo seu papel social, a dinâmica territorial de violência tem se imposto ao cotidiano dela, interferindo diretamente em seu funcionamento, prejudicando-a em algumas das atribuições que fora designada a cumprir. Com isso, damos relevo às alterações que essa escola teve que sofrer por reflexo de ações alheias a ela. Os aspectos arquitetônicos que exerceriam efeitos positivos na vivência daquele espaço e contribuiriam para o sucesso pedagógico da escola traduziram-se em fragilidades sensíveis por razão dos confrontos armados e da atuação ostensiva da criminalidade local. Muitos funcionários tiveram que sair da escola por medo da violência. Desde sempre, a unidade apresenta um problema crônico de dificuldade em manter servidores. Nesse sentido, ao passo em que ela contribui para modificar a realidade social daquela região, é, ao mesmo tempo, contaminada pela atmosfera social violenta.

O problema foi se intensificando ao ponto de a comunidade escolar decidir em conjunto com a Prefeitura sobre a construção de um muro que “blindasse” a escola dos intensos tiroteios. A recorrência de eventos violentos e a possibilidade de uma tragédia se desenhar fizeram com que fosse cogitada a possibilidade de transferência da unidade para outra localidade. Outra proposta que pudemos testemunhar consistia na construção de um cinturão de serviços públicos nos arredores da escola. Denominada como “**ocupação social**”, essa ideia tinha a pretensão de

“atacar” o problema frontalmente em curto e longo prazos. Em um primeiro momento, a própria circulação mais ativa de pessoas, devido aos serviços públicos instalados, constringeria os bandidos, que se afastariam das imediações da escola. Posteriormente, o próprio desenvolvimento social da região faria com que jovens tivessem mais oportunidades, possibilitando outras perspectivas e meios de vida diferentes dos da criminalidade.



Figura 15 - Construção do muro da escola “A”
Fonte: Pablo Jacob/Agência O Globo, 2019.

Entre as reivindicações da comunidade, foi atendida a que representava menos custo financeiro para os cofres públicos. O muro começou a ser construído, mas permanece inacabado devido a enredamentos geopolíticos internos. Diante do exposto, colocamo-nos a refletir se, isoladas e constringidas pela insegurança, confrontando-se com realidades sociais aviltadoras, em contextos em que o serviço público é seletivo e ineficiente, é possível que escolas públicas deem conta, satisfatoriamente, de suas atribuições institucionais. Se o poder público não consegue garantir que uma unidade de ensino opere em segurança, seria temeroso ansiarmos que a instituição funcionasse plenamente e cumprisse suas obrigações com excelência. Nesse cenário, mostra-se ainda mais complexa a tarefa do Estado de fazer valer as premissas estabelecidas no sistema de garantias dos direitos humanos, característico de uma sociedade contratualista.

6 CONCLUSÃO

Ao reconstruirmos o universo relacional de duas escolas públicas com suas respectivas comunidades, postulávamos compreender os rebatimentos nelas de processos socioespaciais que condicionavam as vivências naquelas áreas da cidade. Nessa sequência, demos relevo aos ritmos e às dinâmicas próprias dessas instituições e, posteriormente, apontamos modulações derivadas de seus contextos espaciais. Na dissertação, trouxemos elementos que ilustraram as implicações advindas da relação dialética entre o espaço escolar e sua conjuntura urbana. Descrevemos situações que demonstraram que práticas sociais, comportamentos e até a morfologia das unidades escolares foram alterados ou tiveram que se adaptar sob influência de disputas territoriais locais. Essas intercorrências corroboraram com a hipótese de que as escolas consubstanciadas em contextos de vulnerabilidade social e situadas em áreas de conflito apresentam condicionalidades que as diferenciam das demais e, no limite, prejudicam seus próprios funcionamentos.

Em um outro sentido, reforçamos o papel das escolas como instituições públicas representativas do poder do Estado. Salientamos que a situação espacial dessas escolas faz com que elas sejam interlocutoras privilegiadas de uma organização social baseada em um regime contratual, portadoras dos benefícios desse regime e disseminadoras dele. Contudo, atentamos para o descompasso entre o anunciado nesse sistema e o praticado, a depender das diferentes áreas e regiões do nosso território nacional. Sublinhamos que a seletividade socioespacial que classifica quem é portador de direitos e os que por “regra” têm esses direitos negligenciados cria vácuos de poder que dão margem para a emergência de outro tipo de organização social. Somados à narrativa de uma cidade partida, práticas sectárias com rivalidades de bairro e territorialismos de facções criminosas retroalimentam visões sobre ela, tornando-se para muitos “verdades” quase que absolutas.

Posto isto, esclarecemos que, ao admitirmos as escolas como **nomoespaço** (representativas do poder formal) e concebermos certas práticas espaciais materializadas nas favelas como **genoespaciais**, não objetivávamos reforçar uma visão fragmentária da cidade, mas sim realçar certas espacialidades que ganham corpo naquele espaço e causam repercussões incontestes sobre as dinâmicas que ali se desenvolvem. Até então, os campos temáticos que tradicionalmente abordavam esse assunto repercutiam as consequências da violência e da miserabilidade de suas áreas periféricas a partir do desempenho educacional dos alunos, que eram abalizados por processos avaliativos exteriores.

Contudo, na perspectiva de um ator ativo, inserido na dinâmica da escola, sem estabelecermos julgamentos peremptórios e evitando determinismos, privilegiamos entender essas implicações a partir do próprio espaço desses equipamentos públicos, bem como em razão das espacialidades que ali se manifestavam, ainda que desconexas àquele contexto. Consequentemente, acreditávamos que a espacialidade de certos fenômenos se traduziria em elementos mais representativos da relação escola-entorno. Nesse sentido, ao longo da dissertação verificamos *in loco* as interações advindas dessa relação, que interferiam no desenvolvimento funcional dessas unidades e corroboravam para a manutenção dos baixos rendimentos institucionais dessas escolas.

Justamente por apostarmos que as atividades educacionais também poderiam ser expressas por suas espacialidades, filiamos-nos ao subcampo da GdE. Ao ilustrarmos os nexos espaciais da conformação tradicional dos espaços escolares, estávamos analisando a escola em sua perspectiva espacial. Posteriormente, ao submetermos esse quadro aos efeitos das dinâmicas extramuros, estávamos reafirmando a importância desse tipo de análise. Por conseguinte, inserimo-nos na recente agenda da **GdE** e nos atrevemos a defender que a óptica particular da geografia, apesar de historicamente ser alheia ao debate educacional (restringindo-se a poucos trabalhos sobre o ensino escolar da própria disciplina), pode e deve contribuir de maneira frutífera a um temário já amplamente debatido e consolidado.

O fato de adentrarmos em territórios temáticos tradicionais a outros campos do saber pode ter soado como pretencioso, sobretudo, pela inexperiência transparecer e, poderíamos até mesmo dizer, denunciar uma certa fragilidade. Todavia, a falta de familiaridade com um tema não é necessariamente um obstáculo intransponível que inviabiliza uma análise científica, sobretudo porque a ciência é movida por incertezas. Nesse sentido, a nosso ver, para uma pesquisa ser profícua o pesquisador imbuído de um **espírito científico** (BACHELARD, 1996) deve despir-se de certezas pré-concebidas, abandonar modelos generalistas e impressionar-se com a realidade fortuita que se descortina sob a luz investigativa.

A rigor, teorias consolidadas sobre certos temas, por vezes, têm se constituído em esquemas narrativos genéricos, empregados indiscriminadamente, funcionando como uma espécie de camisa de força que impede que pesquisadores alcancem outros pontos de vista. Isto posto, quanto maior o peso epistemológico de uma corrente ou teoria científica, maior é o seu poder de influência e a possibilidade de que o uso descuidado dela crie caricaturas ou contribua para deformar a percepção de pesquisadores. Nesse sentido, o olhar pouco viciado da Geografia no que tange ao debate educacional, até mesmo pela ausência de esquemas narrativos próprios,

transpareceu-nos oxigenar uma discussão já estabelecida, mas que a nosso ver continuava viva e atual, dada a importância da questão da educação em nosso país.

Ao resgatarmos o debate educacional na pedagogia, por vezes sentimos que alguns teóricos superdimensionam o papel das escolas e a capacidade dos profissionais da educação de intervirem na estrutura social vigente e a modificar. A nosso ver, paira uma certa crença de que a educação, apenas por esforço retórico, seria capaz de operar mudanças significativas na consciência do indivíduo, fazendo despertar nele uma compreensão sobre o que é cidadania e o que é ser cidadão, e, por conseguinte, uma melhoria das condições de vida, sua e de sua comunidade.

Por outro lado, pesquisas na Sociologia que versavam sobre o *efeito-vizinhança* pareciam querer explicar os resultados educacionais das unidades de ensino a partir da caracterização socioeconômica do contexto circunvizinho dos espaços escolares, independentemente das vivências e dos processos estabelecidos no chão das escolas. Embora esses esquemas traduzam posições opostas sobre a potencialidade de a educação modificar a realidade social e intervir nela, eles transparecem que as convicções dessas correntes se sobrepõem às práticas vividas, às relações estabelecidas, aos sentidos criados e, sobretudo, ao espaço em que se desenvolvem.

A nosso ver, a negligência com a dimensão espacial tem gerado efeitos danosos. A discussão sobre a educação, desatrelada dos espaços em que elas ocorrem, tem originado análises distorcidas, argumentações etéreas, que, ainda que necessárias à educação, são pouco contributivas à modificação das condições em que ela se desenvolve. Nesse sentido, a Geografia, por sua sensibilidade particular, identificada com a forma como os processos se dão sobre o espaço, poderia contribuir para a superação de alguns dos desafios educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. de A. **Evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO: Zahar, 1987.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

ALVES, F.; FRANCO, F. C., RIBEIRO, L. C. Q. Segregação residencial e desigualdade escola no Rio de Janeiro. *In*: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ: IPPES, 2008.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto das práticas de enturmação por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, 2007.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

AMÉRICA Latina: 44% da população vive em favelas. **O Estado do Paraná**, [S. l.], 19 jan. 2005, atual. 19 jan. 2013. Disponível em: <https://tribunapr.uol.com.br/noticias/mundo/america-latina-44-da-populacao-vive-em-favelas/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANUÁRIO Estatístico do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2012.

ATLAS da violência 2019. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARCHI, R. **As pichações nas escolas sob a perspectiva da educação ambiental libertária**. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

BELLO, L. Dia Nacional da Habitação: Brasil tem 11,4 milhões de pessoas vivendo em favelas. **Agência IBGE Notícias**, [S. l.], 21 ago. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/15700-dados-do-censo-2010-mostram-11-4-milhoes-de-pessoas-vivendo-em-favelas>. Acesso em: 17 maio 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Cidade do Porto: Porto, 1994.

BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. 2011. Tese (Livre Docência). – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, P. Efeitos do lugar. *In*: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; DE PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017].

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar**. Brasília: INEP, 2015.

BROCK, C. **The case of education**. Thesis: University of Hull, 1992.

BURGOS, M. B. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela” *In*: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2009.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

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

CANDAU, V. M. Ensinar - Aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, n. 2, p. 298-318, 2016.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

- CARIELLO FILHO, O. **As políticas federais de habitação no Brasil (1964 a 2002) e a reprodução da carência e da escassez da moradia dos trabalhadores**. 2011. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- CASTRO, P. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. **Análise social**, [S. l.], v. 37, n. 167, p. 949-979, 2002.
- CAVALCANTI, L. de S.; MORAIS, E. M. B. de. A cidade e seus sujeitos. Goiânia: Vieira, 2011. p. 13-30.
- CAVALCANTI, L. S. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geografica de America Central**, [S. l.], v. 2, p. 1-18, 2011b.
- CAVALCANTI, L. S. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 1, p. 1-18, 2011a.
- CEARÁ, A. T.; DALGALARRONDO, P. Jovens pichadores: perfil psicossocial, identidade e motivação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, p. 277-293, 2008.
- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (Inglaterra). **The Plowden Report: children and their primary schools**. Londres: HMSO, 1967.
- CERTEAU, M. de. A cultura no plural. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, [S. l.], n. 2, p.177-229, 1990.
- CHILAND, C. **L'enfant de 6 ans et son avenir**. Paris: PUF, 1971.
- CHRISTOVÃO, A. C. **A vizinhança importa: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- CID, G. S. V. **Segregação urbana e segmentação escolar: efeitos do lugar num equipamento público de ensino no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca**. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- COLEMAN, J. *et al.* **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Office of Education; US Department of Health: Education and Welfare, 1966.
- CORTELLA, M. S. **Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COSGROVE, D. E. **Social formation and symbolic landscape**. Londres: Croom Helm, 1984.

COSTA, B. (Org.). **Comunidade da Pedreira, uma história de lutas**. Rio de Janeiro: Associação de Moradores da Pedreira, 2007.

COUTO, A. C. O. Ameaça e caráter transnacional do narcotráfico na Amazônia brasileira. **Confins – Revista Franco-Brasileira de Geografia**, Paris, v. 44, 2020.

CRESCER a desigualdade de renda no Brasil, aponta pesquisa. **Estado de Minas**, [S. l.], 18 set. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/09/18/internas_economia,1086103/crece-a-desigualdade-de-renda-no-brasil-aponta-pesquisa.shtml. Acesso em: 13 abr. 2021.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. P. 136 - 161.

ESCOLA. In: **Dicio**: Dicionário Online de Português. 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/escola/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ESCOLAS e creches municipais do Rio ficam fechadas por 99 dias em 2017. **Fantástico**, [S. l.], 23 jul. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/07/escolas-e-creches-municipais-do-rio-ficam-fechadas-por-99-dias-em-2017.html>. Acesso em: 6 abr. 2021.

FACÇÃO. In: **Michaelis**. c2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/XYvW/fac%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FALCÃO, B. **O ensino de geografia a partir da memória social no Complexo da Pedreira**. 2018. Monografia (Pós-graduação em Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FARIAS, J. Da asfixia: reflexões sobre a atuação do tráfico de drogas nas favelas cariocas. In: SILVA, L. A M. (Org.) **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.

FARIAS, J. S. **A forma da informalidade: uma análise da morfologia urbana da Rocinha**. Rio de Janeiro: UFRJ: FAU, 2009.

FELÍCIO, H. M. dos S.; SILVA, C. Autoavaliação de escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática. In: FRANCO, M. A. do R. S.; CAMPOS, E. F. E. (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p.109-124.

FERNANDES, D. **Especialista português em avaliação escolar defende equilíbrio entre provas aplicadas na escola e as que não fazem parte do processo pedagógico**. São Paulo, 2011. Entrevista concedida a Marina Morena Costa no portal Último Segundo: Educação em

15 maio de 2011. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino-nao-deve-viver-em-funcao-de-avaliacoes-externas/n1596950826283.html>. Acesso em: 6 abr. 2021.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58- 78, jan./abr. 1999.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Paris: Gallimard, 1966.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008.

FRANCO, M. A. S.; BELLETATI, V.; PEDROSO, C. Escolas empobrecidas: sem História nem Geografia. Carta Capital: deias em tempo real. São Paulo, 15 fev. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, [S. l.] v. 29, p. 127-140, 2016.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROTTO, E. A Dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, 2016.

GIROTTO, E. D. A geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisas e de lutas. **Estudos Geográficos**, São Paulo, v. 16, p. 156-175, 2018.

GIROTTO, E. D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GEO UERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 419-439, 2017.

GOMES, M. V. S. Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate. **Giramundo**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 1, p. 67 - 80, jul./ dez. 2014.

GOMES, M. V. S. **Geografias da educação**: em defesa de um subcampo e pela construção de um outro olhar para a educação escolar. [2020?]. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, [2020?]. No prelo.

- GOMES, P. C. da C. **A condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- GOMES, P. C. da C. Estranhos vizinhos. O lugar da favela na cidade brasileira. **Anuário Americanista Europeu**, Paris, v.1, n. 1, p. 171-178, 2003.
- GOMES, P. C. da C. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- GOMES, P. C. da C. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- GUERRA entre facções aterroriza moradores de Costa Barros, na Zona Norte do Rio. **Globo News**, [S. l.], 5 out. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/jornal-globonews/video/guerra-entre-faccoes-ateroriza-moradores-de-costa-barros-na-zona-norte-do-rio-7977231.ghtml>. Acesso em: 6 abr. 2021.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 08-39, jul./dez. 2012.
- ÍNDICE de desenvolvimento humano municipal brasileiro. Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2013.
- INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Rio de Janeiro). **Segurança pública em números 2018**. Rio de Janeiro: ISP, 2019.
- JENCKS, C. **Inequality, a reassessment of the effect of family and schooling in America**. Nova Iorque: Basic Books, 1972.
- KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.
- KOSTOF, S. **The city shaped**: urban patterns and meanings through history. London: Thames and Hudson Ltda, 1991.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011.
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2006.
- LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos, 1981.
- LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Milanesia. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARQUES, R. **A escola numa perspectiva espacial**. Niterói: UFF, 2007.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MINAYO, M. C. de S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. de A. (Org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-142.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PALOMBINI, C. Proibição em tempo de pacificação armada. *In*: VOLPE, M. A. (Org.). Patrimônio musical na atualidade: tradição, memória, discurso e poder. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. (Série Simpósio internacional de musicologia da UFRJ). v. 3.

PANUTTO, S. R.; STRAFORINI, R. Microterritórios em escolas públicas: (entre) discursos de alienação e subversão de jovens escolares. **Boletim Campineiro de Geografia**, [S. l.], v. 4, n. 3, 2014.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 48, p. 695-716, 2011.

PESAVENTO, S. J. **História & História cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, M. C.; MORAIS, M. W. Currículo e projeto político pedagógico: programa de experimentação, transgressão e potência das periferias. *In*: VIANNA, D.; RIBEIRO, L.; SANTOS, P. E. P. dos. (Org.). **Pesquisadores da educação na escola pública**: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. p. 28-45.

REGO, N. *et al.* (Org.). **Geografia da educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: URGs, 2000.

RESSINETI, T. R.; COSTA, A. de C. Heranças da revolução francesa: a política educacional das primeiras letras no Brasil. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 19, p. 47-59, 2016.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. *In*: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RIBEIRO, L. C. de Q. *et al.* (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles, 2010.

RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. Introdução. *In*: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ: IPPES, 2008.

RIO DE JANEIRO (Município). **Armazém de dados**. 2014. Disponível em: [http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/Tabela1172-ÍndiceDeDesenvolvimentoHumanoMunicipal\(IDH\),porordemdeIDH,segundoosbairrosougrupodebairros-2000](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/Tabela1172-ÍndiceDeDesenvolvimentoHumanoMunicipal(IDH),porordemdeIDH,segundoosbairrosougrupodebairros-2000). Acesso em: 19 ago. 2016.

RIO DE JANEIRO (Município). **Decreto-lei nº 6.000, de 1 de julho de 1937**. Rio de Janeiro: [S. l.], 1937.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Urbanismo. **PortalGeo**. 2014. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/avaledu/index.htm>. Acesso em: 2 set. 2019

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Escolas do Amanhã**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2281501>. Acesso em: 6 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Começou hoje o curso de acesso seguro do Comitê Internacional da Cruz Vermelha**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2017. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7157726>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PRADO, A. P. do. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, p. 57-75, 2015.

SÁ, E. A. **Formação de professores e construção de subjetividades**: o espaço escolar e o tornar-se educador. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006

SALATA, A.R.; SANT'ANNA, M. J. G. Entre o mercado de trabalho e a escola: os jovens no Rio de Janeiro. *In*: RIBEIRO, L. C. de Q. *et al.* (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles, 2010.

SALATIEL, J. R. Violência urbana: homicídios no Brasil superam números de países em guerra. **Uol Educação**, [S. l.], [2012]. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/violencia-urbana-homicidios-no-brasil-superam-numeros-de-paises-em-guerra.htm?next=0003H43U18N>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, M. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1979.

SECRETÁRIO municipal de Educação acusa PMs por morte de Maria Eduarda: ‘Assassinos foram policiais militares’. **Extra**, [S. l.], 2 abr. 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/secretario-municipal-de-educacao-acusa-pms-por-morte-de-maria-eduarda-assassinos-foram-policiais-militares-21149344.html>. Acesso em: 6 abr. 2021.

SILVA, A. B. e. **A geografia do espaço escolar**: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, J. Memória e identidades: as comunidades populares em uma cidade plural. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, n. 59, 2004.

SILVA, L. A. M. Criminalidade violenta: por uma nova perspectiva de análise. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 45-58, 1999.

SILVA, L. A. M. da. Violência Urbana, sociabilidade violenta e agenda pública. *In: _____*. (Org.). **Vida sob cerco**: Violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 2008.

SILVA, L. A. M. Qualificação e informalidade. **Contemporaneidade e Educação**, [S. l.], v. 2, n. 1, 1997.

SILVA, R. T. da. **Escola-favela e favela-escola**: "Esse menino não tem jeito!". 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, 2010.

SINGLY, F. de. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. *In: PEIXOTO, C. E.; SINGLY, F. de; CICCHELLI, V. (Org.)*. **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SOARES, C. Z. **Segregação urbana, geografia de oportunidades e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, F.; BROOKE, N. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, J. F. *et al.* **Fatores associados ao desempenho em língua portuguesa e matemática**: evidência do SAEB – 2001. Belo Horizonte: UFMG, 2001. (mimeo).

SOARES, J. F.; RIGOTTI, J. I. R.; ANDRADE, L. T. de. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. *In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.)*. **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ: IPPES, 2008.

SOUSA, M. L.; RODRIGUES, G. B. **Planejamento urbano e ativismos sociais**. Rio de Janeiro: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos).

SOUZA, M. L. **Fobópole**: o medo generalizado e a militarização da questão urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. Vulnerabilidade e desempenho nas escolas municipais de Campinas: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, 2011.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e trabalho de Campo. *In: SUERTEGARAY, D. M. A.* **Geografia Física Geomorfologia**: uma (re)leitura. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2002.

THOREAU, H. D. **Walden**. Nova York: Thomas Y Crowell & Co., 1910.

TORRES, H. G. *et al.* Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais. *In*: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ: IPPES, 2008.

TORRES, H.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. *In*: MARQUES, E.; TORRES, H. (Org.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005. p. 123-142.

VIAL, F. **Condorcet et l'éducation démocratique**. Genève: Slatkine Reprints, 1970.

WACQUANT, L. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008.