

EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONJUNTO DE FAVELAS DA MARÉ

DESAFIOS E POTENCIALIDADES

EBLIN FARAGE
ANDRÉIA M. O. SANTO
[ORGS.]

 **mórula**
EDITORIAL

O sonho de uma educação de qualidade na Maré tornou-se luta. O luto pelas perdas — de moradores vítimas da violência do Estado, da violência dos grupos criminosos armados da venda do varejo das drogas e também pelo assassinato da vereadora Marielle Franco — se transforma em luta. A luta pela educação pública como elemento central de construção de outras possibilidades para crianças, adolescentes e jovens do conjunto de favelas da Maré.

A estruturação da educação pública na Maré, por parte do poder público, ainda se dá sem efetivo diálogo com os sujeitos locais, instituições, comunidades e famílias. O que acaba por resultar em uma rede de educação ampla, porém ineficiente ante a realidade de comunidades em que se tem deflagrado o conflito entre grupos criminosos armados e que também, por sua realidade social, exige maior empenho e investimento do poder público.

Este livro vem no sentido de apresentar, em meio aos limites estruturais, a resistência e a potência dos sujeitos que constroem a educação na Maré, se multiplicam em ações que reafirmam a educação como direito e o compromisso social da escola pública. Assim como as ações que contribuem para a permanência de estudantes na Maré,

REALIZAÇÃO:



APOIO:



EDUCAÇÃO
PÚBLICA
NO CONJUNTO
DE FAVELAS
DA MARÉ

DESAFIOS E POTENCIALIDADES

EBLIN FARAGE
ANDRÉIA M. O. SANTO
[ORGS.]

 **mórula**
EDITORIAL

Todos os direitos desta edição reservados
à MV Serviços e Editora Ltda.

REVISÃO

Letícia W. Magalhães

CAPA

Arte sobre foto de Francisco Valdean

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

Elaborado por Meri Gleice Rodrigues de Souza – CRB 7/6439

E26

Educação pública no conjunto de favelas da Maré : desafios e potencialidades / organização Eblin Farage, Andréia Martins de Oliveira Santo. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2023.
320 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81315-67-2

1. Educação e Estado – Rio de Janeiro. 2. Escolas públicas – Maré (Rio de Janeiro, RJ). 3. Educação – Aspectos sociais. I. Farage, Eblin. II. Santo, Andréia Martins de Oliveira.

23-84241

CDD: 371.01098153



CDU: 37.018.591(815.3)



Rua Teotônio Regadas 26 sala 904

20021_360 _ Lapa _ Rio de Janeiro _ RJ

www.morula.com.br _ contato@morula.com.br

 morulaeditorial  morula_editorial

A marca social é dada pelo fato de cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

[GRAMSCI, 2000]

*A todas as crianças e adultos que têm seu direito
à educação negado no conjunto de favelas
da Maré. A todas as pessoas que dedicam suas
vidas às lutas coletivas e em busca de contribuir
para a emancipação humana.*

10 APRESENTAÇÃO

EBLIN FARAGE • ANDRÉIA MARTINS DE OLIVEIRA SANTO

14 PREFÁCIO

CARMEN TERESA GABRIEL

PARTE 1

TEMAS ESTRUTURANTES PARA COMPREENDER OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA MARÉ

- 19** Elementos da trajetória da educação no Brasil:
as bases de uma educação para o consenso

EBLIN FARAGE

- 47** Os desafios da educação para favelas e periferias:
analisando o conjunto de favelas da Maré

ANDRÉIA MARTINS DE OLIVEIRA SANTO • EBLIN FARAGE

- 72** A segurança pública na Maré e a negação
de direitos básicos

LILIANE SANTOS

- 95** Defesa do trabalho de assistentes sociais na educação
básica: a implementação da Lei nº 13. 935/2019

FRANCINE HELFREICH

- 119** A infância na Maré e os impactos da política
de segurança pública

GISELE MARTINS

PARTE 2

A MARÉ PELA MARÉ: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE QUEM CONSTRÓI ESSE ESPAÇO

- 143** Direito à educação: experiências de educação não formal e incidência política
ALESSANDRA PINHEIRO • ANDRÉIA MARTINS DE OLIVEIRA SANTO •
DANI REMILIK
- 156** A educação popular na Maré como ferramenta de construção da cidadania e consolidação de direitos
SHYRLEI ROSENDO
- 175** Trabalho com grupos na Redes da Maré: a experiência do Serviço Social no Curso Preparatório para o Ensino Médio
CAROLINA ARAÚJO DOS SANTOS • MARIA DAIANE DE ARAÚJO ALVES
- 201** Resistir, transformar e incluir: relatos de experiências da equipe gestora da E.M. Teotônio Vilela
AVANI MARINHO DA SILVA • BRUNA MARTINS MENDES PINTO LIMA •
SIMONE ARANHA DA SILVA PIMENTEL • TEREZA CRISTINA MATTOS DE CASTRO
- 230** Um espaço, duas escolas e outras realidades da Maré
ALEX SILVA DE SOUZA • VANESSA DA SILVA ALBUQUERQUE
- 250** Educação pública, democrática, humanista e de qualidade nas periferias e favelas: utopia ou realidade? Um breve relato da experiência no C.E. Professor João Borges de Moraes
EDSON DINIZ NÓBREGA • MARCELO CASTRO BELFORD
- 274** O Ensino Médio na Maré: reflexões sobre uma realidade em movimento
JORGE ANTONIO SANTOS CORREIA
- 291** Educação pública no conjunto de favelas da Maré: o 1º segmento do Ensino Fundamental
CRISTINA OLIVEIRA CARNEIRO
- 310** SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

A apresentação do livro *Educação pública no conjunto de favelas da Maré: desafios e potencialidades* é desafiadora, pois é expressão de muitos encontros, ao longo de algumas décadas, de pessoas que por diferentes motivos elegeram a Maré como um dos espaços de vivência e trabalho. Como todo (re)encontro, é eivado de alegrias, memórias e expectativas de um presente e de um futuro que nos une pela certeza de que os moradores desse território têm direito a uma vida digna e a uma educação de qualidade.

Para os sujeitos desse território de potencialidades, o luto se transforma em LUTA! O luto pelas perdas seja de moradores vítimas da violência do Estado, ou da violência dos grupos criminosos armados pela venda do varejo das drogas, que é 'autorizada' pelo Estado, e também o luto pelo assassinato da vereadora Marielle Franco. O sonho de uma educação de qualidade na Maré tornou-se luta!

A luta pela educação pública, como elemento central de construção de outras possibilidades para crianças, adolescentes e jovens do conjunto de favelas da Maré, tem estado no centro das reivindicações, mobilizações e articulações que a Redes da Maré vem desenvolvendo ao longo dos anos. Entre essas parcerias, está a com as universidades. No caso deste livro, uma parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), através do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE), originalmente criado na favela de Nova Holanda, no ano de 2007, e posteriormente levado para a Escola de Serviço Social da UFF.

Essa parceria, como inúmeras outras, é potencializadora de trocas de saberes e experiências entre a universidade pública e os espaços populares. Pautada no tripé do ensino-pesquisa-extensão, a universidade tem como tarefa dialogar com os diferentes segmentos da população, buscando contribuir para a produção do conhecimento e a melhoria da vida. Nesse sentido, dar visibilidade à realidade educacional da Maré se coloca como uma das expressões de uma ação de pesquisa e extensão que, de forma referenciada na realidade social, contribui para a identificação de questões que merecem, posteriormente, a atenção do poder público.

O sonho de ampliação das condições de acesso e permanência de moradores da Maré na educação se articula com o desejo e a luta

incessante pela democratização da escola e da universidade pública, que passa, necessariamente, pela(o): i) ampliação dos investimentos na educação básica e superior pública; ii) investimento na carreira docente em todos os níveis; iii) investimento em ciência e tecnologia públicas; iv) estruturação das instituições de ensino — escolas de educação básica, Institutos e Universidades Federais, CEFET —, com adequação das condições de trabalho e estudo; v) implementação de uma política de acesso e permanência, que amplie as cotas e garanta a permanência de estudantes de origem popular na escola e na universidade; e vi) imediata revogação do ‘Novo Ensino Médio’ (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, que aprofunda e expulsa de jovens da escola.

Juntando esses sonhos, eivados de resistência e muita luta, os sujeitos sociais da Maré ousam sonhar e ter coragem para lutar, o que, em alguns anos, se concretizou na ampliação da estrutura educacional do bairro, que passou de 16 unidades de ensino públicas até o início da segunda década dos anos 2000, para 50 unidades de ensino. Como toda luta, essa realidade é eivada de contradições. Ampliou-se o número de escolas da educação básica, mas continuam a ser mal distribuídas no território e foram organizadas pelo pressuposto da grande ‘evasão’ escolar nesse território, uma vez que a maior parte das escolas de primeiro segmento do Ensino Fundamental não oferta o segundo segmento, obrigando crianças entre 9 e 10 anos a mudarem de escolas, muitas vezes localizadas em outras comunidades. O mesmo acontece com o Ensino Médio, que continua restrito a apenas 4 unidades em toda a Maré. A má distribuição das escolas, para nós, indica a negligência do Estado ante as demandas da população local, assim como sua explicitação de uma ‘evasão escolar’ planejada, e, por isso, por nós caracterizada como expulsão escolar.

A estruturação da educação pública na Maré, por parte do poder público, ainda se dá sem efetivo diálogo com os sujeitos locais, instituições, comunidades e famílias. O que acaba por resultar em uma rede de educação ampla, porém ineficiente ante a realidade de comunidades nas quais se deflagra o conflito entre grupos criminosos armados e que também, por sua realidade social, exige maior empenho e investimento do poder público.

De qualquer forma, em meio aos limites estruturais, a resistência e a potência dos sujeitos que constroem a educação na Maré se multiplicam em ações que reafirmam a educação como direito e o compromisso social da escola pública. Assim como as ações que contribuem para a permanência de estudantes na Maré, seja pelas unidades de ensino públicas ou por instituições não governamentais, como a Redes da Maré, e as parcerias com a universidade pública.

Por fim, registramos nosso agradecimento ao Edital FOPESQ 2022 da UFF, que permitiu a organização deste livro; assim como aos editais PIBIC 2021-2022 e 2022-2023; o edital PROEX 2022-2023 e 2023-2024 e o edital FAPERJ Iniciação Científica de 2022-2023, que nos permitiram construir esses trabalhos, fazendo deles elementos de formação dos estudantes bolsistas, futuros assistentes sociais. Ainda registramos nossos agradecimentos a todas e todos que aceitaram o desafio de escrever neste livro e compartilharam suas experiências, por vezes eivadas de dores, mas também de sabores do que é trabalhar na Maré. Ressaltamos que as reflexões trazidas nos artigos expressam a posição de suas e seus autoras e autores, com quem temos a grata alegria de partilhar distintas experiências no território.

Sigamos na esperança de dias melhores, construídos pelos sujeitos que ousam sonhar e ousam lutar!

EBLIN FARAGE
ANDRÉIA MARTINS DE OLIVEIRA SANTO

PREFÁCIO

O ato de prefaciar traz dois desafios incontornáveis. O primeiro consiste na confiança depositada que nos coloca na posição de herdeiros das ideias debatidas. Como prefaciar uma obra cuja temática não nos afeta? A escrita de um prefácio implica para o seu autor se colocar na posição de quem recebe uma herança que o precede, que ele não escolheu e relançá-la de forma a mantê-la viva. O segundo, estreitamente relacionado ao primeiro, diz respeito à responsabilidade que nos é atribuída. Afinal, um prefácio é também um convite à leitura. Uma escrita suficientemente provocativa para instigar o leitor a entrar no debate sobre o tema que traduz; no caso de uma coletânea, o fio que costura os diferentes textos que a compõem. Este prefácio traduz, pois, a tentativa de enfrentamento desses dois desafios.

Educação pública no conjunto de favelas da Maré: desafios e potencialidades, organizada por Eblin Farage e Andréia Martins, é certamente uma coletânea que representará uma contribuição significativa para os debates educacionais sobre a democratização do sistema escolar brasileiro. Ao trazer como fio condutor a interface educação pública-território, a obra oferece um caminho reflexivo pouco explorado entre os estudiosos desse campo. Esse recorte desestabiliza políticas e discursos acadêmicos defensores da garantia da educação pública como dever do Estado que, no entanto, não enfrentam a forma como essa instituição se faz presente nas favelas, nesta obra representada pelo território da Maré.

Com efeito, se, no Brasil, a questão da educação pública, laica, democrática e socialmente referenciada tem sido pauta das agendas políticas de grupos progressistas há tempos, se inscrevendo em movimentos mais amplos que envolvem as disputas em torno de projetos de sociedade, as questões específicas sobre os sentidos de ‘público’ que são hegemônicas nos debates e o direito de pertencimento de grupos que são incorporados na ideia de ‘todos’ e ‘comum’, não têm recebido o interesse que exigem.

Outro aspecto que merece destaque é a pluralidade de olhares que atravessa a obra por meio de seus textos, reunindo discursos produzidos por sujeitos diferentemente posicionados. Entre eles, destacam-se

aqueles produzidos por sujeito de ‘de dentro’ da Maré, deslocando o entendimento desse território de objeto de investigação para o de espaço produtor de conhecimentos. Essa escolha pela multiplicidade reforça igualmente a possibilidade de ampliação de sentidos do termo público que qualifica tanto o Estado quanto a educação, oferecendo assim caminhos investigativos outros que trazem para o centro do debate a questão do território, indispensável para a defesa de uma sociedade radicalmente democrática

Por fim, mas não mais importante, a pertinência e importância desta coletânea se sustenta também pela trajetória entrelaçada de suas organizadoras. Atuando tanto na academia quanto no território da Maré, militantes e pesquisadoras, elas se mostram excelentes equilibristas sobre esses dois fios da navalha. E esta coletânea é mais um exemplo dessa maestria.

Por essas razões e por tantas outras que vocês leitores irão nomear que é com muita honra e satisfação que apresento e recomendo esta obra. Boa leitura a todes!

CARMEN TERESA GABRIEL

Rio de Janeiro, junho de 2023.

PARTE 1

TEMAS
ESTRUTURANTES
PARA
COMPREENDER
OS DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA
NA MARÉ

Elementos da trajetória da educação no Brasil: as bases de uma educação para o consenso

EBLIN FARAGE

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler o mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo.

[FREIRE, 1999, P. 15]

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, como regra em quase todas as partes do mundo, é marcada por disputas. No ordenamento do mundo capitalista, as marcas estão centradas: a) na relação público X privado; b) no acesso amplo X restrito; c) na ratificação de um projeto de sociabilidade para o consenso X oposição ao projeto do consenso visando à construção das bases para o projeto de emancipação humana.

Esse percurso não acontece sem contradições. Ao contrário, marcada pelas disputas entre as classes sociais, a educação é objeto de distintas interpretações, narrativas e formas de operacionalização, sempre vinculadas às disputas entre as classes.

A educação básica no Brasil só se torna um direito de forma muito tardia. Como derivação de um país escravocrata, racista, machista, sexista, autoritário e colonizado por mais de três séculos, a luta em defesa de uma educação para todos e como responsabilidade do Estado trilhou um longo caminho.

Longe de querermos fazer um resgate profundo da constituição da educação no Brasil e das políticas públicas que a permearam, queremos apenas levantar as bases do que consideramos a estrutura do que hoje ainda identificamos como uma educação para o consenso. Mesmo que ampliada, com capilaridade popular, a educação pública básica brasileira ainda é marcada, em especial nos territórios populares, como os espaços de favela, por uma perspectiva esvaziada de sentido pleno. O horizonte da formação humana, de preparação dos sujeitos para a uma sociabilidade contra-hegemônica à ordem do capital, fica subsumida ao processo de mercadorização da educação, ou ainda, como veremos no capítulo posterior, a um aparente 'não lugar'. Um vazio tão grande de sentidos e projetos que parece designar aos profissionais da escola, quase que exclusivamente, a tarefa de desenvolver uma educação de qualidade, ficando o Estado absolutamente negligente ante a realidade vivenciada.

Ao longo dos tempos, a educação, assim como a instituição escolar, vêm assumindo diferentes funções na formação dos indivíduos. As diferenças, avanços, retrocessos e desafios são impulsionados pelo momento histórico, social e econômico da sociedade, ou seja, a educação e a escola assumem ações e funções diferenciadas de acordo com as orientações do Estado.

O autor italiano Antônio Gramsci considera a escola um aparelho privado de hegemonia da burguesia; portanto, suas orientações para a educação, nos diferentes momentos históricos, se identificam com os interesses políticos e econômicos da classe dominante. Entretanto, como veremos adiante, o Estado igualmente tem de absorver algumas demandas correspondentes aos interesses da classe trabalhadora organizada.

[...] o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinável e assuma o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista[...]. (Gramsci, 2000, p. 427)

No Brasil, são nítidos os diferentes formatos assumidos pela educação ao longo de nossa recente história republicana. Ao observarmos esse percurso, é necessário salientar que o Brasil deixou de ser colônia, pelo menos oficialmente, há cerca de 130 anos e, ainda hoje, mantém como características essenciais a dependência externa e a subordinação à lógica capitalista dos países centrais. A educação no Brasil, portanto, não pode ser analisada sem levar em consideração esse contexto e as determinações dos organismos internacionais para a América Latina.

Em alguns momentos da história contemporânea, diferentes classes sociais atribuíram à educação um caráter, por si só, transformador. Durante algumas décadas, o discurso hegemônico, tanto em segmentos conservadores quanto em progressistas, era o de que a principal ação a ser empreendida no Brasil para superar sua condição de país ‘subdesenvolvido’ era o investimento em educação. E esse discurso se estendeu pela América Latina.

De acordo com essa lógica, cabe à educação a responsabilidade de elevar os países do chamado ‘terceiro mundo’ à condição de ‘países desenvolvidos’, desconsiderando as determinações das relações sociais de produção, da economia, da política, ou seja, desconsiderando o que Trotsky denominou de desenvolvimento desigual do capitalismo, em sua conformação.

Segundo os pressupostos marxistas, a política educacional de um país está estritamente vinculada às determinações políticas, econômicas e culturais, organizadas pelo Estado e garantidas pela legislação vigente. Não é possível, portanto, analisar a política educacional sem considerar a organização política e tampouco cair no equívoco histórico de muitos segmentos sociais que atribuem à educação uma função ‘salvadora’.

O breve panorama que se segue, sobre a história da educação, permitirá uma análise das contradições, direcionamentos e tensões que permearam a constituição da política educacional brasileira.

ELEMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL: AS CAMADAS POPULARES

Segundo Nosella (1998, p. 166), a educação do século XX no Brasil pode ser dividida em três momentos distintos:

- 1º: A escola brasileira republicana (1889-1930);
- 2º: A escola brasileira populista e corporativa (1930-1990);
- 3º: A escola brasileira do final do século: a difícil recuperação da qualidade.

Na primeira fase, a escola brasileira se desenvolve em um contexto em que o Brasil, recém-republicano, ainda preserva fortes traços do período colonial, que se refletem na política e na economia. Permanece uma estrutura ideológica embasada em princípios conservadores, e o espaço político é dominado pelos grandes proprietários de terra. Pouco a pouco, essa estrutura foi se tornando arcaica: a economia agroexportadora vai decaindo, o incipiente processo de industrialização brasileiro avança e entram em cena outros segmentos das classes sociais, ligados ao comércio e à indústria.

Nas primeiras duas décadas do século XX, o Brasil se mostra incapaz de dar respostas às diferentes expressões da questão social advindas da relação capital X trabalho. O problema é tratado como mero caso de polícia e a organização dos trabalhadores é duramente reprimida, legitimando uma relação trabalhista quase escravocrata.

Este foi um período de grande agitação social. A insatisfação popular, devido às condições muito precárias do trabalho, a ausência de legislação trabalhista, bem como a inserção de mulheres e crianças no mercado de trabalho, propiciou a organização de diferentes segmentos da classe trabalhadora e a eclosão de greves, evidenciando a ‘questão social’.

Conforme Yamamoto (1997), a ‘questão social’ consiste no conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura. Ela se origina da emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, impondo seu reconhecimento de classe, em especial através das lutas desencadeadas em prol de direitos dos trabalhadores.

Também nesse momento ocorria a reorganização da Igreja Católica em bases laicas. Neste contexto, começou a ser gestado no Brasil o Movimento Escola Nova que teve início na década de 1920 e adquiriu relevância marcante a partir do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, lançado em março de 1932.

A ideologia do Movimento Escola Nova seguia o mesmo sentido do movimento político que levou Vargas ao poder, buscando mudanças tanto políticas e econômicas, quanto, no âmbito social, que possibilitassem o desenvolvimento e a modernização do Brasil, sem contudo alterar a estrutura social. Segundo seus adeptos, a educação deveria acompanhar o processo de transformação do país, através do estabelecimento de “diretrizes fundamentais para uma política educacional moderna, adequada às necessidades e aspirações do Brasil, uma vez que as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação” (Camara, 2003, p. 30).

Durante as décadas de 1920 e 30, a intelligentsia brasileira, particularmente, os intelectuais educadores, objetivou formular novas concepções e estratégias de organização da cultura e da educação, tendo como epicentro de suas intenções a questão da modernização econômica e cultural do país. (2003, p. 31)

O desafio, para o Brasil, era superar sua condição de país ‘atrasado’, tendo como referência os chamados países do primeiro mundo. Os educadores do Movimento Escola Nova consideravam a educação o elemento central e a principal responsável por efetuar essa mudança. Este equívoco marcou não só o pensamento desse grupo de educadores como o de diferentes segmentos sociais e educacionais ao longo da história brasileira.

Imbuídos desse sentido, os educadores procuraram pensar estratégias mais argutas e incisivas de intervenção na sociedade, propondo para isto um programa de reconstrução nacional através da educação. Neste particular, podemos dizer que o Manifesto foi concebido como um instrumento capaz de congregar educadores em torno de um projeto que

expressasse as aspirações de uma geração de intelectuais identificados pela ênfase que atribuíam à educação entre todos os grandes problemas nacionais que o Brasil teria que resolver para constituir-se como um país moderno e civilizado. (Camara, 2003, p.33)

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, que tinha como horizonte “uma proposta que representasse a sistematização de um plano de reconstrução do país via reorganização da educação” (Camara, 2003, p. 36), demonstra, por um lado, o pensamento e o desejo da vanguarda educacional da época e, por outro, pela própria limitação histórica, uma certa imaturidade teórica no que se refere à possibilidade de conciliar os interesses de classes sociais antagônicas, apesar de reconhecer as diferenças entre eles. As passagens abaixo ilustram esse pensamento:

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”. (...) A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, como uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, prepara-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apud Gondra*, 2003, p. 129-130)

Interessante destacar que o Movimento Escola Nova defende, já nas décadas de 1920 e 1930, algumas bandeiras até hoje incorporadas por correntes progressistas do movimento organizado dos trabalhadores em educação, no Brasil. Isto pode ser observado por princípios citados no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, lançado em março de 1932, com 26 signatários, tais como a defesa de:

- uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos;
- uma educação como uma função essencialmente pública;
- uma escola para todos;
- uma educação laica;
- obrigatoriedade da educação até os 18 anos;
- autonomia pedagógica;
- uma escola que tenha estreita relação com o mundo do trabalho e com a realidade social dos sujeitos; e
- a descentralização que valorize as especificidades regionais, mas que garanta um currículo mínimo e comum a todas as regiões do país através da organização federal.

Alguns dos pontos acima expostos ainda hoje se encontram no cerne da disputa política da educação no Brasil. Passado quase um século de lutas e organização dos trabalhadores, as reflexões sobre este tema continuam a girar em torno de uma educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população, se opondo a um projeto de educação de baixa qualidade e/ou de uma educação mercadorista.

Esses pontos pautaram a discussão sobre a educação durante várias décadas, até a promulgação da atual LDB de 1996, a qual, como veremos adiante, pouco avançou em aspectos estruturantes, como é o caso da obrigatoriedade, que ficou restrita ao ensino fundamental, e à aproximação entre educação e mundo do trabalho, ainda muito frágil.

Por outro lado, o *Manifesto* também defendia princípios que hoje foram superados pelos segmentos progressistas da educação. Durante algumas décadas, eles ratificaram uma concepção de educação elitista, naturalista e positivista e merecem, ainda hoje, uma reflexão mais aprofundada e crítica. Entre os elementos que buscou-se superar, destacam-se:

- seleção de estudantes por aptidões naturais;
- educação voltada para os interesses dos indivíduos e não para os interesses das classes sociais;
- aproximação da escola com o mundo do trabalho através de uma visão restrita de formação da força de trabalho para o mercado; e
- autonomia financeira e administrativa das unidades escolares.

A luta pela autonomia pedagógica, ainda hoje, é colocada em segundo plano, sendo gradativamente substituída pelo discurso da ‘autonomia financeira e administrativa’, que leva à gradativa desresponsabilização do poder público para com a educação e à consequente mercantilização das unidades de ensino através de financiamentos oriundos da iniciativa privada e/ou de grandes empresas estatais, através da chamada Responsabilidade Social.

Outro ponto que merece reflexão, ainda hoje, é a ideia de uma educação pública acima dos interesses das classes sociais que, como já mencionado anteriormente, não é possível em uma sociedade de classes sociais antagônicas, como a capitalista. Em qualquer momento histórico, a educação, assim como as demais instituições da sociedade, servirá aos interesses da classe social hegemônica. Isto não implica desconsiderar as possibilidades de construções contra-hegemônicas possíveis e necessárias no âmbito da sociedade de classes.

No segundo momento da educação no Brasil, destacamos a educação no período desenvolvimentista (1946-1964) e a educação tecnocrata do período da ditadura empresarial militar (1964-1984).

O período desenvolvimentista no Brasil, também conhecido como Democrático Popular, sucede o primeiro governo Vargas (1930-1945) e se estende até o período da ditadura empresarial militar (1964-1985), tendo como um de seus principais pilares o ‘desenvolvimento’ do país e a superação de sua condição econômica e social de subalternidade diante dos países de capitalismo avançado.

Fizeram parte desse período os governos de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (março a agosto de 1961) e João Goulart (1961-1964).

Segundo Mestriner (2001), apesar de algumas diferenças entre os governos desse período, é possível caracterizá-los por cinco pontos em comum, que formaram o conjunto de ações desse momento histórico.

A saber:

1. Investimento na educação como base da política social, a partir de campanhas de alfabetização;

2. Investimento na saúde através de campanhas de combate à desnutrição, investimento em saneamento, educação sanitária e assistência médica;
3. Previdência Social restrita aos trabalhadores com vínculo formal de trabalho e centralizada pelo Governo Federal;
4. Parceria do Estado com o empresariado, através do Sistema S (Senai, Sesc, Sesi), para investimentos em educação e formação da força de trabalho;
5. Manutenção da filantropia como forma privilegiada de assistência à classe trabalhadora, através de forte vínculo com a Igreja Católica, além da ampliação da ação da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

O período desenvolvimentista caracteriza-se por uma política populista. De um lado é grande o investimento nos interesses da burguesia, na medida em que se incentiva o processo de industrialização e se abre a economia ao capital estrangeiro. Por outro lado, se estabelece uma parceria entre a frágil política social implementada pelo governo e a filantropia baseada na educação burguesa.

Para se compreender o desenvolvimentismo e seus reflexos na política educacional brasileira, é necessário analisar esse período não apenas em seus aspectos econômicos, mas também políticos. A esse respeito, afirma Oliveira (2006, p. 30), que “o ‘economicismo’ das análises que isolam as condições econômicas das políticas é um vício metodológico que anda de par com a recusa em reconhecer-se como ideologia”.

Para Iamamoto (1995), esse período deve ser entendido não apenas como um processo político e econômico, mas essencialmente como uma forma de ideologia que deixou marcas nas décadas seguintes, e que ainda hoje pode ser identificada no discurso capitalista.

O discurso e a ideologia desenvolvimentistas enfatizaram a necessidade de o Brasil superar o seu subdesenvolvimento para atingir o estágio de país desenvolvido, como se essa passagem fosse um percurso natural a ser percorrido por todos os países de industrialização tardia. A teoria do subdesenvolvimento traz em si duas importantes questões que marcaram a história política, econômica e social brasileira, e que têm relação com a política educacional:

1. a necessidade de superar a condição de subdesenvolvimento do Brasil, através da transição do modo de produção agrário-exportador para o industrial;
2. a condição de país subdesenvolvido estabelecida por um critério estritamente econômico.

Esses dois pontos centrais da ideologia do subdesenvolvimento guardam estreita relação com a política educacional desenvolvida neste período: por um lado isso contribuiu para justificar a baixa qualidade do ensino público brasileiro, pelo fato de que um país subdesenvolvido não teria as condições econômicas necessárias para o investimento na educação. Por outro, ainda como um resquício da ideologia dos pioneiros da educação, esta poderia e deveria contribuir de forma central para a superação do subdesenvolvimento do país, justificando assim a necessidade de ampliação do acesso à educação a parcelas da classe trabalhadora.

Merece destaque o fato de que na maioria das reflexões acerca da teoria do subdesenvolvimento, esta, que nesse artigo é considerada uma política, não se configura como parte integrante da lógica do capitalismo internacional, ou mais precisamente, do desenvolvimento desigual e combinado do capital. Aparentar ‘naturalidade’ em algo que é construído e produzido pela lógica estruturante do desenvolvimento capitalista permanece como um elemento central da ideologia burguesa. Isso torna as análises da época limitadas, sem considerar a totalidade da dinâmica político-econômica-social-cultural que permeia a lógica capitalista, pela qual a existência dos chamados países ‘subdesenvolvidos’ é condição para haver os países de capitalismo avançado. Esta tese foi defendida por Francisco de Oliveira (2003), em *Crítica à razão dualista — o ornitorrinco*.

A educação populista e corporativista, que teve início no primeiro governo de Getúlio Vargas, marca o sistema educacional brasileiro pela necessidade de direcioná-lo para o atendimento das demandas econômicas, que tinham como objetivo a superação do subdesenvolvimento.

Assim, a educação brasileira, nesse período, será caracterizada por:

- ampliação do acesso à educação básica, permitindo o aumento da escolarização de parcelas da classe trabalhadora, como forma de melhor prepará-la para as novas exigências do mercado de trabalho e do desenvolvimento industrial;
- rebaixamento da qualidade do ensino, aumentando o abismo entre trabalho braçal e trabalho intelectual; e
- aproximação do mundo do trabalho com o mundo da escola, sem que isso representasse uma verdadeira integração desses mundos.

Segundo Nosella (1998, p. 172), a fase populista e corporativista da educação brasileira se estendeu até a década de 1990, “simplesmente porque o populismo é a áurea ideológica ‘natural’ do semi-industrialismo, é a clássica forma política que se impõe quando a consciência coletiva denuncia as fortes desigualdades sociais, sem haver, de fato, a vontade política para superá-las”.

Com seus estereótipos de “desenvolvimento auto-sustentado”, “internalização do centro de decisões”, “integração nacional”, “planejamento”, “interesse nacional”, a teoria do subdesenvolvimento assentou as bases do “desenvolvimentismo” que desviou a atenção teórica e a ação política do problema da luta de classes, justamente no período em que, com a transformação da economia de base agrária para industrial-urbana, as condições objetivas daquela se agravavam. A teoria do subdesenvolvimento foi, assim, a ideologia própria do chamado período populista. (Oliveira, 2006, p. 34)

Ainda neste período da educação populista e corporativista, merece destaque a política educacional da ditadura empresarial militar que vai de 1964 até 1984.

Este período foi marcado pela forte repressão a todo e qualquer tipo de organização que se opusesse ao regime, considerado como um dos mais violentos e cruéis na história brasileira contemporânea, deixando sequelas até os dias de hoje nas formas de organização e mobilização da população e na cultura do país. Infelizmente, nossa

trajetória recente, com o avanço da extrema-direita no Brasil e a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018, nos revela o quanto a realidade brasileira ainda preserva do entulho autoritário do período da ditadura empresarial militar.

Segundo Mestriner (2001), o período ditatorial é marcado pelas seguintes características:

- forte repressão a qualquer tipo de organização dos trabalhadores;
- prisão, tortura, morte e exílio de muitos intelectuais e pessoas de esquerda;
- forte esquema de vigilância e controle através de órgãos como DOI-CODI e Serviço Secreto;
- implantação de um novo sistema partidário a partir de 1967, estabelecendo apenas dois partidos (Arena e MDB), com a implantação do Ato Institucional nº4;
- governos baseados em Atos Institucionais (AI)¹;
- inflação alta, desvalorização do salário mínimo e aumento da pauperização dos trabalhadores;
- incentivo à entrada de capital estrangeiro;
- forte aumento da burocracia estatal, ficando esse período conhecido como período tecnocrata;
- concentração de renda acentuada; e
- educação como prioridade, através do sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Vale destacar, no entanto, que durante o período da ditadura empresarial militar foram atendidas algumas das reivindicações históricas das classes trabalhadoras, como:

- criação do INPS (Instituto Nacional de Previdência Social), ampliando o atendimento hospitalar através da parceria com hospitais privados e o conseqüente repasse de verbas;

1. O mais conhecido Ato Institucional foi o AI-5. Promulgado no governo de Costa e Silva, extinguiu os dois partidos oficiais, a Constituição Federal e limitou os poderes do legislativo e do judiciário, ampliando os poderes do presidente da república.

- implantação do PIS e do Pró-Rural (legislação rural previdenciária);
- extensão às empregadas domésticas e aos autônomos do benefício da previdência; e
- construção de casas populares através do Banco Nacional de Habitação (BNH).

A assistência deixa de ser considerada filantropia e ganha *status* de política social, visando manter a população submissa a uma política com fortes traços assistencialistas e clientelistas, o que serviu para mantê-la sob o controle do Estado autoritário.

Esse cenário político-econômico-social teve reflexos profundos na política educacional desse período. Gadotti (2003, p. 101), em artigo publicado em 1979 no jornal *O Estado de São Paulo*, afirma que “o sistema escolar é o grande responsável pelo crescimento do analfabetismo e pelo baixo grau de escolarização da nossa população. Em números absolutos, temos mais analfabetos do que em 1932, quando os ‘pioneiros da educação nova’ iniciaram suas lutas em prol da ‘democratização’ do ensino”.

Ao responsabilizar o sistema escolar da época, Gadotti (2003) quer mostrar o quanto a escola básica estava comprometida com os princípios e objetivos do governo ditatorial. Tratava-se de uma educação de baixa qualidade, cujo principal objetivo era apenas contribuir para a inserção de parcelas da população no mercado de trabalho, atendendo às necessidades dos avanços na industrialização.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Um de seus objetivos era investir na alfabetização de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, permitindo melhores condições de vida” (Lei nº 5.379 *apud* Bello, 1993, p. 1).

Criado inicialmente visando à “educação continuada de adolescentes e adultos”, o MOBRAL foi se remodelando, ao longo dos anos, para atender à demanda da educação de adultos; dessa maneira foram criados diversos programas, que englobavam desde a alfabetização até o esporte e a saúde. Ao se referir ao sistema educacional do período da ditadura empresarial militar, Gadotti (2003) afirma:

Foi no momento em que esse sistema econômico necessitava de mão-de-obra semianalfabeta, submissa e obediente aos seus ditames que o analfabeto constituiu-se em problema. Nossos governos nunca trataram o problema do analfabetismo como um problema humano, político-social, mas como um problema puramente econômico. (2003, p. 102).

O MOBREAL se constitui como um sistema educacional paralelo ao Ministério da Educação. Embora, no discurso, seu objetivo fosse amenizar o problema do analfabetismo no Brasil, na realidade, sua prática se restringiu a levar parcelas da força de trabalho não alfabetizada ao nível de semianalfabetismo, numa política voltada para atender às exigências do processo de industrialização do país.

Esse complexo sistema dizia utilizar o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Entretanto, o trabalho do MOBREAL se distanciava de forma drástica da metodologia do educador pernambucano por se basear em fundamentos e princípios diferentes. Enquanto o método freireano propunha a utilização de palavras geradoras que fizessem parte do universo cultural dos alfabetizandos, o MOBREAL impôs a todo o Brasil quatro palavras geradoras: “sobrevivência”, “segurança”, “necessidades sociais” e “auto-realização”, independentemente do universo dos educandos. (*Apud* Gadotti, 2003, p. 104).

Experiências baseadas em um mesmo método podem ter objetivos e consequências diversas, se tiverem por base princípios políticos e referenciais teóricos diferentes.

A filosofia da educação subjacente ao Mobral é esta: “dar” o significado do mundo do analfabeto criando nele a falsa consciência de que é um “incapaz”, um “enfermo”, reforçando o silêncio no qual ele se encontra. Desta forma é veiculada a ideologia do colonizador, isto é, a ideologia da acomodação, da submissão aos valores que não são outros senão aqueles de uma elite dominante em decadência. (Gadotti, 2003, p. 103).

A proposta do MOBRAL nos permite identificar com precisão o estreito vínculo entre interesses políticos e econômicos e a orientação educacional. No caso do Brasil, essa relação se dá a partir das necessidades da indústria em desenvolvimento e da necessidade de legitimar a transição do Capitalismo Concorrencial para o Capitalismo Monopolista.

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada nos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos programas. (Bello, 1993, p.12).

Como diz a música de Herbert Vianna, denominada *Mobral*: “Do que adianta? (...) Só aprendeu o bê-á-bá/ Para tirar carteira de trabalho/ E não entendeu Zé Ramalho cantar/ Vida de gado/ Povo marcado/ Povo feliz”.

Neste período, porém, também ocorreram uma série de iniciativas contra-hegemônicas, as quais se utilizaram dos princípios da educação popular como ferramenta para se contrapor ao *status quo*, contribuindo de forma importante para a organização de parcelas da classe trabalhadora envolvida em movimentos sociais e populares.

No início da década de 1960, a expressão ‘educação popular’ ganha destaque, a partir da divulgação do termo, fruto da iniciativa de movimentos progressistas. Também o Estado, se apropriando do termo de forma populista, realiza iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB)². Porém, as concepções norteadoras das diferentes experiências de educação popular tinham conotações políticas distintas. Para o Estado, a educação popular era vista como uma resposta à demanda do capital por uma força de trabalho mais qualificada; já para os movimentos progressistas era uma forma de contribuir para o desenvolvimento da consciência das classes subalternas, como demonstra a citação a seguir:

2. Importante destacar que algumas experiências do MEB, realizadas em parceria com a Igreja Católica, tiveram forte cunho progressista, o que demonstra a contradição existente no interior das próprias ações do Estado.

A educação popular por nós entendida é necessariamente uma educação de classe. Uma educação comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição. (Valle, 1992, p. 57)

Segundo Carlos Rodrigues Brandão:

Com ou sem o símbolo deste nome sonoro: educação popular, é justo reconhecermos que existe entre nós toda uma trajetória de ideias, de ideários e de projetos a respeito de um tipo de trabalho de educadores que nos autoriza pensar em uma tradição cultural própria na educação. (Brandão, 2002, p. 142).

O autor sugere, assim, que algumas experiências de educação popular aconteceram anteriormente à década de 1960. Porém, mesmo considerando que, desde o início do século XX, já eram desenvolvidas experiências cujos princípios norteadores eram, o que mais tarde, convencionou-se chamar de educação popular, esta só aparece de forma sistematizada, com consistência teórica, na década de 1960.

Apesar das diferentes leituras sobre educação popular, o eixo hegemônico que norteou grande parte das experiências tinha como objetivo principal possibilitar às camadas subalternas, fossem da cidade ou do campo, o acesso ao direito básico à educação. Nessa perspectiva, a educação popular, não consistiria apenas no aprendizado das letras, mas essencialmente na leitura do mundo, bem como na possibilidade de superação do senso comum enquanto única forma de crítica à organização social e apontar para uma perspectiva de transformação.

As experiências progressistas de educação popular foram fortemente reprimidas pela ditadura empresarial militar, ficando restritas a pequenos espaços como igrejas, associações de bairro e à iniciativa de pequenos grupos, que, tentando burlar a repressão, foram desenvolvendo

suas ações, embora com menos fôlego e com restrita participação. Já as ações promovidas pela ditadura ganhavam o país, enchendo salas para a alfabetização de adultos com o objetivo estrito de ensiná-los a ler as letras, não a ler o mundo.

O período da ditadura empresarial militar começa a agonizar já na segunda metade da década de 1970. Seu final teve o marco das eleições presidenciais indiretas de 1984, realizadas após um forte processo de mobilização popular, conhecido como 'Diretas Já', que recebeu o apoio do Movimento Contra a Carestia e de movimentos sociais.

A década de 1980 inaugura uma nova etapa no desenvolvimento capitalista brasileiro. A luta pela redemocratização do país e o fim da ditadura empresarial militar mobilizou parcelas significativas da população, impulsionando a rearticulação de antigos movimentos sociais e a articulação de novos.

O país vive um momento de grandes mudanças, iniciado pela campanha das 'Diretas já'. Além disso, os movimentos sociais exigem a reabertura política, ocorre a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Partido dos Trabalhadores (PT), surge a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e ainda um grande número de Organizações Não Governamentais que se expandiram de forma espantosa na década seguinte.

As mudanças engendradas na sociedade brasileira atingiram os campos político, econômico, social e cultural. Este fato é perceptível pela ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho, pelo aumento de lares que têm mulheres como a principal responsável, pela redução da natalidade e da mortalidade infantil e pelo surgimento de novos arranjos familiares. Além disso, profundas mudanças começam a ser operadas na forma de gerir e organizar a produção, sinalizando as grandes transformações no mundo do trabalho que irão se concretizar na década de 1990.

Estas transformações no mundo do trabalho são provocadas pelos avanços tecnológicos, expansão de determinados setores produtivos e retração de outros e o conseqüente aumento da exploração da força de trabalho; tudo isso em nome do crescimento econômico acelerado.

A opção política de crescimento econômico com superexploração da força de trabalho resultou, ainda, em processo contínuo de concentração de renda, que, ao mesmo tempo em que atirava parcela significativa da população ao nível da miséria absoluta, reduzia a capacidade dinâmica do mercado interno. (Neves, 1999, p.31-32)

O Brasil se confirma como um país essencialmente urbano na década de 1980, consequência do êxodo rural iniciado na década de 1970, que contribuiu sobremaneira para o surgimento e a ampliação de inúmeras favelas nos grandes centros urbanos, em especial no Rio de Janeiro e São Paulo.

Outro importante traço desse período foi o crescimento descontrolado do desemprego estrutural. Isso aumentou de forma considerável o exército industrial de reserva, cujo papel, na lógica de acumulação capitalista, é fundamental na medida em que pressiona a parcela da classe trabalhadora inserida no mercado formal de trabalho para que aceite as precárias condições de trabalho, a exploração, os baixos salários etc.

Como consequência desse processo de mudança do capitalismo, temos o empobrecimento acelerado de parcelas significativas da classe trabalhadora, que, pouco a pouco, vão engrossando as filas de desempregados e/ou os bolsões de miséria dos grandes centros urbanos, provocando o aumento da violência urbana e da criminalidade.

Na década de 1980 começam a ficar evidentes as contradições geradas pelo próprio capitalismo, o qual, na medida em que se desenvolve e fortalece, aumenta de forma avassaladora a pobreza e a miséria, gerando problemas como a violência, a criminalidade, a devastação ambiental, o aumento do fosso existente entre ricos e pobres, elevando o Brasil, no início do século XXI, ao posto de país com a maior desigualdade social do mundo.

Como forma de controlar e amenizar a pobreza gerada com o desenvolvimento capitalista, o Estado se vê obrigado a aumentar as respostas às demandas de parcelas da classe trabalhadora; a assistência social

adquire o *status* de seguridade social, dever do Estado e direito da população, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988³.

A década de 1980 chega ao fim em um clima de redemocratização, mobilização popular e conquista de direitos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Havia a expectativa de que tivesse chegado a hora de ‘repartir o bolo’, que crescera nas últimas décadas, através do combate à inflação, aumento real do salário mínimo, luta contra a corrupção e investimento na área social.

Só a partir da década de 1980 se investiu de fato em uma política de ampliação real das escolas, com o objetivo de atender à demanda da população. Porém continuou a discrepância entre quantidade e qualidade, presente ainda hoje no sistema educacional brasileiro, do qual a realidade da Maré é exemplar. O ganho deste período para a educação foi que se reforçou a ideia de uma educação pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado e direito de toda a população.

Contrariando as expectativas de parcelas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, a década de 1990 começa com a eleição do presidente Fernando Collor de Melo, que derrota Luiz Inácio Lula da Silva, que era, naquele momento, o representante dos anseios e reivindicações das classes subalternizadas. Tem início a política neoliberal no Brasil.

Em todos esses momentos históricos da sociedade moderna, se atribuiu à educação e à instituição escolar a função de contribuir para a ‘emancipação’ dos indivíduos, independentemente de sua classe social, religião ou raça.

Já para a teoria liberal, a educação e a escola não deveriam estar a serviço de nenhuma classe social, e sim a serviço do indivíduo, do “homem total, liberado e pleno” (Cunha, 1985, p. 34).

Porém, sabemos a enorme distância que existe entre o discurso liberal e a sua prática. Enquanto o discurso prega a liberdade e a igualdade,

3. A Constituição Federal de 1988 tem fortes traços e orientação liberal, colocando como primeiro responsável pelo bem estar da sociedade a própria sociedade e a família, relegando ao Estado um papel secundário, abrindo espaço para o que na década seguinte se constituirá como o ‘protagonismo da sociedade civil organizada’ e a diminuição dos investimentos públicos na área social.

na prática, a concepção liberal e/ou sua vertente neoliberal criaram uma sociedade cada vez mais desigual e elitista, reforçada pelo modelo educacional vigente.

A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA NEOLIBERAL NO BRASIL

Atualmente, no Brasil, a educação recebe relevante influência da política neoliberal, hegemônica no mundo capitalista contemporâneo, que atinge de forma singular os países de capitalismo tardio, aumentando ainda mais o fosso existente entre países ricos e países pobres.

O neoliberalismo se configura como uma forma de organização do Estado capitalista, tendo como objetivo central manter a sua acumulação e desenvolvimento. A formulação do neoliberalismo remonta à década de 1940. Ficou no papel por aproximadamente 40 anos, período em que o Estado de Bem Estar Social propiciava à Europa viver décadas gloriosas; a economia voltava a crescer no período do pós-guerra, havendo forte investimento na esfera social, na geração de empregos e no atendimento de reivindicações das classes trabalhadoras.

O Chile, no governo de Augusto Pinochet, foi o primeiro país a aplicar o receituário neoliberal, acrescido de uma forte dose de repressão militar, imposta por uma das ditaduras mais violentas da América Latina. Como a importância política e econômica do Chile no contexto mundial é muito restrita, sua experiência neoliberal não causou grandes repercussões; isto só aconteceu a partir das experiências da Inglaterra e dos Estados Unidos na década de 1980.

A cada crise cíclica do capitalismo, este sistema hegemônico na sociedade há aproximadamente 500 anos, impõe repensar suas ações, diretrizes e forma de organização dos Estados. Estas crises cíclicas fazem parte da própria constituição do capitalismo, que, ao se desenvolver, gera também contradições inerentes à sua própria forma.

O pacote neoliberal, designado pelo chamado 'Consenso de Washington', foi o mesmo para todos os países da América Latina, sendo diferentes apenas os momentos históricos em que foi possível implantá-lo. O pano

de fundo essencial para a sua realização foi sempre a superexploração da força de trabalho e o aumento do exército industrial de reserva.

As reformas para a América Latina, segundo 'Washington', deveriam ter como principais objetivos: o crescimento, a baixa inflação, manter uma balança de pagamentos equilibrada e uma distribuição de renda mais equitativa. Além destes, os 'vizinhos latinos' também deveriam buscar: a promoção da democracia, a promoção dos direitos humanos, a supressão do tráfico de drogas, a preservação do meio ambiente, o controle do crescimento populacional e, eventualmente, causas mais específicas como 'salvar as florestas tropicais'. Os interesses de 'Washington' são os interesses estratégicos e comerciais dos EUA, mas estariam aliados à necessidade de crescimento e prosperidade da América Latina. (Melo, 2004, p. 116-117)

Entre outras características inerentes ao neoliberalismo, é necessário ressaltar o componente ideológico dessa forma de organização da sociedade. Este foi um aspecto fundamental na consolidação de uma cultura e de um pensamento hegemônico, que construiu a simples ideia de que 'tudo sempre foi assim e sempre será', levando significativas parcelas das classes trabalhadoras a uma condição de aceitação e adaptação ao *status quo*, dificultando sua mobilização de classe.

Nesse sentido, afirma Yamamoto (1995):

o modo capitalista de produzir supõe, pois, um "modo capitalista de pensar", que expressa a ideologia dominante na sua força e nas suas ambiguidades. Isto nos permite compreender o papel central que a educação exerce para legitimar e manter a ordem capitalista, sendo, portanto, uma ferramenta essencial na reprodução de sua ideologia e de sua cultura, "disciplinando" as classes trabalhadoras. (1995, p. 107-108).

No Brasil, a experiência neoliberal teve início nos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), foi legitimada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998

/ 1999-2002) e se manteve nos governos denominados de conciliação de classe do PT de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010) e Dilma Russeff (2011-2014 / 2015-2016). Depois entramos em uma fase ultraneoliberal, marcadamente após o golpe sofrido pela ex-presidente Dilma Russeff em 2016, que deu espaço para o governo de Michel Temer (2016-2019) e, posteriormente, o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro (2019-2022). Todos esses governos seguiram de forma disciplinada as diretrizes da política econômica neoliberal ditadas pelos organismos internacionais, desde a área social e educacional até o mundo do trabalho, realizando privatizações e reformas, que já marcam a história recente do país. Vale destacar que, entre a política desenvolvida pela direita clássica, os governos de conciliação de classe e a extrema-direita, existem diferenças importantes e qualitativas, que atingem os direitos da maior parte da população. Apesar de um fio condutor geral, o governo de conciliação de classe investiu sobremaneira em direitos sociais e processos mais democráticos, enquanto o governo de extrema direita em resgatar todo o entulho autoritário da ditadura empresarial militar no Brasil.

Vale ressaltar que a política neoliberal, no Brasil, veio reforçar a lógica capitalista imposta desde a primeira república, na qual os interesses das classes hegemônicas e a manutenção da acumulação capitalista tinham primazia sobre qualquer outro interesse.

Como não podia deixar de ser, também na educação a política neoliberal veio apenas fortalecer uma lógica há muito instituída, visto que no Brasil a educação sempre esteve a serviço dos interesses da burguesia e sua necessidade de manter e/ou desenvolver diferentes formas de produção e apropriação.

Nosella (1998) afirma que esse terceiro momento da educação no Brasil (a partir de 1990) se caracteriza como uma difícil tarefa de recuperação da qualidade do ensino. A partir desse entendimento, sugere que sejam considerados os seguintes pontos:

- a generalização do sistema escolar de qualidade está atrelada à expansão do sistema produtivo;

- a necessidade de fazer maior distinção entre a escola obrigatória e a escola pré-profissional e profissional;
- a necessidade de flexibilizar o conceito de escola unitária;
- repensar a educação noturna e supletiva;
- a necessidade de resgatar a qualidade da formação dos profissionais da educação; e
- a necessidade de um sistema de avaliação amplo e eficiente.

Portanto, é preciso reforçar que a história da educação, no Brasil, tem sido balizada pelos interesses da classe hegemônica no poder, de forma coerente com a política capitalista. São nítidos os vários traços dessa política ao longo de nossa história recente, marcada por alguns avanços, mas, sobretudo, pela conservação dos elementos ideológicos e o reforço do *status quo*.

A década de 1990 é marcada por quatro aspectos referentes à política educacional brasileira, que podem ser assim resumidos:

1. política educacional voltada para as exigências do Banco Mundial e do FMI, condicionando novos empréstimos ao cumprimento de suas exigências;
2. o fortalecimento da lógica da educação como mercadoria;
3. elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996; e
4. ampliação expressiva do número de vagas nas escolas públicas, melhorando o acesso à educação básica e obrigatória.

As marcas históricas da política capitalista e os traços da ideologia neoliberal impregnaram a política educacional brasileira na década de 1990; sua concretização se manifesta, em especial, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996.

A LDB representava, para parcela dos trabalhadores da educação organizados, uma perspectiva de legitimação de uma nova ordem educacional, através da explicitação de princípios, diretrizes e valores voltados para novos sentidos para a vida social. No entanto, transformou-se em mais uma derrota, com a aprovação do texto elaborado pelo

professor Darcy Ribeiro, que não englobava as discussões dos profissionais da educação e acabou fortalecendo a perspectiva liberal. Esse processo, na verdade, teve início já na década de 1980, no âmbito da promulgação da Constituição Federal de 1988, que propunha novas linhas para a educação no Brasil.

Logo após a Constituição de 1988, tem início junto aos setores organizados dos trabalhadores da educação uma longa discussão a fim de rever a LDB, de forma a garantir a ampla participação e contribuição desses profissionais na esfera de seus elementos constitutivos.

A primeira proposta de alteração da Lei foi elaborada por Dermeval Saviani, na época membro do Conselho Nacional de Educação. Ela foi apresentada ao deputado Jorge Hage (então do PSDB), e após sofrer algumas emendas, passou a tramitar na Câmara Federal. Tratava-se de uma proposta progressista, na qual se afirmava, entre outras coisas, a primazia da educação pública e o não repasse de verbas públicas para instituições de ensino privadas.

Esse projeto sofreu diferentes formas de boicote durante a tramitação e sua votação final foi sendo protelada. O substitutivo de Jorge Hage recebeu 1263 ementas, das quais 80% foram apresentadas por um deputado ligado ao governo Collor, o que demonstrava seu objetivo de dificultar a aprovação do projeto.

Enquanto isso, entra também para tramitação, no Congresso Nacional, uma nova proposta de LDB, redigida pelo então senador Darcy Ribeiro. Com um conteúdo mais liberal, para não desagradar a bancada dos empresários da educação, conseguiu o apoio necessário para a sua aprovação, antes mesmo do substitutivo de Jorge Hage.

Esse processo de aprovação da nova LDB causou muitas insatisfações, em especial ao movimento organizado dos trabalhadores na educação, por ter sido aprovado sem discussão com as bases e mantido os privilégios do setor empresarial da educação.

Não podemos perder de vista o caráter de classe, o caráter ideológico da educação, cuja função, na nossa sociedade, é manter as relações de dominação e exploração implantadas pelo modo capitalista de produção. É uma força social considerável posta a

serviço da dominação, criadora de um senso comum unificador e coeso em favor dos valores capitalista-burgueses. As reformas efetuadas neste país a partir de 1968, baseadas em relatórios elaborados por especialistas americanos, são um indicador da relevância do fator educação na manutenção da forma capitalista de vida e de sua visão de mundo. O sistema educacional foi dinamizado — aumento de vagas no 3º grau, por exemplo — para permitir a expansão e conservação das estruturas básicas do sistema capitalista. (Gadotti, 2003, p. 128)

As diversas teorias da educação originadas pelo pensamento liberal do século XVIII vêm tentando atribuir à educação e, em especial à instituição escolar, o papel de detentora exclusiva das possibilidades de reconstrução social, de ascensão social e de emancipação política numa perspectiva de mudança da sociedade. Dessa forma, escamoteia-se o caráter eminentemente ideológico da educação, que é direcionada pelo Estado burguês, altamente excludente e classista.

É sob a orientação deste Estado que a educação, no Brasil, passa por diferentes fases de constituição. Ora com o objetivo de diminuir o analfabetismo e aumentar a escolarização da força de trabalho, ora movida pela necessidade de maior qualificação profissional dos trabalhadores para atender às demandas do mercado, ou ainda para aumentar a escolarização, gerando um grande investimento na difusão do Ensino Fundamental através da ampliação da rede de atendimento.

Como afirma Neves:

nos anos 1990, impulsionado por motivações distintas, o projeto neoliberal de educação propôs como objetivo e vem executando, com relativo sucesso, o alargamento na base do sistema educacional brasileiro, mais precisamente do ensino fundamental. (2002, p. 163)

Assim, a educação brasileira muito pouco teve de “leitura de mundo”, visto que veio se desenvolvendo sob as orientações do Estado Brasileiro (seja ele uma ditadura ou ‘democracia’) e para atender à demanda do

mercado. Hoje também é questionável a qualidade da “leitura das palavras” oferecida pelas escolas públicas às classes trabalhadoras, pois como demonstram as pesquisas, diversas crianças têm chegado ao 5º ano sem saber ler, e sabendo escrever apenas o próprio nome.

O Ensino Fundamental, no Brasil, aumentou sua abrangência nas últimas décadas. Contudo, parece existir unanimidade na visão de que esse aumento se deu com prejuízo da qualidade do ensino, que continua muito aquém das necessidades reais da população.

Para entender a crise por que passa a educação brasileira, hoje, é preciso também considerar que ela está ligada à política de ‘ajuste estrutural’ do Consenso de Washington, em cujos preceitos se assentam as privatizações promovidas pelos governos neoliberais, as parcerias público-privada e a entrada de empresas na educação básica, como a Fundação Lemann, Kroton, e/ou instituições como a Campanha Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna, entre outros, que chegam com o receituários dos organismos internacionais para definir os rumos da educação de um país extremamente desigual — subordinado aos interesses do capital internacional e voltado para a garantia da acumulação capitalista — se farão sentir de forma devastadora nas escolas dos espaços populares dos grandes centros urbanos. Isto se explica, principalmente, pela desimportância crescente da população pobre para a racionalidade do capitalismo. No caso particular da população favelada, este fenômeno se agudiza de tal forma que, no caldo cultural das cidades, a estigmatização, a marginalização e a criminalização da pobreza são naturalizadas, dando espaço para a criação de um *apartheid* social.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELLO, José Luiz de Paiva. *Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAF História da Educação no Brasil*. Período do Regime Militar. *Pedagogia em Foco*. Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>. Acesso em: 07 jul 2006.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa Escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder — Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, v. 2 e 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil — esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo: Cortez, 1995.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social — ensaios críticos*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da Educação: consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela*. Alagoas: Editora UFAL, 2004.
- MESTRINER, Luiza Maria. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, Lúcia Maria W. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. São Paulo: Cortez, 1999.

- NEVES, Lúcia Maria W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: SEMERARO, Giovani; FÁVERO, Osmar (org) *A democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista — o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- VALE, A. M. *A educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 2001.

Os desafios da educação para favelas e periferias: analisando o conjunto de favelas da Maré

ANDRÉIA MARTINS DE OLIVEIRA SANTO
EBLIN FARAGE

INTRODUÇÃO

Em um território, como o conjunto de favelas da Maré, marcado pela pobreza e pela precarização das condições de vida, diante do desemprego, do subemprego e de políticas públicas insuficientes e que pouco consideram o contexto e as dinâmicas do território, se torna desafiador e urgente o desenvolvimento de ações que viabilizem o cotidiano dos moradores e busquem análises e proposições de caminhos possíveis para a melhoria das condições de vida dessa população, historicamente, negligenciada pelo Estado.

A realidade, marcadamente pauperizada, da maior parte dos moradores da Maré, se precariza com a pandemia do novo coronavírus. As consequências para a vida cotidiana de uma população com poucos acessos a direitos, e que já vivia em situação de pobreza são alarmantes. São muitas as áreas que demandam ações públicas, mas, neste artigo, iremos focar no direito à educação básica.

Pesquisas sobre as condições da vida escolar de crianças e adolescentes da Maré, realizadas ainda durante a pandemia pela Redes da Maré, demonstram que muito há que ser feito para buscar, ou ao menos amenizar, as consequências de dois anos de pandemia, com

educação mediada por tecnologia, e um retorno presencial sem muita programação. A pesquisa *Educação de meninas e covid-19 no conjunto de favelas da Maré* (Redes da Maré, 2021), realizada no segundo semestre de 2020, revelou que 34,7% das 1.009 meninas e mulheres entrevistadas não tinham acesso à internet e 74,1% não possuíam computador para acompanhar as aulas remotas. Quanto à posse de celular, que pode ser usado para esse fim, 61,2% declaram que têm sim o equipamento, mas seu uso era muitas vezes compartilhado com outras pessoas da família ou o pacote de dados não era suficiente para chegar até o final do mês.

Ampliando o universo para verificar a situação da educação não só de meninas e focando em dois segmentos de ensino que atendem a estudantes maiores de 11 anos, a pesquisa *Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: impactos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio*, também realizada pela Redes da Maré (2022), confirmou dados alarmantes. A pesquisa entrevistou 89 pessoas, dentre estudantes, profissionais de educação e gestores públicos, e aplicou questionários para 832 pessoas (630 estudantes, 100 responsáveis e 110 profissionais de educação) no período de março a outubro de 2021. Os resultados indicaram que, segundo os próprios estudantes, 48% não aprendeu nada e 26% aprendeu pouco; 20% não conseguiu se organizar e 35% teve dificuldades de adaptação ao ensino remoto, mesmo com acesso à internet. Porém, 40% dos mesmos estudantes relataram ter tido problemas de acesso à internet ou posse de equipamento eletrônico.

Essa realidade, vivida pela maioria dos estudantes da Maré, já indicava o tamanho do desafio que haveria no retorno das atividades pedagógicas presenciais, o que ocorreu, efetivamente, no início de 2022. As expectativas eram que o distanciamento social e a suspensão de aulas presenciais nas escolas públicas da Maré haviam trazido prejuízos significativos no processo de ensino-aprendizagem, o que causaria o acirramento das desigualdades educacionais, reforçando a situação de desvantagem dos estudantes das escolas públicas da Maré em relação aos de outras áreas da cidade.

Mesmo antes do início da pandemia pela Covid-19, os dados oficiais de desempenho escolar demonstram que a qualidade dos serviços

educacionais no Brasil já era um problema grave em todas as etapas de ensino, principalmente, nas favelas e periferias. É consenso que a qualidade da educação oferecida às crianças e aos adolescentes brasileiros decorre tanto de fatores externos quanto internos às escolas. Nesse sentido, crianças e adolescentes da Maré estão, por um lado, sujeitos às adversidades presentes na educação pública brasileira e, de outro, a certas especificidades locais, como a violência que resulta no fechamento das escolas e na redução do número de dias letivos, o que será apresentado mais à frente neste texto.

Diante dessa realidade, foi pauta de diálogo do grupo de profissionais de educação que atuam na Maré, incluindo as autoras deste artigo, ao longo de 2022, algumas reflexões sobre educação no território e as questões que as escolas estavam enfrentando, após 20 meses sem aulas presenciais. O grupo buscou discutir as adversidades do cotidiano, trocar experiências para o enfrentamento das mesmas, mas também teve um olhar mais macro sobre acesso e permanência dos estudantes nas 50 escolas públicas da Maré, a partir de dados de atendimento, considerando as especificidades do território conhecidas por cada um dos integrantes.

Neste artigo, traremos uma reflexão sobre a oferta de educação pública no conjunto de favelas da Maré, destacando alguns desafios encontrados no cotidiano escolar; e apresentaremos e analisaremos o atendimento das 50 escolas da rede pública de educação da Maré do ponto de vista da oferta de vagas em todas as 16 favelas que a compõem, a partir de dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (através da Metropolitana III) e da Secretaria Municipal de Educação (através da 4ª Coordenadoria Regional de Educação). Nossa análise será norteadas pelas peculiaridades do conjunto de favelas da Maré que não podem ser desconsideradas pelo poder público para a elaboração e implementação de políticas educacionais buscando, assim, maior efetividade em suas ações. Entendemos que políticas públicas que não consideram o contexto local e que são orientadas por uma visão superficial e generalizada da população acirra ainda mais o problema que a mesma busca resolver.

REFLETINDO SOBRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NA MARÉ

A educação deve ser analisada como algo a ser enraizado nos territórios, em relação às condições reais de estruturação do espaço e de seus moradores, considerando a particularidade de cada localidade. Uma educação genérica, homogeneizadora, tende a reproduzir estigmas e estereótipos, em especial quando tratamos da educação nos e para territórios de favelas.

Por isso, pensar a educação no conjunto de favelas da Maré exige do poder público um (re)conhecimento do território, das relações ali estabelecidas, das contradições, dos desafios e das particularidades das 16 favelas que, mesmo sendo elevadas, em 1994, à condição de bairro, nunca deixaram de ser marcadas pelas relações sociais de uma favela carioca. A Maré é um bairro onde habitam 135.989 habitantes, distribuídos em 47.758 mil domicílios em uma área territorial de cerca de 4,5 km² (IBGE, 2010). Dessa forma, em termos de contingente populacional, trata-se de uma região maior que 96% dos 5.568 dos municípios brasileiros (Redes da Maré, 2019). Em relação à cidade do Rio de Janeiro, é o nono mais populoso dentre os 161 bairros da cidade. Além disso, a Maré é localizada em uma área central da cidade do Rio de Janeiro, cortada pelas principais vias de circulação da população: a Avenida Brasil, a Linha Amarela e a Linha Vermelha. Esses dados indicam que o planejamento das ações dos equipamentos públicos deve considerar uma escala de cidade para que as mesmas tenham efetividade.

Analisando o território em uma perspectiva “[...]integradora, que vê a territorialização como o processo de domínio (político-econômico) e/ou de apropriação (simbólico-cultural) do espaço pelos grupos humanos[...]” (Haesbaert, 2006, p. 16), compreendemos que a Maré é um espaço que sintetiza as múltiplas determinações advindas dos grupos sociais, sujeitos e instituições que aí se inserem. Assim, se faz necessário, para analisar as relações sociais aí estabelecidas e as necessidades da população, também considerar as determinações e implicações dos sujeitos-moradores, das instituições privadas, religiosas e

públicas, das organizações não governamentais, dos movimentos sociais e também dos grupos criminosos armados que dominam e dividem o território em facções.

Atualmente, o território da Maré e seus moradores vivem sob os designios de três grupos criminosos armados, que em conflito entre si ou com a polícia, acabam impactando de forma severa o cotidiano dos moradores e das instituições. Diante de conflitos entre os grupos e/ou de incursões policiais, muitas vezes em horário de entrada e/ou saída das escolas, a suspensão das aulas, o ferimento e a até a morte de moradores, acabam por se tornar rotineiras.

Além disso, a presença desses grupos criminosos armados impacta a vida cotidiana não apenas em momentos de conflitos, mas no dia a dia, com a imposição de barreiras invisíveis e reais, que muitas vezes impossibilitam aos moradores transitar de uma comunidade para outra. Essa realidade, amplamente conhecida por estudiosos de espaços populares, moradores e pelo poder público, deveria implicar em um ordenamento apropriado da localização dos equipamentos públicos, que, ao não observarem essa particularidade do território, acabam por promover a negação de direitos.

Segundo dados do *Boletim de Direito à Segurança Pública na Maré*, elaborado e publicado pela Redes da Maré, desde 2016, em 7 anos, estudantes das escolas da Maré perderam 118 dias letivos, o que dá uma média de quase 17 dias por ano. Em 2017, o ano com mais dias sem aula, foram 35 dias; em 2020 e 2021, anos de pandemia, foram aqueles com menos dias sem aulas (8 e 6, respectivamente). Vale ressaltar que, em 2020, as aulas presenciais só ocorreram até o dia 16 de março e que, em 2021, as aulas presenciais começaram apenas no final do ano letivo, no mês de outubro (Redes da Maré, 2023). Considerando que o ano letivo no Brasil tem 200 dias, os dados denunciam que os alunos da Maré perderam em 7 anos, mais da metade de um ano letivo (59%). É preciso também não banalizar a situação e acreditar que, depois de uma situação de confrontos armados, o próximo dia letivo vai ocorrer normalmente. O tamanho do impacto da violência armada no processo de escolarização dos moradores da Maré, do ponto de vista da subjetividade de

cada sujeito, é imensurável e vai depender do nível de exposição ao qual alunos e professores foram submetidos em seu cotidiano.

Marcada por precárias políticas públicas e ações direcionadas e por vezes violentas do Estado, a favela é vista pelo imaginário social como o lugar do tráfico de drogas e, portanto, da violência. Assim, esses territórios foram sendo identificados e representados como perigosos e ingovernáveis, e, logo, uma região à parte, que não poderia passar pelos mesmos processos das demais áreas da cidade, o que acabou por trazer como consequência a negação de alguns direitos básicos.

No combate a essa perspectiva enviesada e estigmatizante, é necessário que seja construída uma outra intervenção pública na Maré. Não apenas por seu *status* de bairro que não foi acompanhado dos benefícios de tal designação, mas sobretudo pelo direito que reconhecemos que seus moradores, assim como os demais moradores de outros lugares da cidade, têm o direito de acessar.

Nesse sentido, a garantia de unidades escolares em todas as favelas da Maré é fundamental para possibilitar a permanência na escola, da creche ao Ensino Médio, conforme estabelece o Art. 208 da Constituição Federal Brasileira:

ART. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II. progressiva universalização do ensino médio gratuito; III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV. educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI. oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII. atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (Brasil, 1988)

Analisando as vagas para todos os segmentos de ensino para moradores de todas as favelas da Maré, considerando as condições objetivas de acesso das famílias e a dinâmica do território, concluímos que a ampliação do número de unidades escolares, resultado de intensa mobilização comunitária, não é suficiente para que todos tenham acesso à educação. Nas últimas décadas, houve um aumento significativo de escolas, principalmente, na rede municipal com a construção de dois *campi* saindo de uma realidade de 19 escolas, no início dos anos 2000, para 46 escolas em 2023, sendo a última construída em 2018. Em relação à rede estadual, a ampliação não se efetivou já que há apenas 4 escolas que oferecem esse segmento de ensino. A última escola dessa rede de ensino foi inaugurada em 2018, mas as outras três foram de forma bem espaçada, ao longo dos anos: duas em 1972 (Santo, 2023).

As unidades de ensino nas favelas da Maré revelam a presença do Estado, mas sua forma de organização e distribuição no território impõe a necessidade de uma política pública mais sensível às particularidades de um território pauperizado e dominado por grupos criminosos armados. Daí o desafio de repensar a estrutura educacional da Maré, considerando o cotidiano de seus moradores atravessado por múltiplas determinações e, essencialmente, pela precarização das formas de acesso aos direitos.

Por outro lado, considerando os relatos de famílias e educadores, é necessário reconhecer que a pandemia e o ensino mediado por tecnologia acabaram por envolver algumas famílias no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem, o que deve ser considerado um aprendizado importante a ser potencializado no retorno presencial. Ainda assim,

mesmo considerando essa possível maior aproximação de responsáveis da vida escolar das crianças e adolescentes, também há que se considerar que muitas dessas famílias, por não terem condições reais de garantir tal acompanhamento — seja pela baixa escolarização ou pelas condições objetivas de emprego —, foram, em alguns casos, um elemento de desestímulo à continuidade dos estudos.

Por isso, um levantamento que permita identificar as causas da não permanência de crianças e adolescentes na educação seria um ponto central para a ampliar a expectativa educacional no território da Maré. Assim como pode acabar por auxiliar em ações que visem tratar a questão do analfabetismo ou semianalfabetismo entre crianças e adolescentes que ainda estão cursando a escola. Uma criança e/ou adolescente que não sabe escrever o próprio nome ou que é apenas um aluno “copista” – como dizem os professores —, amplia o analfabetismo funcional, empurra para a evasão escolar e inviabiliza um futuro de acesso ao Ensino Superior, reforçando o lugar de subalternidade econômica e social, que só encontra função no subemprego e na assistência social.

Outro elemento que deve ser considerado como desestimulante para a permanência na escola, e que se agravou diante da pandemia, é a deterioração de alguns prédios escolares, que ficaram sem manutenção durante o período sem aulas presenciais. Além da ausência de manutenção, em algumas escolas há a inadimplência no pagamento de contas de luz, o que tem gerado corte de energia. As invasões de algumas unidades escolares, com roubos de equipamentos, também pioram as condições de funcionamento das mesmas. Esse último fato deve nos levar a pensar a própria relação estabelecida pelas unidades educacionais com a comunidade. Por que a comunidade não ‘protege’ as escolas de roubos? Que relação está sendo estabelecida entre poder público e comunidade?

Em um território, como já indicado anteriormente, dominado por grupos criminosos armados, a relação das escolas com a comunidade deve ser um ponto central para o fortalecimento da política pública de educação. Relação que não deve ficar sobre a responsabilidade exclusiva

das direções das escolas, mas deve lançar mão de outras articulações, e em especial dos Conselhos Escola Comunidade. No período recente, vivemos na Maré uma real ocupação de espaços públicos das escolas, seja para moradia, construção de estacionamento ou os já tradicionais bailes. A ocupação de prédios já precários agrava a situação, deteriora e desfuncionaliza a escola, indicando uma desvalorização e um esvaziamento, simbólica e real, da educação.

A ocupação indevida também interfere na identidade dos estudantes com a escola, pois cria uma simbólica desvalorização do espaço escolar, uma vez que este pode ser ocupado por diferentes demandas e organizações que o desfuncionalizam enquanto ambiente formativo e educativo. Por isso, a valorização do espaço escolar deve ser compreendida como uma prerrogativa para um bom processo de ensino-aprendizagem, que passa também pela organização física. A ocupação da escola com elementos relacionados ao processo educativo (como quadras de esporte, bibliotecas, hortas, etc.), assim como a estruturação das escolas com equipamentos e materiais didáticos e a alocação adequada de professores, podem tornar a escola um lugar mais atraente e, portanto, contribuir para a maior permanência dos estudantes na vida escolar.

Um dos elementos da relação escola-comunidade está explícito na própria ocupação dos terrenos escolares para outros fins, transformando o que deveria ser pátio escolar em estacionamento, por exemplo. Da mesma forma, os grupos criminosos armados também agem na Maré privatizando os terrenos de algumas escolas, seja vendendo terrenos e/ou construindo moradias para serem vendidas e alugadas. Além de uma apropriação indevida da escola, também simboliza a privatização do espaço público e a desvalorização de uma educação que tem nas atividades artísticas, físicas e nas brincadeiras coletivas — que necessitam de estrutura — elementos formativos. Esses são exemplos contundentes de uma necessária intervenção pública para ordenamento dos prédios escolares.

Também, como inúmeras pesquisas apontam, é necessário que se considere o adoecimento tanto dos profissionais da educação como dos estudantes, em uma realidade em que a pandemia gerou consequências

psicossociais relevantes para o conjunto da população. Uma das reverberações imediatas foi a elevada falta de professores nas escolas da Maré, no início de 2022 e continuando em 2023, inviabilizando turmas e ampliando a defasagem de conteúdos, além de ser um importante desestimulador para a permanência na escola.

Além do impacto da pandemia, que também gerou maior procura pela rede pública de educação, a falta de concurso público aumentou a carência de profissionais de educação para atender a demanda da rede municipal. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, nos últimos 10 anos, houve a perda de 6.120 professores e o aumento de mais de 21 mil alunos. A situação é crítica e, diante da dinâmica de territórios de favelas e todos os estigmas socialmente construídos, já se pode esperar que nesses espaços o cenário seja ainda pior (Brasil de Fato, 2023). Observando o cotidiano das escolas na Maré, podemos constatar que a insuficiência de recursos humanos impossibilita a abertura de turmas em algumas escolas, reduzindo a capacidade do atendimento das demandas, o que, entre outras coisas, tem deixado escolas com salas de aula ociosas e crianças e adolescentes fora da escola.

Por fim, vale destacar que a Maré e seus moradores vivem uma sobreposição de violações de direitos e de invisibilidades, que vão desde situações absolutamente simples e que diante de um mínimo esforço do poder público poderiam ser solucionadas, até questões mais complexas que passam pelas questões da segurança pública ou a ausência desta no conjunto de favelas. A reorganização do quadro de escolas é um dos exemplos de uma questão simples que pode ser facilmente resolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pois a maior parte das escolas localizadas nas favelas da Maré não são assim localizadas no site da prefeitura, estando designadas em bairros como Bonsucesso, Ramos, Penha e até Olaria. A maioria das escolas da rede estadual também não consta como localizada na Maré. Isso causa confusão na escolha das escolas pelas famílias, no período de matrícula das duas redes, já que o processo é feito através de plataformas que filtram as escolas por bairro. É comum que as famílias, não familiarizadas com o sistema, não encontrem vagas nas escolas da Maré que procuram,

por elas estarem com endereço de outro bairro. Para além das questões práticas, existe uma questão de pertencimento dos moradores que passa também pelo reconhecimento do Estado.

Entre as ações complexas, que requerem intervenção articulada entre várias secretarias do município, estão as condições de insegurança alimentar das crianças e a interferência dos grupos criminosos armados na vida escolar.

Essa realidade de múltiplas violações deságua em um funil demonstrado no atendimento das escolas públicas na Maré, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, o que será abordado na próxima seção.

O ATENDIMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA MARÉ

Dados disponibilizados pelos níveis intermediários das secretarias estadual e municipal de educação, referentes ao atendimento em 2023 das 50 escolas públicas da região, possibilitam a construção do panorama de atendimento, por segmento de ensino, e a identificação de algumas fragilidades que devem ser consideradas para uma efetiva garantia do direito à educação a todos aqueles que buscam uma vaga em escolas da Maré.

O panorama será apresentado seguido de uma análise pautada em aspectos da Maré, alguns já mencionados neste artigo, os quais defendemos que devem ser considerados para uma melhor organização da rede pública, quais sejam:

- o bairro Maré, formado por 16 favelas, é diverso e múltiplo, é necessário olhar para a particularidade de cada comunidade e/ou região para pensar as políticas públicas de educação;
- o território da Maré é ocupado por grupos criminosos armados que impõem uma forma de sociabilidade aos moradores, entre outras coisas, dificultando e até mesmo impedindo o livre trânsito entre determinadas comunidades;
- a defasagem série-idade é uma realidade aguda no território da Maré;

- não há transporte público no interior da Maré, apenas transporte privado (moto-táxi e similares), portanto, a política de oferta de cartão para pagamento da tarifa do transporte pública não funciona para moradores da Maré que precisam estudar em favela diferente da que residem;
- a condição de pauperismo da Maré gera como demanda uma escola de tempo integral ou, no mínimo, de turno único estendido;
- a maioria das famílias com mais de dois filhos em idade escolar e que necessitem de um adulto que os busquem na escola demanda que os mesmos estudem na mesma unidade escolar ou, ao menos, na mesma favela para garantir o deslocamento de casa para a escola;
- a pauperização das famílias na Maré exige que crianças e adolescentes se insiram no mercado de trabalho, mesmo que de forma precária e informal, cada vez mais cedo.

A análise foi feita a partir da divisão da Maré em cinco áreas geográficas considerando a proximidade das favelas e a possibilidade de circulação entre elas. Dessa forma, consideramos:

- **ÁREA 1:** Conjunto Esperança, Salsa e Merengue, Vila do João, Vila dos Pinheiros e Conjunto dos Pinheiros
- **ÁREA 2:** Bento Ribeiro Dantas, Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro e Nova Maré
- **ÁREA 3:** Nova Holanda, Parque Maré, Parque Rubens Vaz e Parque União
- **ÁREA 4:** Roquete Pinto e Praia de Ramos
- **ÁREA 5:** Marcílio Dias

Os quadros a seguir apresentam o número de escolas, por área geográfica, e o número de matrículas em cada segmento de ensino e nos levam a algumas análises:

Quadro 1. Número de escolas públicas Maré por área/2023

ETAPA DE ENSINO	ANO/SÉRIE	ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3	ÁREA 4	ÁREA 5	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL	BERÇÁRIO	7	3	3	0	0	13
	MATERNAL I	10	3	4		0	17
	MATERNAL II	10	3	5	1	0	19
	PRÉ I	9	4	6	1	0	20
	PRÉ II	9	4	7	1	0	21
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	1º ANO	4	3	9	2	1	19
	2º ANO	4	3	9	2	1	19
	3º ANO	4	3	9	2	1	19
	4º ANO	4	2	9	2	1	18
	5º ANO	4	2	9	2	1	18
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	6º ANO	2	2	8	2	0	14
	7º ANO	2	2	1	0	0	5
	8º ANO	2	2	1	0	0	5
	9º ANO	2	2	1	0	0	5
PROJETOS	CORREÇÃO DE FLUXO	2	2	0	0	0	4
	CLASSE ESPECIAL	3	0	3	1	0	7
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO FUNDAMENTAL	PEJA I BL 1	1	1	1	1	0	4
	PEJA I BL 2	1	1	1	1	0	4
	PEJA II BL 1	1	1	1	1	0	4
	PEJA II BL 2	1	1	1	1	0	4
ENSINO MÉDIO	ENSINO MÉDIO REGULAR	0	1	2	1	0	4
	EJA – ENSINO MÉDIO	0	0	1	0	0	1

FONTE: Quadro próprio elaborado a partir de dados disponibilizados pela SME e pela SEEDUC.

Na Maré, o atendimento da rede pública de educação é feito por 50 unidades escolares, 46 da rede municipal, responsável pelas matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e 4 escolas estaduais, responsáveis pelo Ensino Médio. A Educação de Jovens e Adultos é atendida pela rede de ensino de competência. Há um Centro de Educação de Jovens e Adultos — CEJA Maré —, sob responsabilidade da rede municipal, que atende ao Ensino Fundamental. Além do CEJA Maré, há mais 3 escolas, também da rede municipal, com atendimento a essa etapa de ensino. A EJA de Ensino Médio é ofertada em uma única escola da rede estadual.

Na rede municipal, são 22 escolas que atendem a Educação Infantil: 6 creches, 15 espaços de desenvolvimento infantil (EDI) e 1 escola com estrutura predial não destinada à Educação Infantil que atende turmas de pré-escolar II. O atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é feito por 19 escolas. Dessas, 14 atendem também o 6º ano, que é o primeiro ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. Já em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, além das 14 escolas que continuam o atendimento ao 6º ano (atendem do 1º ao 6º), 4 atendem do 6º ao 9º anos e 1 escola atende do 7º ao 9º anos.

Na rede estadual, o atendimento é distribuído por 4 escolas concentradas nas áreas 2, 3 e 4. A escola da área 2 atende ao turno noturno com Ensino Médio Regular, para os alunos de 3º ano, e com o Novo Ensino Médio para as turmas de 1º e 2º anos. As escolas da área 2 têm funcionamento diferentes: a escola do Parque União atende nos três turnos (manhã, tarde e noite) também finalizando as turmas de Ensino Médio Regular e já com o Novo Ensino Médio implementado para os alunos dos 1º e 2º anos. Essa escola também atende à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A escola da Nova Holanda foi fundada em 2018 com a proposta de Ensino Médio Integral com Ênfase em Empreendedorismo. A escola da área 4 atende também ao turno noturno, com o mesmo atendimento da escola da área 2. Aliás, vale complementar que essas duas escolas funcionam em prédio compartilhado com a rede municipal de ensino.

Observando o número de escolas por área geográfica, reforçando a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de deslocamento do estudante de uma área para outra pelas diferentes questões já apresentadas neste artigo, é imperativo que para que se garanta o direito ao acesso e à permanência na educação formal, haja ampliação de atendimento em diferentes áreas e segmentos. Em muitas comunidades temos a insuficiência de unidades educacionais disponíveis, e em outras a absoluta ausência de escolas em determinados segmentos, como é o caso da comunidade Marcílio Dias, onde só há uma unidade de ensino com atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa é uma área cujos moradores têm muita dificuldade de locomoção porque, para além da ausência de transporte público, a maior oferta de escolas fica do outro lado da Avenida Brasil, via expressa com grande circulação de veículos, o que traz ainda mais desafios para a locomoção das crianças menores que precisam de acompanhamento de um adulto.

Em relação ao número de matrículas, primeiramente chama a atenção o número de estudantes nas escolas públicas da Maré: são 20.114 estudantes atendidos, sendo 17.483 na rede municipal e 2.250 na rede estadual. Esses números são coerentes com o que já se falou em relação ao tamanho da Maré, mas precisa ser considerado na proposição de políticas educacionais, já que ultrapassa o total de muitas redes municipais de ensino, como é o caso de Queimados que, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, havia 137.962 habitantes, ocupando a 21ª posição em relação aos 92 municípios da cidade do Rio de Janeiro. Na Maré, viviam 139.073, ou seja, números bem aproximados (IBGE, 2010). No entanto, a rede municipal de Queimados, segundo dados do Censo Escolar 2022 (Inep, 2022), contava com 34 escolas e 14.180 estudantes. Essa diferença pode ser justificada pela distribuição dos estudantes de Queimados entre a rede pública e a privada, a qual atendeu a 7.872 estudantes distribuídos em 27 escolas. Na Maré, sabemos que o atendimento é feito quase que integralmente pela rede pública, já que a presença de escolas da rede privada é ínfima, por isso, mais um motivo para o fortalecimento da rede pública de ensino, já que a formação acadêmica dos moradores da Maré depende do que é oferecido por ela.

Quadro 2. Atendimento da Rede Municipal de Educação na Maré/2023

ETAPA DE ENSINO	ANO/SÉRIE	ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3	ÁREA 4	ÁREA 5	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL	BERÇÁRIO	208	61	87	0	0	356
	MATERNAL I	358	89	121	0	0	568
	MATERNAL II	415	97	164	43	0	719
	PRÉ I	529	171	465	158	0	1.323
	PRÉ II	604	216	483	173	0	1.476
TOTAL EDUCAÇÃO INFANTIL		2.114	634	1.320	374	0	4.442
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	1º ANO	421	167	674	178	0	1.491
	2º ANO	424	312	711	183	0	1.683
	3º ANO	471	278	647	216	0	1.659
	4º ANO	469	134	623	195	0	1.479
	5º ANO	505	164	630	180	0	1.534
TOTAL ANOS INICIAIS		2.290	1.055	3.285	952	0	7.846
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	6º ANO	336	218	604	180	0	1.338
	7º ANO	288	371	194	0	0	853
	8º ANO	276	258	253	0	0	787
	9º ANO	216	277	164	0	0	657
TOTAL ANOS FINAIS		1.116	1.124	1.215	180	0	3.635
PROJETOS	CORREÇÃO DE FLUXO	73	177	0	0	0	250
	CLASSE ESPECIAL	34	0	38	14	5	91
TOTAL PROJETOS		107	177	38	14	0	341
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO FUNDAMENTAL	PEJA I BL 1	41	46	19	16	0	122
	PEJA I BL 2	56	72	27	32	0	187
	PEJA II BL 1	73	119	41	42	0	275
	PEJA II BL 2	44	526	33	32	0	635
EJA ENS. FUNDAMENTAL		214	763	120	122	0	1.219
TOTAL ATENDIMENTO REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO							17.483

FONTE: Quadro próprio elaborado a partir de dados disponibilizados pela SME.

Quadro 3. Atendimento da Rede Estadual de Educação na Maré/2023

	ANO/ SÉRIE	ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3	ÁREA 4	ÁREA 5	TOTAL
ENSINO MÉDIO REGULAR	1º ANO	0	226	468	210	0	904
	2º ANO	0	233	337	173	0	743
	3º ANO	0	162	376	165	0	703
TOTAL E. M. REGULAR		0	621	1.181	548	0	2.350
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1º ANO	0	0	79	0	0	0
	2º ANO	0	0	76	0	0	0
	3º ANO	0	0	76	0	0	0
	4º ANO	0	0	50	0	0	0
TOTAL E. M. EJA		0	0	281	0	0	281
TOTAL ATENDIMENTO REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO							2.631

FONTE: Quadro próprio elaborado a partir de dados disponibilizados pela SEEDUC.

Analisando os dados e considerando a transição de um segmento para o outro, há discrepâncias que chamam nossa atenção como o atendimento da Educação Infantil. Há uma distribuição não equânime visível em relação ao número de escolas e, conseqüentemente, à oferta de vagas nas áreas 4 e 5. As áreas 1, 2 e 3 apresentam maior oferta que pode ser melhor equalizada pelo número de habitantes e de crianças em idade escolar, o que precisa ser estudado. De qualquer forma, dados da Gerência de Supervisão de Matrícula da 4ª CRE indicam que nessas áreas, onde há um maior número de unidades escolares para essa etapa de ensino, a fila de espera ainda é grande: são 1.986 nomes nas listas das unidades da favela Salsa e Merengue e 104 nas de Nova Holanda. Com o número insuficiente de unidades públicas, a opção do governo municipal tem sido firmar convênios com unidades privadas, que passam a ser “creches conveniadas”, mas ainda assim não atendem à demanda. Segundo dados da GSM/CRE/SME, há 7 creches conveniadas, sendo 2 na área de Salsa e Merengue e 7 em Nova Holanda.

No Ensino Fundamental é observada uma significativa redução no número de matrículas entre o primeiro e o último ano: 834 estudantes a

menos. Em toda a rede municipal, é observada uma redução de matrículas entre o 1º e o 9º anos. Segundo dados do Censo Escolar de 2021, a diferença foi de 4,1% no número de matrículas do 1º em relação ao 9º ano do Ensino Fundamental: de 83.705 e 80.308, respectivamente (INEP, 2022). Porém, na Maré, esse percentual chega a quase 56%: são 1.491 matrículas de 1º ano e 657 de 9º. É preciso que se faça um estudo aprofundado sobre o que acontece para que haja uma redução tão grande. Obviamente, há uma questão de oferta, já que se todos decidissem estudar em escolas da Maré, não haveria vagas suficientes: são 19 escolas que atendem ao 1º ano e 5 que atendem ao 9º. Não podemos afirmar que todos os 834 estudantes, o que corresponde a 44% do total, pararam de estudar, mas sabemos que a distância entre a escola e a residência dificulta a permanência. Podemos argumentar que as famílias preferem que seus filhos maiores estudem fora da Maré porque já têm mais autonomia para circular por outros bairros. De qualquer forma, há uma questão a ser compreendida: as famílias de estudantes que optam em matricular seus filhos em escolas fora da Maré fazem essa escolha por quais motivos? Para essa análise, que não faremos neste artigo, devemos considerar não só a disponibilidade da vaga, mas também a qualidade do ensino oferecido pelas escolas de segundo segmento. Com a maior autonomia dos estudantes, será que fica mais possível buscar uma escola fora da Maré que possa ser reconhecida por uma oferta de melhor qualidade de ensino? Então a questão também não passaria pela qualidade de ensino e não só pelo acesso?

A transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio também merece nossa atenção, em especial no que diz respeito ao número de matrículas do 9º ano do EF para o 1º ano do EM: 657 e 904, respectivamente. Um estudo mais rigoroso deveria considerar a demanda por vagas a partir do número de moradores em idade para cada etapa de ensino, porém, apenas uma simples comparação já nos instiga a entender por que existe essa diferença. O movimento indicado pelos dados é que os alunos do 5º ano saem da Maré para fazer o segundo segmento do Ensino Fundamental e depois retornam no Ensino Médio.

Voltando o olhar para a Educação de Jovens e Adultos, observamos, mais uma vez, a falta de oferta de unidades escolares em todas as favelas:

há apenas 4 unidades de ensino com atendimento para turmas de EJA do Ensino Fundamental, uma em cada área menos na área 5; e 1 para EJA de Ensino Médio na área 3. Certamente, esse atendimento não é suficiente e, mais uma vez, a área 5 fica descoberta em mais uma etapa de ensino.

Há ainda atendimento de alunos em projetos de Correção de Fluxo e Classes Especiais, que compõem o atendimento da rede municipal de educação. Segundo dados da Gerência de Supervisão de Matrícula da 4ª CRE, havia 250 alunos atendidos em projetos de Correção de Fluxo em 4 das 5 escolas com atendimento aos anos finais do Ensino Fundamental, nas áreas 1 e 2. Em relação ao atendimento a Classes Especiais, havia 86 estudantes atendidos em 7 unidades de anos iniciais distribuídas nas áreas 1, 3 e 4.

Finalizando esta seção de análise, vale ressaltar que os dados de atendimento das redes públicas de ensino na Maré poderiam, e esperamos que sejam, objeto de muitas análises com cruzamentos de dados, diálogo com a literatura, observação de outros aspectos como a qualidade de ensino, por exemplo. Assim, o objetivo deste artigo é também trazer um pouco da realidade da educação Maré para instigar outros pesquisadores a se dedicarem a compreender o contexto educacional dessa região tão peculiar e potente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante dos números apresentados neste artigo, fica clara a necessidade de uma reorganização da oferta de vagas da rede municipal de educação, responsável pelo atendimento da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, em uma mesma área geográfica, contribuindo para a diminuição da exclusão escolar diante das grandes distâncias internas no bairro, a falta de transporte público e a dinâmica imposta pela presença de vários grupos criminosos armados.

Até a completa reorganização, é necessário que a rede municipal busque alternativas de deslocamento de estudantes de uma área geográfica a outra, considerando a impossibilidade de deslocamento através

de transporte público. Essa alternativa poderá atenuar o problema da falta de vagas em determinados segmentos em todo o território da Maré, já que oportunizaria a locomoção de alunos de uma favela para outra, onde haja oferta de vagas ociosas. Isso contribuiria para a permanência na escola de muitos alunos e, principalmente, para os menores que necessitam de adultos para chegarem até a escola.

Uma medida mais estruturante seria cogitar a possibilidade de as escolas municipais da Maré comporem uma única Coordenadoria Regional de Educação — CRE. Considerando que a atuação da rede municipal de educação na Maré conta com 46 unidades escolares e que esse número é maior que aquele da 11ª CRE, que agrega 43 unidades escolares; que a 4ª conta com 166 escolas localizadas desde em áreas de dinâmicas territoriais bastante complexas diante da forte presença de grupos criminosos armados; da distância geográfica entre a Maré e a sede da 4ª CRE, em Olaria, o que dificulta a presença das famílias para resolução de questões que não podem ser resolvidas nas unidades escolares na Maré; e da complexidade territorial da Maré marcada pela situação de pobreza extrema de grande parte da população e da atuação de três facções criminosas, uma Coordenadoria Regional de Educação poderia estar próxima da realidade dos estudantes e das famílias, garantindo um olhar diferenciado para as demandas específicas que possam garantir o direito constitucional à educação, contribuindo para o desenvolvimento do território e, conseqüentemente, impactando no desenvolvimento da cidade já que, na Maré, vivem cerca de 140 mil pessoas, sendo o nono dentre os 161 bairros no conjunto da cidade.

Em relação ao Ensino Médio, é necessário que seja realizado um planejamento para que se amplie o número de escolas de Ensino Médio nas comunidades da Maré, mas que haja um olhar mais estratégico para não gerar vagas ociosas. Por exemplo, para o ano letivo de 2023, o Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes teve dificuldades de ocupar todas as vagas oferecidas para turmas de 1º ano do Ensino Médio por ser uma escola de horário integral e grande parte dos estudantes dessa faixa etária já precisarem conciliar estudo e trabalho para contribuir com a composição da renda familiar. É preciso, mais uma

vez, que ações das secretarias de educação mantenham diálogo com os moradores para implementar ações que, de fato, possam atender às demandas da população. Para a implementação de Ensino Médio em horário integral, se faz necessário que o mesmo seja adequado à realidade local e que seja criado um programa de incentivo com bolsas de estudo para garantir a permanência dos estudantes na escola e que, para possibilitar que alunos de várias favelas frequentem, seja considerada uma localidade em que o fluxo entre as favelas seja possível.

Por questões políticas e de falta de iniciativa mesmo de gestores locais, o que se percebe, na Maré, é distanciamento e falta de diálogo entre as unidades de ensino da rede municipal e da rede estadual. Essa situação afeta, diretamente, a transição entre as duas etapas de ensino. Poderia haver um planejamento de ações articuladas, entre escolas que atendem a estudantes no 9º ano do Ensino Fundamental e aquelas de Ensino Médio, no sentido de orientar, por exemplo, o processo de matrícula da rede estadual, que é bem diferente do da rede municipal. Para além disso, poderia haver uma aproximação das escolas de Ensino Médio com esses futuros alunos no sentido de incentivá-los a continuar estudando em escolas da Maré ou mesmo para que continuem estudando, haja vista a interrupção dos estudos nessa fase escolar. Para além disso, coisas mais operacionais, do cotidiano, poderiam ser articuladas como a compatibilização do horário dos turnos nas duas redes de ensino. Há muitos casos de alunos mais velhos cuidadores de irmãos mais novos e que não conseguem assistir a todas as aulas, na rede estadual, porque precisam esperar o horário da rede municipal, que é mais tarde, para deixar seu irmão mais novo. Isso dificulta a circulação e o acompanhamento das crianças menores.

Além da articulação entre as redes públicas de ensino, diante da complexidade local, é necessário que haja articulações intersecretoriais com as diferentes secretarias das duas instâncias do governo para a busca de soluções para questões de diferentes áreas que impactam o processo de escolarização de moradores da Maré. Para além de uma política intersecretorial, a parceria com instituições locais deveria ser incentivada. A Redes da Maré mantém parceria com a SME e com a SEEDUC e com

as 50 escolas da região para o desenvolvimento de ações para contribuir para a melhora da oferta do ensino público, como a busca ativa escolar. O cotidiano do projeto demonstra, por exemplo, que a maioria dos alunos fora da escola já passou pelo atendimento de alguma unidade escolar e que está sem estudar ou por falta de vaga ou por apresentar alguma questão social ou de saúde que os impossibilite de continuar suas trajetórias escolares. Diante dessa constatação, é necessário que a SME e a SEEDUC intensifiquem as parcerias com outras secretarias, dentro de uma perspectiva intersetorial, principalmente, com as secretarias de saúde e de assistência social, a fim de garantir atendimento integral para o aluno. Muitas vezes, percebe-se que o mesmo indivíduo é atendido por profissionais de diferentes secretarias. Caso houvesse uma articulação maior, seria possível otimizar o atendimento, entendendo o indivíduo como um sujeito de direitos e tratado dentro de sua integralidade. Uma ação bastante inovadora, e que tem gerado resultados efetivos, é a regularidade de reuniões de um grupo de trabalho composto por membros da Redes da Maré, do Conselho Tutelar e da Gerência de Supervisão e Matrícula (SME/CRE) para discussão de casos de estudantes infrequentes ou fora da escola para buscar soluções imediatas para a reinserção do estudante na educação formal.

A urgência necessária em relação a investimentos de toda ordem para as questões pedagógicas que possam recuperar a aprendizagem dos estudantes, a partir de 2022, se coloca lado a lado da urgência de um olhar mais sensível do poder público, tanto da esfera municipal quanto da esfera estadual, para a ainda latente dificuldade de acesso de estudantes de algumas áreas à escola, no conjunto de favelas da Maré. A inexistência de atendimento de todos os segmentos em todas as áreas do bairro, a dinâmica de possibilidades de deslocamento entre as 16 favelas e as questões objetivas da dinâmica familiar que fazem com que, por exemplo, algumas famílias não consigam levar e buscar seus filhos na escola porque estão trabalhando, dificultando ou tornando impossível o acesso e a permanência de todos na educação formal.

Como afirmam Silva e Barbosa (2005), as favelas são vistas, pelo senso comum e, às vezes, até pelo poder público, como “espaço da ausência”,

da precariedade e da falta de recursos. Assim, passam a ser consideradas uma 'cidade' à parte da cidade formal. Na contramão dessa análise, e considerando a favela parte constitutiva da cidade, reivindicamos para seus moradores os mesmos direitos dos demais moradores dos outros territórios da cidade. Para tanto, entendemos que o primeiro elemento central é a garantia de políticas públicas de qualidade para e no território, com a presença de equipamentos públicos que atendam às reais demandas dos moradores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasil, 1998.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica, 2021*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 25/09/2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica, 2022*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 23 abr 2023.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Brasil, 1996.
- BRASIL DE FATO. Falta de profissionais na rede municipal de ensino é tema de audiência pública no RJ, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/28/falta-de-profissionais-na-rede-municipal-de-ensino-e-tema-de-audiencia-publica-no-rj>. Acesso em: 23 abr 2023.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização — do “fim dos territórios” a multiterritorialização*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2006.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 01 out 2022
- SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz. *Favela — alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, X Brasil, 2005.
- REDES DA MARÉ. *Censo Populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019. Disponível em: <https://apublica.org/wp-content/uploads/2020/07/censomare-web-04mai.pdf>. Acesso em: 20 set 2022.

- REDES DA MARÉ. *Educação de meninas e Covid-19 no conjunto de favelas da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2021. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/pesq_covid_mare_PORT_web60369a328ca93.pdf. Acesso em: 20 set 2022.
- REDES DA MARÉ. *Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: impactos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2022. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/Educacao_Pesquisa_Mare.pdf. Acesso em 01 out 2022.
- REDES DA MARÉ. *Boletim Direito à Segurança Pública na Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2023. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/RdM_Boletim_direito_SegPubli23.pdf. Acesso em 23 abr 2023.
- SANTO, Andréia M. O. Impactos da covid-19 no acesso à educação no conjunto de favelas da Maré. In *Revista Desigualdade & Diversidade*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61542/61542.PDFXXvmi=>. Acesso em: 23 abr 2023.

A segurança pública na Maré e a negação de direitos básicos

LILIANE SANTOS

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada ao longo do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Justiça e Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense — UFF. O objetivo do estudo é refletir sobre como os moradores do conjunto de favelas da Maré retomam a vida cotidiana após vivenciarem situações de violências em operações policiais. As reflexões apresentadas a seguir partem não apenas da experiência acadêmica, mas, sobretudo, da trajetória individual e da inserção profissional no conjunto de favelas da Maré. Dessa maneira, do ponto de vista empírico, o objeto desta pesquisa também é fruto de inquietações pessoais, a partir das situações de abuso de autoridade e violações de direitos, por parte de policiais, vivenciados durante a infância e adolescência. Além disso, na dimensão profissional, pela atuação como assistente social e depois como coordenadora do Eixo Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da instituição Redes da Maré.

Mesmo sendo reconhecida como bairro, a partir da lei municipal nº 2119/1994, os moradores das comunidades da Maré têm de constantemente lutar por direitos, já que o que é assegurado nos demais territórios da cidade, não chega na Maré, ou quando chega, acontece com baixa qualidade, como é o caso da política de segurança pública. Para alguns moradores não é difícil reconhecer sinais ou perceber situações de que algo fora do ordinário está acontecendo no território. As favelas,

sempre muito movimentadas e cheias de vida, mudam de cenário durante as ações violentas das polícias. Como moradora, soube decodificar quando algo estranho estava acontecendo. Por exemplo: geralmente, pessoas que não moram ou que não frequentam cotidianamente territórios favelados, têm muito receio de passar pelas ‘bocas de fumo’¹, mas as pessoas que circulam cotidianamente logo notam a ausência das bancas como um sinal de que tem algo diferente acontecendo, que pode estar ligado a alguma situação que ameace a permanência dos grupos e das vendas no local naquele momento, como por exemplo a possível entrada das polícias ou alguma situação de confronto com outros grupos. A todo momento estamos interpretando códigos a partir do momento que compreendemos os sinais que o território nos fornece.

Essa e outras experiências, aliadas à pesquisa acadêmica e às inquietações da prática profissional e da inserção no território, impulsionaram as reflexões aqui apresentadas. Reflexões em processo de maturação e revisão, pois estamos a todo tempo pensando e repensando essa realidade absolutamente desafiadora. Não só na perspectiva da pesquisa, mas, sobretudo, na perspectiva de quem no território viveu e por ele é marcada.

A REALIDADE DE UM TERRITÓRIO EM CONFLITO: O CONJUNTO DE FAVELAS DA MARÉ E SUA RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA

Trabalhar com esse tema no conjunto de favelas da Maré me trouxe inúmeras reflexões: primeiramente sobre como fortalecer os moradores na perspectiva de não se conformarem e superarem o medo imposto pelo poderio bélico que tanto nos assusta e nos compreendermos como sujeitos de direitos trazendo a ideia de ruptura e desnaturalização do desrespeito e

1. Linguagem popular para se referir a pontos de venda de drogas ilícitas, geralmente montadas com barracas simples, apenas com uma mesa, uma cadeira e a mercadoria, facilitando a imediata retirada, caso a polícia apareça.

abusos pelos agentes de segurança pública; em segundo lugar, um aspecto importante: sobre como ampliar os meios de investigação e responsabilização do Estado em relação às execuções praticadas pelos servidores públicos que adentram a Maré com uma responsabilidade socialmente autorizada (Soares, 2007). Esses agentes parecem atuar com a certeza da impunidade e continuam a reproduzir a lógica de emprego da violência extrema como grande alternativa de salvação do contexto de violência urbana que vivemos, gerando conseqüentemente mais violência. Por último e não menos importante foi compreender como conseguimos passar por tantas circunstâncias bárbaras de terror, medo e angústias diante de ações que jamais aconteceriam da mesma maneira em outros bairros do Rio de Janeiro, e sobreviver apesar de tudo. Entendi que minhas memórias afetivas estão muito ligadas a tragédias e marcos de violência armada do lugar de onde venho e como isso se reflete em mim agora através da suposta 'força' ou 'tecnicidade' exigida por minha posição profissional. Talvez sem a experiência da escrita não haveria outra oportunidade de identificar o quanto ainda dói viver isso uma vida inteira.

Em um primeiro momento, me causava inquietação o fato de as operações policiais serem mais violentas em algumas regiões do que em outras. A meu ver, esse movimento estava muito atrelado às desigualdades sociais latentes no conjunto de favelas da Maré, principalmente sobre questões relacionadas a condições de vida nessas regiões, como a pobreza evidente, a presença concentrada de lixo e a falta de condições de saneamento. Discursaria sobre como não existe linearidade entre as 16 favelas que compõem o conjunto e embora juntas formem um complexo, o cotidiano acontece diferente em cada uma delas, bem como as operações policiais. Após passar pelo processo de qualificação da pesquisa realizado pela banca de avaliação, adquiri um novo rumo para os temas que atravessam esse trabalho e centralizei minhas perspectivas em evidenciar o trabalho desenvolvido pela Redes de Desenvolvimento da Maré antes, durante e após as operações policiais realizadas na Maré.

A retomada ao cotidiano pós-operação me pareceu de fato algo que precisa de atenção, pois são anos de abusos, perpetuação de terror, medo e violências. Porém, apesar de tudo, ainda estamos aqui, sobrevivendo,

buscando nos fortalecer, nos apoiar de inúmeras maneiras; seja ingressando nas universidades, na política, em espaços de decisões na cidade ou dialogando cotidianamente com os moradores, para que aqueles que vierem depois de nós possam realmente viver e existir de maneira diferente, não apenas sobrevivendo.

A Maré foi consolidada a partir da luta por acesso a direitos desde a década de 1940, com as primeiras ações coletivas para a melhoria do espaço. Alguns processos de reivindicação que começaram em 1962 por energia elétrica e água encanada perduram até os dias de hoje sobre as demandas de saneamento básico na região. É nesse cenário que a Maré está imersa em intensas disputas de poder através de práticas violentas tanto por grupos armados que competem pela ocupação de territórios, pontos de venda de drogas ilícitas quanto por servidores públicos do Estado através das polícias.

Atualmente a ocupação territorial das favelas nessa região está distribuída entre três facções criminosas: Comando Vermelho (CV), Terceiro Comando Puro (TCP) e milícias. Até 2009, o controle do território também incluía o grupo ADA, Amigos dos Amigos, mas, após negociação, a área correspondente ocupada pelos ADA é incorporada ao grupo TCP. Portanto, continuam na disputa TCP, CV e a milícia. O Terceiro Comando Puro predomina na região, o grupo atua do Conjunto Esperança até a favela Nova Maré, controlando pontos de vendas ilegais de drogas ilícitas em 10 das 16 favelas. Já o Comando Vermelho prevalece em 4, se estendendo do Parque Maré até o Parque União, mas também chefia na favela Marcílio Dias. E por fim, Praia de Ramos e Roquette Pinto são comandadas pela milícia.

Não é habitual a circulação de policiais na Maré. Atualmente não há policiamento ostensivo preventivo. Sempre que se considera necessário adentrar ao território é por meio de 'operações policiais'². É difícil encon-

2. A Doutrina Nacional de Segurança Pública — DNISP — entende que se trata de “conjunto de ações policiais que emprega técnicas de investigação, visando a obtenção de indícios ou provas da materialidade e autoria de um crime, para a instrução de um procedimento e/ou processo criminal...”

trar uma explicação que traduza o pavor que percebo no olhar dos moradores durante operações. As ações das polícias sempre propagam medo e apreensão aos moradores, seja na abordagem com revistas abusivas enquanto aguardam um ônibus na Avenida Brasil, via expressa no entorno da região, seja através de perseguição de alguma pessoa específica ‘suspeita’ que entra na favela ou através das operações policiais.

Geralmente as operações iniciam ainda na madrugada, entre 4 e 5 horas da manhã, bem cedo, antes de amanhecer, e perduram ao longo de todo o dia, exigindo que policiais façam revezamento do turno. A quantidade de carros blindados, a presença de helicópteros, policiais e os confrontos são marcadores importantes para a dimensão da operação, isto é, se vai durar muitas horas ou se terminará em breve. Situações que marcam uma operação policial são as violações de direitos, como invasões de domicílio, cárcere privado, tortura, furto, dano ao patrimônio, subtração de pertences e mortes.

Os impactos das operações são incontáveis, tanto para quem vive, quanto para quem trabalha ou depende de alguém que mora na região. Os serviços públicos param de funcionar, as escolas, unidades básicas de atendimento em saúde e outros equipamentos públicos fecham as portas em decorrência dos confrontos e conseqüentemente das mortes. O clima é de muita angústia e medo. As principais ruas de acesso à Avenida Brasil, que geralmente têm muito movimento dos trabalhadores, estudantes e idosos saindo para seus postos de trabalho, escolas, atendimento médico, ficam incrivelmente desertas e os únicos ruídos são de tiros, carros blindados (‘caveirões’) passando em alta velocidade, ou cachorros latindo, muitas vezes em decorrência das invasões de domicílio, que ainda são realizadas sem mandado judicial.

Considerando a participação estatal na conformação desse território e na vida dos moradores, não é possível ir adiante sem considerar que essa participação requer responsabilidades que não foram assumidas ao longo dos anos. Diversos programas e projetos que subsidiaram os processos de remoção das famílias para a Maré foram descontinuados após mudanças de governos. Além disso, a falta de articulação entre as políticas prejudicou e prejudica até os dias de hoje a possibilidade

de promoção de proteção integral familiar para as pessoas que estão imersas em situações de negligências do Estado e precisam de condições de sobrevivência da vida ordinária (Das, 2007), sendo que a experiência ordinária é vivenciada no cotidiano e por isso tem a ver com a complexidade das condições humanas de existência, como: morar, comer, dormir, beber água, vestir e bem estar.

Em nossa estrutura social, segundo a Constituição Federal Brasileira: “Art. 6º 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”. No entanto, na Maré, a luta dos moradores não pode ter descanso, embora algumas conquistas se consolidaram ao longo do tempo, é necessário que eles reivindiquem pela qualidade dos serviços oferecidos tendo em vista os desmontes e a falta de investimento público em áreas importantes como Educação, Saúde e Assistência.

Este é um território que resiste, pela sua existência, mas sobretudo pelas lutas coletivas que nele são desenvolvidas. Ao mesmo tempo que temos um território marcado pela violência e pela ação direcionada do Estado, também temos uma mobilização coletiva, que entre outras tantas conquistas, conquistou mais que dobrar o número de escolas públicas da Maré, assim como conquistou a Ação de Preceito Constitucional (ADPF), para exigir que a polícia tivesse um protocolo no desenvolvimento de ações policiais. Mesmo sem atingir o objetivo desejado, o fato de ter uma ADPF para pautar as demandas da população, assim como ter 49 unidades de educação pública na Maré, são consideradas expressões da resistência coletiva dos moradores, entidades e organizações desse território.

A VIOLÊNCIA ARMADA E A SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ: A CONSTANTE NEGAÇÃO DE DIREITOS

Na Maré diz-se que a nomenclatura ‘cria’, adotada pelo público jovem dos territórios de favela, está vinculada a pessoas nascidas e criadas nesses territórios, que são geralmente populares entre os moradores, têm

domínio sobre como transitar no território e são dotados de espertezas e sagacidades. Os “crias” relatam diversos momentos relacionados ao debate da segurança pública em tempos históricos e governos completamente diferentes. Para eles é um orgulho estar vivo.

Neste universo, é cria quem é “nascido e criado”, e se manteve vivo. Como costuma dizer o Coroa: “nascido e criado, 60 e poucos anos de favela e tô vivo até hoje!”. Esse é o orgulho e a honra; o sucesso vem exatamente do momento posterior/concomitante que segue para além de se manter vivo. (Borges, 2019, p. 20)

Segundo a narrativa de muitos deles, a violência armada nem sempre fez parte da história da Maré. Moradores alegam que até as décadas de 1970 e 1980, a venda de drogas ilícitas ainda não era significativa, mas iniciava-se o processo de ocupação por quadrilhas locais (Silva, 2009³). Quem circula por esse espaço atualmente acredita e naturaliza a extrema ostentação de armas e drogas, mas uma das grandes indagações dos moradores é sobre como tudo isso chega até a Maré e por que o território é completamente criminalizado.

Jacqueline Muniz (2018) analisa que o despreparo e a falta de investimentos em inteligência e nas condições de trabalho dos policiais são elementos centrais quando analisamos as mazelas da execução dessa política em favelas. Porém, moradores relatam que historicamente são tratados como inimigos a serem banidos, percebem que a política de morte faz parte do *script* institucional das polícias desde o treinamento desses homens comuns que acreditam estarem ‘salvando’ nosso país. Canções como “Faca na caveira⁴”, usada no Treinamento Físico Militar do Batalhão de Operações Especiais do Rio de Janeiro, nos transmite a noção do ódio e a ideia de execução sumária como cumprimento de ordem. Uma das canções diz:

3. Para saber mais ver dissertação: SILVA, Eliana Sousa. *O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré: a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas* — 2009.

4. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ukEcwMfK_k&ab_channel=CAN%C3%87%C3%95ESMILITARES. Acesso: 19 set 2022

Fui chamado pra guerrear
Mas na hora H quem diria
O meu fuzil resolveu falhar
Com a faca entre os dentes
a ordem era matar
A pele do inimigo eu pus no mastro da bandeira
Por isso eu sou chamado de faca na caveira
É faca é faca é faca na caveira

Patrulha patrulha patrulha a noite inteira
Na selva nas guerras no medanha ou madureira
Escutem escutem a risada da caveira
ia haha ia hahahaha ia haha ia hahaha

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que a segurança pública não é apenas o trabalho das polícias, mas está relacionada à perspectiva de negação e/ou precarização de acesso a direitos básicos, que, juntos, segundo a Constituição Federal de 1988, deveriam promover condições de dignidade humana, justiça social e proteção para toda a população, independentemente do lugar onde moram. Porém, a violência armada, para os policiais, expressa através das disputas bélicas pelo controle do território e pela expansão das vendas de drogas ilícitas e armas, adquiriu comoção pública e tornou-se a desculpa perfeita para justificar a atuação violenta, racista e genocida do Estado nas favelas cariocas. Sujeitar moradores a essas condições é, na minha experiência e perspectiva, uma das mais graves negligências do Estado.

Em 2022, durante a realização de pesquisa, em meio a tantos afazeres de trabalho, fui indagada por uma pessoa que trabalha comigo: “Você já se perguntou o porquê só territórios pobres e pretos têm controle de civis armados? Qual o lugar onde se deixa morrer de várias maneiras? Imagina isso acontecendo no Leblon⁵?”. Me mantive em silêncio, mas nunca mais parei de pensar nessas perguntas.

5. Bairro nobre do Rio de Janeiro.

Na Maré, a Rua Evanildo Alves, uma das mais extensas, que se inicia na Vila Olímpica da Maré, beirando a Linha Vermelha, e se estende até a Avenida Brasil, historicamente é um cenário de intensos confrontos entre facções da rede de drogas ilícitas. Paredes e postes são totalmente perfurados de tiros, barreiras de contenção de concreto e barricadas nos remetem à sensação de estarmos em um país em guerra.

Esse lugar da Maré é conhecido como “divisa”, pois trata-se de uma linha imaginária, marcada por inúmeras situações de violências e morte entre os grupos armados Comando Vermelho e Terceiro Comando. Acordar pela manhã para comprar pão, atravessar essa rua e se deparar com corpos ou pedaços de pessoas, como mencionei anteriormente, não é, não pode ser e nunca será normal para qualquer pessoa, mas foi neste contexto que não apenas eu, mas diversos moradores de gerações diferentes, vivenciamos essa experiência incontáveis vezes.

As condições de controle e violências instauradas por diferentes grupos armados revelam uma realidade de insegurança para os moradores da região, além da naturalização da violência nesses espaços, respaldada pelo conjunto da sociedade, uma vez que esse controle é de conhecimento público e não costuma gerar maior indignação ou revolta. Ao mesmo tempo, as ações da polícia, que deveriam proteger a população local, costumam deixar um rastro de violências e violações ainda maior, com um modo de agir muito diferente do que realizam em outros bairros da cidade. Dessa forma, os 140 mil moradores da Maré vivem ‘entre a cruz e a espada’, entre a violência da ação e os impactos da omissão do Estado e da sociedade.

Segundo Malagutti (2016), a política criminal de drogas apresentada ao mundo pelos Estados Unidos como exemplo de modernidade forjou uma nova guerra e um novo inimigo: a ponta pobre (e preta) do mercado varejista. Essa economia proibicionista gerou uma criminalização sem igual na história dos nossos sistemas penais, assim como impactou sobremaneira na letalidade violenta. Essa política de ‘guerra às drogas’ vem fracassando ano após ano, pelo menos desde a década de 1980, já que aumentou a produção, a comercialização e o consumo de forma constante e os impactos negativos da violência armada nas favelas do Rio de Janeiro batem recordes com números exorbitantes.

A medida que recorta os discursos sobre a violência, o individualismo, a discriminação, a crise moral e o Estado é, contrastivamente, a medida da cidadania ideal, seja comparativamente à modernidade realizada na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, seja em relação à utopia iluminista da boa sociedade e, à esquerda, do socialismo. A situação, tal como empiricamente evidenciável, é, no entanto, de dupla face (double bind). Toda a articulação dos discursos que se baseiam no princípio da cidadania ideal é obrigada a enfrentar um objeto que possui condicionamentos sociais, culturais e históricos de tal monta, que a torna estranhamente utópica e descolada (até mesmo num sentido etnocêntrico) dos recursos reais que parecem ter a preferência dos agentes em seus modos de operar o poder. (Misse, 1999, p. 8).

As intervenções do Estado em favelas se pautaram historicamente no discurso de combate à criminalidade. Principalmente no que tange à sensibilização social sobre a necessidade de ‘guerra às drogas’, como se, apenas nas favelas, as substâncias ilícitas se consumissem e comercializassem. Porém sabemos que as delimitações geográficas e os tipos de crime são variáveis que contradizem essa concepção. O fato é que, em suma, a necessidade do combate, do enfrentamento bélico rígido e da intolerância ao ‘uso’ coroa o processo de militarização das ações policiais na Maré e, no seu bojo, processos de violações de direitos dos moradores, convictos da impunidade policial subsidiado na perspectiva de fé pública dos seus agentes. Esta última como característica central da burocracia brasileira que outorga presunção de verdade aos registros escritos, assinados e carimbados por agentes públicos (Kant de Lima, 2010; Miranda, 2010). Através desse poder cartorial, a narrativa do Estado ganha em credibilidade em relação a quaisquer outros depoimentos, versões ou narrativas que a possam contradizer ou se mostrar alternativas (Eilbaum, 2008).

Como podemos ver, o Estado se apresenta nas favelas principalmente através da instituição policial e, apesar de carregar consigo o lema de “Servir e Proteger”, está longe de ser democrático e de direito. Além de

não compreender nem abordar esses lugares em sua complexidade, está voltado para a repressão sob respaldo da sua força legitimada e pactuada socialmente. Essa lógica e força repressivas se dirigem principalmente a perfis específicos, como o de jovens negros. Esse grupo protagoniza dados alarmantes referentes a situações de violência e violação de direitos humanos no Rio de Janeiro. Segundo o Boletim Segurança Pública na Maré, publicado no site da ONG Redes de Desenvolvimento da Maré em 2017, período da ocupação realizada pelo exército, cerca de 78% das vítimas de homicídios na região eram jovens. No entanto, o Estatuto da Juventude, Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens no Brasil, tem seus princípios e diretrizes em prol de instituir o Sistema Nacional de Juventude considerando jovem pessoas de 15 a 29 anos, as quais tornam-se alvo da obrigação do Estado na promoção de políticas públicas independentemente de governos. Por isso identifica-se o conflito com a condição moral de marginalização dos moradores de favelas.

Nota-se que tal criminalização moral reflete diretamente nas ações dos agentes de segurança pública no território. Resulta significativo aqui as reflexões de Flavia Medeiros (2018), no caso atreladas à sua etnografia com policiais civis em uma Divisão de Homicídios. Elas nos ajudam a pensar como a imagem da ‘guerra’ cobra vida e intensidade na ação policial, selecionando sujeitos e cobrando vidas e, em particular, como o papel do Estado é fundamental nessa reprodução:

Participando da “guerra”, tanto os traficantes quanto os policiais, a intensificação da disputa bélica pelo controle do tráfico de drogas em São Gonçalo não estava apartada das ações de agentes do Estado. Ao contrário, considerando o processo histórico e social de “acumulação social da violência” (Misse, 1999) na região metropolitana do Rio de Janeiro, observa-se que a “guerra” desenrolada nas favelas, divulgada nas capas dos jornais e registrada nas páginas de alguns inquéritos policiais era parte da forma como agentes policiais atuavam na repressão seletiva e incriminação de certos sujeitos e práticas. Em São Gonçalo, como em grande parte da região metropolitana do

Rio de Janeiro, a atuação policial reproduzia-se pela ação ostensiva, repressiva, violenta e letal, a “guerra”. A classificação de “guerra” não pareceria ser uma figura de linguagem articulada para comparar e ajudar na compreensão do discurso sobre o conteúdo a que se refere, tal como metáforas fazem. (...) Quando mencionavam “guerra”, compartilhavam a opinião sobre uma disputa bélica que estava em curso e da qual eles faziam parte, tendo algumas vezes que se proteger, outras vezes atacar e, por razão de sua atividade enquanto policiais civis lotados na Divisão de Homicídios, administrar institucionalmente, investigando mortes resultados deste conflito. Os policiais civis como parte de um dos lados da “guerra”, a aderiam e a ajudavam a persistir. (Medeiros, 2018, p. 152)

Nas situações por mim analisadas, oriundas e resultado das operações policiais, seja pela Polícia Militar seja pela Polícia Civil, um exemplo de como a ‘guerra’ se reproduzia no acionar do Estado é que para a realização de uma revista domiciliar em qualquer bairro do Estado, necessita-se de um mandado judicial e da permissão do responsável do imóvel para tal, mas a condição da informalidade/irregularidade faz com que nos territórios de favela se naturalize o ‘pé na porta’ infringindo-se não apenas a lei, mas o desrespeito mútuo e a anulação da perspectiva de dignidade humana, como se tal fato autorizasse ou condicionasse as ações violentas.

A pauta da segurança pública é um dos maiores desafios enfrentados pelos governantes brasileiros. Em contrapartida, é uma das políticas com poucas regulamentações. No Brasil, temos um código penal de 1940 e uma sociedade classista muito debruçada numa perspectiva moral conservadora burguesa como centralidade da vida coletiva, na qual tudo aquilo que foge da perspectiva de padronização e encaixe nos moldes do que é normatizado ou aceito socialmente por esse grupo deve ser desconsiderado ou eliminado. Essas são as condições ideais para projeção de inúmeras formas de estereótipos racistas. Como se não fosse o bastante, temos um histórico sobre o debate da segurança pública vinculado à ‘segurança nacional’, o que provoca a incorporação

da ideia das instituições policiais representarem o braço armado do Estado para defender os interesses e a soberania de alguns em detrimento de outros (Muniz e Proença Jr., 2007). Pensar em segurança pública a partir dessa perspectiva é pensar na ideia de combate a um inimigo externo, no qual a função das polícias é a de manutenção da ordem, dentro de uma perspectiva de segurança nacional (Mello, 2011).

É importante pontuar que essa vinculação ideológica não é por acaso. Derivada da Guarda Nacional em 1831 e originada a partir de uma suposta necessidade de elitização, inspirada nos moldes do exército, o governo regente extingue a Guarda Real da corte e funda uma instituição policial muito diferente do que ela se apresenta atualmente, mas com velhas práticas da época. Equipada com armamentos e com objetivo de promover a proteção ao patrimônio, oferece-se remuneração para difundir a ideia de segurança pública. No entanto, não passava de uma estratégia de fortalecer as relações de poder com os mais pobres sob viés da classe, sendo estimulado principalmente pela perspectiva de possibilidade de ‘ascensão’ social, mas sobretudo estimulando a lógica de proteção ao patrimônio (Marino, 2004). Em 1831 foi criada a instituição ‘Corpo de Permanentes’ formada por voluntários que recebiam mais que o exército, reprimindo rebeliões e revoltas. Depois de muitas nomenclaturas ao longo do tempo, veio a denominar-se Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

A “nova” estrutura de Polícia Militar nasceu com algumas diferenciações da “Guarda Real da Corte”. O intuito foi o de se ter uma polícia formada por profissionais, recrutados não dos quadros do exército, mas de jovens que seriam bem pagos. Ocorre que os ganhos, considerados altos para a época, de fato somente atraíam pessoas vindas das camadas pobres da cidade. Feijó, Ministro da Justiça, queria que os soldados de polícia fossem bem pagos, mas sabia que somente os integrantes das camadas inferiores da sociedade livre consideraram os vencimentos oferecidos uma renda aceitável (Holloway, 1997, p. 93).

Refletindo sobre essa configuração no processo de escrita dessa pesquisa, fica evidente a estratégia de recrutamento de pobres e negros da época, pensando a escravidão como um processo central na história do país, pois não impacta apenas na segregação dos pobres em sua luta por sobrevivência, mas reafirma a lógica da imposição do poder pelo viés de classe social. Porém tal repressão não estava limitada às manifestações coletivas, revoltas ou rebeliões, mas a tudo que desviasse do que a burguesia tinha para si como verdade, como: a religião, a cultura, os esportes, a música e tudo aquilo que destoasse das influências europeias.

As contribuições culturais africanas para a consolidação do nosso país, por exemplo, foram e são altamente discriminadas até os dias de hoje, sendo vinculadas à figura do diabo. A repulsa e repressão às religiões de matrizes africanas, à capoeira e ao samba no início do século tem muito a ver com essa herança moral fomentada por gerações sobre demonização a partir da cor e da classe. Sabemos que fomos nutridos e compostos pela mistura de diversos povos e culturas, o que é potente e rico para uma nação (Strauss, 1989), porém há de se concordar que tais moralidades que atravessam nossa história, culminam e fomentam a propagação da repressão e da violência especialmente em territórios negros (Rolnik, 1989).

Como é possível notar, a violência é um marco no processo estrutural histórico do país desde suas primeiras experiências de governo. Uma terra invadida, explorada de forma inadequada a partir da escravidão de indígenas e negros, teria muita probabilidade de perpetuar ao longo de sua história muitos processos de violências. As capitais brasileiras e grandes centros urbanos concentraram por muito tempo o rótulo de serem espaços perigosos. Atualmente a sensação de insegurança é tamanha que esse sentimento expandiu com rapidez até às mais remotas regiões do interior do país, congregando cada vez mais novos grupos armados. Associada a essa realidade e diante do contexto político conservador do país, os direitos humanos, base da Constituição Brasileira, adquirem notoriedade no contexto da segurança pública, no que tange a contribuições sobre alternativas do combate à violência, protegendo o princípio à dignidade da pessoa humana, constituindo o pressuposto essencial pactuado no modelo de República Federativa do Brasil.

A Maré não está fora desse *locus*, afinal, ela compõe a cidade, não está deslocada ou fora das delimitações territoriais. Embora os processos de luta por direito à cidade estejam longe de acabar, é sempre importante lembrar que a Maré é cidade e por isso a Constituição Federal em 1988, que apresenta o pressuposto da formação do Estado Democrático de Direito no âmbito legislativo, presumindo o acesso a direitos e a participação social como exercício da cidadania a partir do voto em representantes políticos, institui a segurança pública como um direito fundamental e define-se:

ART. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I. a soberania; II. a cidadania; III. a dignidade da pessoa humana; IV. os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; v. o pluralismo político. (Constituição Federal, 1988)

Apesar do enquadramento normativo, observa-se que os órgãos de acesso à justiça pública e gratuita, tais como defensoria, delegacia e ministério público, assim como outros mecanismos de direitos, criados para estarem próximos da população mais vulnerável sob as perspectivas de proteção social e acesso à justiça, se apresentam de forma muito distanciada do público favelado que vivencia cotidianamente diversas formas de negação e violação de direitos. Saliento aqui que a palavra ‘distanciamento’ nos provoca a refletir toda a complexidade que ela carrega. Em primeiro lugar, os aspectos geográficos, pela falta de proximidade física dos equipamentos públicos de acesso à justiça das áreas mais pobres — geralmente as construções estão localizadas nas áreas centrais da cidade. Em segundo, a falta de divulgação e informação para que os moradores compreendam as atribuições dessas instituições. Em terceiro, a não facilitação das terminologias técnico-jurídicas que implica diretamente na dificuldade de compreensão das pessoas sobre a atuação dos órgãos. E, em quarto lugar, o medo, diante da promoção de um Estado punitivo (Wacquant, 2003) nas favelas.

Em muitas situações esses espaços são vinculados à figura repressiva policial, acrescida da própria trajetória do sistema de justiça classista e racista que se apresentou para os mais pobres e negros ao longo da história brasileira.

Ainda existem muitos desafios sobre formas de comunicar o debate da segurança pública com moradores de favela pela falta de compreensão da segurança pública enquanto um direito humano fundamental que deveria ser garantido pelo Estado a toda população, incluindo moradores de favelas. Abordar esse tema nas ruas da Maré adquire complexidade, pois a impunidade e a ausência de responsabilização do Estado sobre as mortes, muitas vezes execuções com autoria dos agentes de segurança pública, mesmo as judicializadas de forma imediata, não avançam sequer como processo investigativo sobre suas circunstâncias, param em inquérito policial até que sejam arquivadas. Para garantir que esse fluxo não perca a força, existe uma promoção do medo das polícias por todos os lados e de várias maneiras, seja com o investimento na sofisticação tecnológica bélica através de armas, drones e carros blindados, seja através das práticas de cárcere privado e tortura para servir de exemplo, ou através das formas de vestir, de andar, de falar ou olhar com uma extrema superioridade que intimidam alguns moradores a pleitearem seus direitos. Em todas as situações em que precisei estar mais próxima, pude identificar que esses sinais são bem diferentes com a chegada das organizações e movimentos de direitos humanos nesses cenários. As configurações mudam completamente, pois há o reconhecimento do trabalho que é desenvolvido e que existe possibilidade de responsabilização pelas ilegalidades praticadas na ocasião.

Os moradores do conjunto de favelas da Maré e de outras favelas nunca experimentaram uma política de segurança pública no Rio de Janeiro inclusiva, pois todas as vezes que o Estado se faz presente em relação às perspectivas de segurança pública é constituído por ações violentas. A entrada da polícia remete aos moradores uma ideia de grande preocupação, estando ou não na favela. É preocupante estar na rua, para não ser atingido pelos projéteis, ser revistado e/ou esculachado e preocupa também a ideia de não estar em casa na possibilidade

de invasão do imóvel, para que não seja roubada ou destruída sem a presença dos proprietários. Um ponto de grande angústia para as famílias nesses momentos são os filhos que estão na escola, quando mães e responsáveis querem desesperadamente buscá-los onde quer que eles estejam. Quando distantes de casa, a aflição é maior, pois a ideia de proximidade da morte ou que alguma coisa muito ruim aconteça paira no ar. A circulação ostensiva das polícias que é corriqueira em outros bairros, nas favelas é compreendida como algo extremamente perigoso para todos, mesmo quando se está dentro da sua própria casa.

A posição de prontidão ao enfrentamento, os olhares de ódio, coletes à prova de balas e a ostentação do poderio bélico através dos equipamentos, armas, facas, granadas, toucas ninjas e outros itens fazem parte dessa reprodução social sobre a forma que as polícias devem estar nesse tipo de território, reforçando a lógica de imposição da autoridade a partir da violência e reafirmando a suposta ‘necessidade’ de propagação da violência pactuada socialmente e legitimada pelo conjunto da sociedade como única e exclusiva forma de enfrentamento ao crime.

Segundo dados do GENI/UFF (Grupo de Estudos dos Novos Ilegalismos), nos últimos quatro anos, presenciamos o cenário de quatro chacinas em favelas da Zona Norte do Rio de Janeiro: Alemão (2020), Jacarezinho (2021), Penha (2022) e Alemão (2022). A vida cotidiana foi retomada mesmo em situações extremas como o registro de 28 mortos no Jacarezinho em maio de 2021. A propagação da barbárie aos pobres não é vã, ela é política e especialmente direcionada através da criminalização da pobreza.

Se você deseja a segurança de sua família e não se importa se o preço a pagar for o assassinato de jovens nas favelas, atenção, pense bem. Não vai dar certo. Quer uma prova irrefutável? Já não deu. E é o que tem sido feito há tempos. Olhe ao redor. O que está à nossa volta é resultado de décadas dessa política. E cuidado: lideranças fascistas avançam, alimentando (e se nutrindo de) seu medo, seu ódio e seu desejo de vingança. Sem querer, sem saber, pode ser que você esteja gestando um monstro. (Soares, 2019, p. 15)

Ao longo dessa experiência, identificou-se que as situações de violências não eram individuais, mas que os dados monitorados ao longo do tempo apresentavam uma forte recorrência de situações de violações de direitos humanos. Neste sentido, destacamos a experiência da Ação Civil Pública (ACP) da Maré⁶, primeira ação coletiva no Brasil que trata sobre segurança pública em favelas. A Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, a partir de atendimentos individuais facilitados pela equipe da Redes da Maré e da produção de dados sobre os impactos das operações policiais, ajuizou a referida ação no ano de 2016. Uma série de reuniões de escuta da população, nas quais foi possível construir coletivamente as principais demandas acerca das operações policiais, contribuiu para a elaboração da mencionada ACP. Além disso, diversas reuniões com membros do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro também permitiram o avanço do processo. Em junho de 2017 foi então proferida decisão liminar⁷ para que fossem cessadas quaisquer buscas domiciliares no período noturno, bem como para que o Estado do Rio de Janeiro adotasse imediatamente todas as medidas cabíveis para manter a ordem e a tranquilidade pública na Maré durante as operações policiais, a fim de que fosse assegurado o direito de ir e vir da população local.

No ano de 2018, enquanto os números de violência de todo o Estado do Rio de Janeiro aumentavam, os dados mostram que na Maré diminuíram. A possível causa para redução desses números é a mobilização permanente da população da Maré pelo direito à segurança pública e o reconhecimento da Ação Civil Pública como um instrumento de controle social sobre a política de segurança pública na região.

Inspirada na ACP-Maré, também foi criada a Arguição de Preceito Fundamental 635, conhecida popularmente como 'ADPF das Favelas'. Em novembro de 2019, devido ao histórico de crescimento da letalidade na ação das forças policiais nas favelas do Rio de Janeiro, o STF foi acionado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) em articulação com

6. Ação Civil Pública nº 0215700-68.2016.8.19.0001

7. Com base no Art. 5º, XI, da CRFB.

organizações e movimentos sociais⁸, para rever a legalidade da política de segurança pública adotada pelo governo do estado, por meio de uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF). Trata-se de um tipo de ação judicial cuja função é evitar ou reparar lesão a direitos fundamentais previstos na Constituição por ato ou omissão de um governo. Na ADPF mencionada, foi determinado que o Estado do Rio de Janeiro elabore e encaminhe à Corte um plano para redução da letalidade policial, dentre outras medidas.

No âmbito da ‘ADPF das Favelas’, em junho de 2020, considerando o risco de aumento da letalidade policial em função da pandemia, o Ministro Edson Fachin, do STF, determinou, em caráter emergencial, a suspensão das operações policiais durante a pandemia no Estado do Rio de Janeiro. Operações que pudessem ser consideradas absolutamente excepcionais estariam autorizadas, mas elas deveriam ser devidamente justificadas por escrito pela autoridade competente, com a comunicação imediata ao Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Esse instrumento também provocou diminuição considerável dos impactos negativos da violência armada no estado do Rio de Janeiro. Na Maré, por exemplo, o número de mortes por intervenção do Estado caiu de 34, em 2019, para 5, em 2020.

Em 2021 o governador Wilson Witzel foi preso, logo após a ADPF 635 ser aprovada parcialmente no STF através da relatoria do Ministro Edson Fachin. Na ocasião, ele convocou o vice-governador Cláudio Castro a apresentar um plano de redução da letalidade em operações policiais no Estado do Rio de Janeiro intimando a participação do Ministério Público do Estado, da Defensoria Pública do Estado e da Ordem dos Advogados, vindo posteriormente pautar o atual governador que ouça

8. Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, Educafro, Justiça Global, Redes da Maré, Conectas Direitos Humanos, Movimento Negro Unificado, ISER, Iniciativa Direito à Memória e Justiça Racial, Coletivo Papo Reto, Coletivo Fala Akari, Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência, Mães de Manguinhos — entidades admitidas como *amicus curiae* —, e também o Observatório de Favelas, Grupo de Estudos dos Novos Ilegalismos (GENI/UFF), Fogo Cruzado, Maré Vive, Instituto Marielle Franco, Conselho Nacional de Direitos Humanos e o CESeC.

a sociedade civil e organizações através de audiência pública para realizarem suas contribuições. Nessa ocasião estive presente na audiência e com a oportunidade de falar representando a Redes da Maré. Três policiais compunham a mesa: dois com uniforme da Polícia Militar — ambos participaram da construção do primeiro plano de redução da letalidade apresentado ao Supremo, que foi amplamente criticado pelas organizações e movimentos sociais — e um policial Civil, a única mulher, representava a Procuradoria Geral do Estado; estava ainda e o procurador Raphael Sofiati, relator da audiência. As instituições se inscreveram previamente através do site do Instituto de Segurança Pública (ISP) e iniciaram suas falas sem sequer receber o olhar dos representantes que compunham a mesa, da mesma forma os mesmos permaneceram por toda a audiência e todos que ali estavam destinados a ouvir se entretinham ao celular e mal olhavam nos olhos das pessoas que expunham ali suas ideias, questões, dores e angústias.

REFLEXÕES PARA CONTINUAR O DEBATE

Durante a pesquisa, pude observar a importância da disputa de narrativas, pois narrativas disputam o que é moral e socialmente aceito. A população já percebeu que após uma grande operação o ritual das polícias é o mesmo: realiza-se a pesagem do que foi apreendido, contabilizam-se drogas ilícitas, armas, munições, convoca-se a imprensa para apresentação pública com discurso de ‘operação de sucesso’ com argumentação de que essas apreensões são fundamentais para enfraquecer as facções criminosas. Todo esse movimento acontece há décadas e até o momento a sociedade não tem resultados sobre a eficácia dessas ações a longo prazo, muito menos indícios sobre como as operações impactam realmente o mercado de armas e drogas ilícitas, mas continua aplaudindo a morte das pessoas nas favelas a partir de narrativas de combate e da reprodução da lógica de criminalização da pobreza. A meu ver, uma instituição cujo lema é “proteger e servir”, como o da Polícia

Militar do Rio de Janeiro, jamais deveria considerar uma operação com mortes 'de sucesso'. É esse apelo social, ao meu ver, que contribui para a permissividade do que acontece nas favelas cariocas.

Importante trazer dimensões de poder do Estado. Toda regulação da vida em sociedade no Brasil é a partir do Estado. Desde o nascimento, através de um simples papel chamado certidão, registra-se a vinda ao mundo de mais uma pessoa que compõe essa sociedade. Também o Estado que te reconhece como vivo, que determina se você pode ou não estudar, votar, trabalhar, casar, viver em liberdade, ter filhos, uma conta bancária, direito à propriedade, à moradia e tantos outros direitos (Das, 2008). Logo, a partir da propagação do medo e do terror de uma forma ampliada é esse Estado que alimenta a lógica de criminalização da pobreza através da presunção da sua credibilidade, eficiência e atuação 'inquestionável'. E também é o mesmo Estado que decide quais vão viver ou sobreviver em operações policiais. Afinal de contas se é uma vida matável, por que vamos nos mobilizar sobre isso? Basta olharmos com atenção os dados que correspondem ao perfil das pessoas que morrem em operações para compreendermos quem são os matáveis e termos a percepção de como o racismo está enraizado nas relações sociais.

Refletir sobre essa realidade e dar visibilidade à situação do cotidiano da Maré, que em certa medida reproduz a realidade de muitas outras favelas, é identificar as formas de negligência do Estado com a vida desses moradores, seja através da oferta ineficiente, de baixa qualidade e pouco abrangente de serviços públicos, seja através da própria violência armada, deixando a morte e matando os corpos matáveis.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Gabriel. “*Quantos ainda vão morrer, eu não sei*”: o regime do arbítrio, curtição, morte e a vida em um lugar chamado de favela. 2019. Tese — PPGSD, Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1D1VqovhbkJciPSXbNTTAfiViRGVZ9LiT/view>.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- DAS, Veena. *Life and words: violence and the descent into the ordinary*. Veena Das ; foreword by Stanley Cavell. 2007.
- HOLLOWAY, Thomas H.. *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- KANT DE LIMA, R. “Antropologia Jurídica”. In: A. C. de Souza Lima (org.) *Antropologia e Direito: temas antropológicos para estudos jurídicos*. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, p. 35-54, 2010.
- MALAGUTI, Vera Batista. A questão criminal no Brasil contemporâneo. Comunicação apresentada no 2º Fórum Nacional de Alternativas Penais: “Audiências de Custódia e Desconstrução da Cultura de Encarceramento em Massa”. Realizado em Salvador/BA, entre os dias 24 e 27 de fevereiro de 2016.
- MARINO, Leonardo Freire. *As forças policiais e o ordenamento territorial da cidade do Rio de Janeiro*. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- MIRANDA, Ana Paula Mendes de. Fisco e cartórios: exemplos de burocracia à brasileira. In: A. C. de Souza Lima (org.) *Antropologia e Direito: temas antropológicos para estudos jurídicos*. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2010.
- ROLNIK, Raquel. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras. In: *Estudos Afro-Asiáticos* n. 17. Rio de Janeiro, p. 29-41, 1989.

SILVA, Eliana Sousa; FONSECA, Denise Pini Rosalem da. *O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré: a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas*. 2009. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOARES, Luis Eduardo. *A política nacional de segurança pública: histórico, dilemas e perspectivas*. In: *Estudos Avançados*, v. 21, n. 61, p. 77-97. São Paulo, 2007.

WACQUANT, Loic. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: F. Bastos, 2001, Revan, 2003. Disponível em: <http://arquimedes.adv.br/livros100/Punir%20os%20Pobres%20-%20Loic%20Wacquant.pdf>.

Defesa do trabalho de assistentes sociais na educação básica: a implementação da Lei nº 13. 935/2019

FRANCINE HELFREICH

INTRODUÇÃO

A produção deste texto é oriunda de reflexões oportunizadas pela minha trajetória profissional e militância política no campo da educação popular, esta que se inicia nos experimentos no conjunto de favelas da Maré. Assim, é com muita alegria que escrevo esta pequena contribuição pois, além da importância da temática, ela traz as memórias de um tempo muito profícuo nesse potente território que é a Maré: um lugar que ajudou a forjar Marielles, Elianas (Souza e Silva), Shirleys (Rozeno), Lilianes (Santos), Anielles (Franco) e tantas outras. As observações e a participação profissional em distintos espaços sócio-ocupacionais, seja no CEASM¹, na Redes de Desenvolvimento da Maré² e no

-
1. CEASM — Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré — Instituição sem fins lucrativos que desenvolve projetos educacionais, culturais e de memória na Maré.
 2. Redes da Maré — Uma das maiores instituições da Maré que atua na produção de conhecimento, projetos e ações, através de cinco eixos de trabalho estruturais, em busca de qualidade de vida e garantia de direitos aos moradores.

CRAS Nelson Mandela³, foram muito relevantes na minha construção profissional deixando marcas profundas, trocas excepcionais e, sem dúvida, um desses aprendizados remete-se à célebre frase do Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo”, até porque, para mudar o mundo é preciso mudar as relações sociais, mas “a Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. E o mundo para quem mora na Maré vem sendo significativamente transformado na medida em que a luta é um elemento do cotidiano daqueles que buscam transformar aquele território.

As diferentes experiências e convivências me apresentaram as múltiplas possibilidades de ampliação do universo cultural, educacional e simbólico através das práticas educativas, sobretudo, quando se trata da articulação entre o trabalho profissional de assistentes sociais e a educação por meio da educação popular. Esta, que traz em seu âmago determinações importantes para contrapor as relações sociais capitalistas e, por conseguinte, se contrapor a um tipo de educação que se forja nessa estrutura que visa também lucro e apassivação dos sujeitos.

A dimensão da educação popular que reivindico aqui se expressa como forma crítica e com a proposta de contribuir no ‘processo de formação da consciência’ dos trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo, no interior da escola pública. Nesse sentido, a educação popular com a qual nos alinhamos está ancorada na dimensão de classe. Em suma, uma educação comprometida com aqueles que são destituídos da riqueza socialmente produzida, cujo objetivo precípua “deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição” (Vale, 1992, p. 57).

Nos últimos 20 anos, os órgãos de representação das respectivas profissões se envolveram junto aos profissionais e estudiosos da temática em

3. CRAS Nelson Mandela — O Centro de Referência da Assistência Social Nelson Mandela é a unidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) responsável por oferecer serviços, programas e benefícios voltados a prevenir situações de risco e a fortalecer os vínculos familiares e comunitários no território do complexo da Maré.

prol do reconhecimento legal de inserção de assistentes sociais e psicólogos na política de educação, de modo especial, em escolas públicas que atendem a educação básica. Trata-se de uma mobilização que não é recente, assim como as experiências profissionais, que, no caso do Serviço Social, já ocorrem desde sua gênese. Mas, afinal, que tipo de educação estamos questionando? Qual a importância de assistentes sociais nas escolas públicas? Quais são as suas contribuições para a escola e os limites? Com qual concepção de educação estamos dialogando, tendo em vista que esta profissão forjou nos últimos quarenta anos um projeto ético-político-profissional⁴ que dialoga com a educação popular?

Ao longo das próximas linhas, buscaremos trazer breves reflexões que, iniciadas ainda na Maré no início desse século, foram se acumulando a partir das experiências realizadas em oito escolas públicas onde pude atuar como assistente social, e nas instituições supracitadas. Contudo, a ideia não é tratar da experiência em si, mas da importância e das potencialidades do trabalho de uma categoria profissional que possui em seu código de ética a defesa intransigente das políticas sociais de qualidade e que, agora, tem a chance de se efetivarem nas escolas de todo país com a promulgação da Lei nº13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica

Assim, o artigo está organizado da seguinte forma: além da introdução, na primeira parte discorreremos sobre o lugar da educação e da escola na sociedade em que vivemos. A segunda parte versa sobre a aproximação do Serviço Social com a escola pública e a necessária regulamentação da Lei nº 13.935/2019, assim como suas potencialidades, lacunas e controvérsias. Já nas linhas finais, apresentamos algumas problematizações e desafios para assistentes sociais com o intuito de avançar na implementação da lei, mas também o de refletir sobre a relação do Serviço Social com a escola pública.

4. O projeto ético-político-profissional do serviço social brasileiro é um conjunto de diretrizes norteadoras da formação e da intervenção profissional dos assistentes sociais que se alinham à possibilidade histórica de superação da ordem social capitalista e do conjunto de opressões socioculturais que dela fazem parte.

SOBRE QUAL EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

Partimos do pressuposto de que a educação é parte do “[...] complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social [...]”. (CFESS, 2011, p. 16). Assim, o lugar da educação na atual formação social que, por sua vez, é marcada pelo antagonismo entre as classes, nos possibilita afirmar que, para cada uma delas, a educação assumiu papéis distintos ao longo do processo histórico.

A escola, lugar da brincadeira, do lúdico, da transmissão de conhecimento, é também espaço de disputas de concepções de mundo e de ideias que se contrapõem. Possui, na lógica do capitalismo, uma função estratégica que é a de contribuir para a manutenção da própria ordem, sendo, portanto, um elemento orgânico do processo de produção e reprodução da sociedade. Porém, essas disputas não se dão de forma explícita, ao contrário, se camuflam pela forma ideológica, que ofusca a sua relação com a estrutura das relações de classe, que por sua vez é baseada na exploração do homem pelo próprio homem, almejando a obtenção da mais-valia assentada na propriedade privada e na relação entre os homens balizados na produção de mercadorias e no trabalho assalariado, nos termos apontados por Marx (2001).

A ordem capitalista ancorada na lógica da produção mercantil regula a relação mantida com o mercado, controlando as técnicas para a produção e a quantidade de mercadorias produzidas. O Estado, no cumprimento de suas funções estratégicas para o desenvolvimento capitalista, assegura as condições institucionais e a infraestrutura necessária ao funcionamento da produção e à reprodução do sistema. Nesse sentido, a educação, assim como a ciência, tende a ser funcional para o modo de produção capitalista. O incremento da ciência e da tecnologia no processo de produção amplia, permanentemente, o nível de exigência de escolarização. Desse modo, a educação assume duas dimensões centrais na formação da força de trabalho: como instrumento de disseminação do conhecimento técnico-científico e como vetor de produção do consenso social em torno do projeto burguês de sociabilidade. Como afirma Almeida (2012, p. 12), “a educação organizada sob

forma de política pública se constitui em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista”.

Porém, não podemos desconsiderar as possibilidades contra-hegemônicas⁵ que a escola pode exercer. Coadunando com os preceitos marxistas, Gramsci (2001) atribui à educação uma dimensão política mais ampla, justamente porque a sociedade está dividida em classes e pelos limites que há na produção de consensos. A educação apresenta papel importante na criação de uma nova cultura, na reestruturação democrática da escola. Essas modificações se iniciam ainda nesta formação social e como tarefa dos próprios trabalhadores na luta por uma escola única para todos, pois:

Uma formação social nunca declina antes que se tenha desenvolvido todas as forças produtivas que ela é suficientemente ampla para conter e nunca surgem novas relações de produção superiores antes de as suas condições materiais de existência se terem gerado no próprio seio da velha sociedade. (Marx, 1982, p. 2)

Para isso, Gramsci (2001) toca em duas questões cruciais que, já apontadas por Marx, nos ajudam a pensar nas possibilidades que ainda podem ser forjadas na sociedade:

É necessário mover-se no âmbito de dois princípios: 1) o de que nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que, pelo menos, não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; e 2) o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações (2001, p. 36).

5. A contra-hegemonia se relaciona com os estudos de Gramsci; a hegemonia que uma classe exerce sobre o conjunto da sociedade dá-se, sobretudo, pelo nível cultural e ideológico. Hegemonia aqui entendida pelo consenso e obtenção de consentimento que uma classe exerce sobre as demais, o que lhe permite, junto com os mecanismos da força, exercer o poder e a direção.

MAS O QUE SERVIÇO SOCIAL PODE FAZER NAS ESCOLAS PÚBLICAS?

O trabalho de assistentes sociais na educação vem sendo realizado, analisado e discutido pela categoria profissional há algum tempo. Sua inserção não é recente, mas desde os anos 1930, quando a profissão teve sua gênese no Brasil. Acompanhando o processo de industrialização e urbanização, a requisição profissional do Serviço Social apresentou distintas configurações. Seu desenvolvimento acompanhou a dinâmica de acumulação do capital, as configurações assumidas pelas políticas sociais do Estado, mas, também, a perspectiva teórica-metodológica e ética-política assumida pela profissão nos diferentes períodos.

Por muitos anos a profissão assumiu um viés moralizador, controlador e disciplinador reiterado por um viés teórico que justificava tais posturas profissionais. Contudo, com a aproximação à teoria crítica no Movimento de Reconceituação⁶, o Serviço Social desenvolveu outro prisma de análise para os processos sociais e para si, o que permitiu dialogar com uma perspectiva de totalidade, inclusive, coadunando com uma concepção de educação que deve ser pública, gratuita e de qualidade.

Nesse ínterim, a profissão é requisitada a dar respostas, quase sempre demandadas pelo Estado. Conforme Almeida (2001) nos mostra, o/a assistente social no campo educacional é aquele profissional que interfere nas expressões da questão social⁷ que é, em pobreza e desigualdade, mas

-
6. O Movimento de Reconceituação do Serviço Social, ou somente Reconceituação, foi um processo de reformulação das bases teóricas e metodológicas do Serviço Social no contexto da modernização da América Latina. Nele, destaca-se a busca pelo entendimento da profissão no âmbito das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que a industrialização conjugada à urbanização produziu na região. Um dos elementos fundamentais desse processo foi a aproximação do Serviço Social com a tradição marxista.
 7. A 'questão social' é compreendida como resultado das contradições entre capital e trabalho no modo de produção capitalista, cujos diferentes estágios do desenvolvimento capitalista produzem diferentes manifestações da 'questão social'; assim como deve ser compreendida a partir do ingresso da classe trabalhadora como sujeito político nas lutas por emancipação política e humana (Netto, 2001).

também, em luta de classes. Noutras palavras, “é compreendida como a matéria do trabalho de assistentes sociais, que se traduz simultaneamente manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão” (Iamamoto e Carvalho, 1995, p. 128-129).

A questão social se manifesta também na escola e no campo educacional. Para se ter uma ideia, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Educação (PNAD/IBGE) de 2019, são 11 milhões de brasileiros analfabetos. As questões que giram em torno da problemática do analfabetismo são múltiplas e complexas. Em se tratando do analfabetismo funcional — a incapacidade de, mesmo sabendo ler, compreender e interpretar textos e ideias e fazer operações matemáticas — estudos estimam que até 29% da população brasileira esteja nessa condição. Pessoas estas que encontram dificuldades em encontrar emprego, se qualificar na carreira e até mesmo em organizar a vida e as finanças pessoais.

Numa sociedade tão desigual como a nossa, são inúmeros os desafios materializados nas escolas públicas afetando diretamente o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na política educacional. A violência, a infrequência, as questões familiares, o uso abusivo de drogas, as consequências do desemprego dos responsáveis, a violência armada que domina os territórios, a precariedade das políticas públicas, a aut mutilação, entre tantas outras questões, são cada vez mais presentes no universo das escolas e tornam-se objeto de muitas preocupações de educadores, famílias e gestores. Estes demandam o trabalho profissional de assistentes sociais que, até então, não eram profissionais muito comuns no cotidiano escolar.

Já no Ensino Médio, uma das questões graves é a infrequência. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 20,2% dos jovens entre 14 e 29 anos não completaram o Ensino Médio em 2019.

O Brasil conta com 178,4 mil escolas de educação básica, o que seria — prospectivamente — uma ampliação expressiva de estudantes e famílias que poderiam acessar o trabalho profissional. Para tanto

destacamos aqui o documento *Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 — versão 2021* que foi elaborado justamente para subsidiar a regulamentação do trabalho de assistentes sociais em equipes multiprofissionais em conjunto com professores e pedagogos. Em suma, as atribuições de assistentes sociais nas redes de educação básica são aquelas que possibilitam:

1. Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade;
2. Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos de políticas sociais, bem como do exercício e da defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
3. Contribuir para a garantia da qualidade dos serviços aos estudantes, garantindo o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo assim para sua formação, como sujeitos de direitos;
4. Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
5. Contribuir no processo de ensino-aprendizagem de modo a assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
6. Contribuir no fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola;
7. Aprimorar a relação entre a escola, a família e a comunidade de modo a promover a eliminação de todas as formas de preconceito;
8. Intervir e orientar situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar, atendimento educacional especializado;
9. Contribuir com o processo de inclusão e permanência dos estudantes com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar;

10. Criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar;
11. Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação;
12. Favorecer o processo de inclusão e permanência do estudante com necessidades educativas especiais;
13. Participar de ações que promovam a acessibilidade;
14. Fortalecer e articular parcerias com as equipes dos Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, movimentos sociais dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos estudantes;
15. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda;
16. Viabilizar o acesso a programas, projetos, serviços e benefícios sociais aos estudantes e suas famílias por meio de rede intersetorial no território, fortalecendo a permanência escolar;
17. Realizar assessoria técnica junto à gestão escolar, bem como participar dos espaços coletivos de decisões;
18. Contribuir em programas, projetos e ações desenvolvidos na escola que se relacionem com a área de atuação;
19. Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica. (CFESS, 2019, p. 38).

Para compreender os motivos pelos quais as escolas vêm sendo gradativamente premidas a ter tais profissionais, delineia-se a hipótese de que a educação básica se constitui, atualmente, como prioridade dos organismos internacionais, já que para estes há uma relação direta entre desenvolvimento econômico e educação. Organismos como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e UNESCO têm gerado documentos a pedidos de diferentes governos da América

Latina, explicitando as diretrizes para a educação básica. Diretrizes que nem sempre coadunam com a perspectiva de uma educação integral, dialógica e que contribua para a emancipação humana. Ao contrário, esses organismos, na maior parte de suas diretrizes, se preocupam com os números, o mercado de trabalho e o chamado empreendedorismo, sem questionar as estruturas de oportunidades absolutamente desiguais para a população pobre.

Nesse sentido, entende-se que a inserção de profissionais do Serviço Social nas escolas pode vir a contribuir para a melhoria dos índices educacionais já que os/as profissionais têm como um dos seus objetivos atuar nas refrações da questão social, já que esse conjunto de questões atrapalha o desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes e traz consigo a evasão, infrequência e as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme afirma a Lei nº 13.935/2019, esse trabalho pressupõe a constituição de uma equipe multidisciplinar, já que as adversidades não são simples. A nova legislação expõe que:

ART. 1º. As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. (Lei nº 13.935/2019)

E estas estão incumbidas de realizar ações no intuito de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem “com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (parágrafo um da Lei nº 13.935/2019).

[...] a atuação do Serviço Social espraia-se como possibilidade de enfrentamento das manifestações da questão social, seja no atendimento imediato dos/as educandos/as, familiares e comunidade, seja na ampliação ou redefinição da leitura da realidade pelos/as diversos/as educadores/as do sistema de ensino e, ainda, apresenta-se como possível interlocutor que alarga o diálogo com as demais políticas sociais e com os diversos sujeitos individuais e coletivos. (CFESS, 2011, p. 59)

Autores como Almeida (2003), Witiuk (2004), Martins (2007) e Helfreich (2012, 2023) apostam na atuação de assistentes sociais nas escolas em função da dimensão educativa de seu trabalho e das potencialidades da ação profissional na atuação nas expressões da questão social; ações de incentivo à participação das famílias nas escolas, por meio do desenvolvimento de ações via trabalho de grupo; ações formativas com docentes, a fim de buscar conjuntamente soluções para questões trazidas pelos estudantes; e assessoramento a gestores da escola na perspectiva da gestão democrática. Na conjuntura atual, a construção de espaços participativos e democráticos ganha relevância, a destacar a recente tentativa de golpe no último dia 08 de janeiro⁸. Num país com ampla tradição autoritária, construída ao longo de quase 400 anos de escravidão, e que atua de forma permanente na obstaculização da organização e participação política das classes populares, a defesa da democracia assume uma posição estratégica para a afirmação de um projeto educacional que contribua com a realização de reformas estruturais que visem à construção de uma sociedade com menores índices de desigualdade social.

Assim, conectado às determinações político-econômicas, partimos da compreensão de que a educação não se limita às garantias de direitos da cidadania. A rigor, isto nos impõe ter como horizonte a apreensão do caráter contraditório dessa política que, se por um lado difunde valores hegemônicos, por outro pode ser instrumentalizada para a difusão e construção de valores outros sintonizados com uma sociedade distinta da que está posta. Certamente, os/as assistentes sociais podem fazer parte deste processo, pois registram uma formação ancorada em princípios alinhados com a perspectiva da emancipação humana, conforme anuncia o Código de Ética Profissional do Serviço Social de 1993:

8. No dia 08 de janeiro de 2023, em Brasília, uma semana após o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomar posse, centenas de pessoas ideologicamente afinadas com o fascismo, opositoras do Estado democrático de direitos e vinculadas politicamente ao ex presidente Jair Bolsonaro (2018-2022) tenta aram imputar um 'golpe de Estado'. Estas invadiram o Palácio do Planalto na Capital do país com forte influência da cúpula das Forças Armadas da Polícia Militar do Distrito Federal.

Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes, autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; **I.** Defesa, intransigente, dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; **II.** Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda a sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos da classe trabalhadora; **III.** Defesa do aprofundamento da democracia enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; **IV.** Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso a bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; **v.** Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; **VI.** Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; **VII.** Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero; **VIII.** Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem os mesmos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores; **VIX.** Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o exercício do Serviço Social sem ser discriminado nem discriminar por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (Código de Ética Profissional, 1993).

Diante de valores e princípios centrais para a profissão, compreende-se que são os mesmos que dialogam com a educação popular, podendo-se constituir como uma mediação necessária e importante para a tarefa que desafia esta profissão nas escolas, pois, conforme nos diz Iamamoto (2019):

Esses tempos adversos exigem dos assistentes sociais recriar seu trabalho considerando tanto sua contribuição na reprodução material dos sujeitos, expressa na prestação de serviços sociais de qualidade a partir de políticas públicas, quanto sua dimensão educativa que incide na cultura das classes subalternas: nas maneiras de ver, viver e sentir a vida, fortalecendo a dimensão coletiva das lutas sociais (2019, p. 257).

Portanto, a compreensão que temos é que a educação é um ato político, que vai além da dimensão instrumental, mas que seja capaz de contribuir para que os sujeitos possam ler o mundo e nele intervir. Assim, não poderíamos deixar de destacar o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) que, possuidor de uma agenda com traços autoritários e fascistas⁹, intensificou a ortodoxia neoliberal na política econômica e, ideologicamente ultraconservador, atacou fortemente as políticas educacionais impondo retrocessos. Inegável, também, a intensidade dos ataques que se sucederam nos últimos quatro anos à educação, quais sejam: ataques à perspectiva da educação crítica, com o espraiamento das ideias do Movimento Escola Sem Partido (MESP), que produziu um massacre ao debate da diversidade sexual; ampliação de violência nas escolas; projeto de militarização das escolas; episódios de assédio moral e perseguição, intensificando o adoecimento docente e os drásticos cortes para as políticas educacionais.¹⁰ Assim, a aprovação da lei que determina a presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas, nesta conjuntura, é considerada uma das poucas vitórias da educação.

9. O fascismo aqui é vinculado ao governo de Jair Messias devido às afinidades com as formulações que o caracterizam. Aqui podemos recorrer a Konder: “O fascismo é uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara ‘modernizadora’, guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionais e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório” (2009, p. 14)

10. O decreto federal de 29 de março de 2019, sob número 9.741, contingenciou R\$ 29,582 bilhões do Orçamento Federal de 2019. Com isso, a Educação perdeu R\$ 5,839 bilhões.

OS SABORES E DISSABORES NO PROCESSO DE PROMULGAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019

Durante mais de 20 anos, as entidades de representação da profissão — Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) — se engajaram junto a profissionais e estudiosos da temática do Serviço Social na educação em prol do reconhecimento legal de inserção de assistentes sociais na política de educação, de modo especial, em escolas públicas que ofertam a educação básica¹¹. A lei aprovada com apenas 3 artigos apresenta em seu conteúdo:

ART. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

ART. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

ART. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Para que hoje tenhamos a Lei nº13.935/2019, que tem caráter nacional, aprovada, é preciso reconhecer a luta, mobilização e articulações políticas das categorias profissionais, podendo ser considerada uma das

11. CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social/ Conselhos Regionais de Serviço Social), ABRAPÉE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), CFP/CRE (Conselho Federal de Psicologia/Conselhos Regionais de Psicologia).

vitórias mais interessantes de um legado de lutas e mobilizações em torno da educação pública.

A experiência de mobilização pela aprovação da referida lei suscitou uma série de debates em prol de questões importantes como a criação do cargo de assistente social para fins de lotação nas secretarias municipais e estaduais de educação. Muitos municípios ainda não haviam instituído os cargos por não terem recurso para a contratação dos/das profissionais. Por isso a Lei nº 13.935/2019 foi legalmente inserida como ação a ser custeada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), na parcela de 30% dos recursos que podem ser utilizados pelos municípios, estados e Distrito Federal para garantir ações na área, o que facilita a regulamentação da lei.

Cabe destacar que, embora seja fruto da luta, a aprovação traz contraditoriamente a chance da regulamentação não ser efetivada da forma mais adequada, além de ficar a critério da regulamentação via leis municipais e estaduais. Existem possibilidades de interpretação para que a implementação ocorra via contratos terceirizados na medida em que se compreenda a inserção profissional como um 'serviço'.¹²

No caso da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro já existem assistentes sociais atuando nas escolas via concurso público desde 2004¹³. Já na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ainda não houve nenhuma proposição. Recentemente um projeto em parceria com a UERJ intitulado Mulheres Apoiando a Educação (MAE)¹⁴ contratou temporariamente 1600 assistentes sociais, mas seu fim ocorreu no início de 2023, sem proposição para retorno.

Além disso, nada garante que as profissionais atuem na comunidade escolar, ou seja, no cotidiano das escolas. A atuação pode ocorrer na rede de ensino como um todo, atendendo várias escolas simultaneamente, o

12. No Art.1º da Lei 15.935/2019 está expresso que “As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”.

13. Para mais informações ver: Santos (2012).

14. Para mais informações ver: <https://www.projetoeco.uerj.br/m-a-e/>. Acesso em: 02 mar 2023.

que dificulta a construção de vínculos com a comunidade escolar para a garantia da qualidade do trabalho. O artigo não explicita as escolas, mas expõe “as redes públicas de educação básica” como espaço de atuação. Assim, os profissionais contratados podem inclusive serem lotados na administração das secretarias de educação, desenvolvendo projetos para a rede, sem necessariamente ser garantido o atendimento direto à comunidade escolar.

Também deve ser salientado que, na luta histórica pela regulamentação de profissionais de Serviço Social e psicologia na educação básica, era estudada uma métrica que pudesse estabelecer o número de profissionais necessários pelo quantitativo de estudantes em cada escola. Esse debate era realizado pois se vislumbrava a inserção direta nas unidades escolares desses profissionais, o que exigiria uma regulamentação do quantitativo, para garantir que o trabalho de fato fosse realizado e feito com qualidade. Essa foi uma das derrotas que as categorias tiveram no processo de aprovação da lei.

Outro elemento importante e simultaneamente preocupante é a ausência de informação sobre a forma como os/as profissionais serão incorporados às redes educacionais municipais. A lei, por ser omissa nesse aspecto, possibilita que a mesma possa ser aprovada somente nos estados, caso as câmaras municipais não coloquem a lei para votação, limitando a atuação às escolas de Ensino Médio.

Chamamos a atenção ainda para o risco de ser produzido um espaço de ‘assistencialização da política educacional’. Nos termos definidos por Mota (2010), que elaborou o conceito de “Assistencialização da Seguridade Social”, a política de assistência social tem assumido a centralidade da política estruturadora da seguridade social. Desse modo, as/os assistentes sociais devem assumir a postura de contraditar quaisquer conformações político-institucionais que limitem o exercício profissional dentro das escolas às características próprias das competências específicas dos profissionais que atuam no âmbito da política da assistência social. Portanto, o desafio para o conjunto de profissionais do Serviço Social é atribuir visibilidade ao seu trabalho e incidir sobre os espaços de diálogo para que suas atribuições fiquem registradas no Regimento

da Unidade Escolar (quando existirem) e que suas atividades possam potencializar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Nesse sentido, merecem destaque as relações entre os diferentes profissionais que atuam nas escolas como pedagogos, orientadores educacionais, psicólogos, entre outros. A inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas traz consigo a necessidade de apresentação do seu estatuto profissional e o conhecimento daqueles correspondentes às demais profissões. Requer conhecer os marcos legais, o campo teórico e a cultura profissional das demais profissões para conhecer, propor e reconhecer o limite uma das outras. Assim, o desafio do trabalho interdisciplinar é, justamente, reconhecer as diferenças, as especificidades, bem como, dialogar com elas e reconhecer onde podem se complementar ou não.

Assim, permanece como desafio para as/os assistentes sociais a construção dos caminhos, possibilidades e projetos para a inserção profissional nessa área. Apesar deste trabalho não ser novo, pois tem grande lastro na história da profissão, ainda foi pouco explorado e valorizado, necessitando de mais produções e de tratamento sobre o fazer profissional na área da educação. O desafio é perceber que, no espaço escolar, os estudantes não são o único ‘público’ de atendimento para o Serviço Social, mas também os professores guardam potencial de serem público para atendimento em trabalhos formativos, as famílias para acompanhamento e organização coletiva e a comunidade do entorno das escolas, com potencial de democratizar o espaço escolar.

Para tanto, ressaltamos a centralidade do Projeto Político Pedagógico das escolas. É no processo de elaboração conjunta do mesmo que “se situa a dimensão do ‘trabalho coletivo’ como política no âmbito das práticas escolares” (Porto, 2009, p.21). É nesse encontro de diferentes trabalhos que seu somatório pode convergir para que a escola pública avance e se torne um espaço interessante para crianças, adolescentes e jovens.¹⁵ Portanto, cabe reconhecer as potencialidades de atuação do

15. Destaca-se que a Lei 15.935/2019 já fala em trabalho multidisciplinar pois versa sobre ações de duas categorias profissionais. O que salientamos aqui é a necessidade de diálogo com os demais profissionais da educação: professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretores das unidades escolares, entre outros.

Serviço Social não apenas tornando-o responsável por responder aos problemas complexos quando ninguém mais os resolve, mas dando visibilidade às suas atribuições privativas, às competências profissionais, à capacidade de formulação, planejamento e execução da política e, se for o caso, criando novas atividades forjadas no chão da realidade (Iamamoto, 1998).

O Serviço Social e as entidades representativas da categoria, ao longo de sua história, vêm reafirmando seu compromisso social e político, compreendendo que a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade é fundamental. Enquanto as propostas dos últimos governos relacionam-se a retrocessos no campo dos direitos educacionais já conquistados, mediante a massificação da educação através do aligeiramento da formação profissional, dos processos de privatização das creches à pós-graduação, da intensificação e precarização do trabalho docente e avaliações meritocráticas; o projeto de sociedade que defendemos é compatível com uma concepção de educação que forma para a vida e a liberdade. Uma concepção que entende as instituições educacionais como lugar privilegiado de construção, produção e reprodução de conhecimento crítico e que reafirma a educação como direito universal e inalienável.

Por fim, deixamos aqui uma agenda de questões para estudiosos do tema, profissionais de Serviço Social e defensores da escola pública que se afirmam alinhados com os princípios fundamentais da profissão nesse processo de regulamentação da lei:

1. O entendimento de que a educação tem uma função política que pode ser para educar para o consenso ou para a superação da condição de subalternidade da classe trabalhadora. Como essa profissão aposta na inexistência da neutralidade e que firmou, desde 1979, um compromisso com a classe trabalhadora, que fique explícito de que lado estamos dentro da escola pública;
2. Que as escolas podem, através da gestão democrática (que envolva a participação de toda a comunidade escolar, e o respeito ao lugar de cada profissional) construir e valorizar o Projeto Político Pedagógico

e que esse reitere a forma como assistentes sociais possam se inserir através dos seus processos de trabalho, rotinas e competências;

3. A compreensão de que a educação básica, conforme estabelecido no artigo 21º da LDB/96, é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e que as modalidades de ensino, conforme a LDB/96, compõem a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação especial. Isto significa a necessidade de se abrir uma agenda de estudos para a profissão que ainda carece de elementos em sua formação profissional para lidar com as questões que atravessam as modalidades de ensino relacionadas à educação básica (merecem atenção ainda a educação no campo, indígena, quilombola e educação à distância (EAD) — esta última tão questionada pela categoria profissional);
4. Necessário diálogo com a comunidade do entorno da escola, compreendendo o território, não apenas “como um conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas” (Santos, 1998, p. 8), mas como o lugar onde se vive e se constrói uma identidade. Dialogando com Santos: “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais, culturais, espirituais e do exercício da vida” (1998, p. 8). Portanto, entender o território onde os alunos vivem e constroem suas histórias é de grande relevância para compreensão e proposição de ações que façam sentido para suas vidas e para a escola;
5. A necessidade de nos mantermos em luta. O fato de a lei ter demorado aproximadamente 20 anos para ser aprovada expressa a ausência de interesse do poder público para regulamentá-la na velocidade que as demandas nos exigem.¹⁶ Além disso, o fato dela ter

16. Como já citado, o Art. 2º diz que “Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições”. Contudo, até a data da publicação deste livro, contamos nos dedos os municípios que a regulamentaram.

apenas três artigos traz em seu âmago ausências importantes que omitem questões cruciais para que a mesma seja implementada;

6. A necessária tarefa que, como temos dito, é preciso:

Recuperar, a partir da perspectiva Gramsciana, a importância da tarefa dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, assim como conceitos e categorias da teoria do autor italiano que nos ajudam na compreensão do mundo e das relações sociais, impulsionando uma formação e um fazer profissional mais crítico e comprometido com a superação da ordem do capital. (Farage, Helfreich, 2020, p. 72-73)

7. Sobre a educação popular, tê-la:

como referência de estratégia de um fazer profissional comprometido com a construção de sujeitos sociais e com a elevação da consciência crítica dos mesmos, tendo no horizonte uma prática profissional comprometida com a direção social do Projeto Ético Político da profissão e que identifique, na ação profissional, espaços educativos e de possibilidades de criação de experimentações articuladas aos movimentos sociais autônomos da classe trabalhadora (Farage, Helfreich, 2020, p. 72-73)

8. Em um país tão desigual como o Brasil, o fortalecimento da escola passa necessariamente pela ampliação e qualificação dos seus profissionais, mas também da lógica na qual a escola se conforma. Freire (2002) já nos alertava sobre a necessidade da escola ser aberta, plural e democrática corroborando as reflexões de Gramsci (2001) que reivindicava uma escola que possibilitasse ao indivíduo se tornar autônomo, capaz de pensar, estudar, dirigir um processo político ou controlar quem o faz. Portanto, nós, assistentes sociais desde o movimento de Reconceituação, já deixamos explícita a nossa posição política e ideológica de contribuição na construção, desenvolvimento e emancipação humana, entendendo os usuários dos serviços como sujeitos de direitos.

Assim, finalizamos essa pequena contribuição apostando na manutenção das mobilizações para que a regulamentação da Lei nº13.935/2019 nos estados e municípios possa dar concretude não somente a mais um campo de trabalho profissional que se expande, mas à possibilidade de, junto com os demais profissionais da educação que já atuam nas escolas, contribuir para repensar da educação e ampliar a garantia de acesso e permanência na escola pública. Dado o exposto, reiteramos a necessidade de aprofundar a pesquisa que nos leve a entender as ações alicerçadas no projeto ético-político do Serviço Social em prol da democratização do acesso às escolas públicas e o seu papel mobilizador. Seguimos apostando na potência da educação popular, não como uma metodologia, mas como uma maneira de se fazer e pensar a educação que contribua na construção de ações possíveis e necessárias para que estudantes, responsáveis e comunidade escolar possam ler o mundo de forma crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luis. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: *CFESS: Subsídios para o debate sobre serviço social na educação*. Brasília: CFESS, 2012 (mimeo).
- ALMEIDA, Ney Luis. *Retomando a temática da “Sistematização da Prática” em Serviço Social*. 2006. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto3-2.pdf. Acesso em: 12 jun 2010.
- ALMEIDA, Ney Luis. O Serviço Social na educação. *Revista Inscrita*, nº 6, Brasília: CFESS, 2000. p. 19-24.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 mai 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.935/2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- CFESS — Conselho Federal de Serviço Social. Atuação de assistentes sociais na Política Urbana: subsídios para reflexão. In: *Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais* (nº 5). Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2016.
- CFESS — Conselho Federal de Serviço Social. Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 — versão 2021. Conselho Federal de Serviço Social. GT de Educação. Brasília, 2021.
- CFESS — Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Conselho Federal de Serviço Social. GT de Educação. Brasília, 2011.

- Código de Ética de Assistentes Sociais de 1993. In: CRESS/RJ — Conselho Regional de Serviço Social/RJ. Assistente Social: ética e direitos. Coletânea de leis e resoluções. CRESS/7R. Rio de Janeiro, 2007.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- IAMAMOTO, Marilda V.; CARVALHO, R. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 4ª ed. São Paulo: Cortez/CELATS, 1995.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/55d6Pe5x8P5qhN3Jo269.pdf>
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. In: *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, 2019, pp. 439-461.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualização/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: abr 2022
- FARAGE, E.; HELFREICH, F. *Serviço Social, favelas e educação popular: diálogos necessários em tempos de crise do capital*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KONDER, Leandro. *Introdução ao fascismo*, 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. Prefácio. Para a Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, [1859] 1982. (Os Economistas).

- MARX, Karl. *O Capital* — crítica da economia política. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. *Temporalis*, Brasília: ABEPSS, Grafline, ano II, nº 3, pp. 41-49, jan./jun. 2001.
- SANTOS, Cláudia Mônica dos. As Dimensões da Prática Profissional do Serviço Social In: *Revista Libertas* v. 2 nº3 e v. 3 nº 1 e 2. FSS/UFJF, 2002 p.9-21 Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/issue/view/1254>
- SANTOS, Milton O dinheiro e o território. In: *Geographia* ano 1, n.º 1. Universidade de São Paulo, 1999.
- SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. *Serviço Social e Educação: o exercício profissional de assistentes sociais em escolas públicas de favelas*. 2012. Tese. UERJ.
- VALE, Ana Maria. *A educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 2001.

A infância na Maré e os impactos da política de segurança pública

GISELE MARTINS

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da minha tese de Doutorado em Serviço Social¹ e busca analisar a naturalização das diferentes manifestações da violência contra crianças e adolescentes que residem em favelas, tendo como foco a abordagem dos agentes das políticas públicas e o funcionamento, de maneira geral, dos equipamentos de assistência social, educação, saúde e Conselho Tutelar nesses territórios.

No caso das favelas, a violência armada sempre atravessou esse debate, bem como o medo, que pareciam justificar as diversas limitações de atendimento. São múltiplos os elementos que compõem a teia da proteção integral das crianças e dos adolescentes que moram em favelas e a naturalização da violência é mais uma linha que se conecta a tantas outras.

APRENDIZADOS SOBRE A VIOLÊNCIA

Primeiramente, é necessário reconhecer as especificidades de crianças e adolescentes de favelas. Nesse sentido, trabalhar para garantir seus direitos são oportunidades de conhecer particularidades que não

1. Realizado na PUC-Rio, sob orientação da prof^a Dr^a Irene Rizzini e concluído em 2020.

passam somente (ou não de maneira prioritária) por caracterizá-los em função da violência armada que afeta seu território de moradia. A violência armada precisa ser reconhecida e, principalmente, analisada como elemento presente nesses espaços, a fim de alimentar formas mais criativas de acolher as crianças e os adolescentes e garantir-lhes serviços básicos, apesar de suas tantas limitações.

As próprias explicações para a violência são, frequentemente, impiedosas, devido à falta de conhecimento sobre o 'local' onde é produzida, efetivamente: a estrutura da sociedade brasileira. Assim, as desigualdades culturais, econômicas e sociais, as exclusões sociais, o racismo, entre tantos outros fenômenos não são tidos como modalidades de violência. A sociedade brasileira não se reconhece como estruturalmente violenta, fazendo com que a violência surja como "fato esporádico de superfície" (Chauí, 2017, p. 41).

Pinheiro *et al.* (1999) e Adorno (1995), a respeito dessa violência naturalizada e enraizada em nossa sociedade, abordam determinados elementos que podem ser considerados suas causas. Uma delas refere-se a uma lacuna entre direitos sociais e direitos políticos. Tamanhas são as desigualdades sociais, que a maior parte da população não tem seus direitos humanos respeitados e preservados. Outro motivo remete ao que Pinheiro *et al.* chamam de "autoritarismo socialmente implantado", que marca a nossa sociedade (e não somente os governos) em diferentes dimensões. Há diversos sentidos de violência, de segurança pública, de infância, de direitos e de cidade em disputa e em jogo no tecido social. Esses sentidos se conectam, se influenciam e se misturam como ingredientes de uma receita que eclode as vias de acesso aos serviços que deveriam garantir segurança e ampliação de possibilidades de vida nas favelas.

Por outro lado, há diversas iniciativas que indicam vias alternativas, desde as estratégias de cuidado adotadas pelas próprias famílias, pela comunidade e suas redes de apoio, passando por intervenções de grupos e organizações da sociedade civil, instituições religiosas, até experiências no campo das políticas públicas. Mas o fato é que, a despeito destes esforços, a violência armada segue como um entrave

à garantia de direitos de crianças e adolescentes nesses territórios. Ela é objetiva e simbólica. E, de diferentes formas, impede o funcionamento dos serviços. Ao mesmo tempo, pode operar como um fermento para o discurso que afirma impossibilidades para crianças e adolescentes de favelas, alimentando a inércia e o imobilismo frente às suas necessidades mais elementares, como estudar, brincar, estar saudável. A violência armada, de forma objetiva, também limita a vida dessas crianças e desses adolescentes, impedindo-os de se deslocarem, de brincarem na rua, as fere fisicamente e, nos casos mais graves, as mata e/ou às suas famílias. Além disso, gera pânico, medo e muitos traumas.

A cristalização de práticas que limitam o acesso a serviços nas favelas resulta da inobservância de suas especificidades, das reais necessidades de seus moradores. Assim, as diversas formas de adaptação para funcionamento de equipamentos e políticas públicas acabam ficando a cargo de seus operadores e gestores locais ou de medidas que não conseguem garantir o acesso de maneira efetiva.

A maior parte dos profissionais ouvidos pela pesquisa realizada para a tese que fundamenta o presente artigo afirmou que não desejava atuar na Maré quando do surgimento daquela oportunidade profissional. No caso específico da política municipal de educação, por exemplo, quando há vagas em escola pública na cidade do Rio de Janeiro, os professores selecionam uma área da cidade onde eles gostariam de trabalhar e recebem uma lista de opções. Para os novos professores, as escolas disponibilizadas normalmente são localizadas em favelas que sofrem com a falta de equipes de funcionários².

Apesar da enorme diversidade presente nas favelas do Rio de Janeiro e de todas as suas potencialidades, os estigmas relacionados a violências, drogas e crimes prevalecem quando das escolhas e estratégias adotadas pelos profissionais que, em sua maioria, não tinham atuado em favelas, como mostra o depoimento:

2. De acordo com reportagem divulgada pelo portal Rio on Watch (Professores de escolas públicas nas favelas do Rio descrevem desafios e esperam por mudanças). Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=22660>. Acesso em: 26 fev 2020.

Eles passam no concurso, depois eles são encaminhados para a CRE, e aqui você abre a relação de escolas, para que eles façam a opção. Muitos chegam dizendo que não querem, principalmente se tiver uma escolha na semana que teve uma operação porque então a mídia mostra a operação e as pessoas ficam com receio, claro. Então eles já chegam dizendo que não querem. (Entrevistada 1, 4ª CRE).

Assim, os profissionais atuam, muitas vezes, em áreas com diferentes grupos socioculturais, deparando-se, frequentemente, com realidades muito distintas das suas, mesmo para aqueles que têm sua origem em favelas. Na Maré mesmo, há moradores que nunca foram a determinadas favelas do território, devido às fronteiras internas, reforçadas pelo domínio de grupos armados distintos no território, demonstrando sua heterogeneidade. Nesse caso, ser alguém ‘de fora’ de uma favela, ainda que a/o profissional seja da própria Maré, causa insegurança sobre a falta de proximidade com aquela comunidade e o medo dos integrantes de grupos armados.

Como vimos, conflitos violentos, seja entre os grupos armados presentes da Maré ou entre esses e as polícias, acarretam a interrupção dos serviços públicos no território. Assim, crianças e adolescentes que residem nessas favelas passam menos tempo nas salas de aula e têm acesso restrito a outras políticas, como assistência social, saúde e o próprio Conselho Tutelar, voltadas especificamente para a defesa de seus direitos e interesses.

IMPACTOS DA POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA

A Maré apresenta, historicamente, uma relação difícil com as forças de segurança. O Exército, por exemplo, ocupou o território por mais de um ano, de abril de 2014 a junho de 2015, entre outros motivos, devido à realização da Copa do Mundo, em 2014, numa clara demonstração sobre como o Estado lida com as favelas: ‘protegendo’ o restante da

cidade desse território considerado tão perigoso e violento, ao invés de garantir-lhe segurança pública como direito³.

De forma rotineira, as forças policiais conduzem operações violentas, interrompendo serviços, ameaçando a integridade das pessoas, violando suas casas e promovendo o terror em nome do combate às drogas. Essas operações afetam negativamente a vida de crianças e adolescentes, criando um ambiente difícil para seu desenvolvimento. O representante do NUDEDH/DPERJ, ao falar sobre o trabalho de proteção dos direitos humanos dos moradores de favelas no contexto da atuação da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro nas favelas, relata a necessidade de questionar determinadas práticas nesse campo:

Na verdade, o que a gente quer é questionar essa forma de atuação do Estado, essa prática em termos jurídicos. Essa é uma decisão política, fazer esse tipo de operação, mas a gente está tentando trazer um questionamento jurídico das limitações, conformações, a exigência de ter protocolos de compromissos desses danos que são previsíveis e são tão repetitivos que eles têm uma previsibilidade. Então a gente trabalha com essa questão de território, de interrupção de serviços, do fechamento dos equipamentos, do prejuízo que isso causa no direito à educação, direito ao trabalho, direito de ir e vir, trazer essa compreensão dessa perspectiva que é invisibilizada. Sempre na narrativa dominante é o combate ao crime... isso é necessário, estamos em guerra, olha o armamento todo... Todas essas outras questões dos impactos que

3. Segundo Eliana Sousa Silva, fundadora da Redes da Maré e especialista em segurança pública, este direito ainda não foi reconhecido para os moradores de favela, tal como o direito à educação ou à saúde: “Não existe, na Maré e, em geral, em outras favelas, o direito à Segurança Pública. Esse conceito de Segurança Pública existe na cidade, mas dentro da Maré essa noção de direito não existe. Por isso, na Maré, existem grupos armados, que criam situações de violência que limitam o direito do morador. É impensável ver civis armados nas ruas do Leblon, mas na Maré isso é visto com naturalidade.” Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/03/20/secretario-de-educa-cao-do-rio-quer-blindar-escolas-na-favela-da-mare> . Acesso em: 26 fev 2020.

essa forma de atuação que o Estado traz, além de ser uma política ineficiente, os resultados são altamente questionáveis. (Entrevistado 2, DPERJ)

A política de segurança pública tem atuado de forma apartada das demais políticas, sobretudo aquelas fundamentais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, comprometendo esse trabalho de maneira decisiva. Diante do desafio imposto pela violência armada na Maré, os profissionais acabam criando suas próprias estratégias para seguir atuando no território, o que acarreta, muitas vezes, na reprodução contínua de práticas que violam ainda mais os direitos.

‘Avaliar’, cotidianamente, as condições de segurança do território, ainda que não haja nenhuma ameaça iminente é bastante comum na Maré. Ou, ainda, o estabelecimento de práticas que, simplesmente, restringem ou impedem a circulação no território, devido a um evento violento ocorrido no passado. O resultado só pode ser este: ao se eliminarem os riscos para o profissional, se ampliam os riscos para a criança e para o adolescente. Os Esquemas 1 e 2 a seguir dão uma ideia melhor do processo a que nos referimos.



Figura 1. Esquema 1. FONTE: Elaboração própria. 2020

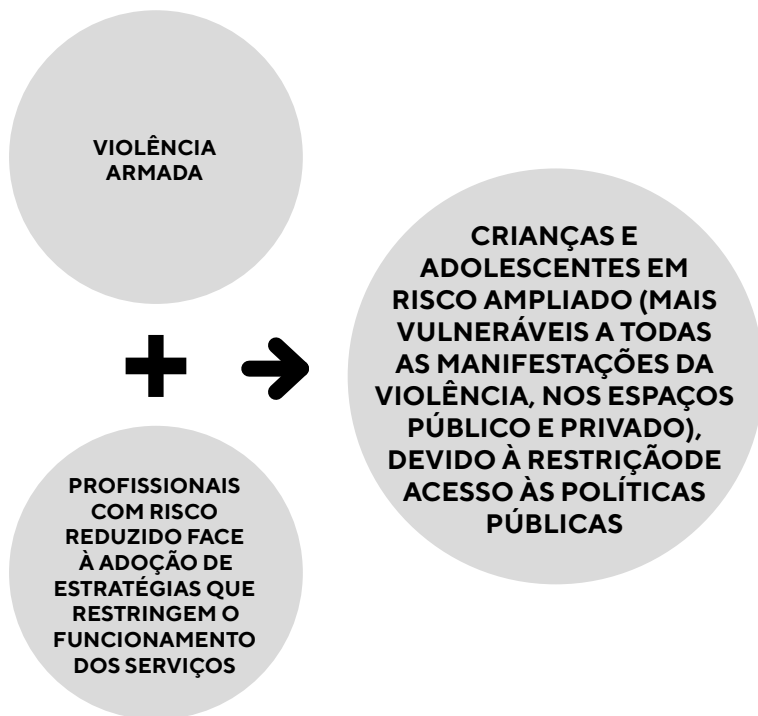


Figura 2. Esquema 2. FONTE: Elaboração própria. 2020

Verifica-se, portanto, que as medidas adotadas pelos profissionais, visando à sua própria segurança e a das próprias crianças e adolescentes, não garantem a proteção destes últimos, pois não alteram o quadro mais geral de insegurança ao qual estão submetidos, mas pelo contrário, ampliam suas vulnerabilidades, já que seus direitos ficam em segundo plano, num cenário marcado pelo medo e por experiências negativas dos profissionais. Assim, conforme ressalta Minayo (2017, p. 41), é possível considerar que a violência se constitui como elemento histórico e estrutural em nosso país, fundamentado em altos níveis de desigualdade social, tornando-se terreno fértil para a banalização e a proliferação da violência.

Importante considerar, mais uma vez, que, ao mesmo tempo que os profissionais pesquisados concordam que a violência contra as crianças e os adolescentes é naturalizada, inclusive por suas próprias famílias, eles sofrem com o medo dos confrontos armados, demonstrando que estes eventos deixam traumas. Em entrevista concedida em 2013 para o portal Rio on Watch, outra professora do CIEP Elis Regina afirmou que, após uma operação policial que resultou em chacina na Maré, os estudantes mostraram-se tristes e “insistiram em passar o tempo inteiro falando sobre o que aconteceu naquela manhã — as agressões, os tiros, facas na garganta.”⁴

Os trabalhadores, os professores, os diretores, as pessoas não residem ali, a maioria não reside no território, e as crianças estão no território, então se a gente está fora do território que está em confronto, aquelas crianças ficaram o tempo inteiro ali. As crianças, os pais, as famílias, então causa uma agitação. A gente percebe que causa, também, um medo. Já aconteceu de criança com medo de ir para escola, porque pensa que vai acontecer de novo, e aí isso altera um pouco a dinâmica da escola. Se a gente percebe que aquela turma está mais agitada, o que a gente pode fazer, então, para replanejar, para fingir que aquilo não aconteceu, mas também para dar conta de um conteúdo? Então, ter um pouco de sensibilidade, dar uma pausa, acolher o que as pessoas estão fazendo, entender o que é aquilo, e a gente sabe o que é, mas a gente dá oportunidade dessas crianças verbalizarem o que elas estão sentindo, uma atividade, enfim. A gente não é engessado, não tem uma receita, também, de bolo. É muito do que a gente percebe do que é possível, do que a gente consegue fazer para acolher, então, isso também altera. Quando você tem que dar uma matéria que ‘não está fluindo’ é preciso ver o que está acontecendo. E aí, depois, sim, quando voltar uma calma, voltar quando o professor perceber que é possível, daquele ponto em diante, seguir com conteúdo. (Entrevistada 3, 4^a CRE)

4. Professores de escolas públicas nas favelas do Rio descrevem desafios e esperam por mudanças. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=22660> . Acesso em: 26 fev 2020.

NÃO É NORMAL, É ESTRUTURAL

Segundo Marilena Chauí (2017), a sociedade brasileira é caracterizada pelo autoritarismo social. Nessa perspectiva, a violência simbólica se faz presente nos valores da nossa sociedade, nas normas e regras que definimos e seguimos e na forma pela qual nos estruturamos, organizando nossas relações sociais e políticas.

Dessa maneira, micropoderes despóticos capilarizam em toda a sociedade a violência, que, partindo da e na família, se espalha para a escola, o hospital, as relações de trabalho, os meios de comunicação, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado aos cidadãos pela burocracia estatal e vem cristalizar-se nas instituições públicas e no desprezo do mercado pelos direitos do consumidor. A violência policial é apenas mais um caso do despotismo que estrutura toda a sociedade, ou seja, não é uma exceção escandalosa e sim faz parte da regra da sociabilidade brasileira. (2017, p. 43)

Para a autora, isso se deve graças ao predomínio de relações de mando e obediência, com as quais estamos perfeitamente habituados, bem como com a presença de privilégios na relação com o outro. Pode-se dizer, assim, que ter direitos na cidade, certamente, não é privilégio das crianças e dos adolescentes que moram nas favelas.

O autoritarismo socialmente implantado (Pinheiro, 1997) mantém a violência estrutural e simbólica que define as relações sociais no Brasil, a qual se relaciona com a restrição ao acesso a direitos fundamentais por parcela significativa da população. Este processo resulta da reprodução histórica de lugares de privilégio, dos quais nunca fizeram parte os moradores de favela. Assim, a lógica do privilégio se faz presente nas relações pessoais e intersubjetivas.

A violência estrutural e simbólica presente nas relações sociais no Brasil, que encontra bases no autoritarismo socialmente implantado, se associa à privação de direitos básicos (Adorno, 2002; Pinheiro *et al.*, 1999; Chauí, 2017). A privação de direitos expõe crianças e adolescentes de favelas a um risco maior de sofrerem com diversas manifestações da violência.

Na Maré e em tantas outras favelas do Rio de Janeiro, se expressa não somente por meio da violência armada, com a presença dos grupos criminosos e operações policiais violentas, mas também, e em função desta, pelas diversas restrições existentes no funcionamento dos serviços. Tais práticas, reproduzidas e assimiladas de forma naturalizada, fundamentam-se não somente em experiências concretas, mas em discursos historicamente construídos acerca das favelas, contribuindo para acirrar as diversas desigualdades manifestas nesses espaços (econômicas, sociais, políticas, culturais, educacionais e outras), vivenciadas especialmente por crianças e adolescentes. Esta é uma demonstração das formas pelas quais as práticas são influenciadas por discursos, reflexão que nos remete à produção teórica de Foucault (2000, 1979, 1972), Baalbaki & D’Oliveira (2016), Fernandes (2005) e Spink & Gimenes (1994).

Numa sociedade, como a brasileira, que aceita a violência como algo natural, por nem sempre reconhecê-la, a violência simbólica mostra-se regra institucional (Chauí, 2017), ou seja, é uma “violência ainda maior porque não percebida imediatamente por nós, porque a exercemos e a sofremos como algo necessário, natural e normal” (*op cit.*, p. 176).

A violência, apesar de suas múltiplas manifestações, níveis de gravidade e intensidade, se apresenta em todo o tecido social, atinge a todos, de alguma maneira, independentemente de gênero, classe, raça e/ou etnia. Está enraizada em nossa sociedade e é naturalizada como ferramenta possível na resolução de conflitos (Adorno, 2002), além de exercício de dominação e poder.

Desde o surgimento das favelas, somos cotidianamente confrontados com a ideia de cenários de violência, carência e marginalidade. Essa é a informação que se capilariza na mídia e nos diálogos (formais e informais), o que interfere no nosso dia a dia, alterando percursos e indicando os lugares permitidos e proibidos na cidade, os locais e pessoas supostamente perigosos ou seguros. Foi possível perceber, ainda, por meio da pesquisa realizada, que a maioria dos profissionais ouvidos viveram situações violentas, contribuindo ainda mais para a legitimação da ideia de que a violência é fenômeno normal no território de favela, a que as pessoas que ali residem estão, irremediavelmente, submetidas.

A violência, no entanto, não é um fenômeno natural, mas produzido socialmente, como afirma Chauí (2017), pois sustentamos o mito de sermos uma população cordial e acolhedora, diversa e que convive bem com tal diversidade e heterogeneidade, aceitas sem violência. A autora afirma, contudo, que a sociedade brasileira é profundamente hierarquizada e autoritária, marcada pelo predomínio de interesses individuais e particulares no trato com as questões públicas. Camuflamos, assim, nossa estrutura violenta e cristalizamos a desigualdade social.

APRENDIZADOS SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE FAVELAS

As condições de vida das crianças e dos adolescentes nas favelas são expressões do hiato entre os marcos legais voltados para sua proteção e a execução das políticas públicas, submetidas a este arcabouço. A própria Constituição Federal, em seu artigo 227, preconiza que sejam assegurados todos os direitos à criança e ao adolescente com absoluta prioridade. Eles são sujeitos de direitos como quaisquer outras pessoas, como prevê a Constituição Federal, o ECA e a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1959⁵.

Segundo Avanci *et al.* (2017), a violência contra crianças e adolescentes é um fenômeno histórico, a despeito das leis que determinam sua proteção integral. As análises a esse respeito devem considerar as dimensões da violência simbólica e estrutural, da desigualdade social, da estigmatização, do menosprezo, além da violação e da falta de acesso a direitos básicos (Assis & Constantino, 2003).

A violência, portanto, não produz somente danos imediatos, como

5. Ferreira *et al.* (2007) afirmam que a Doutrina da Proteção Integral decorre desta Declaração, sendo, portanto, pioneira na compreensão de que crianças e adolescentes são, tal qual todos os seres humanos, sujeitos de direitos, tendo acesso privilegiado à Justiça.

prejuízos diretos e indiretos à saúde física e psicológica de crianças e adolescentes (Avanci *et al.*, 2017). Tais danos podem repercutir de formas diferentes, a depender da frequência da violação, sua duração, tipo, gravidade e natureza, entre outras características, assim como as medidas adotadas (ou não) para sua prevenção e atendimento.

Assis *et al.* (2017), por meio de uma análise crítica da literatura, identificaram dificuldades no processo de notificação de casos de violência contra crianças e adolescentes, mais especificamente no âmbito da Estratégia Saúde da Família. As autoras concluíram, a partir da pesquisa realizada, que técnicas/os de enfermagem, agentes comunitários/os de saúde e enfermeiras/os estão mais suscetíveis às situações de violência identificadas, dada a sua proximidade com os casos atendidos. Por esta razão, pelo medo e deficiências de processo de formação continuada desses profissionais, há uma tendência de subnotificação dos casos de violência, também observada no âmbito da pesquisa realizada para a tese que fundamenta este artigo. O medo está presente não só entre os profissionais, mas também entre os moradores, como indica o depoimento que segue:

De um tempo para cá, isso começou a mudar, eu acho que quando teve a ocupação⁶, e por conta do acirramento da violência lá dentro, as pessoas passaram a ter medo de denunciar. A denúncia era mais fácil antes e, eu acredito que seja isso, passaram a denunciar menos. Porque eu não acredito que significa que diminuíram o número de casos de violação lá dentro. Acho que se criou um silêncio, a comunidade se silenciou de alguma maneira. E a gente vê isso, por exemplo, quando a gente vai fazer visita. A gente fala com a pessoa: ‘Você conhece o fulano que mora aqui? Sabe onde é o número da casa do fulano? Você sabe onde fica a casa 10?’ Antes a gente não tinha esse problema lá, as pessoas eram mais colaborativas. Acho que criou, essa questão da violência... Teve a questão da ocupação e depois, quando começou a ter aqueles

6. Ocupação da Maré pelo Exército.

problemas com as UPPs que vieram as pessoas de fora, isso mudou muito a comunidade. Porque o bandido que nasce na comunidade, ele termina tendo um certo respeito, apesar de que ele impõe as regras, mas ele tem uma certa sociabilidade ali. Quando chegou aquela galera que estava vindo de fora, eles não querem saber, então, eles esculacham mesmo. Acho que tudo isso foi contribuindo para um silêncio, que trouxe como resultado uma diminuição do número de casos que chegam para a gente. A Ilha passou a ter mais casos do que a Maré. (Entrevistada 4, CREAS Stella Maris)

A violência armada, assim, afeta todas e todos aqueles que circulam no território de favelas do Rio de Janeiro. É impossível não considerar seus riscos reais e a forma como influencia o funcionamento dos serviços. No entanto, é fundamental considerar os prejuízos para crianças e adolescentes presentes nesses territórios, pois tal como os profissionais atuantes nos equipamentos públicos, todos têm direito à segurança e proteção. A ausência de uma formação específica para atuar no território de favelas, somada ao monopólio do trato da violência urbana e armada pelas instituições de segurança pública, torna o tema ainda mais complexo para seu enfrentamento pelos profissionais tradicionalmente inscritos no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). O imobilismo que resulta desse processo restringe alternativas possíveis, naturalizando a interrupção frequente da oferta de serviços.

O fenômeno, no entanto, não se sustenta pela decisão individual destes profissionais, mas por uma dinâmica integrada pela violência simbólica, estrutural e cultural que se produz e reproduz em nossa sociedade e que mantém discursos predominantemente negativos sobre os espaços de favela, o que possibilita um tratamento desigual aos seus moradores, em comparação aos demais que habitam a cidade. O paradigma da ausência (Fernandes *et al.* 2018), aqui também mencionado, nos submete à aceitação dessas estratégias como as únicas possíveis, mas é preciso superá-lo, a fim de encontrar formas mais aceitáveis, do ponto de vista dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Em um território onde a violência se manifesta de diferentes formas, comprometendo o acesso às políticas públicas e direitos, somado às manifestações mais explícitas da violência, tal como a violência criminal, urbana, armada, física, doméstica, institucional, entre outras, os sujeitos podem estar mais suscetíveis à sua naturalização, o que compromete o processo de identificação e notificação dos casos, minimiza determinadas situações e gera impotência, além de impedir a adoção de estratégias efetivas para acesso aos serviços. Tal quadro, corriqueiro no cotidiano de favela, é continuamente reproduzido sem questionamento. Pelo contrário, tamanho é o medo em torno dos territórios de favela, que os profissionais que lá atuam são, muitas vezes, tidos como ‘heróis’, graças à ‘coragem’ de estarem naquele espaço todos os dias. Reportagem divulgada pelo jornal *O Globo*, em abril de 2017, trata do desafio de educar crianças “em dias de guerra”, para usar termo empregado na chamada da matéria. Nela, consta o seguinte depoimento de um diretor de unidade escolar na Maré, que expressa a percepção mencionada: “Jogamos dados com Deus todos os dias. Aprendi um ditado quando cheguei: a Maré é para os fortes.”⁷

Esta afirmativa é emblemática do processo de reprodução de práticas que se baseiam em discursos que reforçam o quanto a favela é um território violento. Assim que chegou à Maré, um profissional que, se seguirmos a tendência apresentada na pesquisa, possivelmente nunca atuou em território de favela e também não escolheu/desejou estar ali, é recebido com esse comentário e tantas outras recomendações, que têm reforçadas suas visões estigmatizantes sobre o território, tornando difícil o questionamento e o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as ‘alternativas’ criadas. O diretor revelou, ainda, na reportagem, que no ano anterior, em 2016, uma colega desistiu de trabalhar no local apenas três dias depois de começar afirmando: “Prefiro dar aulas no inferno”.

Verifica-se, portanto, que há uma ordem do discurso (Foucault, 2000) que marca as estratégias adotadas. Essa “ordem do discurso” produz

7. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/o-desafio-de-educar-criancasem-dias-de-guerra-2-21178198>. Acesso em: 26 fev 2020.

efeitos nas escolhas e definição das estratégias utilizadas pelos equipamentos públicos no atendimento às crianças e aos adolescentes na Maré. Nesse sentido, as medidas adotadas configuram-se como práticas sociais e discursivas, considerando as relações de poder que as atravessam. A obra de Foucault inspirou as análises aqui empreendidas, buscando identificar as relações entre formações discursivas construídas historicamente e as estratégias praticadas nos equipamentos públicos de assistência social, educação, saúde e Conselho Tutelar no conjunto de favelas da Maré.

É preciso reconhecer, ao mesmo tempo, a importância da adoção de estratégias específicas nas situações de risco. No entanto, isso não altera o fato de que é fundamental a discussão a respeito da cultura da violência que atravessa nosso cotidiano. As instituições integrantes do SGDCA podem atuar no campo da proposição e incentivo da produção de alternativas que busquem o enfrentamento da violência, como contribuição para alterar o quadro de vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes.

A tomada de consciência sobre a situação, no sentido de desnaturalizar tais práticas, que muitas vezes se restringem à proteção dos profissionais, pode ser um primeiro passo para a transformação de discursos tão aderidos em nossa constituição coletiva e subjetiva. Do contrário, podemos ter à frente gerações de crianças e adolescentes submetidas à mesma lógica, mesmo que novos equipamentos sejam construídos no território.

Nessa perspectiva, é imprescindível analisar criticamente a política de segurança pública. Segundo reportagem da *Folha de São Paulo*⁸, o mês de janeiro de 2020 quebrou uma sequência de diminuição do número de tiroteios no estado do Rio de Janeiro, que se sustentava desde julho do ano anterior. Em apenas um mês, quatro crianças, entre 5 e 11 anos de idade, foram baleadas. Uma delas, Anna Carolina Neves, de 8 anos,

8. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/sem-promessa-cumprida-de-witzel-rio-de-janeiro-tem-aumento-de-tiroteios.shtml>. Acesso em: 26 fev 2020.

foi atingida por bala perdida na cabeça, no sofá da própria casa, em Belford Roxo, município do Rio de Janeiro. O ano de 2019 terminou com seis crianças mortas durante incursões da polícia nas favelas fluminenses. A esse respeito, mencionou profissional da DPERJ entrevistado:

As violências nesses territórios são muito naturalizadas. A gente costuma falar que a gente usa e incorpora no nosso vocabulário, não só incorpora, mas também entra a questão de mentalidades, que as operações policiais de favela são incursões da polícia para entrar e existe a curiosidade de procurar no dicionário o que é incursão; incursão é uma penetração súbita no território inimigo, um ataque, uma invasão, então toda essa mentalidade de guerra que fica no nosso senso comum vai contaminando nossas ideias e como a ideia de dano colateral também, de que uma vítima criança, uma mulher, um trabalhador, um inocente é atingido, a desculpa que isso é um 'dano colateral', que é uma terminologia de conflitos armados, quando, por exemplo, os Estados Unidos lançam uma bomba e matam civis, mulheres, para atacar algum núcleo terrorista, enfim, eles chamam de danos colaterais, mas não são seus cidadãos. A gente tem usado isso para pessoas que moram na favela, quando uma criança morre isso é um dano colateral. E o dano colateral é uma coisa que tem uma previsibilidade, mas que tem uma aceitação, está no cálculo. Aquilo ali faz parte, vai acontecer, acontece, como fala também no caso do Exército, acontece. Acontece não, é uma coisa que pode acontecer, mas é colocada no cálculo, porque é admissível, mas por que é admissível? Porque é na favela. (Entrevistado 2, DPERJ)

Na publicação do Censo Maré, da Redes da Maré (2019), consta uma breve análise sobre a política de educação no território, que vai confirmar os aspectos aqui abordados:

Na dinâmica intraescolar, os profissionais têm, em geral, dificuldade em se relacionar com a comunidade do entorno. Assim, não privilegiam a aproximação das famílias e tornam-se

resistentes à construção de metodologias que as envolvam no processo pedagógico, o que ajudaria a derrubar muros simbólicos. O fato de haver, por exemplo, escolas em que os estudantes da tarde (no inverno, pois escurece mais cedo) ou da noite são dispensados mais cedo que o habitual, tendo a violência como justificativa, mesmo não tendo ocorrido qualquer confronto no dia, é uma demonstração evidente da incompreensão das necessidades das crianças e adolescentes deste território e da ausência de um compromisso radical com a ampliação do conhecimento, a socialização e o tratamento equânime dentro da rede escolar. (2019, p. 67)

Os referidos “muros simbólicos” têm caráter discriminatório e alimentam a reprodução de práticas que limitam o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes de favelas. São práticas engessadas e que demonstram o predomínio do zelo pela segurança dos profissionais, mantendo hierarquias naturalizadas. O que se observa, portanto, no cotidiano da Maré e de outras favelas do Rio de Janeiro, é a reprodução de graves violações dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Fernandes *et al.* (2018) afirmam que tais processos são possíveis graças ao que chamam de “pedagogias da monstrialização”, que estão no cerne de movimentos de negação do diferente, do outro, e que (re) produzem tensões sociais. Os autores avaliam que tais pedagogias se utilizam de discursos dispersos e difusos que, aos poucos, estabelecem verdades ou “regimes de verdade” (Foucault, 1979).

As “pedagogias da monstrialização”, segundo os autores mencionados, “engendram mentalidades e formas de compreensão (nesse caso, relacionadas ao outro), mas também justapõem um sistema de valores hierárquicos no qual dois processos, em paralelo, ocorrem” (Fernandes *et al.*, 2018, p. 4). Um desses processos é por eles chamado de aniquilação simbólica, que pode ser tão intenso, que qualquer tentativa de produzir argumentos que questionem os discursos predominantes enfrenta resistências “baseadas em filtros, determinados por representações sociais inculcadas — o que pode tentar naturalizar como inferior qualquer argumento contrário às explicações dominantes” (*op.cit.*, 2018, p. 5).

Em suma, os autores afirmam que tais estratégias de distinção (racial e social) atuam na afirmação de hierarquias, por meio de violência simbólica, ancorada em processos pedagógicos que naturalizam a indiferença, entre outros fenômenos, que se constituem como características constitutivas das contradições sociais presentes no contexto urbano. Para Fernandes *et al.* (2018), a desumanização de determinados grupos é resultado das pedagogias mencionadas.

Wacquant (1999) chama de estigmatização territorial os processos que determinados territórios sejam tidos como “buracos urbanos de inferno”, repletos de violência, ausência e imoralidade, nos quais somente os sujeitos excluídos pela sociedade assumem viver. Assim, o reduzido conhecimento sobre os aspectos positivos das favelas tem inibido, no curso da História, a chance de realização de iniciativas que considerem esses espaços como “ponto de partida, em vez de ponto de chegada, para intervenções arbitrárias (ou supostamente democráticas), as quais ignoram a potência desses territórios” (Fernandes *et al.* 2018, pp. 8-9).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. In: *Sociológicas*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002a, p. 84-135.
- ADORNO, Sérgio. Monopólio Estatal da Violência na Sociedade Brasileira Contemporânea. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira 1970-2002*. São Paulo, Sumaré, v. IV, pp. 267-307. 2002b.
- ADORNO, Sérgio. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. In: *Revista Sociedade e Estado*, vol. X, nº 2, jul./dez: 299-342, 1995.
- ASSIS, Simone Gonçalves; DESLANDES, Sueli Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Atendimento à pessoa em situação de violência pelo Sistema Único de Saúde. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves (Orgs.). *Novas e velhas faces da violência no século XXI*. Visão da literatura brasileira do campo da saúde. 1ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.
- ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia. Violência contra crianças e adolescentes: o grande investimento da comunidade acadêmica na década de 90. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Orgs.). *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003, p. 163-198.
- AVANCI, Joviana Quintes *et al.* Violência contra a criança e o adolescente: descobertas e desafios. In: MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone (Org.). *Novas e velhas faces da violência no século XXI*. Visão da literatura brasileira do campo da saúde. 1ed. v.1. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017, p. 17-596.
- BAALBAKI, Angela Corrêa; D'OLIVO, Fernanda Moraes. A Segurança que não é para todos: Discursos sobre violência e Segurança Pública. In: *Entremeios: Revista de estudos do Discurso*. v. 13, jul.-dez./2016.
- CHAUÍ, Marilena. *Sobre a violência*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

- FERNANDES, Fernando Lannes; SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge. O Paradigma da Potência e a Pedagogia da Convivência. In: *Revista Periferias — O Paradigma da Potência*. v. 1, n. 1, 2018.
- FERNANDES, Fernando Lannes. Os discursos sobre as favelas e os limites ao direito à cidade. In: *Cidades*. Presidente Prudente: Grupo de Estudos Urbanos, 2(3), Jan.-Jun. 2005, pp.37-62.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Lisboa, Porto: Vozes, 1972.
- MARTINS, Gisele Ribeiro “Amanhã eu quero que não tenha tiro”: tortuosos caminhos na trilha dos direitos de crianças e adolescentes nas favelas. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social). Orientadora: Irene Rizzini. PUC-Rio.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Violências visíveis e invisíveis contra a pessoa idosa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Novas e velhas faces da violência no século XXI: Visão da literatura brasileira no campo da saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio *et al.* (Orgs.). *Continuidade autoritária e construção da democracia: relatório final*. São Paulo: NEV, 1999.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias. In: *Tempo Social*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 43-52, Maio 1997.
- REDES DA MARÉ. *Censo Populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.

SPINK, Mary Jane Paris; GIMENES, Maria da Glória G. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e doença. In: *Saúde e Sociedade* 3(2):149-171,1994.

WACQUANT, Loïc. Urban Marginality in the coming millennium. In: *Urban Studies* 36 (10): 1639-47, 1999.

PARTE 2

A MARÉ
PELA MARÉ:
RELATOS DE
EXPERIÊNCIA
DE QUÊM
CONSTRÓI
ESSE
ESPAÇO

Direito à educação: experiências de educação não formal e incidência política

ALESSANDRA PINHEIRO

ANDRÉIA MARTINS DE OLIVEIRA SANTO

DANI REMILIK

INTRODUÇÃO

O tema abordado neste artigo tem como foco apresentar e refletir sobre as práticas, ações, projetos e iniciativas educativas desenvolvidas e realizadas pelo Eixo de Educação da Redes da Maré, assim como, os diálogos e intersecções entre a sociedade civil e o sistema público de ensino oferecido no conjunto das 16 favelas da Maré, onde vivem cerca de 140 mil pessoas.

Para falarmos do trabalho realizado pela Redes da Maré no campo da educação é fundamental que se desperte a capacidade de alargamento acerca da compreensão do tema, da sua intenção histórica e sua relação com o território. Para isso, se faz necessária uma breve contextualização do conjunto de favelas da Maré e apresentação do histórico do trabalho da Redes da Maré.

A REDES DA MARÉ: UMA ATUAÇÃO ALINHADA COM O TERRITÓRIO

O conjunto de favelas da Maré é um território simbólico tanto pela sua localização geográfica quanto pelo seu contingente populacional. Localizada entre as três principais vias de circulação da cidade (Av. Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela), ao longo da sua história, a Maré se conformou no conjunto de favelas mais populoso da cidade do Rio, onde, segundo dados do Censo Demográfico da Maré, residem 139.073 pessoas, em mais de 47 mil domicílios, em uma área com menos de 5km². Entre os 161 bairros da cidade do Rio de Janeiro, a Maré é o nono mais populoso, e maior que 96% dos municípios do país. A população com menos de 30 anos de idade representa 52% (Redes da Maré, 2019).

Na década de 1940, quando se iniciou o processo de constituição da Maré, decorrente da construção da primeira principal via de circulação da cidade, a Avenida Brasil, as reivindicações dos primeiros moradores eram, principalmente, por condições básicas de saneamento básico, moradia e educação. Ao longo dos anos, a luta continuou pela ampliação do número de equipamentos públicos, mas, também, pela melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por aqueles já instalados.

A situação de extrema vulnerabilidade imposta aos moradores, frente à violência urbana, se traduz pela violação sistemática de direitos decorrente da atuação de três grupos criminosos armados e o processo de militarização das ações policiais legitimado pela ‘guerra às drogas’, que atua sem que haja uma política de segurança pública definida e bem contornada, preservando a vida da população. Esse contexto traz consequências desastrosas para o desenvolvimento territorial da região e para a garantia de direitos que estruturam a vida da população, como a educação pública de qualidade. Além da violência letal, amplamente divulgada, esses confrontos também prejudicam o funcionamento das instituições públicas e privadas da Maré.

Desde 2016, a Redes da Maré vem publicando edições anuais do *Boletim de Direito à Segurança Pública na Maré* e os dados sistematizados e analisados comprovam os diferentes impactos da violação de direito

da população — uma das áreas mais afetadas é, justamente, a educação. ‘Em 2016 foram 20 dias com aulas suspensas; em 2017, foram 35 dias; em 2018, 10 dias; em 2019, 24 dias; em 2020, 8 dias até o dia 13 de março quando as atividades presenciais foram suspensas por conta da Covid-19; em 2021, 6 dias’, mas a maioria das escolas só voltou a funcionar em outubro, ‘e em 2022 foram 15 dias de aulas suspensas em decorrência da violência armada.’ Vale destacar que 62% das operações policiais, realizadas ao longo do ano de 2022, foram próximas das escolas. Considerando que o ano letivo no Brasil tem 200 dias, os dados revelam que, uma vez mantida a média de fechamento de escolas por conta de confrontos armados, ao final dos 14 anos do ciclo escolar da Educação Básica (Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio), estudantes da Maré poderão ter perdido até 490 dias letivos, o que corresponde a, aproximadamente, dois anos e meio de escolarização. Dessa forma, a garantia constitucional de direito à educação das crianças e adolescentes da Maré estará comprometida. Vale destacar que não há um plano, ao menos claro e divulgado, de reposição dessas aulas e que esse é um impacto, digamos, mais objetivo, porém não podemos acreditar que depois de um dia de operação e tiroteio, as aulas aconteçam normalmente. Obviamente, todo esse contexto traz medos, tanto para professores — que na sua maioria não moram na Maré — como para alunos e famílias. É inegável a interferência dessa violência no cotidiano das escolas e nas práticas pedagógicas, mesmo nos dias sem operação policial ou conflito entre os grupos criminosos armados.

Desde o seu início, a Redes da Maré buscou elaborar ações estruturantes que, em médio e longo prazos, se traduzissem na garantia de direitos básicos para população da Maré. A compreensão é que somente será possível impactar em mudanças significativas nos territórios da Maré através do enfrentamento de determinadas desigualdades sociais, tendo como parâmetro outras áreas da cidade, e da superação das diversas formas de violência, especialmente a alta incidência de homicídios. Tudo isso, tendo como referência a construção de um trabalho contínuo e de articulação com diferentes segmentos da sociedade. Para isso, a Redes da Maré realiza projetos dentro de cinco eixos de trabalhos estruturantes:

Educação; Arte, Cultura, Memórias e Identidades; Direitos Urbanos e Socioambientais; Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça; e Direito à Saúde. Como metodologia de trabalho busca articular: a produção de conhecimento e diagnósticos sobre o território que permitem identificar demandas estruturantes; a mobilização dos moradores e instituições locais que garantam o protagonismo dos moradores do território; a articulação de uma ampla rede de parceiros públicos, privados, nacionais e internacionais que permitem a realização de intervenções em áreas prioritárias; e a incidência em políticas públicas para qualificação e fortalecimento de políticas que garantam direitos e reconheçam o protagonismo dos moradores do território.

O EIXO DE EDUCAÇÃO E O CONTEXTO EDUCACIONAL DA MARÉ

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Galeano, 1994).

A Redes da Maré tem, desde sua origem, a preocupação com a compreensão de demandas estruturais dos moradores da Maré. Nesse sentido, foi realizado um diagnóstico para caracterização do perfil da escolaridade da população, à época, com o intuito de entender como contribuir para o alargamento do tempo de escolaridade, com ênfase no acesso à universidade. Neste estudo, foi identificado que menos de 0,5% da população da Maré teve acesso ao Ensino Superior. A partir dessa constatação, nasceu o primeiro projeto, o Curso Pré-Vestibular Redes da Maré, que existe até hoje. Ao longo desses mais de 20 anos, cerca de 1.200 moradores da Maré ingressaram no Ensino Superior. Em 2019, outro levantamento realizado pela Redes da Maré, em parceria com o Observatório de Favelas, no âmbito de um projeto denominado Censo

Maré, observou que o contingente de moradores que ingressaram no Ensino Superior já representa 2,4% dos moradores (Redes da Maré, 2019).

Diante do cenário sobre a escolaridade dos moradores da Maré, divulgados no Censo Maré 2019, que aponta que somente 25.031 (18%) completaram o Ensino Médio e 22,6% evadiram; 25.866 (37,6%) da população completou o ensino fundamental; e 11.145 (8,01%) nunca frequentaram a escola, é urgente enfrentarmos os desafios das consequências das desigualdades sociais que se impõem sobre a realidade de crianças, adolescentes e adultos moradores da Maré decorrentes de fatores históricos relacionados à violação de direitos da população moradora de favelas; à desvinculação e exclusão escolar; à crescente demanda de atividades de apoio pedagógico para a superação dos déficits escolares acumulados no período de desescolarização; ao sucateamento das unidades escolares e as dificuldades estruturais enfrentadas pelo corpo escolar; às interferências da violência no território e os limites da rede de proteção social e serviços públicos que, constantemente, impactam no acesso à educação pública de qualidade.

Neste sentido, ao longo dos anos, o Eixo de Educação foi se consolidando e ampliando sua atuação através de outras iniciativas, para além do CPV Redes da Maré, tendo como missão contribuir para garantir perspectivas de ampliação de possibilidades educacionais e qualificação profissional dos moradores da Maré, a partir da confluência de esforços e forças decorrentes da articulação com diferentes atores sociais e instituições públicas e privadas para romper com as dificuldades históricas de quem vive em favelas.

Hoje, a dimensão educativa está presente em diferentes iniciativas entre pesquisas e projetos marcados pelos múltiplos aprendizados entre moradores, tecedores e demais envolvidos no dia a dia da Maré. Neste sentido, o Eixo Educação tem papel central e estratégico na construção de estratégias inovadoras para mudar o rumo da educação tradicional, que carrega em sua essência um caráter excludente e desumanizador, mantenedor de conteúdos e currículos que respondem a interesses de alguns grupos sociais. Pensar e fazer educação de outra forma, entendendo e apostando na sua potência enquanto espaço de diálogos,

construção coletiva, vivências de saberes múltiplos e de força de enfrentamento às desigualdades, se revela como único caminho possível em direção à construção de outros modelos de sociedade, sobretudo um que valorize e reconheça a produção cultural, social e intelectual da população de favelas e periferias.

Sob esta perspectiva, o Eixo Educação busca contribuir para ampliação do acesso à educação aos moradores da Maré no campo formal e não-formal da educação, visando promover contribuições significativas de médio e longo prazos, capazes de provocar processos de mudanças e transformação no cenário histórico e atual da educação na Maré.

Considerando as diretrizes metodológicas institucionais, o Eixo Educação desenvolve a produção do conhecimento, a partir de pesquisas e diagnósticos acerca da educação na Maré, seus avanços, desafios e indicadores, por meio da cooperação entre diferentes agentes sociais. Os resultados obtidos sustentam a produção de análises contextualizadas e comprometidas com o levantamento das demandas e necessidades reais do território, fundamentais para elaboração de ações e projetos que de fato respondam às problemáticas identificadas a serem enfrentadas.

Intrínseca à missão da Redes da Maré, a mobilização e participação comunitária garantem o protagonismo dos moradores do território nas decisões estratégicas, partindo do reconhecimento e valorização do conhecimento vivo produzido e ensinado nas favelas. Desta forma, o Eixo Educação se mantém atento aos dizeres e saberes, que sempre indicam os caminhos, e elencam quais ações e projetos precisam ser elaborados e realizados para somar os esforços empenhados, historicamente, para assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, assim como a promoção do direito à educação em direitos humanos, igualdade de gênero, raça e sexualidade no conjunto das 16 favelas da Maré.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Freire, 2003)

Como estratégia metodológica fundamental, que visa a aproximação e fortalecimento das redes que atuam no território, o Eixo Educação mantém a articulação com uma ampla rede de parceiros, atores sociais e instituições públicas e privadas, o que permite a participação efetiva e ativa para a criação de novas possibilidades de intervenções coletivas em questões prioritárias no campo da educação.

Dessa forma, todas as ações e projetos realizados pelo Eixo buscam através da ampla articulação com os equipamentos públicos, para além da educação, contribuir efetivamente para a incidência de políticas públicas pensadas para o território que garantam os direitos dos moradores, em uma perspectiva intersetorial.

Atualmente, a partir de constante avaliação de processos internos de acompanhamento e desenvolvimento das ações, conjugado ao atual cenário político educacional e os impactos da Covid-19 na escolarização dos moradores da Maré, o Eixo Educação está estruturado em 4 frentes prioritárias de atuação: 1. Acesso à educação básica; 2. Ampliação de escolaridade e formação profissional; 3. Atendimento psicossocial; e 4. Articulação e diálogo com as escolas públicas. Todas as frentes estão alinhadas com os objetivos de ampliar o tempo de escolarização dos moradores da Maré, sempre buscando contribuir para a oferta de ensino de qualidade e para interferência na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais no âmbito das duas secretarias de educação, a municipal e a estadual.

Passamos agora a apresentar os objetivos e as atividades realizadas em cada uma das frentes de trabalho mencionadas anteriormente.

1. Acesso à Educação Básica: Essa frente de projetos e ações visa contribuir para efetivação do direito à educação básica pública e de qualidade para aqueles que não tiveram, por algum motivo, a oferta de educação na idade certa ou que apresentaram alguma dificuldade em seu percurso educativo, além das situações de desvinculação escolar, infrequência e em risco de evasão escolar. Os projetos desenvolvidos buscam romper com as inúmeras barreiras que servem à manutenção das desigualdades sociais e educacionais e que delimitam o acesso e

participação. Dessa forma, o projeto de 'Alfabetização de Mulheres e de Educação de Jovens e Adultos' oferece a muitos moradores a possibilidade do ingresso e/ou retomada de suas trajetórias escolares após anos de afastamento das salas de aula; o 'Nenhum a Menos' busca através de ações integradas de atividades de Complementação Pedagógica, Arte-Educação e Robótica melhorar as condições de acesso e permanência na escola para crianças e adolescentes em situação de infrequência e evasão escolar da Maré; o 'Toda Menina na Escola', através da Busca Ativa Escolar, promove ações de incidência no combate à evasão escolar de meninas entre 11 e 17 anos através de ações de articulação intersetorial e incidência política — a partir do diálogo constante com gestores locais e regionais, buscam para além da disputar espaços nas narrativas sobre a educação nas favelas e periferias, incidir politicamente para a garantia do direito à educação básica.

2. Ampliação de escolaridade e formação profissional: Nesta frente os projetos desenvolvidos visam contribuir para ampliação da escolaridade, da participação, do fortalecimento de vínculos com o território, formação política e do acesso a espaços historicamente marcados por desigualdades educacionais. Os projetos voltados para qualificação e ampliação do campo de possibilidades na área da Tecnologia da Informação, assim como os de formação para o mercado de trabalho e empreendedorismo para o desenvolvimento de soluções tecnológicas inovadoras para os problemas identificados no território, contribuem diretamente para mudanças estruturais a médio e longo prazo na Maré, no que diz respeito ao direito de acesso à internet e novas tecnologias. Neste sentido, a partir de uma perspectiva de educação contextualizada, que considera as pluralidades, as diversidades de subjetividades presentes e ativas na Maré, os projetos promovem impacto direto no aumento de indicadores de acesso dos moradores da Maré em escolas técnicas e/ou federais de Ensino Médio e nas principais universidades públicas. Articulando educação formal, educação não formal e desenvolvimento interpessoal e social, todos os projetos e ações buscam responder às diferentes demandas identificadas no território,

como os ‘Cursos Preparatórios para o 6º ano do Ensino Fundamental; Preparatório para o Ensino Médio e Curso Pré-Vestibular’, que ofereceram a possibilidade da ampliação do acesso à educação a partir da preparação para o acesso a escolas, colégios e universidades; ‘Curso de Espanhol’ que promove atividades para o desenvolvimento de habilidades através do ensino da língua espanhola para a integração no mundo laboral, intercâmbio cultural e oportunidades acadêmicas; a ‘Rede e Inovação Tecnológica da Maré’, que conta com projetos como o ‘Conectando’, ‘Conectando Mulheres’ e ‘Nas Ondas da Maré’, que buscam promover introdução ao mundo digital a partir de conhecimentos de informática para crianças, adolescentes e adultos, além da capacitação de jovens de 17 a 24 anos para a atuação no mundo do trabalho, por meio da aquisição de conhecimentos científicos, de saberes culturais, sociais e tecnológicos.

3. Atendimento Psicossocial: Além dos projetos organizados em duas frentes prioritárias, que visam contribuir para a efetivação do direito de acesso à educação pública de qualidade e ampliação da escolaridade e qualificação profissional, o trabalho de acompanhamento, atendimento e encaminhamento realizado pela Equipe Social, formada por profissionais do serviço social e psicologia, pretende a partir da atuação integrada construir estratégias que possibilitem a permanência qualificada da população atendida pelos cursos, projetos e ações através do acompanhamento psicossocial, do envolvimento da família com o processo educativo e da reflexão crítica acerca das questões que afetam a vida em sociedade. Diante da não efetiva implementação da Lei 13.935/2019, que prevê a presença de assistentes sociais e psicólogas (os) nas escolas da rede públicas de ensino, a atuação da equipe psicossocial assume maior relevância e importância, sobretudo no contexto pós-pandêmico, que produziu inúmeros impactos e prejuízos devastadores a educação.

4. Articulação e diálogo com as escolas públicas: A frente de articulação com as escolas públicas procura promover ações de caráter coletivo, colaborativo, participativo e afetivo, a partir da interlocução e diálogo com

os gestores e profissionais das escolas, por meio da construção de processos formativos, oficinas, fortalecimento e apoio aos conselhos e grêmios estudantis, contribuindo dessa forma para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos que reflitam a diversidade e pluralidade dos muitos saberes presentes na escola e situados no contexto das 16 favelas da Maré.

O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE PARA MORADORES DA MARÉ

Considerando todo o contexto apresentado acima acerca do cenário da educação na Maré, o trabalho desenvolvido pelo Eixo Educação, a partir de projetos, ações e iniciativas sustentados pelo conhecimento produzido conjuntamente, espera contribuir, diretamente, para o desenvolvimento de mudanças estruturais necessárias para uma melhor oferta de educação para moradores da Maré.

A partir dos projetos realizados no âmbito das 4 frentes prioritárias de atuação, já apresentadas neste artigo, o Eixo Educação da Redes da Maré reitera seu compromisso de atendimento a diferentes públicos, faixas etárias e interesses de moradores da Maré, priorizando a reflexão crítica sobre o mundo e auxiliando alunos e alunas a compreenderem a realidade a partir de suas vivências no território, a alargarem os acessos também ao mundo do trabalho e a se enxergarem como cidadãos de direitos.

Diante dos desafios impostos pela conjuntura atual da educação, o trabalho realizado pela Redes da Maré no campo da educação assume importante papel de promover e incentivar práticas pedagógicas inovadoras, que possam provocar processos de mudanças estruturais para ao território, alterando o rumo das coisas, e fazendo com que seja possível continuar acreditando na educação com força potente de transformação.

Todas as frentes de atuação do Eixo Educação buscam, além de responder às demandas identificadas a partir das pesquisas e diagnósticos sobre a educação na Maré, iluminar e ampliar as concepções e olhares acerca da importância das práticas educativas para além do

espaço da escola, conectadas aos contextos e subjetividades, construindo pontes e espaços de confluências com as outras formas de experiências formativas.

A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A não formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados. (Gohn, 2006).

Nesse sentido, considerando as definições sobre os tipos de educação apresentadas por Gohn, o Eixo de Educação tem na natureza de suas ações e projetos, que buscam através da complementaridade das experiências, do diálogo constante entre a prática e teoria, propor novas formas e metodologias para a construção de novos processos de ensino-aprendizagem, que ressignifique a educação, repense o papel da escola, reconheça a importância dos diferentes saberes produzidos no cotidiano e tantos outros saberes guardados na memória coletiva.

A missão institucional de incidir politicamente através dos projetos, ações e iniciativas nos processos de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas capazes de efetivar a garantia dos direitos e melhoria da qualidade vida dos 140 mil moradores da Maré, está presente e permeia todas as ações e projetos do eixo.

A dimensão política pretende promover mudanças estruturais através das sinergias geradas nas e pelas experiências de construção de processos participativos de aprendizagens, que visam o fortalecimento da identidade individual e coletiva, como: os encontros de formação continuada da equipe; os grupos de trabalho do curso preparatório para o Ensino

Médio; as reuniões regulares com os gestores das escolas públicas; as rodas de conversa com responsáveis dos alunos; as oficinas realizadas no espaço escolar após levantamento conjunto dos temas elencados como prioritários para comunidade escolar; as reuniões com as secretarias e coordenação regional de educação. Muitos são os espaços de aprimoramento e fortalecimento de metodologias inovadoras que geram mudanças e buscam incidir politicamente em pautas fundamentais na mobilização e luta pela educação na Maré e suas demandas, que passam pela garantia da igualdade de acesso à educação pública; qualidade do ensino na rede pública de educação; ampliação das vagas em todos os segmentos; oferta de todos os segmentos de ensino em todas as 16 favelas; equidade da distribuição das escolas no conjunto das 16 favelas da Maré; formação continuada dos professores e demais profissionais de educação; valorização da escola pública; ampliação do número de escolas que atendem os anos finais do Ensino Fundamental e Médio e elaboração de Projetos Político Pedagógicos que considerem o repertório social, cultural e intelectual local, pautas necessárias para provocar processos de mudanças significativas e estruturais no campo da educação na Maré.

O Eixo de Educação conta com aproximadamente 80 tecedores e tecedoras que contribuem cotidianamente para criação e realização de projetos educativos que apostam na potência de transformação da educação quando capaz de despertar processos de partilhas, de construção coletiva de outras leituras e narrativas, de afetividades, de inventividades e sobretudo de formação e fortalecimento de corpos e sujeitos políticos capazes de refletir e confrontar os processos geradores e mantenedores das desigualdades existentes. Concordamos com Luiz Rufino e consideramos que:

o que cruza e imanta a educação e a descolonização é a emergência de parir seres capazes de cumprir os ciclos, avivar a memória e libertar o corpo em toda sua amplitude do jugo dessa plataforma instalada há mais de quinhentos anos. (Rufino, 2021)

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. 4.ed. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GOHN, M. da G. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*, 2006.
- GOHN, M. da G. *Educação não-formal e cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- REDES DA MARÉ. *Censo Populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.
- RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

A educação popular na Maré como ferramenta de construção da cidadania e consolidação de direitos

SHYRLEI ROSENDO

INTRODUÇÃO

Entre os dias 9 e 12 de agosto de 2022, ocorreu na Maré o 1º Congresso Internacional falando sobre segurança pública, organizado pela Redes da Maré. No penúltimo dia de congresso, dia 11/08, ocorreu uma operação policial em algumas comunidades da Maré. Essa operação desmobilizou não só uma parte das atividades do evento, bem como o funcionamento de 19 escolas situadas no território.

No mês seguinte, setembro de 2022, o Galpão Bela Maré, um equipamento cultural localizado na favela Nova Holanda, sediava uma jornada de acessibilidade, com um público diverso de pessoas com deficiências, para pensar cultura, arte e acessibilidade. Naquela manhã ocorreu uma outra operação policial que resultou na morte de 7 pessoas e no fechamento de 35 escolas da Maré, além de 5 postos de saúde.

Não haveria espaço suficiente nas linhas deste texto para compartilharmos como e de quais formas o cotidiano, no conjunto de favelas da Maré, é atravessado pela violência armada. E como isso interfere nas práticas educativas da população local, causando a interrupção das atividades escolares, e consequentemente interferindo no direito à educação dos moradores. E se não fosse esse absurdo, a violência interfere na vida das pessoas na sua dimensão mais banal: o planejamento

das tarefas mais comuns do cotidiano, como ir trabalhar, ir a um equipamento de saúde, ir à escola, ir à padaria e retornar para casa depois de um dia de trabalho e até mesmo descansar. Porém, esse cenário não é recebido de forma passiva, como pensa o senso comum, pelo contrário, os moradores vêm se organizando para tornar público como a violência impacta nos seus direitos, tentando assim romper com a cultura da restrição.

Diante disto, este artigo se organiza da seguinte forma: 1) o território da Maré; 2) a dinâmica da violência armada no território e o impacto no direito à educação; e 3) práticas e mobilizações educativas no enfrentamento a esse contexto. Com as reflexões aqui apresentadas pretende-se contribuir para partilhar experiências de uma jovem pesquisadora, nascida e criada no território da Maré, que hoje busca refletir sobre uma realidade que parece se agravar a cada ano. É do lugar de sujeito-pesquisadora, que almeja compreender melhor a realidade para intervir, sonhando que a violência produzida pelo Estado não impacte a vida de tantas outras crianças e jovens, roubando o direito à educação de qualidade.

O CONJUNTO DE FAVELAS DA MARÉ: COMO A CONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO EXPLICA A SUA CONSTRUÇÃO POLÍTICA?

Localizar no tempo e na história o surgimento da Maré é importante para situar esse território no debate local e nacional, como um dos produtos do processo de industrialização e expansão da cidade. Assim como é importante compreender como o legado da luta pela cidadania no Brasil contribuiu na constituição desse território, se tornando, ao que nos parece, uma marca da população da Maré. A luta pelo direito à cidadania criou, e deixa como legado, um terreno fértil de mobilização social na Maré, ou seja, foi buscando o direito à moradia, direito ao trabalho, à saúde, à educação e etc. que a população se uniu e se mobilizou. E

esse processo, que por ora se deu de maneira pedagógica na Maré, se reflete hoje, por exemplo, nas potencialidades das práticas educativas criadas para reivindicar o direito à vida e à segurança pública. Fazendo da Maré hoje uma referência, positiva e ímpar, quando olhamos para o Rio de Janeiro, mas também para o cenário nacional.

Porém, antes de adentrarmos à história da Maré, cabe anunciar que “[...] O simples fato de nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana.” (Santos, 2012, p.19). E continua o autor, “Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir com os demais uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais (2002, p. 19). Com isso, estamos dizendo que todos os sujeitos, independentemente da sua cor, raça, território, são sujeitos de direitos, ou seja, eles são cidadãos do mundo e como tal devem ter seus direitos preservados, respeitados e garantidos.

Entretanto, sabemos que não é tão fácil assim tornar-se cidadão no Brasil, que a cidadania é uma construção histórica social complexa, de avanços e retrocessos. Mas, por ora, de algum modo, entendemos, talvez, que a cidadania hoje, a partir do século XX, é constituída de três direitos: ‘direitos civis’, o conjunto de direito fundamental a vida como por exemplo, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante à lei. Eles são materializados nos direitos de ir e vir, de ter seu lar respeitado, de organizar-se, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com a lei, de escolher um trabalho, dispor do próprio corpo etc.. Já os ‘direitos políticos’ se referem à participação do sujeito em governos e na sociedade, de se mostrar publicamente, organizar-se em partidos e associações, e o clássico votar e ser votado. Por fim, os ‘direitos sociais’ referem-se ao direito à educação, saúde, alimentação, trabalho e salário, moradia, lazer, transporte, previdência social, segurança, assistência aos desamparados, infância e etc..

Ter esses direitos não irá significar ter a oportunidade de conjugá-los ao mesmo tempo. E cabe destacar que, no Brasil,

A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos

sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. (Carvalho, 2002, p. 220)

Aqui não pretendemos discorrer, até pelo limite do texto, sobre o processo de construção da cidadania no Brasil, mas é importante anunciar de onde partimos para compreender a história da Maré. E de como a população da Maré se apropriou do discurso do direito de ser cidadão para reivindicar seus direitos.

Farage (2012), Nóbrega (2012), Silva (2009) e Santos (2016), dentre tantos outros autores que fizeram da Maré seu campo de pesquisa, ressaltam o surgimento deste território no processo de urbanização/industrialização da cidade do Rio de Janeiro, cuja expansão removeu das áreas centrais a população negra e pobre, realocando-a de acordo com as demandas de trabalho, moradia e sobrevivência a ela imposta (Abreu, 2013). No caso da Maré, esse processo se constitui associado a importantes construções realizadas pelo poder público naquele período: a criação da Fundação Oswaldo Cruz (1942), a criação da Avenida Brasil (1946), e a Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1948).

Tal contextualização explica também um processo de urbanização marcado pela migração expressiva de populações das regiões Norte e do Nordeste do país — maioria expressiva no que se refere aos primeiros moradores da Maré —, casado à inexistência de políticas públicas mínimas para esse grande contingente populacional que fora mobilizado pela propaganda ‘varguista’ do sonho de uma vida melhor no Sudeste do país.

Essa população, que desejava ter acesso a uma vida melhor, num primeiro momento almejando acesso à trabalho e moradia, teve que se

apropriar e se reinventar na sua forma de socializar e ocupar o solo e, ao mesmo tempo, demandar do Estado direitos mínimos como acesso à água, saneamento básico, iluminação, coleta de lixo, educação etc.. Pois, se é verdade que a promessa de cidadania não se realizou, a ideia da conquista da cidadania foi importante, ao menos para a população da Maré, pois é acerca dela que a população irá se organizar e reivindicar seus direitos.

As recompensas associadas à adesão dos trabalhadores à utopia de ‘vida melhor’, encampada pela propaganda ‘varguista’, foram quase sempre insuficientes para assegurar a ‘valorização integral do homem brasileiro’ (Cardoso, 2010, p. 800). No entanto, chamamos atenção para a ideia de que, no caso da Maré, a aspiração pelo sonho cidadão, desde a sua origem, seguido da frustração de sua conquista, possa ter engendrado uma marca histórica de resistência e mobilização territorial. É pela conquista da cidadania que a Maré se organiza historicamente e reivindica seus direitos, mobilizada pelo direito de ser considerada cidade, a população reivindica os direitos que os demais territórios da cidade usufruem, ao mesmo tempo que se esforça para que o conjunto da sociedade reconheça que a favela também é cidade.

Tais elementos contribuem para entender por que o conjunto de favelas da Maré se tornou referência, de muito entusiasmo, na luta por direitos. Pois, essas lutas reverberam e se materializam na conquista de equipamentos públicos; na proliferação constante de iniciativas que trabalham para consolidar direitos, os mais variadas, sobretudo a partir dos anos de 1980; no enfrentamento pioneiro à violência armada; nas mobilizações em torno do direito à vida e à segurança pública, e por experiências pungentes no campo da educação popular no curso de sua história.

A Maré hoje tem 140 mil moradores distribuídos em 48 mil domicílios que estão localizados nas 16 favelas¹ que formam o bairro². Além disso, possui mais de 50 equipamentos educativos públicos, sete

1. Dentre as 16 favelas existentes hoje na Maré, 9 são fruto da intervenção do poder público e sete são ocupações.

2. A Maré se torna bairro em 19 de Janeiro de 1996, por meio da Lei nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994.

equipamentos de saúde, uma companhia de limpeza urbana, uma Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro, uma vila olímpica, dois postos de policiamento comunitário e um batalhão de polícia. Todavia, a conquista desses equipamentos não garante o exercício pleno da cidadania, pois para que ela possa ser exercida, é necessário não só ter os bens e serviços essenciais à reprodução da vida social distribuídos igualmente pelo espaço, mas que esses possam ser assegurados (Santos, 2007), isto é, que a gestão desses possam ofertar o direito à vida em todas as suas dimensões, o que demanda serviços de qualidade.

OS EFEITOS DO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA NA VIDA DOS MORADORES DA MARÉ

Se, por um lado, a luta pela cidadania possibilita que a Maré avance na conquista de equipamentos e de serviços e na fixação de milhares de moradores naquele território, por outro, ela não se materializa na conquista efetiva dos direitos com qualidade. Isto porque no contexto como o do nosso país, marcado por um passado escravocrata, e onde o público é tratado como negócio privado, o acesso às políticas públicas é mediado por uma lógica restrita, assistencialista. Essa não é uma realidade apenas da Maré, mas de tantas outras periferias brasileiras. Mas, no caso da Maré, há um outro elemento importante: o contexto da violência armada, perpassado tanto pelos grupos armados que disputam o controle do território, quanto pela atuação do Estado via forças de segurança pública, sob a justificativa do combate da ‘guerra às drogas’.

Remontar esse contexto é importante, porque ele vai ajudar a compreender como a dinâmica da violência armada na Maré, além de se apresentar como ameaça direta ao direito à vida, vai simbolizar também a interrupção da dinâmica da vida cotidiana na sua porção mais simples e, conseqüentemente, se apresentar como uma importante barreira para o acesso a múltiplos direitos.

O problema da violência armada na Maré não é algo exclusivo desse território, porém na Maré ele ganha contornos contundentes no início dos anos 2000 com a estruturação dos grupos armados³, e também pela nova tática adotada pelo Estado de retirar do território alguns equipamentos de polícia⁴ e reduzir a 'viabilização da segurança' por meio de operações policiais no meio do dia.

Os primeiros equipamentos de polícia surgem na Maré, na década de 1970, espalhados pelo território: um localizava-se na entrada da comunidade Vila do João, um na entrada do Morro do Timbau, um no meio da comunidade de Nova Holanda, um na entrada do Parque União e um na Praia de Ramos. Esses equipamentos nunca atuaram com o devido fim de possibilitar o direito à segurança pública dos moradores da Maré: eles funcionavam mais como equipamentos de coerção e controle. Porém, um dado chama atenção, pois na virada dos anos 2000 esses equipamentos vão sendo retirados, junto com os dois equipamentos de assistência social, no caso os Centros Municipais de Atendimento Social Integrado, um localizado em Nova Holanda e o outro em Roquete Pinto.

Isso nos coloca num debate que precisa de atenção, para não cairmos nas armadilhas do senso comum, que são criminalizar a favela ou tratar os favelados como coitados, que precisam de heróis. Ou numa outra armadilha é a de que o Estado não viabiliza os direitos essenciais para o exercício da cidadania por conta da violência.

Pela via do processo de sinonímia entre tráfico de drogas e favelas, esses territórios foram sendo, cada vez mais, identificados e representados como definitivamente perigosos e ingovernáveis, afirmando-se a impossibilidade de se estabelecer ali o mesmo padrão de regulação social presente em outras partes da cidade. (Silva, 2009, p. 57)

-
3. 'Grupos armados' são os grupos que fazem negócio ilícito de drogas e armas em um determinado território e mantêm o domínio e controle dele por meio do uso da força.
 4. Para saber mais ver SILVA, Eliana Sousa. *Testemunhos da Maré*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

É fato, segundo os dados do *Boletim de Segurança Pública da Maré*, que entre 2016 a 2021 foram 165 operações policiais que deixaram 111 feridos, 106 mortos, 147 dias sem funcionamento de postos de saúde e 106 dias sem aula, sendo 2016 com 35 dias, ou seja, quase 1 mês sem aula. Também é fato que foram registrados no mesmo período 114 confrontos entre os grupos armados e que esses causaram 67 mortes e 57 feridos. Essa é uma realidade que atravessa o cotidiano do território e coloca a população em um limiar permanente da vida, causando desânimo aos moradores. Entretanto, viver nessa realidade não significa se subordinar a ela, naturalizando a violência e esperando a morte chegar.

A vida é bem mais complexa e as relações sociais capitalistas, estabelecidas no Brasil, têm como principal motor o Estado. Ou seja, ao retirar os equipamentos de segurança, que por ora poderiam inibir a violência, o Estado possibilitou o avanço e o domínio dos grupos armados, criando o cenário perfeito para que ele, o Estado, atue pelas brechas — os três equipamentos de segurança existentes hoje na Maré estão localizados às margens da comunidade. Logo não se há, como em outros lugares da cidade, a circulação de agentes de segurança pelo território. Os agentes de segurança circulam e atuam nas franjas. Mas, quando circulam no interior da comunidade, é por meio de operações policiais que podem ser definidas como: ações táticas que mobilizam uma expressiva quantidade homens fortemente armados e contam com a presença de carros e helicópteros blindados. Essas operações assustam e trazem pânico para o cotidiano dos moradores.

Com isso, o Estado tenta impor aquilo que nomeamos como a ‘cultura da restrição’, isto é, os direitos dos moradores da Maré são por ora restritos, limitados, contidos e preconizados sob a justificativa da violência. Essa ‘cultura da restrição’ se manifesta de duas formas: o Estado rompe com todas as leis e acordos, nacionais e internacionais, de paz e uso abusivo da força, com o argumento de que o território da Maré é conflagrado e hostil. Esse rompimento é trazido à público sob a justificativa de que para que o Estado possa estabelecer a ‘paz’, instaurar a ‘ordem’, ele tem que ferir e suspender todos os direitos que a população tem. E isso ocorre impedindo que estudantes frequentemente

a escola, que a população acesse os equipamentos de saúde, cultura e lazer. Além disso, ele invade a casa dos moradores, quebra seus pertences, agride física e psicologicamente quem ali vive, inibe o direito de ir e vir, trabalhar etc..

A segunda forma que a ‘cultura da restrição’ ocorre é por meio da precarização dos serviços e equipamentos públicos. No cotidiano isso aparece na disponibilização não suficiente de funcionários para atender aos moradores, na precária manutenção dos equipamentos e serviços prestados e até mesmo na retirada de alguns deles, como foi o caso dos Centros de Referência de Assistência Social que ficavam em Nova Holanda e em Roquete Pinto. E, mais uma vez, o discurso da Maré como um território violento aparece como justificativa. Por fim, mas não menos importante, a ‘cultura da restrição’ aparece no discurso público, cuja finalidade é silenciar as reivindicações dos moradores, pela desqualificação do seu *status* ‘perigoso’ e ou como sujeitos que não sabem de seus direitos ou são massa de manobra dos grupos armados, como insinuou o presidente do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro ao questionar se as *Cartas da Maré* direcionadas ao tribunal eram autênticas⁵.

A população da Maré, no seu cotidiano, conjuga a busca da cidadania — direito à educação, saúde, trabalho, moradia, saneamento, lazer, cultura etc. — com o rompimento dessa ‘cultura da restrição’ imposta pelo Estado, ou seja, clama a cidade, a isonomia do modelo cívico acordado em sociedade. Aqui, como veremos nas manifestações descritas a seguir, a diferença só é aceita se for para colocar todos no mesmo grau de oportunidade, ou seja, para que todos possam usufruir da cidadania, independentemente do território em que estejam.

5. Para saber mais ver: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/08/15/presidente-do-tj-rj-questiona-cartas-pedindo-protacao-a-moradores-da-mare.ghtml>

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DE DIREITOS

Como vimos no item anterior, a Maré vem historicamente buscando o direito à cidadania. O processo de mobilização por direitos básicos rendeu à Maré um terreno fértil de mobilização para enfrentar um tema tão complexo e difícil: a violência. Mobilizar-se em torno desse tema não é um evento novo para esse território. Eliana Sousa e Silva, em seu livro *Testemunhos da Maré*, nos narra um episódio que aconteceu no território, no final dos anos 1980, cuja finalidade era estabelecer a paz:

Uma cena da época, que pude ver e viver, me marcou profundamente. [...] Os dois grupos, o dos Irmãos Metralhas e o de Jorge Negão, começaram a tomar iniciativas para encerrar os conflitos e permitir que os moradores de um lado transitassem sem medo para o outro. [...] Como muitos moradores e vários integrantes das quadrilhas não acreditavam nessa possibilidade, foi realizada uma demonstração pública dos dois lados, ritualística, para a formalização do combinado. Assim, em um determinado dia e hora definidos pelos chefes, os dois grupos vieram caminhando dos seus lados, com todas as suas armas na mão. [...]. No mesmo momento, então, os integrantes dos dois lados jogaram as armas no chão. A atitude, assistida por muitos moradores, inclusive por mim e pelos policiais de plantão naquele dia, significou um novo momento para Nova Holanda. Desde então, a guerra acabou e a paz reinou entre as quadrilhas criminosas da Maré por muitos anos. Ela foi quebrada apenas a partir de meados da década de 1990, em função dos novos arranjos entre as facções cariocas. (Silva, 2015, p. 77)

Nos últimos 20 anos foram realizados mais de 10 eventos em torno do tema da violência. Eles têm como foco exigir do poder público que a cidadania, dos moradores da Maré, possa ser exercida. Eles passam pela construção da ‘Conferência Livre sobre Segurança Pública na Maré’

realizada em 2009⁶ a atos públicos como o ‘Viva Criança Viva’ realizado em 2006⁷, ‘Outra Maré é Possível: pela valorização da vida e o fim da violência’ em 2009⁸, ‘Estado que Mata Nunca Mais’ em 2013⁹ e ‘Marcha Contra Violência’ em 2017. Os eventos são inúmeros e guardam características peculiares, como: a) criar maneiras pedagógicas de apresentar a questão à população para que se mobilize e seja protagonista da pauta sobre direito à segurança pública; b) desenhar as estratégias de apresentação do problema para ocupar os espaços do território, como as ruas, as escolas, as igrejas etc.; c) convocar a sociedade civil e suas organizações, do território e de fora dele, para atuarem de forma conjunta; d) produzir uma contra-narrativa sobre a ‘cultura de restrição’, falando o que realmente acontece no cotidiano, exigindo a isonomia no direito à cidadania e à segurança pública entre os moradores da Maré e dos demais territórios da cidade. O exemplo mais concreto, realizado nos últimos anos, é o fórum ‘Basta de Violência! Outra Maré é Possível’, criado em 2017 cuja reuniões aconteciam em uma escola e tinham um caráter pedagógico. Ele foi criado, num primeiro momento, para dar visibilidade à violência cometida pelo Estado para fora da Maré, e como a violência estava afetando a vida cotidiana dos moradores. Como resultado, foram construídos uma carta, um ato público e o próprio espaço, pois as pessoas que o constituíam naquela ocasião entendiam que ao passo que era preciso dar visibilidade e exigir direitos, era necessário criar um espaço permanente para debater propostas em torno do tema da segurança pública.

Em 2016 a Maré ganhou uma Ação Civil Pública, cujo tema era segurança pública. Popularmente conhecida como ‘ACP da Maré’, esse instrumento jurídico, acionado pela Defensoria Pública do Estado, tinha como objetivo impor regras para as ações policiais no território, de forma a assegurar que o direito à vida fosse respeitado nas operações

6. Para saber mais ver: <https://instituto215.org.br/um-domingo-na-mare/>

7. Para saber mais ver: <https://conexao.ufrj.br/2006/10/10/viva-a-crianca-viva/>

8. Para saber mais ver: <https://www.anf.org.br/por-uma-mare-de-paz/>

9. Para saber mais ver: <https://rioonwatch.org.br/?p=6904>

policiais. Um dos desafios nessa ação foi popularizar a ‘ACP da Maré’ e explicar aos moradores sua importância. Para tanto, foi criada uma cartilha, trabalhada em escolas, nas ruas e tantos outros espaços para explicar o que era a ‘ACP da Maré’, sua importância e a importância das pessoas se apropriarem dela. Assim como foi feito o esforço de partilhar os pedidos, que em suma são: a) Plano de redução de danos das violências em operações policiais; b) Presença obrigatória de ambulâncias durante as operações policiais; c) Instalação de GPS e Câmeras nas viaturas da Maré e que seja controlado por oficiais/superiores em tempo real; e d) Proibição de operações policiais em período noturno, salvo em casos de emergência e flagrante.

Esse instrumento, ainda que não assegure o direito pleno à segurança pública, foi de suma importância para a Maré, pois se em 2017 foram 41 operações policiais com 35 dias sem aula e 45 dias sem funcionamento dos postos de saúde, em 2018 esse número caiu para 10 dias sem aula e 11 dias sem funcionamento dos postos.

Porém, em junho de 2019 uma juíza do plantão judiciário suspendeu a ‘ACP Da Maré’. Essa notícia estremeceu a população que já vinha sendo aterrorizada pelos caveirões aéreos¹⁰ e pelo aumento das operações policiais. Não é por acaso que, naquele mesmo ano, a organização não governamental UERÊ¹¹ colocou uma placa no teto de sua sede, com a finalidade de apontar que aquele espaço precisava ser preservado¹². Diante da notícia de cancelamento da ‘ACP da Maré’, a ‘Redes de Desenvolvimento da Maré’ junto ao ‘Fórum Basta de Violência! Outra Maré é Possível’ organizaram um movimento para explicar à população

10. ‘Caveirões aéreos’ são os helicópteros da Coordenadoria de Recursos Especiais da Tropa de Elite da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro que são utilizados em operações policiais.

11. UERÊ é uma organização da sociedade civil, localizada no território da Maré, mais especificamente na comunidade de Nova Maré, sua missão é possibilitar educação e instrução de qualidade para as crianças e jovens em risco social. Para saber mais ver: <https://www.projetoouere.org.br/>

12. Para saber mais ver: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/05/5641109-placa-em-teto-do-projeto-uerẽ-na-maré--avisa---escola--nao-atire.html>

o que estava acontecendo e perguntar quem gostaria de escrever cartas para a juíza explicando a importância da ‘ACP da Maré’ para a vida da população local.



Placa no teto do Projeto Uerê, na Maré, avisa: “Escola. Não atire”.

FOTO: Yvonne Bezerra de Mello/Facebook

Nesse evento, o ‘Fórum Basta de Violência! Outra Maré é Possível’ percorreu mais de 40 escolas da Maré, conversando com professores, pais e estudantes. E foi às ruas e a outras organizações do território com a finalidade de explicar o que estava acontecendo, mas também possibilitar à população que explicasse como a violência interrompia o seu cotidiano. Esse evento culminou em mais de 1500 cartas que foram protocoladas no Tribunal de Justiça a fim de que a juíza pudesse lê-las e, assim, pudesse restabelecer a ‘ACP da Maré’. As cartas são de um conteúdo incrível que mostram a potencialidade desse território. E muitas delas, escritas por crianças, adolescentes e adultos, retomam todo o debate que iniciamos lá em cima, a busca pela cidadania, como veremos nos exemplos a seguir:

Eu como ‘cidadão brasileiro morador de uma comunidade carioca exijo o meu direito de ser humano’ e como um cidadão que pago os meus impostos iguais ao cidadão que mora na zona sul, na viera souto, que um oficial de polícia tenha um mandato para entrar na minha residência, um lugar seguro para mim e minha família respeitando o meu direito de cidadão. (...) (Cartas da Maré).

Ter o fim da Ação coletiva dos moradores da Maré, é praticamente dar um fim aos nossos estudos, infelizmente nos já não temos muitas condições para o nosso estudo, então com o fim disso, vocês estariam botando também um fim na nossa esperança de pelo menos ir para a escola tranquilo (Cartas da Maré).

As Operações Policiais trazem muitas consequências. Em um dia que eu estava na escola, começou um tiroteio e um dos tiros pegou em uma das janelas da sala de baixo da minha, imagina o desrespeito de você está estudando e do nada começar um tiroteio e pegar na sua sala (Cartas da Maré).

Chamam a atenção nas cartas dois elementos: o desejo pela cidadania e pela igualdade em poder vivenciar seus direitos como qualquer outro cidadão da cidade, posto que “(...) A cidadania surge então como resultado de um processo histórico de lutas na qual as leis são um de seus momentos.” (Gohn, 1999, p. 89). Essa luta pelo direito à cidadania faz do território uma sala de aula, pois seja o movimento das cartas ou outros que emergem na luta pela busca do direito à cidadania, guardam as características peculiares da educação popular, ou seja, construção partilhada do conhecimento; convivência não hierarquizada; afeto, amorosidade, problematização do tema, construção do projeto democrático, participativo, e a emancipação dos sujeitos, como diria Paulo Freire (2014), pois aqui ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam entre si (2014, p. 71).

REFLEXÕES PARA CONTINUAR O DEBATE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES QUANDO A EDUCAÇÃO POPULAR TOMA A FRENTE

Milton Santos (2012) chamou a atenção para o cuidado de nossos cidadãos não virarem o cidadão do consumo, para que a relação dos sujeitos frente ao Estado não seja de usuários. O autor, destacou ainda, que a cidadania e a carta cidadã (Constituição de 1988), ainda que bem elaborada, guardam resquícios escravocratas, seletivos etc.. Sabemos que o conceito de cidadania está em disputa, autores como Texeira (2008), Cury (2014) e Carvalho (2002) nos ajudam a compreender que, na longa história do Brasil, nem sempre todos os sujeitos que habitavam a cidade eram concebidos como cidadãos, e como não cidadão se tinha as populações indígenas e negras escravizadas. Por anos essa população foi tida como “propriedade do outro” (Cury, 2014, p. 22), ou seja, propriedade do colonizador, que por ora considerou que ler e escrever era desnecessário a essa população.

Esse passado ainda não se rompeu totalmente, não por acaso “A descolonização sem democracia é uma forma lastimável de retomada da posse de si-fictícia.” (Mbembe, 2019, p. 31). Reconhecer a existência de privilégios e o não acesso à educação como um dos mecanismos de manutenção da desigualdade, redesenhando um novo aparato jurídico que rompa com esse passado, faz da educação básica do século XX no Brasil,

(...) um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. (Cury, 2008, p. 294)

E, como conceito,

(...) a educação básica veio esclarecer e administrar *um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo*. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a

educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente. (2008, p. 294 — grifos da autora)

A inovação está em: tentar romper com o passado colonizador (reconhecer que as pessoas negras e as mulheres são cidadãos, têm direitos e por isso devem ter acesso à educação); ser obrigatória para todos; e por fim, mas não menos importante, cabendo ao Estado providenciar os meios necessários para que esse direito seja efetivado (Cury, 2002). Gozar do direito à educação vai significar 'ter acesso à educação básica' que começa na pré-escola, passa pelo Ensino Fundamental e termina no Ensino Médio.

Para nós, é de suma importância elucidar como a violência impacta nas práticas educativas e no direito à educação, pois 30 dias sem aula não podem ser banalizados pela sociedade, pois se trata de um direito, ainda que limitado, que permite aos sujeitos se apropriarem do mundo, conhecerem sua história e sua cultura. Mas, também porque a educação e a educação popular assumem um papel muito importante na construção e consolidação da cidadania. Carvalho (2002) nos ajuda a compreender isso, pois ao fazer um mergulho no livro *Cidadania, classe social e status*, do sociólogo Thomas Humphrey Marshall, ele chama atenção para o papel da educação popular,

(...) Ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. **Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles.** A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (Carvalho, 2002, p. 11 — grifos da autora)

Não é novidade que a educação e o direito à educação estejam em disputa no Brasil, porém, chama atenção que não se trata apenas de

universalizar a qualidade e de pensar em políticas públicas de permanência das classes populares na escola. O que a Maré nos ajuda a entender é que o que está em jogo, quando introduzimos o debate da violência no cenário, é que o 'simples' ato de ir à escola está em disputa. Porém, como campo de disputa, o movimento coletivo construído pode contribuir para o acúmulo de forças e experiências, que tenham no horizonte a busca de uma educação e cidadania emancipatórias. Mesmo não sendo plenamente realizada na sociabilidade capitalista, criar movimentos e mobilizações, potencializa os moradores do território em busca de direitos.

Esse território tão marcado pela violência, onde o simples ato de ir à padaria comprar um pão, ou ir à escola, é interrompido pela violência do Estado, nos ensina que a educação popular como filosofia e prática pode nos ajudar a superar o 'cidadão do consumo' e essa 'cultura de restrição'. Aprender para se libertar passa por um campo onde o processo educativo extrapola os muros da escola, mas que também vê nela um potencial para práticas da liberdade e da educação como promotora de mecanismo de inclusão social, que promove o acesso aos direitos e à cidadania. (Gohn, 1999, p. 13).

Dito isto, é preciso saber identificar o que, muitas vezes, não é falado ou escrito. E que a Maré guarda um si um campo muito fértil de mobilização de lutas por direitos, por cidadania. Isso nos faz reconhecer que aqui não tem vítima, mas sujeitos engajados a tornar a Maré um bairro, na luta por direitos, em especial o direito à vida. E que ter um histórico no qual a educação popular é o método, ainda que não explicitamente escrito e falado pelos movimentos e documentos que são produzidos na Maré, nos deixou um legado forte e potente para busca da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maurício de A. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPP, 2013.
- CARDOSO, Adalberto. Uma Utopia Brasileira: Vargas e a Construção do Estado de Bem-Estar numa Sociedade Estruturalmente Desigual. In: *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 53, nº 4, 2010, pp. 775-819.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASTEL, R. *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas Constituições*. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- FARAGE, Eblin Joseph. *Um olhar sobre a escola pública na favela — a inserção do assistente social*. 2006. Dissertação — Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social. UFRJ, Rio de Janeiro.
- FARAGE, Eblin Joseph. *Estado, território e cotidiano no complexo de favelas da Maré*. 2012. Tese — Programa de Pós Graduação da Faculdade de Serviço Social. UERJ, Rio de Janeiro.
- GOHN, Maria Glória. *Educação não formal e Cultura Política: Impactos sobre o associativismo do Terceiro Setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descoloniada*. Luanda: Ed. Mulemba [sd].
- NÓBREGA JÚNIOR, Edson Diniz. *Memória e Identidade dos Moradores de Nova Holanda*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2012.
- SANTOS, Milton. *O espaço Cidadão*. 7.ed., 1.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

- SANTOS, Shyrlei Rosendo. *Detalhes capturados: um esforço de mapear a favela da maré tendo a juventude como ferramenta*. 2013. Monografia — Curso de Pedagogia (habilitação em Licenciatura para o Magistério das séries iniciais). UERJ, Rio de Janeiro.
- SILVA, Eliana Sousa. O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré: a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas. 2009. Tese — Programa de Pós Graduação em Serviço Social. PUC-Rio, Rio de Janeiro.
- SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz. *Favela — alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, X Brasil, 2005.
- TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições Brasileiras. In: *Revista da Faculdade de Direito*, São Bernardo do Campo, v. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/RFD/article/view/464>. Acesso em: 22 junho 2021.

Trabalho com grupos na Redes da Maré: a experiência do Serviço Social no Curso Preparatório para o Ensino Médio

CAROLINA ARAÚJO DOS SANTOS
MARIA DAIANE DE ARAÚJO ALVES

INTRODUÇÃO

O presente artigo é baseado na experiência de trabalho com grupos, desenvolvido no projeto Curso Preparatório para o Ensino Médio, a partir do relato das assistentes sociais que compõem a equipe social do Eixo de Educação da Redes da Maré.

A Redes da Maré é uma organização não governamental, criada em 2007. Localizada no conjunto de favelas da Maré, possui grande força e importância no território, tendo em vista seu pilar, que consiste na busca da qualidade de vida e garantia de direitos aos mais de 140 mil habitantes. A Redes da Maré tem suas ações desenvolvidas através de cinco eixos de atuação: Educação; Arte, Cultura, Memórias e Identidades; Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça; Direito à Saúde e Direitos Urbanos e Socioambientais.

O Eixo de Educação consiste no primeiro eixo de trabalho da Redes da Maré e foi criado com o objetivo de ampliar as possibilidades escolares e a qualificação profissional dos moradores da Maré, conforme

descrito no site da instituição. Segundo dados do Censo Maré 2019¹, os resultados sobre a escolaridade dos moradores da Maré confirmam uma realidade preocupante. Apenas 37,6% da população completou o Ensino Fundamental e a metade desses não foi além, pois somente cerca de 19% ficaram com o Ensino Médio completo. Com graduação completa, incluindo as pessoas que cursaram pós-graduação, são, aproximadamente, 1%.

Além do Curso Preparatório para o Ensino Médio, o Eixo possui diversos projetos² que atendem a públicos distintos, desde crianças de 5 anos até jovens, adultos e idosos. Possui, ainda, uma equipe social que é composta por duas assistentes sociais e uma psicóloga, responsáveis por atuar no atendimento aos usuários dos projetos.

Com o objetivo de facilitar a comunicação com as coordenações dos projetos, realizar o planejamento e o acompanhamento mais direto, os projetos foram estruturados em dois blocos: garantia de acesso à educação básica e ampliação da escolaridade, com uma assistente social de referência em cada bloco. Mas, apesar do formato em blocos, trabalhamos articuladas à única psicóloga da equipe e às coordenações dos projetos, na construção de estratégias que possibilitem a permanência da população usuária nos cursos ofertados pela instituição, através do atendimento psicossocial e de uma perspectiva interdisciplinar.

As principais ações desenvolvidas pela equipe social são: atendimentos individuais, reuniões de equipe, atividades de formação, atividades com grupos que são realizados tanto com os educandos quanto com os responsáveis e os educadores.

1. O Censo Maré é uma iniciativa da Redes da Maré, articulada em seu eixo de trabalho denominado Desenvolvimento Territorial. Realizado em parceria com o Observatório de Favelas, teve o apoio das 16 associações de moradores locais e outras organizações sociais importantes de outros espaços da cidade. *Censo Maré 2019*. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf. Acesso em: 02 fev 2023.

2. Demais cursos ofertados: Robótica, Nas Ondas da Maré, Curso Pré-Vestibular, Curso Preparatório Para o 6º ano, Toda Menina na Escola, Escreva Seu Futuro, Nenhum a Menos, Complementação Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos, Conectando e Curso de Espanhol.

A equipe social recebe demandas de distintos profissionais da instituição, sendo a maior parte do próprio Eixo de Educação. A busca pelo trabalho da equipe social tem origem nas demandas apresentadas pelos educadores/professores e assistentes de coordenação dos projetos, por serem os profissionais que estão no cotidiano dos usuários. Essa dinâmica permite com que consigam perceber as questões sociais e psicológicas que se apresentam em sala de aula, e/ou em atividades extraclases, e que interferem diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes e em seu convívio familiar. Assim o trabalho social busca potencializar a permanência dos estudantes no curso, buscando dirimir o potencial das expressões da questão social presentes no território da Maré e que impactam a vida dos seus moradores.

Há, também, as demandas que são enviadas pelas próprias técnicas sociais, mediante duas situações: quando o atendimento é solicitado à equipe pelo próprio usuário e quando a necessidade do atendimento é identificada no decorrer das atividades em grupo. Além disso, também atendemos a demandas espontâneas de moradores que chegam na instituição e não possuem vínculo com nenhum projeto.

O presente artigo se debruça no relato de experiência do trabalho social com grupos desenvolvidos pelas autoras na Redes da Maré. Além desta breve introdução, o artigo é composto por uma parte tratando sobre o trabalho social e o contexto do território, uma terceira parte relatando a experiência do trabalho em grupos e, por fim, uma breve conclusão com reflexões que estão no horizonte dos desafios.

PREPARATÓRIO PARA O ENSINO MÉDIO

O Curso Preparatório para o Ensino Médio é um projeto social, sem fins lucrativos, que tem o objetivo de contribuir para o acesso à educação de jovens moradores da Maré e é voltado para estudantes com idade entre 13 e 15 anos que buscam a aprovação nos processos seletivos para o Ensino Médio em instituições públicas de excelência do Estado do Rio de Janeiro.

Desde sua criação, em 2007, foram mais de 270 aprovações em diversas escolas como: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio — Fiocruz, Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e Colégio Pedro II.

Com um trabalho focado no ensino regular escolar, composto por aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Educação Ambiental e Formação em Cidadania; o curso também realiza atividades interdisciplinares e extraclases, através de aulas de campo, visitas institucionais, participação em eventos; atendimento psicossocial; grupos quinzenais com os alunos e mensais com os responsáveis, realizados pela equipe social (composta por assistente social e psicóloga) que acompanha o projeto.

As aulas regulares ocorrem de segunda a sexta-feira, no contraturno escolar e o projeto possui 4 turmas, divididas entre as favelas da Nova Holanda e da Vila dos Pinheiros, duas favelas com uma diversidade muito grande de pessoas e dinâmicas totalmente diferentes, mesmo fazendo parte do mesmo bairro.

É necessário ressaltar que a equipe social se apresenta como uma parceira das ações desenvolvidas e, nesse sentido, todos os atores implicados fazem parte do processo de ensino e aprendizagem que tem por objetivo contribuir para a permanência dos alunos no curso e promover a aproximação da família na vida escolar dos estudantes, evitando assim a evasão escolar nesta fase dos estudos.

O projeto mobiliza constantemente os alunos e os responsáveis sobre a importância da educação, da assiduidade nas aulas e da participação dos responsáveis na vida escolar dos jovens. O estímulo à participação e continuidade é sempre um ponto focal do projeto, pois se dedicar integralmente aos estudos e participar das aulas em contraturno escolar até às 18h15min é um grande desafio para os alunos. Alguns, além de estarem matriculados na escola e no curso, também participam de outros projetos ligados ao esporte e à arte e cultura ofertados por instituições que atuam na Maré; outros realizam tarefas domésticas ajudando nos cuidados da casa ou dos irmãos menores, ocasionando uma sobrecarga de atividades.

Para o projeto, mais do que aprovar nos processos seletivos e contribuir para o aumento da escolaridade, há uma aposta em uma formação que abranja uma reflexão crítica, a construção de uma identidade individual e coletiva e o fortalecimento do protagonismo da população da Maré na luta pelos seus direitos e transformação da realidade.

Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2019) diz que a educação “bancária”, como prática de dominação, serve aos interesses dos opressores e privilegia a transmissão de conhecimento, sendo contrária à educação libertadora.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. (2019, p.94)

Assim, a concepção de educação que se aproxima com o modelo pedagógico do projeto é a concepção libertadora e problematizadora da educação, rompendo com o ensino prioritariamente conteudista.

TRABALHO SOCIAL NO CURSO PREPARATÓRIO DA REDES DA MARÉ

Apesar da proposta do trabalho ser referente ao ano de 2022, é necessário realizar um resgate para falar um pouco sobre o impacto da crise sanitária da Covid-19, responsável por muitas das demandas recebidas pela equipe social no ano de 2022. Em função da pandemia, as aulas do Preparatório ocorreram remotamente durante os anos de 2020 e 2021 e em 10 de novembro de 2021 passaram para o modelo híbrido (três vezes por semana de aulas/atividades remotas e duas vezes com aulas presenciais), retornando totalmente ao modelo presencial em março de 2022.

Historicamente, o conjunto de favelas da Maré, assim como outros territórios favelados e periféricos, é exposto às múltiplas formas de negligência do Estado, a partir da ausência de sua responsabilidade no que

corresponde às políticas públicas de qualidade, como: educação, saúde, emprego, habitação — problemas agravados no contexto da pandemia.

A evasão escolar, que sempre foi uma realidade na Maré, se agravou ainda mais durante a pandemia da Covid-19. Outra questão que se apresentou aos estudantes que continuaram matriculados durante os anos mais críticos da pandemia foi a dificuldade de acesso às aulas remotas, gerando impactos, pois sofreram com a baixa qualidade de sinal da internet na favela e com a falta de conectividade e/ou falta de equipamento para participarem das aulas remotas.

Os elementos apresentados interferiram diretamente no processo de aprendizagem e aumentaram o nível de defasagem escolar. A pesquisa ‘Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré’³, realizada em 2021, apresenta mais dados sobre o impacto na educação de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, além do impacto em seus familiares e professores. De acordo com o estudo, 64% dos pais ou responsáveis responderam que o equipamento mais utilizado pelos filhos para acessar o ensino remoto era o celular, sendo que em 27% dos respectivos domicílios, o celular era utilizado por mais de uma pessoa. Muitos alunos eram obrigados a esperar que seus responsáveis retornassem do trabalho para ter acesso ao equipamento.

Devido a esse contexto completamente adverso de desigualdade digital, restrição, isolamento, mudança de hábitos etc., que alterou o dia a dia dos alunos e seus familiares, assim como o de todo o conjunto da população, observamos no retorno às aulas presenciais, além do agravamento da defasagem escolar, os reflexos no que se refere ao comportamento e processo de amadurecimento. Os alunos estão mais dispersos, mais agitados, com um desejo enorme de interagir, realizando brincadeiras e até mesmo discutindo e brigando em excesso. Houve também um aumento de questões relacionadas à saúde mental.

Tanto os assistentes de coordenação, responsáveis pela organização das turmas e apoio necessário ao andamento do curso, quanto os educadores

3. Pesquisa realizada pela Redes da Maré em parceria com o Instituto Unibanco. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/Educacao_Pesquisa_Mare.pdf

em sala de aula, estão atentos aos comportamentos e práticas dos alunos. Quando identificam a necessidade de intervenção das profissionais do Serviço Social ou psicologia, encaminham para a equipe social. As profissionais, então, entram em contato com o aluno e/ou seu responsável para fazer o acolhimento, a escuta qualificada e identificar o problema, seja no âmbito individual ou coletivo, iniciando o acompanhamento e realizando as intervenções e encaminhamentos devidos.

Casos como crises de ansiedade, questões de identidade, estresse, depressão e violência autoinfligida têm sido recorrentes e representam um grande volume de demandas por atendimentos psicológicos, tornando-se, ao final do ano de 2022, a principal demanda recebida pela equipe social.

Mediante essa realidade, encontramos limitações na Rede de Atendimento Psicossocial, pois, na medida em que recebíamos os casos e identificávamos a necessidade do acompanhamento psicológico, nos deparamos com a difícil realidade que é a falta de capacidade de absorção das demandas da área da saúde mental. Isso porque a maioria dos casos não se configuraram como graves e não apresentavam perfil para o encaminhamento ao Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI).

Sendo assim, a alternativa de realizar o encaminhamento às Clínicas da Família, que não possuem a capacidade de absorver os atendimentos psicológicos, mesmo aquelas que possuem um Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), se tornou ineficaz perante as necessidades dos usuários.

Segundo relatório da Unicef, sobre o impacto da Covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens “globalmente, pelo menos uma em cada sete crianças foi diretamente afetada por *lockdowns*, enquanto mais de 1,6 bilhão de crianças sofreram alguma perda relacionada à educação” (UNICEF, 2021).

Dado importante que expõe a deficiência do poder público na oferta de serviços da rede de atenção psicossocial. No contexto da pandemia, muitos casos acabaram ficando reprimidos e quando foi possível o retorno dos alunos às atividades presenciais, essas questões foram se apresentando e chamando a atenção dos educadores, familiares e da equipe social.

A forma que lidamos com esse contexto, tensionado por questões relacionadas à saúde mental e também da violência, foi utilizando o trabalho com grupos como instrumento para desenvolver um trabalho

educativo, promover o diálogo e a interação com os adolescentes e seus responsáveis, potencializando um espaço de reflexão, para entender de forma mais adequada suas questões.

É importante ressaltar que de acordo com as orientações do conjunto CFESS⁴/CRESS, a formação profissional do assistente social não está habilitada para o desenvolvimento de trabalhos no campo terapêutico. Os grupos são interdisciplinares e realizados com a presença das assistentes sociais e da psicóloga do Eixo de Educação, salvo algumas exceções, com apenas uma profissional. Porém, mesmo que seja conduzido somente pela psicóloga que acompanha o curso, não faz parte da proposta do projeto a realização de grupo ou acompanhamento, no âmbito terapêutico.

Portanto, como forma de padronizar e registrar os encaminhamentos das demandas psicossociais, que são enviadas por profissionais de projetos, eixos e setores distintos da instituição, inauguramos, em 2022, um formulário para o encaminhamento das demandas dos usuários. Antes, as demandas eram encaminhadas pelos mais diferentes canais (WhatsApp, e-mail, ligação), dificultando a sistematização dos dados.

Para divulgação do novo instrumento, realizamos reuniões com as equipes de todos os projetos do Eixo de Educação, para orientações sobre o manejo do mesmo. Para ciência dos técnicos dos demais eixos da Redes da Maré, foi enviado o *link* do formulário junto com uma mensagem, que informava que aquele seria o canal oficial de recebimento das demandas da equipe social do eixo de educação.

Com o instrumento em uso, nos deparamos, no decorrer do ano de 2022, com um aumento no volume das demandas para atendimento individual, o que representou um desafio para a equipe. Entre março e dezembro, início e fim do período letivo da maior parte dos cursos, chegaram 204 encaminhamentos para atendimento psicossocial, desse total, 136 usuários receberam atendimento individual pela equipe social do Eixo de Educação. Em relação aos 68 restantes, ou não conseguimos contato, ou não compareceram ao atendimento e outros não conseguimos atender antes do ano fechar.

4. Resolução CFESS nº 569, de 25 de março de 2010. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/RES.CFESS_569-2010.pdf

Dos 136 usuários atendidos, 57 eram vinculados ao Curso Preparatório para o Ensino Médio, o que representa 41,9% dos usuários. Ainda, dos 64 encaminhamentos que chegaram para atendimento psicossocial, de origem do curso preparatório, 43 eram alunos e 21 responsáveis. Dos 64 encaminhamentos, 57 foram atendidos (37 alunos e 20 responsáveis) e com os outros 7 (6 alunos e 1 responsável) não conseguimos agendar ou não compareceram ao atendimento marcado. Foram realizados um total de 69 atendimentos, pois alguns usuários foram atendidos mais de uma vez, por necessidade de um acompanhamento mais regular.

Ao longo dos meses, foi possível verificar que as mulheres conformam o perfil de quem mais buscou ou foi encaminhada para o atendimento psicossocial, seja por questões individuais ou familiares. Dos 64 encaminhamentos, 71,8% são mulheres, totalizando 46 usuárias.

Paralelamente ao volume de demandas, ao realizarmos a entrevista social durante os atendimentos e fazermos a leitura dos demais casos encaminhados, notamos a presença de um dado comum: a violência sofrida por alguns usuários. Foi então que decidimos preparar uma atividade de grupo que abordasse tal temática, para, assim, contemplar parte dos usuários que demandaram ou foram encaminhados para atendimento por alguma questão relacionada à violência.

A partir dessa experiência, entendemos o potencial que o trabalho com grupos possuía para atender também às demandas que chegavam para o atendimento individual, não só do Preparatório para o Ensino Médio, projeto no qual estamos baseando nossa escrita, como também para os outros projetos do Eixo Educação. De tal modo, passamos a analisar os casos que entravam e a observar se havia algum diálogo entre as demandas, para construção de atividades coletivas:

Concordamos ser uma preocupação não individualizar as muitas questões que se apresentam no cotidiano escolar e que têm raízes sociais, econômicas e culturais intrinsecadas nos processos capitalistas de exploração do homem pelo homem e que se expressam através da questão social. (Moreira, 2019, p. 126-127).

Para o autor, o problema de um aluno que se apresenta com mais ênfase à equipe precisa ser pensado para além do âmbito do indivíduo, de modo a possibilitar que os demais segmentos do ambiente escolar possam refletir e (re)identificarem a situação outrora personificada.

Tendo em vista a quantidade de projetos existentes no Eixo Educação e o tamanho da equipe social, ainda se caracteriza como um desafio realizar o trabalho com grupos de forma sistemática e abrangente em todos os projetos.

Atualmente, o Curso Preparatório para o Ensino Médio é o único projeto com essa frente de atuação por parte da equipe social, pois possui na sua metodologia a realização de grupos como atividades regulares em sala de aula, além de ser o projeto que, a partir do levantamento dos dados sobre o perfil dos usuários atendidos, mais demandou atendimentos, certamente pelo fato da equipe social realizar ações continuadas.

Levando em consideração o êxito do trabalho com grupos nesse projeto, compartilharemos aqui nossa experiência, apoiada por dados referentes ao ano de 2022.

EXPERIÊNCIA DO TRABALHO COM GRUPOS

O trabalho com grupos, desenvolvido no Preparatório para o Ensino Médio, consiste em uma metodologia utilizada pela equipe social para levar assuntos com temas relevantes aos usuários dos projetos, com o objetivo de provocar a reflexão crítica acerca das temáticas. Abrange ainda, como já falamos anteriormente, uma estratégia de alcance das demandas que chegam para atendimento individual, mas que não estão isoladas no conjunto das demandas:

Grupo é um instrumento profissional de comunicação oral que envolve um coletivo de pessoas e cujos objetivos costumam gravitar em torno da identificação das demandas que trazem os usuários, o elencamento de prioridades, a

coleta de dados, além de propiciar um espaço de reflexão sobre o cotidiano e as formas de enfrentamento das situações apresentadas. (Magalhães, 2003, *apud* Moreira, 2019, p. 82)

Os grupos com os alunos são realizados quinzenalmente. Em uma quinzena, o grupo tem duração de 1 hora e meia e a temática muda a cada grupo. Na outra quinzena, o grupo tem duração de 30 minutos, acontece após o horário de aula e é sempre com a mesma temática. Uma outra frente de trabalho é o grupo com responsáveis que é realizado um sábado ao mês, também com duração de 1 hora e meia.

A cada início de ano, é realizado o planejamento anual das temáticas que serão trabalhadas, com a proposta de discutir temas referentes à educação antirracista, antimachista, antissexista, questões relacionadas à saúde mental, à violência e, particularmente, relacionados ao território da Maré. Importante citar que o tema dos grupos de alunos se articula mensalmente com o grupo dos responsáveis, justamente para que exista essa partilha e diálogo fora do espaço do curso. Para nós, enquanto projeto, é fundamental que a reflexão e o debate extrapolem as paredes da sala de aula e façam parte do cotidiano dos estudantes e seus familiares.

O calendário e temas planejados não são rígidos e, quando necessário, considerando os conflitos por vezes ocorridos em sala de aula, como o caso de *bullying* entre os alunos, ou eventualidades como os casos das operações policiais, alteramos datas e temáticas para se adequarem ao que faz sentido no momento.

Alguns dos temas trabalhados durante o ano foram: Política de Assistência Social e Documentação; Educação e Família; Qualidade de Vida; Autoestima; Violência; *Bullying*; Educação e Segurança Pública; Saúde Mental; Masculinidade Tóxica; Identidades Negras; Ancestralidade.

As atividades são desenvolvidas através de rodas de conversas, dinâmicas de grupos, vídeos, músicas, jogos, apresentação de *slides*, notícias de jornal etc.. Além de algumas vezes contarmos com a contribuição dos educadores do curso ou outros profissionais convidados para fortalecer o nosso trabalho.

No decorrer do ano de 2022, realizamos 20 grupos com responsáveis e 43 grupos com alunos, divididos entre os dois prédios da instituição.

A presença dos responsáveis nos encontros aos sábados se caracterizou como um desafio quando falamos do trabalho com os grupos. Muitos informaram que não poderiam comparecer por causa do trabalho e alguns sinalizaram que sábado não é um dia muito adequado, pois trabalhavam a semana toda e precisavam do fim de semana para cuidar da casa e descansar. Na Vila dos Pinheiros, a principal reclamação foi por conta do horário da reunião que acontecia no horário do almoço, das 11:30 às 13:00. Enquanto na Nova Holanda começava mais cedo, das 9:30 às 11:00.

Passamos o período letivo mobilizando os responsáveis através do canal de comunicação, que consistia em um grupo do WhatsApp, enfatizando sobre a importância da participação da família no processo de aprendizagem e sobre o grupo ser um espaço de formação, reflexão e construção de novas possibilidades. Conforme foram participando, o vínculo foi se construindo e o pertencimento ao grupo também.

A média de participação é maior nas turmas da Nova Holanda do que na Vila dos Pinheiros, durante 10 meses (março a dezembro), nas 10 reuniões realizadas em cada território, a média de participantes por grupo foi de 12,2 responsáveis na Nova Holanda e 8,3 na Vila dos Pinheiros. Em ambos os grupos a maior participação aconteceu na primeira reunião do ano, em março, Nova Holanda com 25 participantes e Vila dos Pinheiros com 13. Ao longo do ano o número de responsáveis foi diminuindo. No grupo da Nova Holanda os encontros de novembro e dezembro tiveram 5 participantes em cada mês, enquanto que na Vila dos Pinheiros nos mesmos meses a participação foi de 6 responsáveis em cada mês. Um total de 11 responsáveis, número bem abaixo do ideal se compararmos com os 75 alunos ativos ao final do curso.

Nos grupos com os responsáveis foi possível observar a predominância feminina. Ao fim de todas as atividades de 2022, os dados mostram que entre os participantes, 55 são mulheres e apenas 8 são homens, caracterizando a centralidade da mulher no cuidado com os filhos e na reprodução social da família.

Para Marx e Engels (1846 *apud* Engels, 1984, p. 104), “a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos”. Engels complementa dizendo que “o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia, e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino”.

As práticas sociais das mulheres estruturaram-se em torno da imagem maternal, do trabalho doméstico e dos cuidados com a família, um trabalho não remunerado e invisível dentro do contexto histórico de subordinação da mulher. Na sociedade patriarcal, essas funções são consideradas práticas essenciais e de sobrevivência e por isso mesmo de habilidade feminina, movida pelo instinto maternal de afeto.

Mesmo inseridas no mercado de trabalho e cumprindo dupla jornada, as mulheres representam a maioria dos responsáveis que comparecem às reuniões escolares de seus filhos e não é diferente no espaço do Preparatório. Acrescentando o fato da ausência paterna ser uma realidade brasileira, na Maré não é diferente. Muitas mulheres são mães solo e lutam para criar seus filhos em um cenário de dificuldades e desigualdades. O Censo Maré 2019 sinaliza a necessidade de investigar em que medida as jovens da Maré continuam a sofrer o abandono do homem referente ao reconhecimento do filho gerado e ao exercício da paternidade.

Em maio, iniciamos um grupo após o horário das aulas, para os alunos que tiveram interesse em participar, com a temática ‘Ancestralidade’. Assim como a presença dos responsáveis aos sábados, a presença de alunos pós-aula também se configurou como um desafio, pois manter o interesse dos alunos em mais uma atividade, depois de um dia inteiro estudando, é uma tarefa desafiadora. O grupo com duração de 30 minutos, de 18:15 às 18:45, trabalhou o amadurecimento, convívio e sonhos, através do resgate de memórias, da reflexão sobre como o que nós recebemos dos nossos antepassados contribui para a construção da nossa identidade e como se reflete na nossa prática e nas nossas relações sociais. E, ainda, como podemos levar isso para as gerações futuras, renovando, reconstruindo e não somente replicando. Nos dois

primeiros encontros, os alunos trouxeram fotografias dos familiares, e contaram relatos e memórias.

Foram um total de 5 encontros com as turmas da Nova Holanda, com uma média de 6,4 participantes por grupo e 6 encontros com as turmas da Vila dos Pinheiros com uma média de 14 participantes por grupo. A turma da Nova Holanda teve menos um encontro devido a uma forte chuva que caiu no dia da atividade. Devido a questões relacionadas à incompatibilidade de agendas das profissionais e ao baixo quantitativo de alunos para participar, em uma segunda tentativa, não foi possível realizar a atividade em outro dia.

Identificamos que a frequência na participação, nesse grupo na Nova Holanda, é inferior à frequência na Vila dos Pinheiros, porém os alunos que mantiveram a frequência nos dois territórios demonstravam muito entusiasmo em participar e sempre perguntavam a data do grupo seguinte. A hipótese levantada pela equipe foi de que o fato do grupo ser após o horário de aula do Preparatório, terminando às 18:45, fez com que muitos alunos não quisessem participar, primeiro pelo cansaço, pois estudavam na parte da manhã em suas escolas regulares e segundo, e mais especificamente na Nova Holanda, porque muitos frequentavam outros cursos, como dança, línguas e esportes ofertados por outras instituições que atuam dentro do território. Historicamente, a Nova Holanda é um território com uma presença maior de ONGs e equipamentos que oferecem diversas atividades aos moradores, enquanto que, na Vila dos Pinheiros, a reclamação é justamente pela falta de cursos e atividades para a população.

Neste grupo, o vínculo dos alunos com a equipe social e com os outros participantes foi crescendo no decorrer de cada encontro e foi se formando uma identidade e construindo uma relação de pertencimento ao grupo. É importante ressaltar que as turmas da Vila dos Pinheiros interagiram e se comunicaram mais, não tendo vergonha de expor situações complexas e questões familiares no grupo. Alguns alunos relataram que era melhor estar no curso do que ir para casa. Também chamou a atenção da equipe, logo no primeiro encontro de maio, a naturalidade no relato de situações de violência.

A partir dos relatos do grupo 'Ancestralidade' e associado ao que falamos no início do artigo sobre o volume de usuários que relataram durante o atendimento social terem sofrido algum tipo de violência, entendemos a relevância de trabalhar esse tema em vários outros momentos, principalmente nos grupos com duração de 1 hora e meia. A carga horária maior permite trabalhar a temática de forma mais detalhada e também para alcançar um número maior de alunos que participavam desses grupos dentro do horário das aulas. Os grupos pelos quais começamos a desenvolver o trabalho foram os grupos com os responsáveis.

A equipe social pensou em trabalhar a temática de violência através da realização de um ciclo de atividades, iniciado no dia 25 de junho no grupo com os responsáveis. A discussão se fez necessária para que os alunos e seus responsáveis tivessem contato com um diálogo de não violência no ambiente familiar, inclusive porque a questão está relacionada à dimensão geracional da violência. A importância da participação da família também passa pelo lugar de protagonista das ações de violência contra os seus integrantes.

Importante deixar claro que o conceito de família que usamos como referência, no nosso artigo, nada tem a ver com o modelo conservador da família tradicional brasileira. Consideramos que o conceito de família é uma construção social e depende do seu contexto histórico, econômico e social, ou seja, se modifica e vai muito além das relações de parentesco. A família não se constitui somente de pai, mãe e filhos, abrange outros parentes que moram na mesma casa. Em diversos casos, a família não contempla a presença masculina e são mães solo que sustentam a família, avós que criam os netos, casais homoafetivos, além da relação familiar não sanguínea, na qual existe solidariedade mútua e que é bastante comum entre a classe trabalhadora das áreas periféricas.

De acordo com Sarti (1994), a família para o pobre é:

aqueles em quem se pode confiar: não havendo status ou poder a ser transmitido; o que vai definir a extensão da família é a rede de obrigações constituídas: são da família aqueles com quem se pode contar, isto quer dizer, aqueles que retribuem o que se dá. Aqueles, portanto, para com quem se tem obrigações (1994, p. 5).

Não existe um modelo único de família, e sim, diferentes estruturas e modelos de organizações familiares. Devemos reconhecer o papel da família e realizar ações que fortaleçam o seu protagonismo e potencialidades na educação das crianças e adolescentes. Mas também compreender que nem sempre a família é uma instância de cuidados e proteção, inclusive pode ser um ambiente de conflitos e violações de direitos — e, enquanto profissionais, não devemos culpabilizá-la pela sua condição de vulnerabilidade. Para além de gerar cuidados, a família está muito mais necessitada de cuidados, no atual contexto de precarização social e de perda de direitos sociais.

Durante a conversa com os responsáveis, a violência apareceu diversas vezes como justificativa para ações corretivas/educativas, por ter sido a forma como os responsáveis foram educados pelos seus pais. Sendo assim, reproduzem com os filhos atitudes violentas sob o argumento de que com eles funcionou. Aqui a referência é a violência física que é o tipo mais reconhecido pelos usuários.

Uma mãe relatou que seu filho estava sofrendo violência de um outro adolescente que estuda na mesma escola e que ela foi na casa dele e conversou com a avó, que era a pessoa responsável por ele. Segundo relato da mãe, a avó deu uma ‘surra’ no menino e ele nunca mais voltou a bater no filho dela. ‘Pronto, ele aprendeu!’, disse ela para o grupo.

Indagamos aos participantes se achavam que o menino realmente havia entendido que não deveria bater no colega de sala e a maioria refletiu e concordou que a violência não educa e que o correto teria sido explicar sobre o erro e educar através do diálogo e que, provavelmente, o menino não agrediu o colega novamente por medo de apanhar, e não por ter entendido que era errado agir com violência.

No grupo com os responsáveis das turmas da Vila dos Pinheiros, assim como no grupo com os alunos, apareceram muitos relatos de violência. E foi constatado o quanto os próprios responsáveis incentivam que seus filhos resolvam seus conflitos de maneira violenta, ao relatarem situações em que a violência foi a forma como conseguiram resolver algumas questões em suas vidas.

Um exemplo disso foi o relato de uma mãe, que em meio às trocas no grupo sobre a temática, revelou sua reação ao descobrir que sua

filha estava sendo vítima de ações racistas na escola. De acordo com a responsável, algumas crianças estavam debochando do cabelo dela e, por esse motivo, a menina não queria mais assistir às aulas.

Diante dessa situação a responsável informou ter ido à escola e conversado tanto com a coordenação, quanto com a professora de sua filha, mas nenhuma atitude foi tomada e a situação persistiu. Até que um dia, ao acordar para levar a filha na escola, a mesma chorou para não ir, mas ela levou a criança. Ao chegar na escola, deixou a filha na sala de aula e se manteve por perto, para observar, até que em um determinado momento, presenciou uma aluna praticando racismo contra a sua filha, ela então entrou na sala de aula, encostou a criança na parede e bateu nela, dizendo que nunca mais ela iria fazer a sua filha chorar.

Segundo a responsável, após o ocorrido, a mãe da aluna que praticou o racismo e que também sofreu agressão por sua parte, foi chamada para ser informada da situação e que, em meio a conversa, ela conseguiu explicar o porquê de ter sido agressiva. Para desfecho da história, as duas mães conseguiram se entender e a responsável da aluna do Preparatório disse ainda que, nesse caso, se ela não tivesse partido para a violência, não teria visto fim ao sofrimento de sua filha. Nesse caso, é possível verificar a omissão da escola e o quanto todos os atores envolvidos precisam trabalhar no diálogo de não violência.

A partir dos relatos e informações socializadas sobre violência no grupo, alguns participantes foram compreendendo o equívoco de adotar um comportamento violento, a responsabilidade e o impacto que suas ações causam na existência de outros sujeitos, mas também surgiram muitas dúvidas sobre os tipos de violência, questões relacionadas à violência de gênero, homofobia e todos nós concluímos que seria necessário continuar o diálogo no grupo do mês seguinte.

Lembrando que a violência, por ser uma questão estrutural da nossa sociedade, não extingue o debate em um ou dois encontros e se caracteriza como um trabalho de médio e longo prazo.

No grupo com os responsáveis, realizado no dia 30 de julho de 2022, convidamos um psicólogo parceiro que trabalha conosco na Redes da Maré e atua no Eixo Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça

para falar aos responsáveis sobre os tipos de violência. Na ocasião, ele trabalhou a cartilha utilizada na campanha ‘Somos da Maré. Temos direitos!’⁵ e também o formulário que é utilizado pelo Eixo Direito à Segurança Pública para monitorar as violências nas favelas da Maré.

Trabalhamos as principais violências sofridas: psicológica, física, verbal, moral, sexual, autoinfligida, armada, patrimonial, violência e negligência do Estado e outros tipos, como: violência obstétrica, racismo, LGBTfobia, violência contra o idoso, capacitismo. Além de trazer a reflexão crítica de como essas categorias de violências são atravessadas pelas condições de raça, classe, gênero e território.

Em paralelo ao nosso trabalho com grupos sobre violência nos meses de junho, julho e agosto, aconteceu o 1º Congresso Falando sobre Segurança Pública para Crianças e Adolescentes da Maré⁶, realizado na Lona Cultural Municipal Herbert Vianna, no qual as turmas do Curso Preparatório participaram. O ‘Congressinho’, como foi chamado, antecedeu o 1º Congresso Internacional Falando sobre Segurança Pública na Maré, que ocorreu entre os dias 9 e 12 de agosto de 2022. A discussão central foi a temática segurança pública e violências, e os adolescentes construíram propostas para a política de segurança pública na Maré que foram apresentadas aos pré-candidatos ao governo do Estado do Rio de Janeiro, no último dia do Congresso Internacional.

Foi importante o contato dos alunos com a temática de segurança pública no ‘Congressinho’ e a reflexão acerca do tema, para adentrarmos no mês de agosto na temática de violência com eles e articular com a política de segurança pública no território da Maré. Nos dias 17 e 18 de agosto de 2022, realizamos os grupos com o objetivo de explorar os tipos de violência, para que, mediante o acesso à informação, os alunos

5. É uma campanha de mobilização e busca fortalecer o protagonismo da população da Maré na luta por seus direitos básicos, como a segurança pública, que dialoga diretamente com o direito à vida. Cartilha disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CSOMOSMAREDIREITOS_2021.pdf

6. Congresso que juntou 183 crianças e adolescentes até os 16 anos de idade e foi organizado pelo Eixo Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça no dia 8 de agosto de 2022.

pudessem identificar quando estão tendo seus direitos violados e, ainda, quando estão perpetuando práticas de violência.

O grupo foi pensado em dois momentos: no primeiro, anotamos no quadro variados tipos de violência, a exemplo disso: violência doméstica, moral, verbal, sexual, autoinfligida, psicológica e armada, conforme o formulário do Eixo Direito à Segurança Pública. Em seguida, perguntamos aos alunos se eles as conheciam e se gostariam de dar exemplos a respeito dos tipos de violência ali expostos. Foi quando identificamos que a maior parte dos alunos só conseguia ou tinha facilidade de identificar a violência física. Depois de trabalhar as violências citadas, passamos para o segundo momento: apresentamos uma série de imagens e notícias de jornal contendo situações de violência, situações consideradas ‘comuns’ de acontecerem no nosso cotidiano, para exemplificarmos os tipos de violência e, ainda, definimos suas características, conforme as tipificações já apresentadas.

Neste segundo momento da atividade, iniciamos com a imagem que representava a violência física e doméstica. Posteriormente, apresentamos uma imagem de *bullying* representando a violência psicológica, em seguida o racismo e violência armada, homofobia e violência de gênero. As imagens provocaram algumas manifestações dos alunos que, diante do debate, se identificaram e compartilharam situações de suas vidas. Conforme ouvíamos os relatos, foi possível observar a existência de diversos marcadores que atravessavam os relatos dos alunos, como a questão de raça, classe, gênero e território e que já havíamos trabalhado com os seus responsáveis.

A princípio, foi possível observar uma certa timidez dos alunos para falarem sobre suas experiências no que tange a violência. Contudo, a fala de um acabava encorajando outros e, com isso, tivemos uma atividade muito produtiva, com muitos relatos e reflexões sobre suas vivências. Somado a isso, concluímos que o vínculo com a equipe social constitui um fator muito importante, pois é necessário estar muito confortável com o grupo para compartilhar vivências e situações tão íntimas.

No dia 20 de agosto, em mais um grupo com os responsáveis, seguimos falando sobre os impactos da violência na vida dos moradores e, ainda,

sobre a política de segurança pública. A população da Maré relata a violência como sendo um dos principais problemas presentes na favela, pois a falta de segurança pública impacta diretamente o cotidiano e o acesso a outras políticas públicas, como é o caso da política de educação. A insegurança causada pelos confrontos submete os moradores de favelas a condições extremas de injustiça, negação de direitos e violência, interrompe as aulas nas escolas e no Curso Preparatório, impacta a saúde mental dos alunos e afeta o processo de aprendizagem. Dessa forma, a garantia constitucional do direito à educação das crianças e adolescentes da Maré fica gravemente comprometida.

Um ponto de insatisfação de alguns alunos é o fato de não participarem das atividades que o curso realiza nos territórios da Maré que não são o seu território de moradia. Por exemplo, alguns alunos que residem na Vila do João e estudam no prédio da Redes da Maré localizado no CIEP Gustavo Capanema, na Vila dos Pinheiros, não participam quando tem uma aula campo no território da Nova Holanda, porque o responsável não autoriza que o filho circule em áreas de comando (ligadas ao tráfico de drogas) diferente da favela em que residem. Ou vice-versa. Os adolescentes reclamam, pois gostariam de conhecer outros locais e socializar com os colegas de turma fora do ambiente da sala de aula, circular livremente pelo conjunto de favelas da Maré.

A atividade do 'Congressinho', que citamos anteriormente, foi uma das que foi muito impactada com a baixa frequência dos nossos alunos, pois a Lona Cultural Municipal Herbert Vianna fica localizada no encontro das comunidades Baixa do Sapateiro, Nova Holanda e Nova Maré, área de divisa entre os grupos armados rivais e que levanta barreiras de circulação entre as favelas da Maré. A Lona, com sua programação cultural gratuita, contribui para romper com essas barreiras e atrair moradores de todas as áreas, mas ainda assim, muitos são resistentes e temerosos de circular no local.

A partir dessa questão levantada no grupo, os responsáveis falaram sobre o medo de circular por toda as favelas da Maré e que realmente não deixam seus filhos andarem livremente porque consideram perigoso passarem pela divisa entre os dois lados, devido ao risco de conflitos

entre as facções nessa região e a rivalidade que existe entre meninos de uma área e outra, mesmo não fazendo parte do tráfico. Uma responsável pontuou sobre a questão: “Eu tenho medo que o meu filho vá para lona cultural, prefiro que ele não vá.”

Conversamos sobre ser legítimo sentir medo, devido à violência e os riscos que os confrontos entre os grupos armados e as operações policiais geram na população, mas que as crianças e adolescentes não têm um lado e precisam circular pelas favelas da Maré inteira para terem acesso à educação, cultura, lazer e outros direitos. E que indo com a equipe do curso, no transporte com todos os outros alunos e sob a nossa responsabilidade e cuidado, é mais seguro do que se estivessem sozinhos. Claro que é impossível prever episódios de violência, mas é algo que não podemos impedir que aconteça em qualquer lugar da cidade, pois a violência não está restrita aos espaços favelados e também não se constitui como única sociabilidade na favela.

Concluimos que a violência faz parte do nosso cotidiano, mas não deve ser naturalizada e o enfrentamento precisa ser coletivo, criando estratégias, mobilizando a comunidade e pressionando o poder público, que é o responsável por garantir o direito à segurança pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o relato de experiência do nosso trabalho com grupos no Curso Preparatório para o Ensino Médio, do Eixo de Educação da Redes da Maré, ressaltamos que o Curso é apenas um dos espaços frequentados pelos alunos, sendo importante que o trabalho com grupos realizado pela equipe social não se configure como o único espaço de comunicação e debate dos alunos e seus responsáveis. É de fundamental importância que tenham oportunidade de diálogo em outros espaços, como em sala de aula e no ambiente familiar e comunitário.

O ideal seria que o trabalho com grupos, assim como outras estratégias de atuação e de intervenção de profissionais do Serviço Social e

também da psicologia, pudesse se tornar uma realidade em todas as escolas públicas do país. A respeito disso, em 2009, foi implementado, no Rio de Janeiro, o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro (Proinape), que “tem como objetivos principais contribuir para a garantia do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos alunos das escolas municipais”, conforme Moreira (2019).

O Proinape é uma ferramenta muito importante, mas, desde sua criação, não sofreu expansão. Segundo informações da Audiência Pública da Comissão Permanente de Educação, ocorrida em 25 de outubro de 2021, há apenas 199 profissionais (entre eles: assistentes sociais, psicólogos e professores) alocados no programa para atenderem às demandas de 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que contam com 650 mil alunos, e 1.543 unidades escolares.

Atualmente, está em discussão a ampliação do programa com sua adequação à Lei Federal nº 13.935/2019, que prevê a prestação de serviços da psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação básica, para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. Infelizmente, não temos previsão para a implementação dessa Lei, mas certamente a contribuição desses profissionais no enfrentamento aos desafios próprios do cotidiano geraria um impacto muito positivo para a comunidade escolar. Principalmente, no atual contexto de ampliação das desigualdades, devido aos impactos da pandemia, conforme citado anteriormente no texto.

Se o nosso trabalho, desenvolvido em apenas um projeto, é capaz de produzir resultados tão positivos, imagina se realizado em todas as escolas públicas do país? Com certeza contribuiria para o processo de formação da consciência dos alunos e provocaria a transformação social que se almeja e que somente é possível através de uma política de educação de qualidade. Mas o resultado desse trabalho também se deve ao fato de que temos autonomia profissional para planejar e implementar nosso trabalho, como avaliamos necessário e em conformidade com os princípios e normas do nosso Código de Ética Profissional, sendo sempre incentivadas e apoiadas em nossas decisões pela coordenação do Eixo Educação.

No decorrer de todo o ano de 2022, estivemos diante de situações em nosso cotidiano profissional que, em alguns momentos, nos levaram ao limite, mas que também contribuíram para sermos profissionais melhores e comprometidas com os interesses dos usuários, e a sensação que temos é a de que vivemos esse movimento contínuo. Quantas vezes preparamos nossa agenda de trabalho para a semana que começava, mas, ao iniciar o dia, éramos surpreendidas com casos envolvendo os alunos ou seus responsáveis que exigiam ações urgentes como: visita domiciliar, atendimento, encaminhamento, articulação com instituição local, pensar em dinâmica para desenvolver em sala de aula após algum episódio inesperado etc.. Foram muitas as eventualidades que a todo o tempo nos provocaram a sair da nossa zona de conforto e potencializaram a nossa busca por aprimoramento profissional, proporcionando a prestação de um atendimento de qualidade.

Gostaríamos de citar como exemplo o nosso artigo *Trabalho com grupos: A democratização da informação e contribuição para o debate sobre a violência* apresentado no 1º Congresso Internacional Falando sobre Segurança Pública na Maré. Conhecimento produzido a partir da observação em que a violência como expressão da ‘questão social’ aparecia em muitos dos atendimentos, de forma superficial e como sendo algo natural, no entendimento dos usuários. Inclusive, muitos casos de violência não eram identificados pelos usuários enquanto uma violação de direitos, o que gerou inquietação e a necessidade de intervenção pela equipe. A partir dessa experiência, resolvemos inserir algumas perguntas abordando especificamente o tema da violência, para obtenção de dados para análise, e esses dados, somados a outras fontes de registros, subsidiaram a construção do artigo. Além disso, realizamos o ciclo de atividades sobre a temática, conforme relatamos na nossa experiência de trabalho com os grupos.

Na nossa prática profissional, enquanto assistentes sociais comprometidas com o princípio fundamental do reconhecimento da liberdade como valor ético central, entendemos que não existe liberdade sem levar em consideração a relação com o outro e com o coletivo, contrapondo-se à visão de liberdade individual tão presente na sociedade capitalista.

De tal forma, utilizamos o trabalho com grupos como opção político-metodológica para debater temas e provocar a reflexão crítica a respeito de questões do cotidiano e desempenhamos a dimensão educativa inerente à profissão do serviço social.

No “momento em que a profissão se redefine a partir do paradigma crítico-dialético e constrói seu projeto ético-político, firma-se um novo princípio educativo” (Miotto, 2009, p.499 *apud* Moreira, 2019, p. 94)

Para o Eixo Educação da Redes da Maré, mais do que simplesmente oferecer cursos com modelos pedagógicos que priorizam o conteúdo como única forma de aprender, ou seja, uma lógica mercantil, acreditamos em uma formação que abrange uma reflexão crítica, contribuindo para o fortalecimento da autonomia dos estudantes e a transformação social.

Nesse sentido, a política de educação deve ser construída coletivamente e discutida de forma ampliada, sobretudo, com a participação dos próprios alunos e do restante da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- Audiência Pública da Comissão Permanente de Educação com o tema: “O Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas — Proinape e sua adequação à Lei Federal nº 13.935/2019”*. Disponível em: <http://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/atas.nsf/o/8BD75C1C91Do6E8Fo32587790066A-4C8?OpenDocument>. Acesso em: 30 de jan. de 2023.
- BARROCO, Maria Lucia Silva; TERRA, Sylvia Helena; CFESS — Conselho Federal de Serviço Social (org). *Código de Ética do/a Assistente Social comentado*. São Paulo: Cortez, 2012.
- Boletim de Monitoramento e Enfrentamento às Violências na Maré 2021/2022*. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/RdM_Boletim_Monitoramento.pdf
- Censo Maré 2019*. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf. Acesso em: 02 fev 2023.
- Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: Impactos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio 2021*. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/Educacao_Pesquisa_Mare.pdf. Acesso em: 31 jan 2023.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 4ª Ed. São Paulo: Global, 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 69ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. *O trabalho com grupos em serviço social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- SARTI, Cynthia. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2003.

UNICEF. *Impacto da covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a 'ponta do iceberg'*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens>. Acesso em: 30 jan 2023.

Resistir, transformar e incluir: relatos de experiências da equipe gestora da E.M. Teotônio Vilela

AVANI MARINHO DA SILVA
BRUNA MARTINS MENDES PINTO LIMA
SIMONE ARANHA DA SILVA PIMENTEL
TEREZA CRISTINA MATTOS DE CASTRO

INTRODUÇÃO

Não seria possível começar a escrita deste texto, sem expressar o quanto ficamos felizes e orgulhosas com o convite, inesperado, em seis de janeiro do corrente ano, para relatar o trabalho desenvolvido na E/4ª CRE/ (04.30.002) Escola Municipal Teotônio Vilela sobre os desafios e experiências da escola no Atendimento Educacional Especializado. Saber que as práticas pedagógicas desenvolvidas por todos os profissionais da unidade escolar são vistas e reconhecidas por esta comunidade nos impulsiona a seguir, ressignificando a proposta e os objetivos já estabelecidos ao longo do trajeto. Podemos dizer que não tem sido fácil, mas estamos aprendendo e construindo juntos uma jornada de inclusão com autonomia, parceria e respeito. Freire, sempre presente em nossas rotinas diárias, colabora com esta reflexão sobre o sentido da atividade docente,

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua

vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo. (Freire, 2001, p.40)

A atual equipe gestora da unidade foi eleita para o biênio 2021/2022, porém já atua neste território, mais especificamente nesta unidade, por um período significativo de suas vidas. A professora Simone Aranha, diretora, atua há 13 anos no território; a professora Tereza Cristina, diretora adjunta, atua há 22 anos. A professora Bruna Lima, coordenadora pedagógica, há 7 anos e a professora Avani Marinho, apoio à direção, há 29. Durante essa caminhada, neste lugar, conhecemos pessoas, histórias, e estamos colaborando no processo da educação pública, inclusiva e de qualidade, assim, nos constituímos, diariamente, como pessoas e profissionais.

A escola inclusiva visa o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos na classe comum e, para que isso aconteça, é fundamental uma transformação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor precisa conhecer como o estudante aprende para saber como ensinar; considerar as estruturas físicas e as situações pedagógicas, a utilização de materiais específicos para atender as necessidades dos alunos, a formação de professores e das equipes gestoras no tocante aos princípios da educação inclusiva. Assim, a Educação Especial passa a ressignificar o seu papel de atuação, estabelecendo um trabalho em parceria com o ensino regular no apoio especializado às escolas, aos docentes e às famílias. A frase do patrono da escola, o senador Teotônio Vilela, “O sonho é próprio de todos nós. Não há nenhuma realidade sem que antes se tenha sonhado com ela.”, representa o nosso trabalho diário, construído juntamente com esta comunidade, pois sonhamos, traçamos nossos objetivos e vamos em busca de parceiros que nos possibilitem transformar a realidade.

O ENSINO FUNDAMENTAL NA MARÉ

A Maré é um bairro que engloba 16 favelas onde vivem mais de 140 mil pessoas, segundo a ONG Redes da Maré, atualmente existem 46 escolas municipais e algumas creches conveniadas que atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos). No entanto, a favela Conjunto Esperança conta apenas com a nossa escola, gerando uma grande demanda por vagas na localidade para atendimento aos moradores. Com apenas uma unidade escolar, em alguns momentos ultrapassa-se o número de alunos em turma estabelecido pela portaria de matrícula. Atualmente, muitas crianças estão sendo encaminhadas para cursar o 6º ano de escolaridade fora da comunidade, pois as escolas existentes para este segmento, próximas ao Conjunto Esperança, não conseguem absorver toda a demanda, o que muitas vezes leva à dificuldade das famílias em manter as crianças dentro da escola, visto que não é tão fácil o percurso de deslocamento, necessitando em muitos casos caminhar e pegar o transporte público.

FUNDAÇÃO E ESTRUTURA DA UNIDADE

A Escola Municipal Teotônio Vilela foi inaugurada no dia 09 de abril de 1985 no Conjunto Esperança, na Maré, após protesto dos moradores que fecharam a Avenida Brasil exigindo a abertura e início das atividades na unidade escolar que se encontrava fechada por falta de mobiliário desde a sua construção, no ano de 1984 (Imagem 1).

Desde sua fundação até o ano de 2014, a escola atendia crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, chegando a atender 1769 alunos, incluindo, neste número, duas turmas de classe especial. No ano de 2009, passou a fazer parte do Projeto Escolas do Amanhã, cujo objetivo é reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do Ensino Fundamental, localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade do Rio de Janeiro. Através desse programa, recebemos algumas ações como: acervo diferenciado de livros paradidáticos e projetos.



Imagem 1. Recorte do *Jornal do Brasil* de 26/03/1985, página 14, com a matéria que informava sobre o protesto dos moradores do Conjunto Esperança pela abertura da escola.

Em 2015, a professora Simone Aranha passou a ser a gestora da unidade de ensino, sendo um período de muitos desafios, pois a gestão, mesmo sendo de professores que já lecionavam na unidade escolar, não tinha a noção exata de todas as dificuldades que teria que superar, entre elas: ausência de verbas, falta de quatorze profissionais, ausência de equipamentos e materiais pedagógicos, infraestrutura precária, ausência de investimentos em acessibilidade e adaptações para inclusão escolar. Neste período, tivemos novamente a situação da escola apresentada em uma matéria de jornal, conforme mostra a imagem 2.

Para iniciar o ano letivo, a equipe diretiva ficou toda em sala de aula, atendendo duas turmas em horário reduzido, o que prejudicou a implementação do projeto de gestão da nova equipe. Neste período, a unidade escolar funcionava em dois turnos, tinha 42 turmas e 1200 alunos, sendo que seu projeto original foi feito para atender apenas 700 alunos.

Resistir é mais que verbo por aqui, pois percebe-se que esta escola é permeada por resistência desde o processo de sua construção e, diante deste momento tão delicado, nasce o desejo de mudança e a coragem para iniciar o processo de transformação de que tanto precisava. A equipe gestora procura pautar a ação na escuta ativa e na gestão democrática, sensibilizando seus pares para conhecer a realidade dos educandos. Através de um projeto com o Redes da Maré, tivemos vários encontros formativos sobre o território que terminou com uma visita guiada com os educadores.

Escola a 800m de campus modelo na Maré sofre com rachaduras e infiltrações



Imagem 2. Reportagem do *Jornal Extra*, 13/05/2016, que mostra as condições estruturais precárias da unidade escolar com grandes rachaduras nas salas de aula.

Justamente neste período, o território também estava se reestruturando com o modelo de turno único e a escola diminui o número de turmas, sendo um facilitador para gestão escolar.

A TRANSIÇÃO PARA TURNO ÚNICO

No ano de 2016, iniciou-se o processo de transição para o turno único, a unidade escolar tinha um número expressivo de alunos de outras áreas da Maré, principalmente da comunidade Salsa e Merengue; foi um processo longo, sendo necessária a inauguração e remanejamento de alunos para outras escolas, recém-inauguradas, próximas de suas residências. Também enfrentamos a dificuldade de lotação de profissionais para o atendimento dos alunos e, somente em setembro de 2016, conseguimos iniciar o horário integral com seis turmas, ficando neste período como escola mista. No ano seguinte, passamos a atender os alunos do 1º ano ao 5º ano em turno único, no total de 24 turmas regulares e duas classes especiais em período parcial, após a chegada de quatorze novos docentes. Os professores mostraram-se muito criativos e, mesmo com a falta de recursos financeiros para realizar atividades, era evidente o esforço e a busca para que a rotina pedagógica fosse bem sucedida. Muitas vezes, sucatas e materiais reciclados foram transformados em jogos pedagógicos, pois os recursos eram escassos ou não existiam e contávamos com doações de materiais e também do que tinha disponível no depósito da Coordenadoria Regional de Ensino (CRE). Os desafios eram muitos, mas a perseverança e a vontade da comunidade escolar de fazer com que tudo desse certo foi o ponto de partida para o ressignificar a história da Escola Municipal Teotônio Vilela.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Secretaria Municipal de Educação possui um instituto que cuida, orienta, forma e acompanha os profissionais que atuam nas unidades escolares com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o

Instituto Helena Antipoff¹. A função do professor do AEE é propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular, o que sem dúvida repercute no desenvolvimento em sala de aula. (Gomes, Paulin, Figueredo, 2010, p. 15). O processo de inclusão escolar na Teotônio Vilela iniciou-se no ano de 2005 com a abertura das primeiras turmas de classe especial, tendo como primeira professora Andréia Silva da Rocha que relembra como foi trabalhar com a classe nesse período:

Eu trabalhei com a classe especial da Teotônio Vilela nos anos de 2005, 2006 e 2007. Foi um momento de aprendizagens. Às vezes, nos encontros com as famílias, a sala virava um consultório. Alguns integrantes do grupo contavam suas histórias e externavam suas lutas pessoais. Nesses momentos de fala e escuta, uns ajudavam os outros e se fortaleciam porque percebiam no outro suas próprias dificuldades ou dificuldades ainda maiores. Tivemos momentos alegres também. Minhas turmas sempre participaram das festividades escolares e passeios. Nossas festinhas eram animadas e, no último ano com a classe, a turma fez um chá de fraldas para meu filho que estava para nascer. A direção sempre presente e apoiando em todos os momentos. Lembro com carinho e emoção cada rosto.

1. O Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) é o órgão da Secretaria Municipal de Educação responsável pela Educação Especial nesta Rede Pública de Ensino. O IHA, através das Equipes de Acompanhamento, auxilia o trabalho das 11 Coordenadorias Regionais de Educação no sentido de garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/TEA e altas habilidades/superdotação. Além disso, promove ações de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, em atenção ao imperativo de atender às especificidades de nossos alunos, respeitando ritmos de aprendizagens diferenciados e apostando nas possibilidades desses sujeitos. Tais ações contam, inclusive, como o apoio de reconhecidos pesquisadores de universidades parceiras. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/destaques/.htm> . Acesso em: 24 mar 2023.

IMPLANTAÇÃO A SALA DE RECURSOS

No ano de 2012, algumas unidades escolares receberam do Governo Federal materiais para a implementação da sala de recursos multifuncionais. Neste momento, foi implementado em dois turnos a primeira sala de recursos, atendendo alunos da própria escola e de outras unidades da região. A primeira professora, Isabela Costa Moura, ajudou na montagem da sala e na organização dos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado. A sala de recursos foi aberta através de um projeto do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que enviou os mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos para as unidades escolares que tinham alunos já aguardando atendimento e espaço adequado. A professora Isabela permaneceu até dezembro de 2014.

Entre os anos de 2015 e 2020, a sala funcionou em dois turnos atendendo alunos deste território e fazendo a interlocução entre atividades pedagógicas planejadas na sala de aula regular e as atividades desenvolvidas na sala de recursos para estimular a autonomia do aluno. Ao longo deste período foi possível constituir uma escola que visa a integração e o acolhimento entre seus principais agentes: alunos, professores, responsáveis e parceiros.

ESCOLA ACESSÍVEL – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

No ano de 2020, a escola foi selecionada para receber o projeto Escola Acessível, através do PDDE — Sala de Recursos Multifuncionais e Bilíngues de Surdos que tem como objetivo “apoiar financeiramente as escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação Básica para fins de promoção da acessibilidade das salas de recursos multifuncionais, específicas ou bilíngues de surdos destinadas ao processo de ensino-aprendizagem” (Ministério da Educação, 2011). Neste projeto, a escola recebeu recursos específicos para a compra

de materiais para a sala especializada que possibilitou a aquisição de computadores, tablet, lousa eletrônica, impressora e outros itens tecnológicos. Neste momento, também foi realizada uma obra de reforma da sala e conseguimos construir o primeiro banheiro adaptado da unidade, além da melhoria da rampa de acesso ao prédio escolar.

Podemos dizer que com esse investimento do Governo Federal e SME/RJ conseguimos montar uma sala interativa com equipamentos eletrônicos que atendem às necessidades dos nossos alunos podendo, cada vez mais, trabalhar a autonomia e a inclusão social, pois sabemos que estes equipamentos auxiliam no processo de aprendizagem pois despertam o interesse dos alunos, principalmente o dos autistas que têm hiperfoco.

A ROTINA NA SALA DE RECURSOS

Na rotina escolar da rede municipal o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece uma vez a cada semana, não faz o atendimento aos alunos diretamente, destinando esse dia ao atendimento dos professores, à visita às unidades escolares que possuem alunos frequentando a sala de recursos onde atua e às famílias dos alunos buscando acompanhar, implementar, assegurar, orientar e avaliar o aprendizado e/ou fazer o planejamento, assim como auxilia a criar materiais e preencher o Plano Educacional Individualizado. O trabalho desenvolvido busca complementar e promover a autonomia do aluno dentro da escola e fora dela, organizando e viabilizando situações que favoreçam o seu desenvolvimento intermediado pelo uso de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às necessidades específicas desses alunos. Vale ressaltar que em nossa rede de ensino temos AEE atuando em ambiente hospitalar ou domiciliar de forma complementar ou suplementar com a garantia da matrícula na rede regular de ensino.

Para atender às especificidades dos alunos no processo avaliativo, são realizadas adaptações das provas oriundas da Prefeitura e as devidas orientações no momento da realização da prova. Esse trabalho do AEE destaca-se em reduzir números de questões, inserir textos de suporte,

elaborar questões claras e diretas, utilizar perguntas com associações de imagens, utilizar fonte Verdana e ampliar as letras, elaborar questões nas quais seja possível o aluno reescrever frases ou textos, ser suporte para o aluno, lendo para os que ainda não desenvolveram habilidades de leitura ou colando para os que possuem dificuldades motoras, por exemplo.

Um ponto importante para o desenvolvimento do trabalho na sala de recursos são as entrevistas realizadas com os responsáveis desses alunos. Através delas estabelecemos uma relação de confiança com os mesmos, conhecemos o contexto sociocultural onde vivem, a rotina familiar, as preferências do educando e as formas de comunicação da criança com seus cuidadores. Além disso, é importante a construção de uma relação de parceria com os profissionais externos à escola (terapeuta ocupacional, fonoaudióloga etc.) que realizam o atendimento a esse aluno. Através do diálogo com a família, informações importantes são levantadas e, muitas vezes, são fundamentais para estabelecer um trabalho de Comunicação Alternativa e Ampliada quando o aluno não fala ou se expressa oralmente com dificuldade. Esses dados levantados sobre o contexto sociocultural e a observação do aluno são a base para o planejamento, sendo discutidos com os diversos segmentos da escola (direção, coordenação pedagógica e demais professores e funcionários), e quando dúvidas maiores surgem recorremos aos agentes de Educação Especial da 4ª CRE e/ou à Equipe de Acompanhamento do IHA/SME.

É importante destacar que a sala de recursos multifuncionais é um espaço da escola comum, sendo responsabilidade do diretor e da comunidade escolar sua organização e administração, além da divulgação desse trabalho à comunidade na qual a escola está inserida. Prioritariamente, o atendimento deve acontecer no turno inverso da escolarização e vale ressaltar que em hipótese alguma é substitutiva às classes comuns. Porém, devido ao horário integral e à alta demanda dos alunos, os atendimentos são realizados em horários agendados durante o turno escolar, para os alunos da escola; e no contraturno escolar para os alunos das outras unidades. Percebe-se que esse serviço, quando realizado na própria escola do aluno, traz mais benefícios, não só no que diz respeito à sua aprendizagem, mas também no aspecto da inclusão na escola.

A TEOTÔNIO DE HOJE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR

O ano letivo de 2022 terminou com 692 alunos matriculados, sendo 20 alunos incluídos em turma regular, 20 alunos matriculados em classe especial e 7 alunos que frequentavam apenas a sala do Atendimento Educacional Especializado pois são alunos regularmente matriculados em outras unidades de ensino do território (Imagem 3). Ainda temos alunos que foram incluídos recentemente e não estão em atendimento por falta de vagas na nossa sala de recursos multifuncionais.

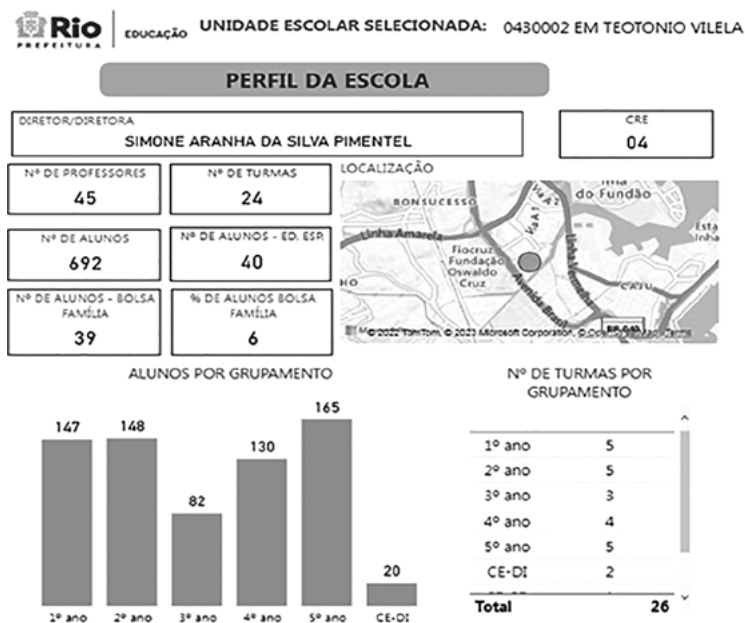


Imagem 3. Quadro do perfil escolar retirado em 24/02/2023 do sistema GpÁgil de gestão para resultados da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Temos como princípio que a Educação Especial deve ser um elo de ligação com o ensino regular, apoiando as escolas e os professores no processo de inclusão escolar dos alunos. Em nossa unidade de ensino,

temos atendimento à classe especial designada com maior foco para os alunos Deficientes Intelectuais (DI) com outras comorbidades e uma sala de recursos multifuncionais, onde atendemos alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos do espectro autista. A sala de recursos multifuncional da E.M. Teotônio Vilela é classificada como tipo I, pois é constituída de microcomputadores, monitores, fone de ouvido e microfones, *scanner*, impressora, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melamínico.

Nesta gestão, foram adquiridos muitos materiais como quadro digital, *tablet*, projetor, além de materiais de sala de recursos tipo II, como: reglete de mesa, soroban, globo terrestre acessível e materiais com libras, além de outros em braille.

Partindo da premissa de que as salas de recursos multifuncionais têm a lógica de potencializar o ensino dos alunos com deficiência, transtornos ou com altas habilidades, cabe ao AEE identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade considerando as necessidades específicas de cada educando para promoção de condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular.

A sala multifuncional de nossa escola era constituída de alguns materiais tecnológicos, como computadores, lupas, mouse adaptado, projetor, alguns brinquedos e jogos pedagógicos, porém percebeu-se a necessidade de materiais pedagógicos mais acessíveis e atrativos, desta forma buscou-se desenvolver em parceria com os outros docentes e, juntamente com os educandos, diferentes materiais que são utilizados não só pelos alunos atendidos na sala de recursos como outros estudantes da nossa unidade que necessitam de apoio no processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos jogos e brinquedos é desenvolvida com materiais reciclados, doados por outros colegas, pelos pais e também pela própria escola, trazendo um novo significado para materiais que seriam descartados.

Seguimos o que preconiza a legislação educacional, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), art.58 e 59, sobre a inclusão escolar:

ART. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

ART. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas

para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

v. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

ART. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

O trabalho pedagógico desenvolvido sempre está alinhado ao currículo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e à legislação vigente.

No período constituído para eleições para a direção das unidades escolares, os candidatos apresentam um plano de gestão. No nosso caso, já estabelecemos pontos específicos para o trabalho com os alunos e familiares público-alvo da Educação Especial, e um dos objetivos traçados é: favorecer um ambiente e práticas inclusivas na unidade escolar visando o pleno desenvolvimento das habilidades dos alunos incluídos. Consideramos, como ações para organizar o trabalho que já vinha sendo desenvolvido: o fortalecimento e o desenvolvimento do processo de inclusão e escolarização, promoção de oficinas para a confecção de materiais pedagógicos adaptados para as necessidades dos alunos incluídos, fortalecimento do vínculo família/escola no processo de inclusão.

Essas práticas já permeiam a nossa rotina diária, pois todas as nossas atividades são planejadas para que todos os nossos alunos participem, por exemplo, das festas comemorativas como baile de carnaval, festa junina e festa de encerramento. O planejamento pedagógico é feito com a equipe de profissionais que atua diretamente com os alunos incluídos, pensando em quais atividades serão adaptadas, qual o melhor horário para a participação e quem vai acompanhar o

aluno durante a realização das atividades. Também avaliamos se cabe, neste momento, a participação da família pois, para algumas crianças, a rotina vai ser alterada e a presença de alguém de referência pode ser o facilitador para que tudo transcorra sem alterações emocionais do aluno. O objetivo sempre será de oferecer a maior autonomia possível na rotina estabelecida diariamente ou em situações específicas para que todos possam participar.

Vale reforçar que todos devem ter como foco a participação do aluno na elaboração de cada etapa das atividades propostas, sejam elas atividades dentro da grade curricular diária ou atividades extras como projetos e passeios.

A Maré é um território que possibilita muitas atividades culturais, mas nossa unidade de ensino sempre buscou oferecer atividades em outros locais para os nossos alunos, expandindo seu repertório cultural e suas vivências. Em 2022, realizamos alguns passeios como: o salão do livro, circo, FICI (Festival Internacional do Cinema Infantil) e campeonato de basquete, no Flamengo. O desafio é ainda maior para estas atividades realizadas fora dos muros da unidade pois precisamos de uma estrutura organizacional que não pode deixar passar itens como: segurança, acessibilidade no local (banheiros, elevadores, rampas), tempo de permanência, integração de todos com a atividade proposta, transporte acessível e apoio familiar, já que muitos de nossos alunos da educação especial necessitam do acompanhamento dos responsáveis nessas atividades.

Não sabemos se é possível estabelecer um parâmetro, para os leitores deste texto, de como tudo isso acontece, dentro da estrutura de uma escola pública no conjunto de favelas da Maré. Essas atividades só são possíveis porque contamos com muitos parceiros e profissionais que acreditam no potencial transformador que temos enquanto educadores e auxiliam na busca por soluções para as dificuldades que sempre aparecem como: transportes e a situação financeira das famílias. Muitos de nossos alunos nunca tinham ido ao cinema, teatros ou museus. A logística para um responsável levar seu filho sozinho, contando com o transporte público, é permeada de barreiras estruturais e humanitárias,

o que impossibilita a vivência desses momentos. Dentro da nossa instituição, entendemos que nossos alunos não têm que ter menos, ele têm que ter mais, têm que ter o mesmo que qualquer criança e procuramos oportunizar a todos o acesso à cultura nas suas mais diversas formas. Como uma facilitadora neste processo de organização das atividades pedagógicas culturais, temos a professora Daniele Guedes que, juntamente com a equipe diretiva e outros professores da escola, acredita que incluir é possibilitar vivências, memórias e transpor a rotina escolar, sendo esta também um elemento transformador na vida de muitas crianças. Daniele faz campanhas com amigos, busca rede de apoio, constrói pontes para a inclusão. Para ela:

Atuar com alunos incluídos e com a classe especial é muito gratificante pra mim. Quando comecei a trabalhar com eles confesso que achei que seria uma tarefa difícil, pois não somos preparados para isso na graduação. Então, por conta própria, fui atrás dos laudos dos meus alunos e estudei cada caso para que pudesse trabalhar da melhor forma com cada um deles. Aos poucos me apaixonei por esse trabalho e, há alguns anos, venho trabalhando com esse público. Sou de Educação Física e o que mais me motiva é que vejo crescimento e melhora na maioria deles, independente da deficiência de cada um. Hoje, tenho uma rede de amigos que me ajudam para que eu possa proporcionar a esses alunos atividades fora do ambiente escolar, já que é difícil pois na comunidade que trabalho não temos acesso a nada. Então faço rifas, peço doações para que possamos levar esses alunos a torneios, cinema, teatros fora da comunidade e possam viver oportunidades que jamais viveriam.

AS PRÁTICAS NA MARÉ: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

O trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial é permeado por muitos desafios, e não foi diferente para a professora Tereza Cristina, que iniciou seu trabalho na sala de recursos multifuncional da unidade no ano de 2016, dividindo o espaço com outra colega, a professora Lúcia. Nos primeiros dias, acabou percebendo o tamanho do desafio assumido: lidar com a singularidade de cada aluno, entender as propostas políticas de inclusão, a integração com família, gestão escolar e professores da classe comum, além da promoção de condições de acesso, aprendizagem e participação dos alunos no dia a dia da escola. Um grande desafio, nesse processo, foi trazer os responsáveis e fazê-los entender, juntamente com a comunidade escolar, que a sala de recursos não deveria ser compreendida como um reforço e nem substituição das atividades de salas regulares, mas sim caminhar em sintonia com o planejamento desenvolvido pelos outros docentes da unidade, pois é papel da escola ofertar educação de qualidade, sendo objetivo a formação integral dos educandos concomitantes aos saberes diversos de seus pares como aponta Libâneo (2008):

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos os domínios dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos (2008, p. 117).

AULAS REMOTAS E AEE

Recentemente, a humanidade enfrentou um enorme desafio que impactou todo o mundo: a pandemia da Covid-19. As escolas precisaram se reinventar, buscar entender como ensinar sem a presença física e a troca entre os educandos, um desafio ainda maior no que diz

respeito ao atendimento dos nossos alunos público-alvo da Educação Especial. Nóvoa (2019) nos faz refletir sobre o modelo escolar ao longo do último século.

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidade e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade (2019, p. 17)

Durante esse período, enviamos semanalmente atividades lúdicas e auxiliamos os responsáveis nas atividades da plataforma da SME da Classe Especial. Além desse atendimento, buscou-se auxiliar esses responsáveis com informações e/ou inscrevendo-os em benefícios que tinham direito e, por muitas vezes, trocando experiências e atividades bem sucedidas, ensinando-os a fazer alguns materiais com sucatas e/ou usando como ferramenta o WhatsApp para chamadas de vídeo e manutenção do vínculo entre professores e alunos, pois muitos não possuíam um computador em casa e a única ferramenta de acesso digital era o telefone. As adaptações dos exercícios das apostilas da SME para a Classe Especial, solicitadas pela equipe 4 do IHA, continuaram sendo realizadas e disponibilizadas semanalmente para toda a Rede. Trazemos aqui uma reflexão do nosso saudoso Paulo Freire (2000):

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (2000, p. 33)

A formação pedagógica dos professores atuantes nesse segmento se fez cada vez mais necessária com essa nova realidade e muitos cursos foram disponibilizados, como: Ferramentas Digitais para Trabalho Remoto, Sinta o Som, III Colóquio sobre Práticas Educativas: ressignificar para incluir e inovar, além de outros cursos fornecidos pela SME e MEC para aprimorar a prática escolar. A professora Tereza destaca a importância das formações na prática escolar:

Estes cursos oferecidos pela SME, pelo IHA ou até mesmo proporcionados pela gestão da unidade de ensino, contribuem consideravelmente para desenvolver mais qualidade no ensino, novas habilidades e melhorar nossas competências e para que se desenvolva cada vez melhor um trabalho inclusivo, moderno e adaptado aos alunos.

Ainda sobre este período, é importante destacar que tivemos alunos que avançaram bastante, pedagogicamente, através da utilização de vídeos no WhatsApp, telefonemas, redes sociais. Entretanto, para algumas famílias foi um período muito complicado, pois os recursos tecnológicos ainda não são acessíveis a todos, alguns responsáveis não sabiam utilizar os recursos tecnológicos, outros não tinham aparelhos eletrônicos, nem o acesso à internet necessário.

AS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

São muitas as histórias de sucesso, alunos com mais autonomia, mais sociáveis e com a autoestima elevada. Ao longo do trabalho desenvolvido temos conseguido garantir o acesso, a permanência e aprendizagem dos alunos, possibilitando que ocupem seu espaço na sociedade, como sugere Maria Tereza Mantoan (2019).

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado — tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula.

Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (2015, p. 79).

Buscamos trabalhar em nossos alunos o tema do respeito ao tempo do outro, das habilidades individuais e das diferenças, conceitos de cidadania e ética. Temos como meta que nossos alunos e suas famílias sintam-se bem vindos, seguros e aceitos, não nos limitando em ajudar somente os alunos que apresentam necessidades especiais, mas gerando um sistema educacional estruturado com base nas necessidades de todos os indivíduos.

Como os pais são nossos grandes parceiros na educação e para o desenvolvimento da criança, a professora Tereza estreitou laços mantendo o contato diário e direto com eles, muitas vezes mandando fotos e vídeos do trabalho desenvolvido em sala e dos progressos dos seus filhos, buscando o acolhimento destes pais para uma conversa e ouvindo suas angústias e dúvidas. Com o passar do tempo, foi notório que estes responsáveis estavam mais entrelaçados com o desenvolvimento das crianças e tudo isso só foi possível pela escuta sensível e acolhedora dos profissionais da escola.

Em 2018, na semana da inclusão, a escola propiciou uma roda de conversa com os docentes trazendo uma mãe para relatar a rotina e os cuidados com sua filha autista, sendo muito importante para todos os presentes nas atividades ouvir aquele depoimento e testemunhar a importância da construção de um trabalho bem articulado da escola com as famílias. Além disso, tivemos uma atividade direcionada às famílias de forma a propiciar a integração dos responsáveis com os alunos no espaço escolar, trocando experiências, relatando histórias de sucesso e até mesmo as dificuldades encontradas.

PROGRAMA DE SAÚDE DA FAMÍLIA E A ESCOLA

No tocante à área de saúde, a favela Conjunto Esperança não possui nenhum posto de saúde, sendo atendida pelos postos de saúde e Unidade de Pronto Atendimento (UPA) da comunidade vizinha, Vila do João. Durante os anos de 2018 a 2021, muitos serviços foram prejudicados, porém em 2022 conseguimos retomar o diálogo contínuo com a clínica da família, através dos profissionais da equipe que atendem a unidade escolar. Esse foi um importante caminho para acesso à saúde e diagnóstico dos alunos que apresentam indicativos para avaliação multidisciplinar.

O processo inicia-se dentro da própria rede de ensino quando o professor, em conjunto com a coordenação pedagógica e a família, identificam que a criança precisa de avaliação multidisciplinar. O docente elabora um encaminhamento que o responsável leva ao posto de saúde para agendar o atendimento. Os profissionais da escola mantêm o registro e passam a acompanhar as crianças encaminhadas. Há, também, reuniões com a equipe do NASF (Núcleo de Atendimento à Saúde Familiar) para analisar e discutir alguns encaminhamentos. É notório que a maior dificuldade das famílias está em conseguir passar por profissionais especialistas através do Sistema Único de Saúde e conseguir os exames solicitados, dificultando o atendimento adequado e a inclusão de muitas crianças. Alguns poucos responsáveis chegam até mesmo a procurar clínicas com preços populares para agilizar o diagnóstico e tratamento adequado da criança.

Somente no ano 2022, encaminhamos 22 alunos para Clínica da Família e recebemos retorno com informações sobre os protocolos estabelecidos para apenas sete crianças. Um dos grandes entraves no processo educacional desses alunos é a dificuldade enfrentada pelos responsáveis no que diz respeito ao acesso à saúde, como proceder para garantir que as crianças que necessitam de um atendimento especializado tenham o suporte necessário. Quando a criança não consegue o atendimento com o profissional especialista para avaliar sua necessidade individual, não é possível a inclusão do aluno como público-alvo da Educação Especial, o que o prejudica em diversos aspectos, como:

pedagógico, emocional e social. É primordial estabelecer protocolos de acesso e permanência a equipe multidisciplinares em consonância com a educação, pois só assim conseguiremos transpor algumas barreiras no processo de inclusão escolar.

PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO AEE

Nossos números são expressivos em relação à inclusão escolar no território, porém ainda temos muito a ampliar em relação ao trabalho desenvolvido, principalmente visto que o quadro de profissionais atuando com o público do AEE, no último ano letivo, foi de apenas uma professora na sala de recursos, um agente de apoio à educação especial e três mediadoras de inclusão escolar, além da professora na classe especial (dois turnos).

O agente de atendimento à educação especial tem como atribuições: prestar apoio nas atividades executadas pelo professor regente e/ou direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional dos alunos com deficiência incluídos nas turmas regulares ou matriculados em classes ou escolas especiais da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013, e dá outras providências). A servidora Ana Paula dos Santos relata sobre o trabalho desenvolvido na unidade:

Eu atuo como apoio aos alunos público alvo da Educação Especial nas turmas regulares e classes especiais fazendo o acompanhamento desses alunos em todos os espaços e ambientes da unidade, assim como nos projetos culturais e sociais. Atuo diretamente nos momentos de alimentação, higiene e durante as atividades escolares. Acompanhar o desenvolvimento dos alunos com deficiência é muito motivador e gratificante, porém a grande demanda com o número elevado de alunos que necessitam de apoio não nos permite realizar um trabalho individualizado de excelência, como gostaríamos. Diariamente, listamos os alunos que mais

necessitam do atendimento e existe um grande esforço para tentar dar suporte a todos, não sendo possível atender um único aluno em tempo integral. As turmas lotadas e por algumas vezes com mais de um aluno incluído, além da agitação de uma escola grande, contribuem para que o aluno desorganize, o que acaba dificultando nosso trabalho.

Iniciando o ano letivo de 2022, tivemos uma nova professora convidada a assumir o trabalho na sala de recursos, a docente Ana Paula Dias de Souza, que já era professora da unidade, realizando um trabalho diferenciado com os alunos autistas em turma regular. Ana Paula chega trazendo sua experiência com inclusão e buscando integrar ainda mais as atividades propostas. Segue o relato da professora sobre o trabalho desenvolvido:

Atualmente vinte estudantes do Ensino Fundamental I (E.M Teotônio Vilela) e sete do Ensino Fundamental II (outras escolas municipais da região) são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) com diagnósticos como: deficiência intelectual, deficiência física, transtorno do espectro autista, síndrome de down e paralisia cerebral. A partir do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), construído em parceria com o professor da sala de aula regular, são traçadas estratégias para fazer com que o conteúdo ensinado durante as aulas seja apresentado de variadas formas na SRM, com o objetivo de oferecer diversas possibilidades de aprendizagem. Alguns alunos(as) são atendidos individualmente e outros em pequenos grupos para, a partir da interação, otimizar os resultados esperados. Durante os atendimentos são utilizados recursos variados como, por exemplo, materiais concretos, música, vídeos, *tablet*, computador, pranchas e figuras de comunicação, jogos de tabuleiro e etc..

A CLASSE ESPECIAL ATUALMENTE

No início do texto, relatamos um pouco sobre o processo de inclusão nesta escola que começou pelas classes especiais que, atualmente, funcionam em dois turnos sob a regência da professora Ana Lúcia Rufino — a classe funciona nos turnos da manhã e no turno da tarde, tendo vinte alunos matriculados.

A turma estuda todos os dias no turno parcial, tendo uma professora generalista e professores de educação física, artes e roda de leitura. As atividades são adaptadas às especificidades de cada educando, através do Plano de Atendimento Individualizado, e a avaliação é feita através de relatórios.

No ano de 2021, a escola tinha um anexo com quatro salas que estavam sem uso e, em uma visita do Secretário de Educação, houve um pedido para transformar as quatro salas em um anexo para o Atendimento Educacional Especializado. A obra chegou revitalizando o espaço e as nossas turmas de deficiência intelectual foram as primeiras a ocuparem o novo local: ganharam uma sala maior, com condições estruturais mais satisfatórias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Este espaço conta com *smart TV*, ar condicionado e muitos materiais adaptados. No finalzinho do ano letivo, uma ex-aluna, que hoje é repórter, veio até a unidade de ensino gravar uma reportagem com professores e alunos sobre os avanços e a importância do trabalho de inclusão em comemoração ao dia do surdo.



Reportagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zaS5D7L5M0o>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SUPERAR PARA INCLUIR

Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto realidade.

[RAUL SEIXAS]

A gestão escolar é incansável quando se trata da E/4^a (04.30.002) E.M. Teotônio Vilela, e o resultado deste trabalho demonstra a escola que temos hoje. Nos últimos nove anos, tivemos muitos desafios, mas que também trouxeram aprendizados e avanços. Os processos foram resolvidos, a escola voltou a receber repasses financeiros, o prédio escolar está recebendo uma reforma, temos laboratório de informática (doador pela Petrobras), conseguimos profissionais para atuar nas turmas. O Atendimento Educacional Especializado teve um trabalho mais direcionado, tentamos todos os dias favorecer um ambiente e práticas inclusivas na unidade escolar visando o pleno desenvolvimento de todos os alunos e o acolhimento das famílias. Trabalhamos buscando abraçar os talentos dos nossos educandos e já tivemos um aluno autista vencedor do show de talentos da E/4CRE.

Mesmo a estrutura predial não sendo construída para ser uma escola inclusiva, pois a mesma foi inaugurada há mais de 35 anos e não foi construída para atender alunos com mobilidade reduzida, e o prédio tendo um segundo pavimento, todos os anos precisamos reorganizar as turmas para que os alunos cadeirantes fiquem nas salas do andar de baixo. Uma de nossas metas é melhorar a acessibilidade em todo o prédio escolar e construir uma rampa de acesso ao pavimento superior, rompendo definitivamente com a exclusão de acesso dentro do prédio.

O grande diferencial no processo de gestão, desde 2015, foi a busca por parceiros, fator este que ajudou com que algumas atividades e projetos se efetivarem. Citaremos alguns que estiveram nas ações planejadas e executadas junto a unidade escolar: Nova Amace, Redes da Maré, Fiocruz, Petrobras, Rac Engenharia, Sesi, SESC, Escola de Lutas José Aldo, Perroni Serviços e Manutenção. Não podemos deixar de registrar

todo apoio obtido através da professora Fátima Barros, coordenadora da E/4ªCRE, juntamente com toda sua equipe de trabalho e a SME/RJ que confiaram no nosso trabalho para que tudo isso se tornasse possível.

Como em todos os lugares, também temos muitos desafios para superar, pois nem sempre alcançamos os objetivos elencados para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mesmo que o trabalho desenvolvido seja reconhecido por esta comunidade escolar, temos desafiado e aprofundado as práticas desenvolvidas em relação trabalho com às famílias, que ainda não reconhecem que precisamos de todo apoio e que, em algumas situações, não vamos conseguir ficar com a criança por quatro, cinco, seis horas sozinha, com autonomia, sendo um tempo produtivo e que muitas vezes o planejado vai ser replanejado, sendo um dos pontos de fragilidade que precisamos repensar na nossa rotina, até mesmo porque o trabalho com alunos incluídos depende de muitos fatores externos e, às vezes, uma situação diferenciada na rotina desestabiliza o aluno e a atividade planejada.

O trabalho com os responsáveis também precisa de novos protocolos. Aliás, podemos dizer políticas públicas voltadas para eles, visto que também precisam de ajuda médica para lidar com as próprias situações de vida. Precisamos entender e romper com alguns paradigmas; às vezes, vemos a questão da agressividade de modo deturpado e não nos perguntamos o que está acontecendo diante de algumas situações com responsáveis. Será que está sendo agressiva porque quer, porque também está sem forças diante de tantas situações adversas, ou é uma forma de expressar o seu pedido de ajuda? Olhar o outro para além das questões pedagógicas faz com que avancemos no ato de educar.

Nós, educadores, não temos uma receita que faça tudo isso caminhar e dar certo. Temos apenas o compromisso e a certeza de que cada aluno é único e precisa ter seus direitos básicos garantidos. Assim trazemos Freire, para colaborar com nosso texto e ratificar o trabalho desenvolvido: “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”. (Freire, 1996).

Os nossos desafios são diários. Chegamos a 2023 com um espaço recém-inaugurado e que ainda não conseguimos colocar amplamente

em funcionamento. Fizemos indicação de mais uma professora para a sala de recursos, abrindo a segunda sala (estamos em fase de liberação da documentação) mas ainda não conseguimos abrir as outras duas classes especiais, de TEA e SD.

Iniciamos o ano letivo em 03 de fevereiro de 2023 e, logo na primeira semana de aula, já identificamos 9 crianças em processo de investigação para inclusão escolar. Já temos 19 alunos sinalizados no sistema acadêmico. Existe uma urgência em assistir as famílias e os profissionais das escolas no processo de investigação, que ainda é muito aquém da realidade que temos dentro das unidades de ensino.

De acordo com Mantoan (2015), “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade” (2015, p. 35). É notório que a educação inclusiva traz a valorização da diversidade dentro da comunidade humana. Todos ganham, professores tornam-se mais capacitados, melhores profissionais, mais flexíveis a mudanças e mais preparados para novos desafios. A inclusão é uma grande conquista para toda a humanidade. Ela reforça a prática da ideia de que as diferenças devem ser aceitas, respeitadas e que todos nós temos direitos iguais.

Durante o tempo que estivemos buscando rever o trajeto desenvolvido para escrever este texto, conseguimos, também, rever nossas rotinas e práticas, as que deram certo, as que precisamos melhorar, o quanto pertencemos a este território e o quanto buscamos uma relação dialógica de respeito e comprometimento com a comunidade local.

Em seu livro, Nóvoa (2019, p. 17) colabora com uma reflexão muito pertinente à conjuntura educacional atual. Ele nos traz a reflexão da escola como bem público, e é sobre isso que estamos buscando compartilhar neste artigo, pois entendemos que, como ‘bem público’, ela deve ser acessível, inclusiva e respeitosa e servir à comunidade local com qualidade:

Neste processo ou, melhor dizendo, nestes processos não podemos esquecer, nunca, que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo.

Mas o modo de o transmitir, de o adquirir, de o trabalhar, a forma como dele nos apropriamos e com ele construímos a nossa formação será muito diferente do que é nos dias de hoje. Também não podemos esquecer que a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual. (2019, p. 17)

Procuramos, ao longo deste texto, relatar um pouco do que é a E. M. Teotônio Vilela: uma escola viva e cheia de boas práticas, assim como tantas outras escolas na nossa rede de ensino. O que foi descrito é um pouco do que pensamos e realizamos enquanto coletivo de educadores deste território, nos dias letivos. Ainda temos outras atividades, outros profissionais com atividades diferenciadas pertinentes à inclusão dos alunos e muitas histórias de sucesso e, até mesmo, de práticas que ainda não conseguimos implementar da maneira como planejamos, dentro das deliberações da inclusão escolar.

Esperamos que nossas vivências pedagógicas despertem outros educadores, para que cada vez mais profissionais da educação possam abraçar nossas crianças, oportunizando educação pública de qualidade, mantendo sempre o pensamento voltado para o aluno e nas possibilidades de intervenção pedagógicas para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394.
- BRASIL. *Lei nº 5.623, de 1 de outubro de 2013.*
- FREIRE, Paulo. A escola. In: *Nova Escola*, Jun-Jul, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação.* São Paulo: Cortez, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* Cortez: 2006
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar — O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação.* [sl]: Nova Enciclopédia, 1992.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação em tempo de Metamorfose da Escola.* Porto Alegre: Educação e Realidade, 2019.
- PACHECO, José. *Reconfigurar a escola transformar a educação.* Cortez, 2018.

Um espaço, duas escolas e outras realidades da Maré

ALEX SILVA DE SOUZA

VANESSA DA SILVA ALBUQUERQUE

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Considerar que a educação é homogênea em uma rede de ensino já é o primeiro passo para o fracasso escolar. Ainda mais se ampliarmos essa perspectiva a nível nacional. Somos seres diversos, com uma mala de conhecimento por vezes mais leve, por vezes mais pesada. Algumas malas podem ser mais vividas, com uma bagagem mais vasta de saberes, mais cheia de sonhos. Algumas podem estar preenchidas de conteúdos diferentes dos pré-concebidos. Outras urgem por vivências novas, com a perspectiva de alimentarem seu conhecimento de mundo, porque também querem oportunidades outras, que não lhe são oferecidas para que ocupem novos espaços, como as universidades e para estarem em boa colocação no mercado de trabalho.

Ocorre que este conhecimento é mormente cerceado pela ausência de políticas públicas, as quais excluem os jovens das periferias, que não estão e nem estarão em pé de igualdade quando comparados aos que estudam em escola de elite — a estes são ofertadas experiências de enriquecimento cultural, o que alarga a distância quanto ao conhecimento prévio, que abrange o conhecimento enciclopédico, entre outros saberes, competências e habilidades.

Ainda temos como elencar infinitas outras distinções entre os alunos que são atendidos nesta ou naquela instituição, mas no caso da Maré, onde, além de situações de vulnerabilidade social, ainda sofrem pelas

muitas intercorrências, que impedem o funcionamento das unidades escolares, a educação se mostra ainda mais frágil. É, portanto, de extrema importância olhar sensivelmente, considerando a heterogeneidade pungente, a saber que os dias de conflito somados à quantidade de dias perdidos em razão de problemas estruturais, resultam em muitos dias letivos de desvantagem, deixando, desse modo, de encher a bagagem dos alunos da Maré com a carga suficiente para seguirem seus horizontes.

Lendo uma entrevista do professor Hermógenes, 86 anos, considerado o fundador da ioga no Brasil, ouvi uma palavra inventada por ele que me pareceu muito precedente: ele disse que o ser humano está sofrendo de *normose*, a doença de ser normal. Todo mundo quer se encaixar num padrão. Só que o padrão propagado não é exatamente fácil de alcançar. O sujeito “normal” é magro, alegre, belo, sociável e bem-sucedido. Quem não se “normaliza” acaba adoecendo. A angústia de não ser o que os outros esperam de nós gera bulimias, depressões, síndromes do pânico e outras manifestações de não enquadramento. A pergunta a ser feita é: quem espera o que de nós? Quem são esses ditadores de comportamento a quem estamos outorgando tanto poder sobre nossas vidas? [...]

A *normose* não é brincadeira. Ela estimula a inveja, a auto-depreciação e a ânsia de querer o que não se precisa. Você precisa de quantos pares de sapato? Comparecer em quantas festas por mês? Pesar quantos quilos até o verão chegar? [...]

Eu não sou filiada, seguidora, fiel, ou discípula de nenhuma religião ou crença, mas simpatizo cada vez mais com quem nos ajuda a remover obstáculos mentais e emocionais, e a viver de forma mais íntegra, simples e sincera. Por isso divulgo o alerta: a *normose* está doutrinando erradamente muitos homens e mulheres que poderiam, se quisessem, ser bem mais autênticos e felizes. (Medeiros, 2007)

Concordando com a escrita de Martha Medeiros, na citação acima, não podemos deixar que a ‘normose’ tome lugar nesse cotidiano árido no qual nossas crianças sobrevivem. Não é normal em meio a uma aula

ter que se abaixar para se proteger do tiro. Não é normal não ter o direito à educação resguardado. Não é normal a desigualdade pujante a qual as crianças de comunidades se submetem todos os dias.

A educação sempre requer desafios, em qualquer que seja a situação de atendimento à comunidade escolar onde ela esteja inserida. O trabalho gestor engloba a garantia da oferta de uma estrutura física que seja capaz de assegurar o funcionamento da unidade, o controle minucioso de bens inventariados, o acompanhamento da situação funcional de cada servidor lotado, entre tantas outras atribuições administrativas; no entanto, o foco do trabalho e para onde concernem as ações já citadas é o pedagógico, posto que o ator principal é o aluno, estimulando-o a ser protagonista de sua própria história e a ele deve-se ofertar educação de qualidade, compreendendo que não se trata de favor, mas sim de direito assegurado por lei.

Para além dos ossos do ofício ligados ao administrativo, é de extrema necessidade que os professores trabalhem em ambiente que propicie minimamente condições para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Como supracitado, o aluno necessita de educação que se efetive com a garantia de qualidade, de modo que a ele sejam ofertadas a ampliação de oportunidades futuras e a orientação quanto a seu projeto de vida. Cabendo à escola, espaço onde passa grande parte de sua vida, dar-lhe as condições necessárias para que seja um cidadão ético, consciente, competente, empático e solidário. Isto é, que adquira a autonomia suficiente para prosseguir, com vistas não apenas ao direito ao acesso à escola, mas também a sua permanência e amplo desenvolvimento de sua vida acadêmica.

As referidas condições essenciais para que os professores consigam trabalhar dignamente abrangem desde a aquisição de materiais de papelaria e outros insumos pedagógicos à estrutura que deve ser salubre, com climatização dos espaços e, ainda, segurança para atuarem.

Considerando que em seu artigo 6º, a Constituição Federal, de 1988, explicita que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). Portanto, a educação pública precisa ser

ofertada e assegurada. O direito ao acesso é uma garantia, assim como sua permanência nos estudos; todavia, a qualidade, apesar de não explicitada na Constituição, deveria ser almejada nas diferentes esferas do ensino.

A LDB (Lei nº 9394/96), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelece que as redes de ensino devam garantir o mínimo de 800 horas distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos. Dessa forma, os alunos da Maré, assim como os de outras áreas conflagradas pelo descaso do poder público, já apresentam grande desvantagem se comparados a outros estudantes, ainda que pertençam à mesma rede de ensino (Brasil, 1996).

Ainda que sejam produzidas atividades remotas em dias de conflitos armados, poucos alunos têm acesso a elas, pois, como dito anteriormente, inúmeros são os impedimentos, impossibilitando que todos — crianças e adolescentes da rede municipal, adolescentes da rede estadual e adultos da EJA das redes municipal e estadual — mantenham a continuidade dos conteúdos planejados.

Temos este grande problema, que é o das interrupções das aulas, o qual não se deve, em hipótese alguma, ser compreendido como de pouca relevância, ainda mais se considerarmos que, numericamente, todos são avaliados de igual maneira, sem considerarem as especificidades que toda escola situada em local ou próxima a local de constantes interrupções apresenta. Para a rede pública, este fator não é considerado. Pior do que os conteúdos perdidos quando há confrontos, o psicológico, tanto dos alunos quanto dos profissionais que atuam nestas regiões, é duramente afetado. E isso implica na dificuldade de lotação de professores e da permanência deles em unidades escolares onde se sentem fragilizados, pois os riscos se impõem sobre qualquer boa vontade do professor de desenvolver um trabalho de qualidade.

AULAS SUSPENSAS E PAPO DE OPERAÇÃO

No conjunto de favelas da Maré, o Estado se faz presente principalmente através da educação e da saúde, não havendo um planejamento urbano eficaz e capaz de promover segurança pública, saneamento, moradias dignas com condições de sobrevivência, formação para o trabalho e

inserção do morador no mercado de trabalho. Esses e outros abandonos sociais se fazem presentes no cotidiano da população da Maré e de outras comunidades do Rio de Janeiro. Resta às escolas e a alguns órgãos não governamentais o papel de formação e informação. Cabe a cada diretor, a cada funcionário, a cada voluntário, a cada professor lotado em cada uma das escolas ou ONGs, sobreviver em meio ao descaso do poder público. Muitas vezes as ‘vaquinhas’ são feitas para a compra de lembranças das festinhas, para os brinquedos do Dia das Crianças, para o papel do mural das salas de aula, tudo isso a fim de promover minimamente momentos e espaços capazes de sobrepujar a dura realidade que essas crianças vivem cotidianamente. Se hoje fosse realizada uma pesquisa com cada servidor público da educação que atue nessa região, basicamente a sua totalidade teria ao menos uma história de superação diante do descaso do poder público.

Estar dentro de uma escola em meio a um conflito armado é uma das maiores provas de resistência e compromisso com o bem-estar de quem é obrigado a estar ali todos os dias e sem a possibilidade de sair, as crianças e os adolescentes, bem como suas respectivas famílias. Por isso, não é incomum, embora haja certa rotatividade, encontrarmos servidores com 10, 15, 20 anos de Maré. Por mais que haja um pagamento financeiro, conhecido como difícil acesso, não há gratificação no mundo que pague a coragem de voltar à sala de aula no dia seguinte após uma operação policial e/ou conflito por disputa territorial. A pandemia estreitou os laços e a comunicação entre alunos e professores, entre responsáveis e gestão escolar. Nada mais desolador do que ouvir durante a madrugada que crianças não conseguem dormir diante dos barulhos incessantes de tiros. Os dias posteriores aos conflitos não tem como serem ‘normais’, não há como os conteúdos ou as avaliações externas serem aplicados de forma contínua.

Quem trabalha na Maré sabe como os dias de conflito mexem com o emocional. Após dias sem atendimento, receber nossos meninos e meninas não pode ser apenas mais um dia normal. Não há normalidade em meio à violência. O corpo docente deve ter muita sensibilidade ao acolher os alunos de forma empática e cheia de afeto, quando retornam às atividades presenciais.

No dia seguinte à última intercorrência devido a uma operação policial, o que para muitos parece pouco, para nossas crianças foi um belo afago. Os professores de inglês prepararam uma aula com *popcorn*. Essas aulas dos dias seguintes são essenciais para reaver a rotina tão bruscamente quebrada. A aula do pós-conflito tem como principal papel acolher, para tirar os alunos do lugar-comum marcado pela violência e trazê-los de volta à infância, tempo esse que jamais deveria ser violado de forma alguma e, tampouco, pelas injustiças e pelo descaso social.

Buscamos muito mais que a igualdade, queremos equidade e justiça social. Dessa forma, as escolas dos territórios conflagrados não deveriam ser avaliadas da mesma maneira como são avaliadas as escolas que não sofrem intercorrências. As políticas de educação não consideram este fator como relevante. As metas nacionais, estaduais e municipais, por exemplo, devem ser alcançadas sem que sejam consideradas as particularidades de cada instituição. Este não é um problema exclusivo de regiões conflagradas do município do Rio de Janeiro, e sim algo muito mais abrangente, visto que escolas em regiões ribeirinhas, em comunidades quilombolas, em regiões de povos originários, entre outros, a título de exemplificação, também apresentam suas singularidades.

No dia 14 de fevereiro de 2023, ocorreria a inauguração do EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) Pescador Albano Rosa, que precisou ser adiada devido a mais uma operação policial. Seria um evento que contaria com a presença de autoridades municipais, que não puderam adentrar o território devido ao risco que corriam. No entanto, para os profissionais da educação esta situação é recorrente e faz parte de sua rotina diária.

Se até os representantes do Poder Público Municipal não conseguiram adentrar o território da Maré no dia agendado para a inauguração, segue a pergunta: por que os profissionais da educação retornam no dia seguinte após situações extremas como as vivenciadas em dias de conflito? A resposta não é simples, tendo em vista que muitos profissionais não contam às suas famílias acerca da realidade vivenciada diariamente. Um estudo sério sobre a saúde mental desses servidores se faz mais do que necessário e urgente. São os servidores da educação que

acalmam os alunos na hora do conflito, que afagam no dia seguinte, mas que não têm sua saúde mental resguardada pelo Estado. Não existe uma política pública que se volte para esse cuidado com os responsáveis em manter a normalidade em meio ao que não é normal.

No entanto, a nós, que somos apenas professores, que ora ocupamos cargos e funções, ora estamos em regência de sala de aula, cabe dizer que não é incomum encontrarmos crianças, das mais variadas regiões deste grande complexo de favelas que nunca tenham saído desse microcosmo, região esta cortada pelas maiores vias da cidade do Rio de Janeiro, como as Linhas Vermelha e Amarela, bem como a Avenida Brasil.

Crianças e adolescentes da Maré conseguem romper os tapumes das grandes vias, sobretudo, através da escola. É a partir dessa instituição que muitas entram num ônibus pela primeira vez, que veem o mar pela primeira vez, que ocupam espaços de cultura e de pesquisa pela primeira vez. Para muitos de nós essa é uma das respostas do porquê voltar no dia seguinte, da razão de continuarmos acreditando numa possibilidade de mudança de vida, que só será alcançada através da educação. Acreditar na educação pública, para muitos, é utopia, mas para nós, que estamos na comunidade a cada dia, é o que nos move.

DESAFIOS NA GESTÃO DE UM PRÉDIO COMPARTILHADO

Em geral exige-se grande esforço, dedicação e tempo, em qualquer que seja a unidade escolar com o fim de ofertar educação pública de qualidade, sendo tamanhos os desafios inerentes aos cargos/funções de gestão. Porém, para além do que envolve todas as atribuições de diretor geral, no caso específico da Escola Municipal Vereadora Marielle Franco, as demandas se apresentam ainda mais sensíveis, posto que atende, no ano letivo de 2023, 23 turmas, com aproximadamente 750 alunos, do Fundamental I e, ainda, com grande procura de matrículas que não podem ser ofertadas pelo fato de já estarmos com um quantitativo de excedentes por turma.

Anteriormente ao convite de irmos para a Marielle, já havíamos trabalhado em diferentes escolas na Maré, de segmentos distintos das etapas de ensino da Educação Básica. Atuávamos, contudo, em unidades escolares com equipes gestoras completas, secretário escolar e professor readaptado, na secretaria. Isto é, com o apoio administrativo necessário, o que permitia melhor distribuição de tarefas, fato que não acontece atualmente, pois não temos secretário escolar nem apoio à direção, sequer professor readaptado para auxiliar nas tarefas administrativas e de atendimento ao público.

DUAS ESCOLAS COMPARTILHANDO O MESMO ESPAÇO

A situação encontrada por nós ao chegarmos à Marielle Franco, quando nos deparamos com os problemas de um prédio compartilhado por duas escolas não é algo tão incomum na educação pública. O compartilhamento se dá, por vezes, por motivos estruturais, como foi o caso do CIEP Ministro Gustavo Capanema, por surgimento de novas designações, como o caso da EM Escritor Bartolomeu Campos de Queirós e do EDI Cremilda da Silva dos Santos, que surgiram por uma necessidade de divisão de segmentos, anteriormente atendidos todos pelo CIEP Operário Vicente Mariano, ocupando, dessa forma, os espaços do CIEP, ou até mesmo casos de colégios estaduais noturnos que ocupam o mesmo prédio onde diuturnamente funcionam escolas municipais, como é o caso da Escola Municipal Bahia.

A E.M. Vereadora Marielle Franco é uma escola bilíngue, que deveria atender em turno único, a fim de cumprir a Matriz Curricular estabelecida pela Rede Municipal para o projeto da nossa unidade. Esteve nossa escola, de 2019 ao início de 2023, compartilhando os espaços com o CIEP Ministro Gustavo Capanema e, por essa razão, ambas as UUEE — Unidades Escolares — precisaram atender em dois turnos parciais durante todo esse período.

Com a saída do Capanema, tendo retornado a seu prédio de origem após avanço da obra, toda a comunidade escolar presumiu que nossa escola, assim como o CIEP, atenderia em turno único.

AS ESCOLAS SE SEPARARAM. E AGORA? MARIELLE E CAPANEMA: PROJETOS DIVERGENTES, PROBLEMAS SEMELHANTES

Nada é tão simples como se parece. Iniciamos nosso trabalho na E.M. Vereadora Marielle Franco em junho de 2022, quando já encontramos as situações mencionadas. Atualmente, mesmo sem dividirmos o espaço com o Capanema continuamos atendendo parcialmente as turmas em dois turnos, o que requer atenção redobrada ao chocarem o horário de saída do primeiro turno e o da entrada do segundo turno (fora os horários de alimentação), pois há falta de muitos professores para nos tornarmos novamente escola de turno único. Para que isso ocorra, necessitamos hoje de 11 Professores de Ensino Fundamental — PEFs — Anos Iniciais e de outros professores das disciplinas Inglês, Educação Física e Artes, que também compõem a matriz, o que não foi possível por termos quadro de professores incompleto devido à grande necessidade de professores na Rede.

A matriz curricular das escolas municipais bilíngues de primeiro segmento do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro consiste em 35 tempos semanais de aula, sendo 20 tempos dedicados às disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, regidos pelos PEFs Anos Iniciais, 2 tempos de Língua Estrangeira, 3 tempos de Educação Física, 2 tempos de Artes, 2 tempos de Eletiva, 2 tempos de Projetos Integradores, 2 tempos de Estudo Orientado e 2 tempos de Roda de Leitura.

Para que o bilíngue seja desenvolvido, 6 tempos das disciplinas diversificadas — Projetos Integradores, Estudo Orientado e Roda de Leitura — devem ser ministrados em birregência, isto é, com o PEF de Anos Iniciais e o professor de Língua Estrangeira juntos em sala de aula. Não basta o professor de Língua Estrangeira realizar individualmente seu trabalho. É necessário que todo o corpo docente e gestão estejam comprometidos e envolvidos no projeto. À gestão cabe propiciar elementos e ambientes necessários ao desenvolvimento bilíngue em todos os espaços, gerando um ambiente alfabetizador inclusive na Língua Estrangeira.

O CIEP Ministro Gustavo Capanema também atende ao primeiro segmento durante o dia e à noite atende a alunos adultos de Educação Jovens e Adultos — EJA. No entanto, o primeiro segmento da escola não é bilíngue, possuindo uma matriz curricular diferente, que deveria ser atendida de acordo com suas especificidades. O mobiliário existente no prédio da Marielle Franco é destinado a crianças, não sendo o tamanho apropriado para atender o público adulto.

Esses são apenas alguns problemas estruturais. Na despensa da cozinha do prédio não havia espaço para o armazenamento adequado do quantitativo de gêneros alimentícios das duas unidades escolares. Havia duas empresas diferentes responsáveis pelo preparo dos alimentos e cuidado com os espaços destinados à preparação da merenda escolar. A mesma situação ocorria com a limpeza, pois também havia duas empresas responsáveis pela higienização de todos os ambientes. O que, a princípio, pode parecer uma vantagem, na prática, tornou-se um grande problema, pois os erros não eram assumidos e os acertos eram reivindicados por todas as partes.

Pelo fato de o prédio da E.M. Vereadora Marielle Franco abrigar duas escolas, as ouvidorias eram remetidas apenas à direção do prédio-sede, o que, por vezes, trouxe desgaste, levando a um maior volume de trabalho ao precisar dar respostas a questões que eram, na realidade, de responsabilidade das duas gestões.

Por seu turno, pelo fato de possuírem projetos distintos, ampliou-se a divergência da cultura escolar de cada unidade, promovendo um ambiente no qual os professores e funcionários de ambas as escolas não se reconhecessem como um único corpo. Ao invés disso, houve distanciamento, o que corrobora a ideia de que ambas as unidades possuem culturas escolares diferentes. Tendo como fato que escola:

[...] tem como finalidade transmitir os princípios de uma “cultura geral” duma geração para outra, através de um processo de aculturação específico que permite passar de uma cultura familiar e de grupo, para uma cultura global e social. Neste sentido, a “cultura escolar” não seria mais do que uma espécie de subcultura de uma sociedade em geral.

A escola é reduzida aqui a um papel de simples transmissora de uma cultura definida anteriormente [...] A sua função é de simples mediadora entre a sociedade e os alunos, estando excluída, à partida, qualquer hipótese de ela produzir uma cultura própria à margem ou em oposição, da cultura social dominante (Barroso, 2012).

Nesse sentido, estamos de acordo com o autor, ao compreendermos que as escolas não são meras reprodutoras de cultura, são também produtoras. Uma escola com décadas de existência como o Capanema é muito diferente de uma escola com tão poucos anos de inaugurada, como a E.M. Vereadora Marielle Franco. O corpo docente da Marielle e de funcionários é, majoritariamente, composto por servidores concursados recentemente. É uma escola que carrega um nome muito forte, de muita responsabilidade, mas estando ainda a sua identidade em processo de construção.

Desprezar as diferenças entre as culturas das escolas pode impactar mudanças que porventura sejam propostas ao longo do processo educativo, uma vez que para que mudanças aconteçam de forma efetiva é necessária sua apropriação pelos sujeitos e comunidades por elas afetados. Desta maneira, a escola enquanto espaço de produção de saber que não se limita a função de simples reprodutora de conhecimentos externos, pois é capaz de ressignificar e transformar práticas educativas sedimentadas ao longo do tempo (Pereira, 2023).

As mudanças propostas pela Secretaria Municipal de Educação — SME — não levaram em conta estas particularidades, o que gerou, ao longo dos anos, em decorrência da demora da obra, insatisfação da comunidade escolar como um todo, bem como confusões dos papéis que deveriam ser desempenhados por cada membro das unidades escolares. Não raro eram os casos em que responsáveis chegavam à secretaria da Marielle para solicitação de documentos ou para tratar de assuntos adversos a respeito de alunos do Capanema e vice-versa.

Mesmo após a separação das escolas esses fatos ainda se mostram recorrentes. Comumente ouvimos: “Meu filho estuda aqui?” e muitas vezes somente percebemos a confusão quando, ao pesquisarmos no sistema, compreendemos que não se trata de alunos de nossa escola, e sim do Capanema. Entendemos que cada escola possui uma designação, mas o aluno não é um número de designação, é uma criança.

Não raras foram as vezes em que as atividades escolares não coadunavam com as datas das festividades como a festa junina, a festa do dia das crianças, ou mesmo as reuniões de responsáveis. Como falar que uma criança não poderia comer um cachorro-quente ou assistir a uma apresentação por ele pertencer a esta ou àquela escola? As situações eram delicadas e necessitavam de muito ‘jogo de cintura’ entre as direções e funcionários. Eventos únicos se mostraram inviáveis tendo em vista o quantitativo de alunos. Pode até parecer que esses não são problemas sérios; mas, no cotidiano, isso se mostrou muito complexo, e situações delicadas se tornaram corriqueiras afetando cada vez mais o clima escolar.

A divisão do espaço físico, como as aulas de Educação Física, a utilização do auditório, do refeitório, entre outros, foram um teste de resistência para todos que ali ocupavam. Se as culturas das escolas eram distintas, o clima escolar cada dia se tornava menos amistoso.

Entende-se por clima escolar como o conjunto das expectativas e percepções em relação à instituição de ensino. Relaciona-se com as percepções de cada indivíduo de acordo com o contexto comum, de maneira subjetiva, ainda se relaciona com a qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos ali adquiridos, além do comportamento, atitudes, sentimentos e sensações que são compartilhados entre alunos, professores, gestão, funcionários e família. Trata-se de algo particular de cada instituição. O clima escolar, portanto, é um fator determinante para a qualidade de vida nas escolas (Silva *et al*, 2021)

Se as percepções subjetivas dos indivíduos que ali estavam eram imbuídas de uma complexidade ímpar, os relacionamentos, os sentimentos e as sensações eram de um não lugar. O prédio era um não lugar

do Capanema, assim como para os funcionários da E.M. Vereadora Marielle Franco aquele era um lugar não ocupado e ainda com uma identidade frágil.

Chegamos à escola em junho de 2022, aproveitamos o recesso para pintarmos todo o térreo, colorimos as pilastras e convidamos um artista local para grafitar uma imagem da Marielle. Quando os funcionários retornaram, foi uma emoção sem tamanho, várias professoras choraram e disseram que sempre sonharam em ter um espaço como aquele, colorido, vivo e potente, com a figura da Marielle. Fizemos isso porque acreditávamos que era necessário dar vida àquele ambiente branco e cinza, era necessário começar a construir um ambiente alfabetizador. Sabíamos que gostaríamos, só não imaginávamos que mexeria em lugares tão profundos dentro dos nossos servidores. Ter orgulho de ser Marielle, agora fazia todo o sentido.



Figura 1. Pátio interno da E.M. Vereadora Marielle Franco – Maré – Grafite de Preas. FONTE: Acervo pessoal.

Para alguns pesquisadores, o prédio escolar é visto como o terceiro professor. “O primeiro é o professor em si, o segundo é o método e o material” (Terra). Se o prédio é visto como o terceiro professor, esse deve ser bem cuidado e representar a comunidade que abriga. Ele

é a referência para o aluno, o responsável e, sobretudo, para os seus funcionários. Assim, podemos evidenciar que: “se um prédio é confuso, malcuidado, com muitas grades, o aluno vai se sentir inseguro. Ele precisa dessa segurança porque está longe de casa, dos pais, dos irmãos, dos parentes. O que também faz diferença é a sensação de bem-estar naquele lugar” (Terra).

Da mesma forma que, se um prédio é dividido entre públicos diferentes, instituições diferentes, ele se torna confuso e inseguro para os que ali estão, o ambiente gera um clima escolar desfavorável, mexe na cultura da escola e, sobretudo, pode gerar um mal-estar docente. Trabalhar em área conflagrada já traz inúmeros malefícios relacionados à saúde mental e mesmo física dos funcionários. Um ambiente inóspito, onde se abrigam intrigas, insatisfações e, ainda, sem uma identidade, trouxe muitos problemas relacionados ao mal-estar docente. Para muitos autores o mal-estar docente está intimamente ligado às mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo, à modificação do apoio da sociedade, à menor valorização do professor, à mudança dos conteúdos curriculares, à escassez de recursos materiais, à mudança na relação professor-aluno, à fragmentação do trabalho do professor, entre outros (Pereira, 2016). Inúmeros são os fatores que evidenciam o mal-estar docente; no entanto, ainda não foi realizado um estudo que demonstre como a divisão forçada de espaços pode potencializar as questões já tão evidenciadas pelas pesquisas existentes. O pensamento de não querer estar ali dos que foram forçados a saírem do seu espaço, aliado ao “não queria vocês aqui” dos que já estavam ali, adoeceu muito a ambos.

Compreendemos que em casos muito específicos uma escola pode abrigar a outra, mas concordamos que uma situação emergencial não pode se arrastar por tantos anos, não pode haver uma ‘normose’ a respeito disso. Mas agora que, após anos de muita luta, de muita notícia na TV, de uma infinidade de reuniões, finalmente cada escola está em seu devido prédio, cada uma está em sua casa, sem, contudo, termos — tanto Marielle quanto Capanema — a estrutura física a qual toda a comunidade escolar merece. Contudo, hoje voltamos a ter o privilégio

de planejar um espaço, de ocupar os nossos territórios, de edificar nossa cultura escolar que, mesmo com toda a adversidade externa, poderemos construir um clima escolar favorável aos intentos da nossa comunidade escolar. Temos a oportunidade de tentar amenizar os fatores que fazem com que o mal-estar docente seja essa grande mazela da profissão. Ainda não estamos onde queremos estar, no entanto, já não estamos mais onde estávamos há pouco tempo. Isso já está valendo a pena. Agora temos outros desafios...

NOVOS DESAFIOS

Os desafios são tamanhos, como assegurar o cumprimento das metas e da alfabetização na idade certa. Alfabetização esta que, em nosso caso, precisa ser bilíngue, além do acompanhamento pedagógico de todos os anos de escolaridade atendidos, replanejando também ações para sanar problemas dos que ainda não foram alfabetizados, do 3º ao 5º ano, em razão do distanciamento ocorrido devido à Covid-19, interferindo prejudicialmente e de forma mais impactante justamente neste grupamento de alunos que estariam, não fosse a pandemia, frequentando presencialmente os anos iniciais destinados à alfabetização e a sua consolidação dentro do devido tempo.

Além do pedagógico, há todas as outras ações administrativas que demandam muito tempo, ocorrendo, com grande frequência, nossa saída em horário tardio da unidade, para que todo o administrativo promova o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Jamais podemos perder de vista, sobremaneira, que a escola se situa em área conflagrada, com ocasiões de interrupção das aulas presenciais decorrentes dos conflitos armados, e, por este motivo, é necessário que haja, além do atendimento remoto nestes momentos, a reposição de conteúdos que assegurem as competências e as habilidades concernentes a cada disciplina. Ademais, a simples reposição de conteúdos, por mais perfeita que seja, não se faz suficiente,

considerando-se que o emocional dos alunos e dos profissionais, como já comentado anteriormente, inevitavelmente fica abalado durante e após situações de troca de tiros.

Além de todas as questões já evidenciadas ao longo do texto, temos uma grande preocupação. Nossa escola atende apenas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, mas o que fazer para continuar a educação bilíngue? Como garantir que o trabalho desenvolvido seja ampliado e potencializado após o 5º Ano?

Tecnicamente, a educação bilíngue corresponde àquela 'em que duas línguas são usadas como meio de instrução' (Hornberger, 1991, p. 217) ou, nas palavras de Genesee (1987, p. 1), 'educação bilíngue de verdade é a instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas'. Todavia, essas definições ainda são limitadas e imprecisas, pois em muitos casos a instrução por meio de duas línguas se limita à fase inicial da escolarização, como ocorre nos programas do tipo transicional. Nesses programas, a L1 das crianças, geralmente uma língua minorizada, é usada temporariamente até que a criança adquira as habilidades linguísticas e acadêmicas necessárias para acompanhar a instrução dos conteúdos na L2, isto é, na língua da sociedade receptora. O objetivo principal desse tipo de programa é promover a assimilação dos grupos minorizados à sociedade majoritária e, portanto, não visam ao bilinguismo, apesar de usarem ou permitirem o uso das duas línguas durante um determinado período (Mello, 2010, p. 121).

Desse modo, a limitação do uso da língua inglesa na fase inicial da escolarização nos angustia. Pensamos que o ideal seria a educação bilíngue, pelo menos, do 1º ao 9º ano, mas para isso, a nossa escola deveria assumir essa tarefa. Ao final do 5º ano, temos, como toda escola da Rede, que remanejar os alunos para outras unidades, e essas escolas não são bilíngues. Todo o esforço e trabalho dos primeiros anos de escolarização são colocados de lado em prol de uma educação sem o mesmo projeto.

Estamos construindo nossa cultura escolar com base nas festividades e datas dos países de Língua Inglesa. Não focamos apenas nos Estados Unidos e Grã-Bretanha. Entendemos que o uso da língua e sua função social se dão nos diferentes continentes nos quais se fala o inglês no mundo. No próximo dia 17 de março nossa escola comemorará o dia de *Saint Patrick*, festa da cultura irlandesa. O costume de se usar verde, o pote de ouro, o trevo, tudo isso está sendo construído por nossos alunos e professores. Assim como fizemos no dia 08 de março, em que apresentamos autoras africanas de países de língua inglesa. Dessa forma, nos perguntamos: o que vem depois de um 5º ano bilíngue? Como dar continuidade a esse projeto pedagógico?

CONCLUSÃO

Como foi possível acompanhar por meio das situações apresentadas neste artigo, diversos são os percalços existentes para uma educação na Maré, e em outras escolas de periferia, que se faça com a atenção que a região precisa receber.

Temos ciência de que as problematizações trazidas em nossa produção não serão facilmente solucionadas, mas pensamos que é preciso fomentar a discussão e a reflexão acerca dos aspectos elencados com o fim de visarmos a uma oferta de escolas que deem conta de suas demandas específicas, com investimentos do poder público e com políticas que enxerguem sensivelmente as obstruções que possuímos para melhor direcionamento do trabalho pedagógico de cada instituição de ensino pertencente ao conjunto de favelas da Maré.

Foi necessário fazer um corte de um inteiro, que é muito extenso, a respeito das questões a respeito das situações sobre a educação que a Maré apresenta. Sabemos que as discussões devem envolver muitos outros aspectos, de não menos importância do que apontamos aqui. Todavia, decidimos por nos ater ao cenário de compartilhamento de espaços, o nosso projeto específico, que é de seguir a matriz de uma escola bilíngue, e a outros pontos que nos afetam diretamente, assim como afetam as escolas de todo o território.

Esperamos ter contribuído, ainda que de maneira limitada, visto que pensar e praticar docência na Maré se mostram em dimensões muito maiores do que a que apresentamos. Temos convicção de que um valor monetário referente ao ‘difícil acesso’¹ não cobre os danos causados aos profissionais da educação e, ainda assim, embora saibamos que não há relação com periculosidade e sim com distância até o local de trabalho (com um número reduzido de condução), e por essa mesma justificativa que se apresenta, nem todos os profissionais que atuam nos diferentes locais da Maré recebem este valor, ainda que se enquadrem nas situações estabelecidas. Para além disso, consideramos de extrema necessidade que os servidores que trabalham nas escolas locais tenham um acompanhamento profissional efetivo, pois não há como se manter estável psicologicamente com tantas ameaças de violência armada.

Por fim, pensamos que a educação, de cada escola, em qualquer canto do território nacional, deve ser acompanhada de forma única, posto que cada uma delas apresenta suas especificidades, ainda que entendamos a necessidade de orientações que se apresentem como gerais, o que deve, sem a menor dúvida, ser preservado também. Toda unidade precisa ter sua identidade garantida e, para isso, torna-se urgente que não seja usurpada sua autonomia, que o ensino em rede não seja engessado e que o pensar a educação considere os pormenores de cada unidade. Desse modo, poderemos começar a dar alguns passos largos em direção ao sucesso escolar.

1. ‘Difícil acesso’ é a gratificação pelo exercício de atividades em unidades escolares situadas em local de difícil acesso, regulamentada pelo Decreto nº 23030 de 17/06/2003. De acordo com o Art. 2º do decreto: “Consideram-se de difícil acesso as unidades escolares em que se identifiquem duas ou mais das situações a seguir: I. localizadas em morros ou ladeiras íngremes, que devam ser vencidos em condições difíceis; II. situadas em locais servidos de, no máximo, duas linhas regulares de transportes coletivos; III. localizadas a um quilômetro, ou mais, do ponto de transporte coletivo, exigindo do profissional da escola realizar longo percurso a pé. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2003/2302/23020/decreto-n-23020-2003-dispoe-sobre-a-gratificacao-pelo-exercicio-de-atividades-em-unidades-escolares-situadas-em-local-de-dificil-acesso>. Acesso em: 17 mar 2023.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. Volume 1 — D26 — Unesp/UNIVESP — 1ª ed. 2012. Disponível em: <http://acervo-digital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 05 mar 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 mar 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB — Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- ISTOÉ. *Arquitetura é o terceiro professor dentro de uma escola, diz especialista*. Disponível em: <https://istoe.com.br/arquitetura-e-o-terceiro-professor-dentro-de-uma-escola-diz-especialista/>. Acesso em 11 mar. 2023.
- MEDEIROS, Martha. *Jornal Zero Hora* — Porto Alegre/RS, 05/08/2007. Disponível em: <https://fl56.com.br/normose-lendo-uma-entrevista-do-professor-hermogenes-86-ano-237362>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- MELLO. *Educação bilíngue: uma breve discussão*. In: 118 Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010. p. 121.
- PEREIRA, Lucila Conceição. *Cultura Escolar*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/cultura-escolar/>. Acesso em: 09 mar 2023.
- SILVA, Ellery Henrique Barros da; SOUSA, Yamila Larisse Gomes de; NEGREIROS, Fauston; FREIRE, Sandra Elise de Assis. Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. In: *Revista NUFEN* [online]. 2021, vol.13, n.1, pp. 83-97. ISSN 2175-2591. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000100007#:~:text=Entende%2Dse%20por%20clima%20escolar,rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%Ao%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino. Acesso em: 10 mar 2023.

TERRA. *Pesquisadores consideram prédio escolar como terceiro professor.*
Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/pesquisadores-consideram-predio-escolar-como-o-terceiro-professor,18dfidfd04564410VgnVCM5000009ccceboaRCRD.html>. Acesso: 09 de mar. 2023.

Educação pública, democrática, humanista e de qualidade nas periferias e favelas: utopia ou realidade? Um breve relato da experiência no C.E. Professor João Borges de Moraes

EDSON DINIZ NÓBREGA

MARCELO CASTRO BELFORD

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discutiremos o caso de uma escola de Ensino Médio localizada no conjunto de favelas da Maré, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, na esperança de contribuir para reflexões e ações que caminhem no sentido de garantir maior qualidade da educação nas favelas e periferias. Para tanto, trataremos do caso do Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes, fundado em 2018, portanto, há cinco anos, e que atende, atualmente, cerca de 250 estudantes, quase todos moradores de favelas que compõem a Maré. Apresentaremos o processo de engajamento dos profissionais de educação do Colégio no enfrentamento das principais dificuldades cotidianas de uma escola ainda em formação, mas

que já conseguiu mobilizar sua comunidade escolar e o território onde faz o seu trabalho em prol da construção de novas práticas educativas.

As reflexões aqui desenvolvidas nasceram da experiência dos autores , pois eles vivenciaram toda a trajetória de implementação da escola sendo protagonistas no processo de sua consolidação. Destacamos também que as trajetórias pessoal, profissional e política de ambos se misturam com os movimentos reivindicatórios que desde os anos 1980 e 1990 procuram organizar as lutas por uma educação de qualidade para os moradores da Maré.

É justamente esta singularidade, ou seja, a consolidação de uma escola pública em um território popular como a Maré, desenvolvida por um conjunto de pessoas e instituições locais, em parceria com o Estado, que nos oferece a oportunidade ímpar para pensarmos a educação de qualidade em favelas e periferias a partir das tensões, consensos e dissensos surgidos dessa junção de forças tão diversas.

Porém, antes de discutirmos um pouco mais sobre a história de constituição do Colégio e seus desdobramentos, faremos uma breve passagem pela realidade do Ensino Médio para termos elementos mais gerais que nos permitam avaliar a importância da implementação de uma escola de Ensino Médio em um território como a Maré.

Assim, começaremos abordando a última reforma do Ensino Médio feita pelo governo Temer (2016-2018), para avaliarmos as implicações dessa reforma para os estudantes moradores das favelas e periferias. Advertimos, no entanto, que nossa intenção não é fazer uma avaliação mais profunda sobre os impactos dessa reforma, mas apenas destacar alguns pontos da proposta que no nosso entendimento afeta os estudantes de origem popular.

Na sequência, apresentaremos um breve relato histórico das lutas de moradores e suas instituições por uma educação de qualidade na Maré. Logo em seguida, discutiremos mais detalhadamente a consolidação e algumas ações desenvolvidas pelo C.E. Professor João Borges de Moraes. Nossa intenção é apresentar tais experiências para que isso nos ajude a pensar o papel das escolas públicas em espaços como a Maré, tratando-as como instituições estratégicas para a garantia de direitos e de uma vida mais digna para os moradores.

O NOVO ENSINO MÉDIO

Segundo dados do último Censo Escolar, o Brasil registrou 7,8 milhões de matrículas no Ensino Médio, com aumento de 2,1% em 2021, tendo ocorrido, na modalidade profissional, um aumento de 31% (INEP, 2021). Ainda de acordo com o Censo Escolar, as redes estaduais são as responsáveis por mais de 84% da oferta dessa modalidade de ensino, por isso, podemos afirmar com segurança que é na rede pública estadual onde está a maioria dos estudantes do Ensino Médio no Brasil.

No entanto, quando observamos mais de perto a realidade dessas escolas, verificamos a existência de grandes disparidades estruturais entre elas e entre as redes de ensino no Brasil, sejam elas públicas ou privadas. Chama atenção, por exemplo, as desigualdades de acesso à internet, condição fundamental para crianças e jovens do século XXI (e um dos maiores problemas vividos pelos estudantes mais pobres durante a pandemia da Covid-19). Enquanto na rede federal de ensino o acesso das escolas à internet chega a 100% e na rede privada 97,8%, na rede estadual, justamente a que atende ao maior número de estudantes no Ensino Médio, o acesso à internet é pouco maior do que 76%. Quando comparamos esse mesmo dado por região do país, as desigualdades aumentam, pois enquanto no Sudeste 96% das escolas têm acesso à internet, na região Norte, apenas 45,5% delas têm esse mesmo acesso (INEP, 2021). O fato é que essas desigualdades, construídas ao longo da implementação do sistema de educação no Brasil, não foram suprimidas pelas sucessivas reformas educacionais feitas desde os anos de 1930¹.

A questão escolar na Maré é um caso exemplar das desigualdades. E isso não se limita à precariedade de acesso à internet — fato que atinge a quase totalidade da população local. Quando comparamos os dados das escolas da região com dados do Brasil ou do Rio de Janeiro, a situação é de desalento. Com um contingente de cerca de 18 mil estudantes, 46 escolas de Ensino Fundamental e 4 escolas de Ensino Médio,

1. Exemplos de reformas foram as Reforma Campos e Reforma Capanema (Nagle, 1974).

os problemas educacionais se acumulam na Maré. Vão desde um alto grau de analfabetismo — 6% da população local, o dobro da cidade do Rio de Janeiro (Redes, 2019) —, passando pelo distanciamento das escolas com relação às famílias — o que cria uma relação conflituosa —, até as questões de segurança pública, que envolvem a violência praticada por grupos civis armados e a polícia, refletindo diretamente no funcionamento das unidades escolares. A título de exemplo, o *Boletim de Segurança Pública da Redes da Maré* (2021) registrou que 70% das operações policiais em 2021 aconteceram próximas a unidades escolares. Isso paralisa as aulas, amedronta crianças e profissionais da educação e atrasa o desenvolvimento do calendário escolar.

De acordo com o censo da Redes da Maré (2017), apenas 23% dos moradores da Maré concluíram o Ensino Médio; para o Brasil essa taxa é de 48,4%, e para o estado do Rio de Janeiro o percentual é de 68% (IBGE, 2019). Essa é uma das desigualdades estruturais que dificultam a vida dos moradores de favelas e periferias, pois alguns estudos apontam para o fato de que aqueles que possuem o Ensino Médio completo podem receber até 36% a mais em termos salariais do que as pessoas que só possuem o Ensino Fundamental (IBGE, 2019,)

Para agravar esse quadro, as perspectivas de melhorias no campo da educação estão longe de serem positivas. Isso porque a implementação do ‘Novo Ensino Médio’, já iniciada nas escolas da Maré e demais periferias do Rio de Janeiro desde 2022, ocorre de forma dissociada do atendimento das demandas estruturais da maioria das escolas, bem como do diálogo e da superação dos múltiplos e históricos problemas quanto aos cargos e salários dos profissionais da educação. Editada a partir da Medida Provisória nº 746/2016 (depois transformada na Lei 13.415, em 2017), a reforma prometia uma nova forma de acesso ao conhecimento, dentro de uma proposta ‘inovadora’, com um ‘currículo flexível’ e com mais oportunidades de aprendizado. Porém, desde seu lançamento ela sofreu uma série de críticas, começando pela maneira como foi instaurada, ou seja, por uma Medida Provisória decretada pelo governo Temer (2016-2018), sem diálogo com os profissionais de educação e no bojo de uma das maiores crises políticas da história do Brasil.

A reforma prometeu aos jovens a oportunidade de escolher seus percursos escolares a partir dos ‘itinerários formativos’ com os quais se identificariam por afinidades e protagonismos. Prometeu ainda a ampliação da carga horária do Ensino Médio e o aumento do número de escolas com oferta de tempo integral, além de investimentos na qualificação profissional dos estudantes. (Cassio; Goulart, 2022). É certo, porém, que muitas dessas promessas dificilmente serão cumpridas, já que a definição desses ‘itinerários formativos’ oferecidos não contaram com a ingerência protagonista desses estudantes que se limitaram a escolher, a partir do ‘cardápio’ previamente definido pelas Redes Públicas e oferecido pelas escolas, a partir da realidade objetiva dessas unidades escolares que não sofreram qualquer mudança significativa, sobretudo as escolas de periferias e favelas. Após a experiência de muitas reformas educacionais e promessas de melhorias, pautadas na adoção de novos métodos e abordagens, aprendemos que o importante é ter vontade política para a realização de um amplo debate democrático e popular com a sociedade civil sobre a educação pública no Brasil que identifique suas lacunas bem como as causas que as geram. Igual vontade política também é necessária para se construir melhores condições de trabalho para os docentes e recursos materiais para a realização de um processo de ensino-aprendizagem dialógico, dialético, universal, laico, democrático e de qualidade, o que, infelizmente sabemos, está distante desta referida realidade que abrange a maioria das escolas públicas, principalmente as que se localizam nos territórios populares. Há, ainda, na referida reforma, uma abertura para a entrada nas escolas públicas de empresas ligadas ao mercado educacional (Ramos, 2019), através de ‘parcerias’, e para a atuação de pessoas sem formação docente específica — balizadas no ‘notório saber’ (Garcia *et al.*, 2017).

Diante desse quadro, cresce a importância de estudarmos casos de escolas como o Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes que se colocam em uma perspectiva de reforço do papel da escola pública, da valorização de seus profissionais e da busca por educação de qualidade em meio a muitas adversidades. E, como veremos, o Colégio também fez uma série de parcerias, mas sempre procurando resguardar o interesse público, defendendo sua autonomia, pressionando o poder público por melhorias estruturais e se aproximando das famílias e do território.

Nos próximos itens, recuperaremos algumas ações e as características principais do Colégio em sua trajetória de luta por educação de qualidade. Antes, porém, faremos uma breve passagem pela história da organização dos movimentos sociais na Maré, o que nos permitirá entender melhor a tradição local de mobilização e sua relação com as propostas político-pedagógicas do Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes.

MOVIMENTO SOCIAL NA MARÉ

Embora o C.E. Professor João Borges de Moraes seja uma criação recente no território da Maré, a sua gênese possui uma larga temporalidade, envolvendo a construção do processo de compreensão do próprio conceito de cidadania da população a partir de mobilização dos moradores no sentido de conquistar direitos e garantir uma vida melhor e mais digna.

O fato é que durante muito tempo, ainda sob a influência do fenômeno político do ‘Chaguismo’², e tutelada pela Fundação Leão XIII³, a

-
2. Uma das práticas antirrepublicanas legada pela ditadura militar. No caso fluminense, foram representadas pelo governo de Chagas Freitas, segundo Gaudêncio Frigotto (Castro; Faria, 2011)
 3. De acordo com o *Dicionário de Favelas Marielle Franco*: “No bojo do ascenso de lutas sociais, o governo Vargas, a partir de 1930, inscreve as demandas populares dos setores urbanos nas políticas públicas de forma inédita, ainda que trazendo em si um caráter autoritário. Após a queda de Vargas e a abertura democrática, ocorrida em 1945, as mobilizações nas favelas do Rio de Janeiro ganham uma proporção ainda maior, expressas na ampliação do número de associações de moradores e no crescimento do Partido Comunista (PCB), a partir dos seus Comitês Populares Democráticos. As favelas, portanto, entravam na agenda de políticas públicas como expressão da luta dos subalternos por cidadania, mas também como alvo de ações de Estado que buscavam controlar essas populações, a fim de garantir maior estabilidade ao projeto de desenvolvimento capitalista, urbano e industrial” (Costa, 2015). “A Fundação Leão XIII surge em 1947, justamente no ano em que o Partido Comunista do Brasil (PCB) era colocado novamente na ilegalidade. Os comunistas eram os grandes rivais na disputa por influência política nas favelas. O resultado das eleições de 1945 mostrou uma força eleitoral muito significativa, principalmente no Rio de Janeiro, onde o PCB elegeu a maior bancada e Prestes como o senador mais bem votado do Brasil, pelo Distrito Federal (Almeida, 2003, In: Costa, Reginaldo, Fundação Leão III — WikiFavelas — Dicionário de Favelas Marielle Franco). Os Comitês Populares Democráticos, movimentos de trabalhadores organizados por local de moradia ou trabalho, dirigidos pelo PCB, desenvolviam trabalhos de mobilização e educação popular nas favelas” (Ibdem).

favela Nova Holanda — onde se localiza o Colégio — passou a constituir um movimento social organizado⁴ apoiado no conceito de cidadania e começou a reivindicar ao poder estatal os direitos à água encanada, ao saneamento básico, à energia elétrica, à saúde, inclusive a preventiva, à educação e, sobretudo, à garantia fundiária com a legalização de suas moradias. Além do fim da perversa política de remoção de favelas engendrada pelos governantes, desde o início dos anos de 1960 e que, em 1973, também já havia afetado o próprio território da Maré⁵.

O progressivo entendimento de que a cidadania era um processo social e político que exigia uma articulação com as demais favelas da Maré e, mesmo com as demais favelas e bairros da cidade [por intermédio da Federação das Associações de Favelas do Rio de Janeiro (FAFERJ) e da Federação das Associações de Moradores Estado Rio Janeiro (FAMERJ)], os militantes sociais de Nova Holanda buscaram múltiplas ações e articulações que, no que diz respeito aos direitos à saúde e à educação, culminaram na participação nos Encontros Populares de 1980 (Encontro Popular Pela Saúde, realizado na Cidade de Deus) e 1983 (1º Seminário Internacional de Educação Popular, realizado na

-
4. “(...) discutia-se que as causas das doenças envolviam fatores externos à própria pessoa. Eram questões que diziam respeito à vida na favela, às condições precárias de vivência familiar ou mesmo à falta de trabalho e/ou aos salários baixos pagos à população favelada. A exigência de resposta às necessidades básicas mais complexas, como habitação, saneamento, posse da terra, segurança pública, entre outras, levaram à reflexão sobre a organização de novas formas de luta, expressas em novas entidades, tais como a Associação de Moradores e a Cooperativa de Materiais de Construção. Ao mesmo tempo, a consolidação do trabalho no campo educacional se fundamentou na instalação da creche e da escola comunitárias” (Diniz; Belfort; Ribeiro, 2013).
 5. O processo de remoção foi traumático para muitas famílias como podemos reconhecer a partir do trecho a seguir: “... pressionado pelo longo processo da periferização e precarização da população pobre do Rio de Janeiro, acompanhado da expansão da área industrial e dos meios de transporte, a região do Porto e da Praia de Inhaúma acabou por se constituir em mais uma favela na cidade... Essa situação perdurou até que, em 1973, o governo estadual, tendo à frente Chagas Freitas, desconsiderou os sólidos vínculos históricos de muitos de seus moradores com a região e decidiu pela remoção. A remoção ocorreu em duas etapas. A primeira ocorreu ainda no ano de 1973.... Os demais, no ano de 1975...”, (Diniz; Belfort; Ribeiro, 2013).

Universidade Metodista de Piracicaba, entre os dias 24 e 28 de maio, em São Paulo), os quais objetivavam atuar politicamente ao proporem emendas populares à Constituinte de 1988.

Assim, já no próprio processo originário do movimento popular do território da Maré, o direito à educação pública, humanista e de qualidade foi um de seus fatores estruturantes. Como decorrência desse fato temos diversas instituições civis, comunitárias e populares que atuam com a educação na Maré e que foram protagonistas no processo de formação, legitimação e consolidação do C.E. Professor João Borges de Moraes. No próximo item, observaremos mais de perto esse processo e o papel das parcerias e a importância da aproximação com movimentos sociais e com o território na consolidação do Colégio.

HISTÓRICO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO C.E. PROFESSOR JOÃO BORGES DE MORAES

O C.E. Professor João Borges de Moraes surgiu a partir da iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), ao final de 2017, alertada pela Associação de Moradores local, de que o patrimônio construído pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) em 2014, no território da Maré, comunidade de Nova Holanda, apesar de corresponder a uma reivindicação histórica da população, seria irremediavelmente perdido, já que, devido à crise pela qual passava o Estado, foi abandonado por mais de três anos sem que fosse completamente concluído. Como decorrência, o prédio escolar passava por um processo de depredação e disfuncionalidade, fenômeno que ocorria e ainda ocorre por todo território e entorno. Para entendermos essa aparente contradição, por um lado, devemos saber que há uma forte pressão demográfica no território e, ao mesmo tempo, o esgotamento do potencial de crescimento verticalizado das favelas; por outro, a crônica crise econômica que levou à falência inúmeras fábricas e empresas do entorno, agravou o quadro de desemprego na região, o que, por sua vez, levou as pessoas a procurarem abrigo em qualquer espaço possível.

Diante desse quadro, a SEEDUC-RJ orientou sua equipe a buscar uma interlocução com as representações do movimento popular da Maré, chegando até a ‘Redes de Desenvolvimento da Maré’, uma instituição da sociedade civil, sem fins lucrativos, organizada por moradores, ex-moradores e pessoas identificadas com o histórico movimento social produzido na região desde os anos finais da década de 1970.

Dessa forma, a SEEDUC-RJ e a Redes da Maré atuaram na formação de uma equipe de profissionais da educação vinculada a ambas instituições (professores oriundos da Maré e/ou de outros territórios com a mesma especificidade, que integram, simultaneamente, a Rede Estadual de Educação e a Redes da Maré, mesmo que, apenas por afinidade) que pudesse se comprometer com a reversão da lógica predatória sobre o equipamento e a constituição de uma unidade escolar comprometida com os princípios fundamentais de educação consagrados pela Constituição Federal de 1988.

Assim nasceu o Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes, uma instituição escolar de Ensino Médio, integral, integrada, inicialmente profissionalizante (Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo) e, atualmente (2022), de Ensino Médio regular com o ‘itinerário formativo’ em Empreendedorismo.

A sua gestão foi constituída por um grupo de profissionais profundamente identificado com o território e comprometido com a prática de uma gestão democrática e comunitária largamente refletida e praticada pelo histórico movimento social ao qual fizemos referência. Para a sua administração foi adotado um modelo de gestão concretizado nas ‘jornadas de gestão democrática’, bimestrais, nas quais os responsáveis pelos estudantes, os alunos, os profissionais da educação (através de seus órgãos infrainstitucionais de representação como a Associação de Apoio à Escola — AAE, o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, o Conselho de Alunos Representantes de Turma e o Grupo de Alunos que Apoiam a Gestão Escolar — GAAGE, além das participações diretas por meio das Assembleias Gerais) e diversas instituições parceiras de dentro e de fora do território [como a Redes da Maré, o Luta Pela Paz, o Vida Real, a Clínica da Família, o Capes Makeba, o Conselho Tutelar, o

Museu da Maré, a Associação de Moradores de Nova Holanda, o GRES Gato de Bonsucesso, a Igreja Católica Paróquia Sagrada Família, a Vila Olímpica, os Projetos de Extensões da UFRJ como o Musicultura, o LUTeS (Lutas Urbanas, Tecnologia e Saneamento), o GEM (Grupo de Educação Midiática), o Museu Nacional, além de outros mais], puderam interagir e construir juntos um Projeto Político Pedagógico integral, integrado e integrador cujo eixo foi, e ainda é, uma educação voltada para o protagonismo juvenil crítico que reconheça a potência econômica, cultural e social do território, bem como a sua importância no processo de formação e constituição da cidade, a partir do exercício pleno de sua cidadania.

Se considerarmos que o território da Maré reúne mais de 140 mil moradores — distribuídos por dezesseis favelas — que sempre sentiram falta de escolas secundárias, principalmente diurnas; se considerarmos ainda que o modelo tradicional de educação praticado, por ser pouco atrativo e não dialogar com as demandas juvenis da Maré ou conhecer/reconhecer-lhes as dificuldades, que transcendam as ‘estereotipações’ comuns à mídia hegemônica, e, que por isso, acabam por reforçar as estatísticas de baixo rendimento e evasão escolar, constituir uma escola que possibilite o dialógico, enfatizando a identidade comum a todos e que valorize igualmente o protagonismo crítico de cada um, respeitando-se suas diversidades nos processos de constituição de organismos plurais, legítimos e democráticos, que atuem na condução da escola, é um desafio. Mas, ao assumir tal desafio, os profissionais de educação do Colégio provaram, na prática, que a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade, além de ser possível no Estado do Rio de Janeiro, é indispensável aos territórios de periferias e favelas, como o da Maré.

Dessa forma, ao realizarmos, bimestralmente, as ‘jornadas de gestão democrática’ (com assembleias por segmentos de representação e, depois, uma assembleia geral), possibilitamos um fecundo diálogo coletivo. Assim, constituímos o nosso grande diferencial enquanto unidade escolar do território, o que fez a escola ser chamada pela comunidade de ‘a Escola dos Professores da Maré’. Nessas jornadas, as discussões começam no campo da educação, mas logo chegam a outras dimensões

da vida avançando para questões que envolvem saúde, cultura, trabalho, segurança e demais direitos, pois como preconiza a própria legislação, ela deve “visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme o artigo 205 da Constituição de 1988. (Brasil, 1988).

Em razão desse envolvimento coletivo, adotamos por representação imagética de nosso projeto escolar a ressignificação da fábula do *Beija-flor e o Incêndio na Floresta*, com a mensagem de que os nossos beija-flores objetivam provocar uma revoada comunitária que permita não só apagar o incêndio metafórico a que se refere a fábula, mas reconstruir a própria floresta de maneira mais equânime e justa. Essa alegoria se reflete na prática a partir de algumas ações que pudemos observar no cotidiano escolar. A seguir trataremos de algumas delas que consideramos mais relevantes.

MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS PEDAGÓGICAS COM PLURALIDADE DE PROTAGONISMOS EDUCACIONAIS

O C.E. Professor João Borges de Moraes promoveu, por intermédio de seus professores, alunos e diversos parceiros, vários projetos que envolveram produções multimidiáticas e culturais, tais como a exposição *Quebrando o Gelo* — pocket; a criação do curta *Maré de Sonhos*⁶, com a disciplina de História e o Museu Nacional; a exposição *Domingo de Sol* — pocket; a produção da exposição sobre o estudo dos mitos por intermédio de foto-colagens com a disciplina de Sociologia e Grupo de Educação Multimídia (GEM) da Faculdade de Letras da UFRJ; feira de linguagens, nacionalidades e idiomas com as disciplinas de Línguas — Português, Inglês e Espanhol; danças e rimas, com as disciplinas de Educação Física, Língua Portuguesa e o Grupo Slam Lage, do Complexo

6. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=csWeTLo-RBI&t=48s>.

do Alemão. Todas essas ações foram planejadas e realizadas de modo coletivo, contando com a participação dos estudantes, professores e parceiros institucionais, pois a escola acredita que o protagonismo plural (estudantil, docente e dos parceiros), além de seu caráter pedagógico formativo estruturante para a socialização e cidadania, provoca o aumento dos interesses e comprometimentos na construção e realização dos processos e ações temáticas e multidisciplinares, os enriquecendo e os potencializando no que diz respeito à aprendizagem.

Como visto acima, diversas dessas ações foram promovidas a partir de parcerias com outras instituições e com universidades públicas. Essa é uma das características mais importantes desenvolvidas pelos profissionais da escola desde seu início. Isso também ajudou na promoção de torneios esportivos intercolégiais com as disciplinas de Educação Física, Empreendedorismo, junto com a Vila Olímpica da Maré e a Faculdade de Educação da UFRJ. Foram realizados ainda debates sobre saneamento, desmatamento, meio ambiente, tratamento e reaproveitamento de resíduos, saúde física/mental e qualidade de vida, com as disciplinas de Biologia, Projeto de Vida e Empreendedorismo, junto com a Redes da Maré, Clínica da Família e Projeto Lutas Urbanas, Tecnologia e Saneamento (LUTeS) da UFRJ. Mais uma vez as parcerias desenvolvidas aqui reforçam o caráter de uma educação voltada para um aprendizado significativo que reforça o protagonismo juvenil e defende a autonomia escolar refutando a intervenção do mercado e sua lógica produtivista.

FORMAÇÃO ACADÊMICA TECNOLÓGICA E CIDADÃ

Um dos temas recorrentes nas assembleias e encontros coletivos no Colégio foi a questão da violência. Essa violência, praticada por grupos civis armados e pela polícia, além de afetar profundamente o trabalho educacional devido ao cancelamento/interrupção de aulas em razão do risco de vida, também afeta a própria aprendizagem, pois interfere na autoestima, aprendizagem e perspectivas de futuro dos alunos. Diante

desse quadro, foram promovidas diversas ações e criados espaços de reflexão sobre os sentidos e os impactos da violência na vida escolar e da comunidade como um todo.

Ao mesmo tempo, foram realizadas uma série de ações com os jovens cujo objetivo era discutir o próprio protagonismo juvenil na construção de um mundo mais democrático, esclarecido, plural e pacífico. O Colégio também promoveu diversas atividades de campo no sentido de ampliar o conhecimento acadêmico dos estudantes para que eles pudessem entender melhor o mundo no qual estão inseridos. Assim, aconteceram excursões ao centro da cidade do Rio de Janeiro — foram realizadas visitas a equipamentos culturais e realizadas caminhadas pelas ruas — e um reconhecimento de campo na própria Maré, pois muitos jovens não conheciam os marcos históricos de suas comunidades.

Além disso, o próprio processo de aprendizagem passou a ser encarado sob uma perspectiva social que envolveu as famílias, enfatizando-se a necessidade de um protagonismo coletivo (a família, o aluno, o professor, a escola, a comunidade, a sociedade civil e o próprio Estado) para o alcance de maior êxito dos alunos. Atuaram nesse eixo de trabalho as disciplinas de Biologia, Projeto de Vida, História, Geografia, Física, Matemática e Química; também atuaram os organismos de representação da comunidade escolar e os Projetos de Extensão da UFRJ, além das instituições locais Luta Pela Paz e Redes da Maré.

REALIZAÇÕES EM DESTAQUE

O C.E. Professor João Borges de Moraes, embora venha enfrentando inúmeros desafios no seu processo de consolidação físico (a estrutura inicial precisou de reparos e adaptações) e na construção de seu projeto educacional humanista, está avançando, com muita determinação na afirmação e difusão dos princípios históricos que sustentam seu projeto escolar. Como decorrência disso, a comunidade escolar tem colhido resultados que, pela dimensão que alcançam, são especialmente importantes de serem aqui elencados.

PEDAGOGIA DA PALAFITA

Já desafiados pelas dificuldades aqui identificadas, o C.E. Professor João Borges de Moraes, como toda a sociedade brasileira, foi surpreendido pela crise sanitária e civilizatória provocada pela pandemia decorrente da Covid-19. O impacto sanitário, social e econômico sobre a comunidade escolar, assim como em todos os demais lugares, foi catastrófico, exigindo de todos a adoção de medidas de distanciamento social e, ao mesmo tempo, mais do que nunca, de aproximação empática, afetiva e solidária.

Além disso, era preciso garantir, dentro das possibilidades materiais e sanitárias diagnosticadas pela Redes da Maré ('Censo Maré' e 'De Olho no Corona'⁷) no território, um processo mínimo de real interlocução visando o processo de ensino-aprendizagem possível para aquele cenário. Embora a SEEDUC-RJ tenha introduzido mecanismos para o ensino remoto como o aplicativo 'Aplique-se' e uma série de ações e orientações, logo foi percebido pela equipe de profissionais do Colégio que as condições da população local não permitiriam alcançar os objetivos educativos. Também seria difícil manter as relações de afeto e solidariedade, tão necessárias ao desenvolvimento pedagógico pretendido, com a obrigatoriedade do distanciamento social.

Para contornar esse problema, investiu-se na comunicação remota por WhatsApp, amplamente difundida entre as famílias, por exigir poucos recursos para ser efetivada (o Colégio contou com doações e/ou empréstimo de equipamentos digitais, com concessão de serviços de internet — Luta Pela Paz⁸ e Redes da Maré — além de doações pessoais mobilizadas por campanhas dentro e fora da comunidade escolar), o que permitiu um alcance a 96% da comunidade escolar, garantindo a

7. O 'Censo Maré' foi realizado em 2013 pela Redes da Maré e atualizou os dados das 16 favelas que compõem a Maré. O 'De olho no Corona' é um boletim informativo produzido em conjunto pela Redes da Maré e a Fiocruz onde foram divulgados os dados da pandemia da Covid-19 na Maré.

8. Instituição da Maré bastante atuante e que tem no esporte social sua principal atividade.

manutenção do afeto (pela interlocução diária envolvendo responsáveis, professores, alunos e parceiros institucionais), da solidariedade (com a distribuição de kits alimentação mensais, com a preciosa parceria da Associação de Moradores) e do desenvolvimento de aulas remotas, reuniões e assembleias gerais, ainda que limitadas pela precariedade do canal de comunicação⁹.

Batizamos esse processo de ‘Pedagogia da Palafita’ — o nome remonta às construções, barracos de madeira sobre estacas fincadas no fundo da Baía de Guanabara que durante muito tempo identificaram a Maré — em razão da analogia feita quanto à forma distinta como a cidade enxergava os barracos que, durante muito tempo, foram característicos do conjunto de favelas da Maré (dando-lhe, inclusive, seu nome atual).

Desde cedo, entendemos que enquanto a cidade condenava a estética das palafitas e empenhava-se pela velha política ‘higienista’ e ‘remocionista’, víamos ali ‘um lar’. Isso não significou ou significa que possamos aceitar a precariedade, a pobreza e a exclusão dos direitos cidadãos, característica da visão dicotômica, ‘asfalto X favela’, como naturais. Muito pelo contrário, pois foi resistindo a essa periferização e precarização que o movimento social da Maré nasceu e, ainda hoje, se mantém.

O movimento feito pelo Colégio ao adotar sua ‘Pedagogia da Palafita’ foi o de romper com o conceito de ‘cidade partida’, e afirmar as periferias e as favelas como cidade, tanto do ponto de vista material (reivindicando políticas públicas includentes e referentes à cidadania de todos) quanto do ponto de vista simbólico, com o pleno reconhecimento da historicidade e da cultura popular como integrados à historicidade e à cultura da própria cidade.

9. Inclusive com a realização de uma Assembleia Geral Remota que envolveu mais de 300 pessoas, sendo necessário, inclusive, a transmissão simultânea das participações em pelo menos dois grupos de WhatsApp, pois a quantidade máxima de participantes em um grupo é de 244 integrantes.

BICAMPEONATO NACIONAL DE ROBÓTICA / TBR – BRASIL

O ‘Projeto de Robótica’ iniciado a partir da parceria entre a Redes da Maré e os professores das disciplinas de Matemática, Física, Empreendedorismo e Projeto de Vida do C.E. Professor João Borges de Moraes constituiu um grupo de alunos que se autodenominou ‘Periferia e Tecnologia na Maré’ (PERITECH MARÉ). A identidade com o território e o reconhecimento do protagonismo coletivo como a principal potencialidade do Colégio conduziu os alunos que integraram o Projeto nos anos de 2019, 2020 e 2021 a elaborarem uma representação dos times que constituíram para os torneios que, também, passaram a representar o próprio Colégio. Nela, eles reconhecem que, mesmo o mais frágil pássaro, o beija-flor, quando juntos em revoada, é capaz de semear a educação transformadora e repelir os ‘caveirões voadores’¹⁰, ceifadores de vida. Com essa potente representação, participaram, em 2019, da fase regional do Torneio de Robótica organizado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) e pela FLL — First Lego League. Nessa primeira participação, os alunos conquistaram o reconhecimento com o 1º lugar no Prêmio Inspiração, feito inédito para as escolas da Rede Estadual de Educação Pública. A experiência vivenciada foi mais uma motivação para a equipe e, em 2020, mesmo com a crise pandêmica e todas as dificuldades mencionadas aqui, continuaram com o Projeto e participaram do Torneio Brasil de Robótica (TBR), nas suas fases regional e nacional, conquistando o 1º lugar nacional na Categoria Organização e Método. Ainda sob os impactos da pandemia, o Time continuou, pelo 3º ano, o projeto e, em 2021, repetiram os brilhantes

10. O termo ‘caveirões’ faz referência aos carros blindados usados pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro nas operações policiais em favelas. Os moradores assim o apelidaram devido ao símbolo usado pelo Batalhão de Operações Especiais (BOPE), ou seja, uma caveira humana transpassada por uma faca e duas armas de fogo. ‘Caveirão voador’ passou a ser usado mais recentemente devido ao uso de helicópteros blindados da polícia que passaram a ser usados também nas operações nas favelas. Ambos os equipamentos causam medo por seu potencial de destruição.

feitos dos anos anteriores, conquistando o 1º lugar no mesmo Torneio, desta vez, na categoria Mérito Científico (pesquisa científica).

Destacamos esse Projeto de Robótica porque, além de serem os primeiros alunos da Rede de Educação do Estado do Rio de Janeiro a realizarem essas verdadeiras façanhas, a concepção de educação que representaram e defenderam, bem como o lugar do qual fizeram isso, indubitavelmente, obrigaram a sociedade brasileira, no geral, e a fluminense, em particular, a repensarem os estereótipos sobre as periferias e favelas, principalmente sobre seus jovens moradores.

O Governo do Estado do Rio de Janeiro também ficou pressionado a atentar para o Colégio, mesmo conduzindo uma política desfavorável às escolas de periferias e favelas e, com isso, a luta pela conquista da consolidação estrutural do colégio ganhou muita força. A reivindicação pela legitimação do lugar e do papel da escola pública também foi reforçada, aumentando os sentimentos de potência e pertencimento, bem como o desejo de outros agentes sociais se integrarem a ela.

OITAVO LUGAR MUNICIPAL NA AVALIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO NACIONAL – SAEB/IDEB

O C.E. Professor João Borges de Moraes, integrando a Rede Estadual de Educação, participa, anualmente, dos processos diagnósticos/avaliativos promovidos pelo Ministério da Educação do Governo Federal. Muito embora esta avaliação nacional não seja o foco prioritário do Planejamento Político Pedagógico do Colégio, pois há uma compreensão de que os resultados são os frutos de processos de ensino-aprendizagens cotidianos, a realizamos com o mesmo compromisso, zelo e responsabilidade que toda atividade educacional exige, pois entendemos que todas as práticas conduzidas pelo Colégio são fundamentais para construção de sua imagem e legitimidade no território e fora dele. Com efeito, acreditamos que o desdobramento de tudo que foi apresentado até aqui, mesmo com todas as dificuldades e adversidades elencadas, foi o resultado obtido pelos estudantes nessa avaliação nacional que, no universo de 266 escolas, das diversas redes públicas de educação

que dela participaram, colocou o Colégio como o 8º melhor resultado dentre os participantes¹¹.

Ressaltamos que esse resultado só pôde ser obtido a partir do compromisso coletivo firmado entre profissionais da educação, estudantes, famílias e parceiros.

CRIAÇÃO DO CÓDIGO DE ÉTICA DO C.E. PROFESSOR JOÃO BORGES DE MORAES

Com o pleno funcionamento do Colégio, naturalmente os conflitos interpessoais e institucionais se fizeram presentes. Em decorrência desse fato, a própria comunidade escolar sentiu a necessidade de criar um código de ética que — sem negar o valor e a importância do ‘conflito’ como fenômeno capaz de dinamizar as relações sociais e produzir o crescimento pessoal e institucional — ao normatizar as relações, visa garantir a construção de relações mais tolerantes, solidárias e igualitárias.

A ideia da criação do Código de Ética também respondeu ao projeto ‘Conexão Gentileza’, lançado pela Subsecretaria de Gestão de Ensino/SEEDUC-RJ (em razão do grande número de episódios de intolerâncias e violências ocorridos em diversas escolas da Rede Estadual) e replicado pela Diretoria Regional Pedagógica/METRO III

Assim, ao final do 1º semestre de 2022, o C.E. Professor João Borges de Moraes promoveu, na semana de 26 a 30 de julho, o simpósio ‘O Afeto, a Ética e o Trabalho Para uma Educação Humanista e de Qualidade’, com o objetivo de fortalecer o ambiente empático, acolhedor, integrado, crítico e democrático. Para isso, os professores e estudantes debateram nas salas de aulas as suas vivências educacionais e buscaram refletir sobre o (re)conhecimento dos códigos legais e éticos que as regulamentam.

Para enriquecer o conhecimento produzido, após o debate em sala, todos se reuniram para participar de palestras e debates realizados por um conselheiro tutelar, um advogado (ambos atuantes no território da

11. Resultado disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>.

Maré) e um professor de Filosofia da UFRJ (Complexo de Formação de Professores/CFP-UFRJ, atual parceiro do Colégio), divididos pelos dias do encontro. O simpósio foi concluído com os estudantes e professores elaborando propostas nas salas de aula, e apresentando-as à plenária como um conjunto de regras para constituírem o Código de Ética que mediará e normatizará as relações interpessoais no Colégio.

A plenária realizada com a participação de professores e estudantes constituiu uma Comissão de Ética com os organismos representativos dos segmentos escolares que, após diversos encontros, contando, inclusive, com a colaboração de uma integrante da Faculdade de Direito da UFRJ, além de outros alunos e professores do próprio Colégio que aceitaram o convite público de participação, concluiu o documento, submetido e aprovado pela Plenária da Quinta Assembleia Geral Da Comunidade Escolar Do C.E. Professor João Borges De Moraes, realizada em 17/10/2022.

A grande relevância do processo de construção de um Código de Ética foi distribuir a responsabilidade pela normatização da convivência interpessoal para toda a comunidade escolar, inclusive com o bônus de dar transparência e publicidade a toda a legislação que regula estas relações na sociedade civil. Com isso, reafirmaram-se os princípios indispensáveis à civilidade, ou seja, respeito, igualdade, liberdade, responsabilidade e justiça. Ao mesmo tempo, rompeu-se com a longa tradição do ‘patronato e do compadrio’ que, secularmente, mantém esta mediação no campo privado e idiossincrático, impedindo a necessária impessoalidade para o seu exercício e a soberania que a democracia necessita.

O fato de todos os membros da comunidade escolar estarem submetidos a um Código de Ética, construído coletivamente, e que cada indivíduo desta mesma comunidade tem o direito de recorrer a ele nas Assembleias, seja para mediação de qualquer conflito ou mesmo para proposição de qualquer alteração que, na opinião majoritária, venha a ser benéfica para a convivência social escolar, é o elemento dinâmico que o manterá sempre atualizado e legítimo perante toda a comunidade escolar.

Por fim, esse tipo de exercício exigiu enorme energia, vontade e determinação de todos os envolvidos no processo. Ao mesmo tempo, gerou um significativo aprendizado no que se refere à construção da democracia na prática, lidando com opiniões divergentes e buscando o

consenso por um bem maior. É preciso registrar ainda que os conflitos escolares diminuíram sensivelmente, o que fortaleceu um sentimento de pertencimento e responsabilidade pela escola pública.

O ESPAÇO FÍSICO COMO PROJETO POLÍTICO

O C.E. Professor João Borges de Moraes realizou e ainda realiza muitos outros projetos, além de continuar a enfrentar muitas dificuldades e desafios. Quanto aos projetos, vale destacar a instalação de um biodigestor para a produção de adubo e gás, a partir dos resíduos orgânicos da cozinha escolar. Essa ação é resultado do projeto de Reflexão sobre Saneamento, Ecologia, Cidadania e Empreendedorismo com a parceria do LUTeS/UFRJ e os professores de Biologia, Química e Empreendedorismo (projeto iniciado em 2021 e que se desdobrou, em 2022, na realização da disciplina eletiva 'Compostagem e Verme Compostagem').

Vale destacar, também, a continuidade da luta pela recuperação infraestrutural do prédio escolar, desta vez, priorizando a reivindicação da constituição de uma infraestrutura elétrica que exclua a real possibilidade de um incêndio, com todas as suas funestas consequências¹².

12. O risco de incêndio e os diversos prejuízos decorrentes da pandemia obrigaram os profissionais do Colégio a propor à comunidade escolar, na Primeira Assembleia Geral, que utilizássemos os espaços gentilmente cedidos pelos parceiros institucionais locais (Associação de Moradores, Redes da Maré, Luta Pela Paz, Vida Real, Clínica da Família, Igreja Católica e a Escola de Samba) para as aulas, pleiteando da SEEDUC a garantia da alimentação escolar por meio de um kit alimentação e o fornecimento de lanches frios para os alunos. Assim seria possível dar início ao ano letivo de 2022, sem expor todos a riscos em razão da deterioração da estrutura elétrica provisória que foi instalada no colégio e que, certamente, geraria um sinistro se não sofresse uma urgente intervenção. A Assembleia aprovou a proposta e toda a comunidade escolar se comprometeu com a reivindicação, junto à SEEDUC, para que a obra de infraestrutura elétrica fosse feita. Foram precisos três bimestres de muita pressão e luta que envolveu, inclusive, a manifestação dos alunos e instituições do território, de frente ao Colégio, mobilizada pelo Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Associação de Moradores e Redes da Maré. A publicidade da manifestação dada pelo RJ TV, que, no período anterior, já havia dado grande destaque para a conquista inédita na Robótica pelos alunos, foi, seguramente, um grande fator para a realização de mais essa conquista.

Inclusive, esse risco, objeto de sinistro, levou à interdição do prédio escolar por três bimestres, em 2022.

Porém, mais uma vez as dificuldades só foram superadas com o envolvimento coletivo da comunidade escolar que se valeu, inclusive, da mobilização da mídia televisiva para dar publicidade à situação e realizar a necessária pressão sobre o Estado para a liberação dos recursos necessários à conclusão da obra. Isso porque o espaço físico também faz parte do Projeto Político Pedagógico do Colégio e deve ser pensado como essencial para o desenvolvimento das ações educacionais.

APONTAMENTOS FINAIS

É importante registrar que os projetos e ações realizados pelo C.E. Professor João Borges de Moraes, em defesa das condições materiais para a realização da educação humanista a que se propõe, buscam promover práticas educadoras indispensáveis a essa filosofia educacional, integradas a uma perspectiva de trabalho de promoção da educação pública, democrática, humanista e de qualidade.

O que podemos concluir, a partir do processo de consolidação do C.E. Professor João Borges de Moraes, é que a realização da utopia de uma educação de qualidade nas periferias e favelas é possível, mesmo com os muitos obstáculos postos no caminho pelas condições desiguais em que se realiza a educação no Brasil. Por isso, é fundamental conhecer a realidade na qual a escola se insere (política, econômica, social, cultural e educacional), e partir sempre da interlocução com o território, com os moradores e o com poder público, reconhecendo o protagonismo de todos os envolvidos na garantia do direito à educação pública, universal, laica, gratuita e de qualidade.

Por fim, o exercício democrático da participação de todos, as múltiplas falas, o compartilhamento das responsabilidades, dos saberes e distribuição dos poderes são indispensáveis, assim como o reconhecimento de que a composição do tecido social é plural, diversa e, muitas

vezes, diacrônica. Portanto, as disputas de projetos, os dissensos e consensos são legítimas e, mesmo necessárias, pois garantem o dinamismo do Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes.

Contudo, não se pode perder de vista a necessária convivência assentada na ética e a subjacente formação humana com a qual todos devem estar comprometidos, pois somos, a um só tempo, educadores e educandos neste permanente processo de ensino-aprendizagem que o exercício da docência exige.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem*. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.
- CASTRO, Rogério de; FARIA, Lia. *Chaguismo e brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense*. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2011, Encontros, Ano 09, Número 17, 2º semestre de 2011.
- COSTA, Reginaldo, Fundação Leão III — WikiFavelas — Dicionário de Favelas Marielle Franco, 2015.
- DINIZ, Edson; BELFORT, Marcelo; RIBEIRO, Paula. *Memória e Identidade dos Moradores de Nova Holanda*. Rio de Janeiro: Editora Redes da Maré, 2012.
- DINIZ, Edson; BELFORT, Marcelo; RIBEIRO, Paula. *Memória e Identidade dos Moradores de Parque Maré e Morro do Timbau*. Rio de Janeiro: Editora Redes da Maré, 2013.
- GARCIA, Sandra; OLIVEIRA, Regina; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017 Educação, vol. 42, núm. 3, 2017, Setembro-Dezembro, pp. 569-583. Universidade Federal de Santa Maria Brasil.
- IBGE. Educação, educa, jovens. 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>, Acesso em: 04 fev 2023.
- IBGE. PNAD Continuada Anual, 2º trimestre de 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html>.

- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- RAMOS, Marise. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. In: *Revista Nova Paideia* — Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa. Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 2 -11 jan./jun. 2019.
- REDES DA MARÉ. *Boletim de olho na Maré*. Rio de Janeiro: Editora Redes da Maré, 2017.
- REDES DA MARÉ. *Censo populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Editora Redes da Maré, 2019.

O Ensino Médio na Maré: reflexões sobre uma realidade em movimento

JORGE ANTONIO SANTOS CORREIA

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo e historicamente no Brasil, a educação no Ensino Médio foi oferecida aos jovens de forma pendular, ora a escola opta por uma formação generalista de consolidação dos conhecimentos e com proposta de ingresso na universidade ora se oferece o ensino técnico. Esta oscilação decorre da culminância e do conseqüente esgotamento de um tipo de modelo, levando então à ideia pendular demonstrada (Cody *et al.*, 2021). Porém correntes mais progressivas tendem a ampliar essa lógica de formação para o trabalho com conhecimentos de forma mais abrangente, preparando o jovem sob outros aspectos, tais como cidadania, ética, saúde, mundo moderno, democracia e sustentabilidade. Para isso, é necessário inserir atividades significativas para os estudantes no seu ambiente escolar, principalmente pelo cenário atual marcado pelo alto índice de jovens com ansiedade e depressão (Barton e Coley, 2011; Grolli *et al.*, 2017).

Em suma, na prática o Ensino Médio no Brasil é voltado para o mercado de trabalho, variando seu foco entre preparar para carreira profissional ou para universidade. Este modelo vem sendo substituído com a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, cuja proposta é substituir o número grande de disciplinas obrigatórias que eram baseadas numa lógica de proporcionar conhecimentos

suficientes preparatórios para o ingresso na universidade. Entretanto, no Brasil somente 14,4% dos jovens entre 18 e 24 anos estão no Ensino Superior o que prova uma desconexão dessa forma de ensino intermediário que pouco alimenta e encaminha os jovens para universidade. O cenário piora quando consideramos instituições públicas que oferecem apenas um quarto das vagas, sendo assim a universidade pública não atendia a nem 4% dos jovens entre 18 e 24 anos em 2009 (Silva e Ribeiro, 2009). Além disso, o país tem apenas 8% dos estudantes do Ensino Médio em programas vocacionais, dado que reforça a ideia da falta de orientação que contribui para que haja uma desistência significativa dos jovens que ingressam no nível superior, provando uma baixa atração para o estudante, exibindo índices de desempenhos baixos e estagnados há algum tempo (Bassi *et al.*, 2017).

Outra questão da chamada crise do Ensino Médio no Brasil é a baixa atratividade que este segmento apresenta. A faixa etária típica dos estudantes do Ensino Médio, entre 15 e 17 anos, está exatamente no período da adolescência, fase esta de transição da infância para a idade adulta e é comumente marcada pela carga emocional decorrente da responsabilidade de se fazerem escolhas que irão influenciar as etapas futuras da vida. Sendo assim, o Ensino Médio é igualmente desafiador para o estudante que precisa lidar com o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos e lidar com as complexidades e os desafios da adolescência, principalmente o jovem de periferia, diariamente bombardeado por situações de violência urbana, questões de territorialidades, problemas de acesso ao ambiente escolar e falta de oportunidades que, naturalmente, impactam no seu desempenho escolar ou ainda comprometem sua permanência na unidade de ensino.

Nessa perspectiva, o trabalho pretende fazer uma análise de dados sobre escolas públicas do Ensino Médio inseridas no território da Maré, localidade acometida por um cotidiano violento de inúmeras naturezas. É importante chamar atenção o quanto o poder público estadual tem investido para contribuir para a formação de jovens e adultos, nesse território, que diariamente é bombardeado por situações adversas que provoca um desafio tanto para o discente como para a escola. A escola

pública estadual é rica em ausências — de profissionais, recursos, atenção, política de segurança —, que por muitas vezes não asseguram o devido direito aos estudantes de ter formação. A partir de 2022, com a reforma e a implantação do Novo Ensino Médio, as poucas escolas da região precisaram se adequar à nova realidade, tornando duplo o desafio de permanecer nesse território, bem como de cumprir a função de oferecer uma educação de qualidade.

ENSINO MÉDIO EM NÚMEROS

O segmento Ensino Médio é uma etapa crítica na formação do indivíduo. Nesse período há a consolidação dos conhecimentos apreendidos no Ensino Fundamental, mas também a possibilidade de escolha pela sua modalidade técnica, a preparação para o Ensino Superior ou ainda a fase de entrada no mercado de trabalho. Diante de inúmeras possibilidades associadas, muitas vezes as dificuldades de se manter e concluir esta importante etapa de formação do cidadão é acentuada. No Brasil, nem mesmo a obrigatoriedade, segundo a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a sua implementação crescente até 2016 (Brasil, 2009) bem como a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), tem avançado para atrair os jovens para o Ensino Médio. Embora os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontem um crescimento na escolarização da população entre as crianças de 4 e 5 anos e os jovens de 15 a 17 anos, ou seja, que frequentam a escola, é importante salientar que em 2009 esta última faixa etária era de 90,6%, deixando quase 10% fora dela. Segundo o mesmo plano, em 2015, 84,3% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam matriculados na escola, mas os ‘sem matrícula’, nessa mesma faixa etária, eram aproximadamente 1,6 milhão de pessoas, um desafio imenso ao cumprimento da meta na data prevista. Porém, quando consideramos a adequação à faixa etária, os números ficam mais preocupantes, segundo a mesma meta, a elevação da taxa líquida de matrículas para o Ensino Médio era de

85% até o final de vigência do Plano (2024), mas em 2015, esta era de apenas 62,7%, o que significa que em torno de 60% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio no Brasil.

Mas nem tudo reflete no número de matrícula na escola, há de se considerar também a permanência, a conclusão bem como a qualidade do ensino oferecido aos jovens, metas esquecidas pelo PNE e consideradas pelo movimento ‘Todos pela Educação’, que previa que pelo menos 90% da população até de 19 anos concluísse o Ensino Médio até 2022. Com relação à qualidade, o Ministério da Educação e o PNE têm se baseado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto pelo desempenho dos alunos em avaliações de língua portuguesa e matemática e por dados de fluxo escolar. Embora o mesmo seja um indicador limitado de avaliação no geral, os resultados apresentam evidências importantes como: a análise e a leitura sobre a resolução de problemas de matemática, cujas análises apontam que os alunos terminam o Ensino Médio com níveis de aprendizagem distantes dos desejáveis. A meta objetivada pelo PNE era de alcançar um IDEB de 5,2 em 2024, porém de 2011 até 2015 se manteve em apenas 3,7.

Explorando ainda o IDEB: na última avaliação, realizada em 2021, após a pandemia, mais de 72 mil escolas públicas e privadas (por amostragem) foram avaliadas, ou seja, cerca de 96,9% das 254.728 turmas tiveram seus índices em língua portuguesa e matemática verificados. Segundo os dados do Saeb e Censo Escolar a pandemia do Coronavírus impactou no desenvolvimento dos estudantes, mesmo sendo utilizada a mesma metodologia de cálculo do indicador proposta em 2007, os índices de aprovação do Ensino Fundamental caiu de 98,4% em 2020 para 96,3% em 2021. No Ensino Médio, a aprovação passou de 94,4% em 2020 para 89,8% em 2021, mostrando que esse segmento de ensino se mostrou mais sensível com relação à qualidade de ensino e o período de isolamento, demonstrando sua fragilidade estrutural. Com relação ao estado do Rio de Janeiro, enquanto a média nacional para o IDEB foi de 3,9, o estado apresentou um índice igual ao nacional, mesmo com a meta projetada de 4,6. Embora o índice tenha tido um modesto aumento (3,5) com relação ao ano de 2019, as notas padronizadas de

2021 em Língua Portuguesa (263,61) e Matemática (254,89) regrediram quando comparadas: 268,79 e 265,29 respectivamente.

Partindo do nosso objeto de estudo, o conjunto de favelas da Maré, que conta com apenas 4 escolas estaduais de Ensino Médio. No último IDEB a média apresentada foi de 4,0 e, embora essa taxa seja maior que a média estadual, os números refletem só a metade do número geral de alunos observados na região, pois duas unidades escolares não pontuaram na avaliação. Esses dados demonstram a necessidade de um estudo maior sobre a qualidade da aprendizagem nestas escolas, bem como as urgências educacionais num território dominado por grupos armados. Além disso, há que se observar que os dados do Saeb são baseados no número de alunos matriculados em maio de cada ano letivo (Censo Escolar), desta forma não são considerados o fluxo de alunos entre escolas da rede tampouco um mapeamento nominal dos matriculados, visto que a área tem suas particularidades territoriais.

Quando observamos o pouco avanço do Ensino Médio dos últimos anos, podemos afirmar que os desafios são grandes. Segundo Torres *et al.* (2013), a situação pode ser compreendida por três abordagens não mutuamente excludentes: a primeira pela massificação do Ensino Médio, principalmente a partir de 1990, almejada porém desconectada da garantia de permanência do aluno na escola; a segunda pelas indefinições e fragmentações das políticas educacionais; e a terceira pelo desencontro da escola com a cultura e a socialização dos jovens. Acrescentado a isso, é importante considerar as condições de trabalho e formação dos professores, principalmente nas áreas de Matemática, Física e Química, que contribuem para um ensino desconexo gerador de desinteresse e evasão escolar.

Outro fator que precisa ser considerado é o currículo escolar. Embora este não seja o objetivo desta discussão, é quase um consenso que o mesmo apresenta conteúdos que o deixam desarticulado e inchado, levantando a necessidade de estratégias de aprendizagem mais significativas e que atendam à necessidade dos jovens nos dias atuais. Atualmente, houve a implantação do Novo Ensino Médio e com ele uma organização curricular inspirada numa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista como estratégia do PNE e discutida a partir de 2017.

ENSINO MÉDIO NA MARÉ

O conjunto de favelas da Maré é constituído por 16 localidades distintas. Atualmente, possui cerca de 140 mil habitantes. As primeiras ocupações datam do início do século XX, quando colônias de pescadores e pequenos comerciantes foram atraídos para a localidade banhada pela Baía de Guanabara e que ligava, pela Avenida Brasil, os subúrbios ao centro comercial da cidade. Na atualidade, a população da Maré é predominantemente negra e nordestina, característica que proporciona uma grande especificidade cultural muito rica e particular. A estas culturas se somam outras, como a angolana, de origem mais recente, e a mineira. Geograficamente, a Maré está localizada entre as principais vias de acesso da cidade — Avenida Brasil, Linhas Amarela e Vermelha. Embora reconhecida como bairro pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 1994, esperava-se que este fato e sua localização trouxessem melhorias na qualidade de vida da população, inclusive com um maior número de escolas e melhor distribuição das mesmas, mas o que observamos que a partir desta data apenas uma escola estadual foi construída oferecendo Ensino Médio, totalizando quatro com as três já existentes.

O ambiente escolar é visto como espaço de formação intelectual, de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, algo constituído por segurança e proteção. Entretanto, atualmente, situações de violência e desrespeito nas instituições ganham cada vez mais destaque nas mídias e pesquisas, como dito por Debarbieux (2001), o enfoque da mídia no assunto contribuiu para que os acontecimentos tivessem mais visibilidade. As agressões nem sempre são físicas, casos de violência psicológica são bem mais comuns e menosprezados, pois constantemente são julgados como brincadeira. O índice de violência nas escolas é alarmante. De acordo com Souza (2019), em 2019, 81% dos estudantes e 90% dos professores souberam de casos de violência em escolas estaduais paulistas, sendo a ocorrência mais frequente as que envolveram *bullying*, agressão verbal, agressão física e vandalismo.

É amplamente conhecido que a região da Maré ainda sofre com problemas estruturais, sendo o principal deles o estigma de ser um

local exclusivamente violento. Fato este relacionado à ação de grupos civis armados que, de modo concreto, interferem e controlam algumas relações de poder, criando uma dinâmica de violência e de instabilidade para os moradores (Silva e Heritage, 2021). Sob essa atmosfera de instabilidade social é verdade que todo um sistema educacional, já precarizado por inúmeros fatores, sofre igualmente com o cumprimento de sua função social. Para discutir a questão do território e a violência na Maré, a Redes de Desenvolvimento da Maré realiza um trabalho através de seu Eixo Direito à Segurança Pública e constata em números o quanto a região sofre com a violência impactando, por exemplo, com o fechamento de instituições de ensino. Segundo a Redes da Maré, só em 2019 houve 39 operações policiais, que causaram a suspensão das aulas por 24 dias e o fechamento por 25 dias das unidades de saúde. Esse dado fere o direito de crianças e jovens que prevê dias e horas letivos como garantia à educação (Lei nº 9394/1996).

Como objeto de estudo, vamos objetivar escolas públicas de Ensino Médio (Estaduais). Não obstante que estas compartilham de características comuns, como a falta de investimentos, estruturas precárias, salas sempre lotadas, falta de pessoal extraclasse e a inexistência de recursos que dificultam o desenvolvimento do aluno e um atendimento/atenção individual com efeito prejudicial na formação do cidadão crítico, afetando assim o desenvolvimento escolar e contribuindo para mais diferenças sociais. De acordo com Piccoli *et al.* (2019), “não há como tratar das violências cotidianas no ambiente escolar sem relacioná-las com o cenário mais amplo de violências estruturais”. Diante disso, é lamentável que as escolas públicas ainda continuem com infraestruturas inadequadas e que situações de violência permaneçam frequentes no ensino público brasileiro. Porém esta realidade persiste no âmbito na Maré, segundo a Redes da Maré (2021), 70% das operações policiais ocorrem próximas a escolas e creches, além disso no período de 2017 a 2021, as 132 operações policiais provocaram 94 dias de suspensão de aulas na comunidade, dados alarmantes quando se diz respeito à violação do direito do jovem de estar na escola. Outro dado mais alarmante é o fato da favela Marcílio Dias, pertencente ao

conjunto, ter sido alvo de 60% das operações policiais de 2021 também não contar com nenhuma escola de Fundamental 2 (7º ao 9º ano) e Ensino Médio, o que prova a presença do estado apenas com medidas repressoras e violentas, fato este que obriga os estudantes desta deslocarem-se para outras localidades.

Desta forma, temos como objeto a discussão de uma escola pública vulnerável frente à violência urbana que precisa lidar com o processo de aprendizado de uma população fragilizada pelo cotidiano violento. A atuação de incursões policiais somada a grupos civis armados e organizados também contribui para um desastre no desenvolvimento escolar, mental e social dessa população. A escola inserida nesse território precisa existir e construir práticas que objetivem o desenvolvimento de jovens frente a essas condições. Porém, quando tratamos de escolas públicas estaduais, ou seja, instituições que oferecem o Ensino Médio, a situação passa de crítica a inexistente. A Maré conta com 4 escolas de Ensino Médio públicas, e com 18 de Ensino Fundamental 2, etapa que antecede ao Ensino Médio, o que explicita um funil educacional. A Tabela 1 mostra as unidades escolares estaduais na Maré e os dados organizados a partir da divisão da Maré em 5 áreas geográficas considerando a proximidade das favelas e a possibilidade de circulação entre elas. Dessa forma, consideramos: Área 1 (Conjunto Esperança, Salsa e Merengue, Vila do João, Vila dos Pinheiros e Conjunto dos Pinheiros); Área 2 (Bento Ribeiro Dantas, Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro e Nova Maré); Área 3 (Nova Holanda, Parque Maré, Parque Rubens Vaz e Parque União); Área 4 (Roquete Pinto e Praia de Ramos) e Área 5 (Marcílio Dias). Esta organização é importante para demonstrar a ausência total de escolas estaduais em algumas favelas, uma concentração maior em outras e a total falta de análise na distribuição de vagas que não considera questões territoriais impostas por grupos criminosos rivais, conseqüentemente a impossibilidade de cursar o Ensino Médio gratuito é uma realidade para uma grande parte dos jovens da Maré, este dado corrobora com a ideia de violação de direitos ou ainda um plano político de omissão de serviços educacionais para alguns territórios.

Tabela 1. Unidades escolares de Ensino Médio do bairro Maré

UNIDADE ESCOLAR	ÁREA	MODALIDADE	TURNO
CIEP PROFESSOR CÉSAR PERNETTA	3	REGULAR E EJA	M, T, N
CE BAHIA	2	REGULAR	N
CE PROFESSOR JOÃO BORGES DE MORAES	3	INTEGRAL PROFISSIONALIZANTE	I
CE TENENTE GENERAL NAPION	4	REGULAR	N

OBS.: (M=manhã, T=tarde, N=noite e I=Integral)

FONTE: Tabela construída pelo autor.

Dentro da perspectiva do direito reservado aos jovens da Maré, está o questionamento de qual escola? Como iremos discutir uma escola que não existe? No último levantamento de matrículas realizado pela Redes da Maré em colaboração com os gestores de unidades escolares, os números de alunos que saem do 9º ano e deveriam ingressar no Ensino Médio é insuficiente ou inexistente. A Tabela 2 mostra o número de escolas de 9º ano e Ensino Médio considerando as áreas geográficas da Maré. Os dados mostram uma grande diferença do que é oferecido no último ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio presente na mesma área, esta diferença revela uma má distribuição, por exemplo da Áreas 3 e 2, mas também chama atenção para outros dados alarmantes de ausência total de escolas de Ensino Médio na Área 1 ou ainda a inexistência na Área 5, inclusive do Ensino Fundamental.

Considerando o atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Maré conta com apenas uma escola desta modalidade, demonstrando uma grande dificuldade de indivíduos a partir dos 19 anos terem acesso à educação. Essa discrepância na distribuição de vagas ou ainda a ausência de estudo sobre territorialidade da Maré obriga as famílias a se deslocarem por grandes distâncias, geralmente por favelas rivais do ponto de vista dos grupos criminosos, o que contribui para evasão escolar e a exclusão do aluno da escola, que muitas vezes se vê obrigado

a se matricular fora da Maré, em bairros como Olaria, Penha e adjacências. Para Barbieri *et al.* (2021), situações de hostilidade que trazem consequências na vida de todos os estudantes afetam a ordem, motivação, provocam a baixa autoestima, ansiedade, estresse, transtornos emocionais e a perda de interesse nas atividades escolares.

Tabela 2. Número de escolas de 9º ano (último ano do Ensino Fundamental) e Ensino Médio por área geográfica da Maré

MODALIDADE	ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3	ÁREA 4	ÁREA 5
9º ANO (ENSINO FUNDAMENTAL)	2	2	1	0	0
ENSINO MÉDIO REGULAR	0	1	1	1	0
ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE	0	0	1	0	0
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	0	0	1	0	0

FONTE: Tabela construída pelo autor.

A análise do número de matrículas em transição do 9º ano e Ensino Médio (Tabela 3) considerando as áreas da Maré são pouco animadoras. A ausência de escolas em regiões geográficas explica um fluxo grande de estudantes entre essas regiões, os dados das Áreas 2, 3 e 4 demonstram um número maior de estudantes que chegam ao Ensino Médio com relação ao que estavam no último ano do Ensino Fundamental, este dado prova que os discentes são submetidos a uma situação de alta vulnerabilidade por serem obrigados a circular diariamente por áreas deficientes de segurança pública. Os efeitos sofridos pelos discentes, vítimas de algum tipo de violência, são num primeiro momento fomentadores do desinteresse pelas atividades pedagógicas da escola, que conseqüentemente não atinge os objetivos de uma formação plena e abalam seu processo de aprendizagem que refletirá em dificuldades para ingressar no mercado de trabalho.

Tabela 3. Número de matrículas de 9º ano (último ano do Ensino Fundamental) e Ensino Médio por área geográfica da Maré

MODALIDADE	ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3	ÁREA 4	ÁREA 5
9º ANO (ENSINO FUNDAMENTAL)	220	263	129	0	0
ENSINO MÉDIO (1º ANO)	0	240	549	173	0

FONTE: Tabela construída pelo autor.

Diante dos dados encontrados sobre a realidade das escolas públicas na Maré é possível inferir que as vagas de Ensino Médio ofertadas por estas instituições estão longe de atender o bairro. Considerando todas as particularidades que este território apresenta é importante um estudo aprofundado sobre a distribuição de vagas sem comprometer a segurança dos discentes, bem como a criação de novas unidades escolares para atender, principalmente, em caráter de urgência, as Áreas 1 e 5, locais que apresentam ausência total de vagas para o Ensino Médio em todas as suas modalidades. Garantir o direito à educação e de qualidade é uma obrigação do poder público, inclusive oferecer condições de segurança que assegurem a permanência dos estudantes também, mas temos observado que a situação da Maré se caracteriza como crítica ou de emergência, uma vez que a atual estrutura educacional estadual é excludente e covarde com inúmeras gerações de jovens e adultos ao longo do tempo e história do bairro.

Diante desses aspectos, atualmente emergiu a necessidade de se reformar o Ensino Médio, essa discussão vem com uma urgência de olhar para a escola e suas particularidades. O processo de reforma iniciou-se em 2017 com as discussões de uma Base Nacional Comum Curricular e é caracterizada por uma tentativa de flexibilização e de expansão de possibilidades de formação profissional.

PERSPECTIVAS DO NOVO ENSINO MÉDIO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Editada por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a reforma do Ensino Médio no Brasil envolve a reestruturação de diversos pontos. Entre eles, os mais importantes são a ampliação da carga horária, a flexibilização da grade curricular e a disponibilização do ensino profissionalizante junto com o propedêutico (Codes *et al.*, 2021).

Além de questões relativas à parte organizacional dos sistemas, a reforma provoca outras situações a serem ainda discutidas. Algumas delas decorrem da multiplicidade de caminhos possíveis, as urgências de um corpo discente e docente que viveu uma pandemia e as singularidades do território onde a escola está inserida. Outro ponto não menos importante é a disparidade das condições de oferta entre as escolas de um bairro, município e estado. Além disso, o aporte financeiro repassado para as escolas não é suficiente para uma adequação de uma estrutura já precária. Desta forma, há uma preocupação para que a reforma não seja fator de aumento das desigualdades no país.

Todas as movimentações são fundamentais e bem-vindas, porém demanda da escola, e principalmente das secretarias de educação, a vontade de tornar realidade, missão difícil pelo grau de desconhecimento do novo sistema, bem como a reação que a novidade trás. Importante discutir que as dificuldades não devem sobrepor e impedir mudanças reais e significativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Experiências com mudanças dos sistemas de ensino já vêm acontecendo em escolas de outros países — como Estados Unidos, Canadá e Estônia —, e inúmeros são os relatos de sucesso. Estudos demonstram o valor do aconselhamento escolar para estudantes nos campos do desempenho acadêmico, da preparação para universidade e carreira, desenvolvimento social e emocional, além de impactos positivos em aspectos como saúde mental, resiliência dos estudantes, maior tolerância de raça e gênero (Asca, 2019). Aqui no Brasil, os resultados dessas mudanças não são passíveis de avaliação ou diagnóstico, pois questões

orçamentárias são colocadas como fator limitante para sua adoção. No âmbito escolar, o Novo Ensino Médio se torna um desafio individual e particular. Com a ideia de flexibilização curricular, a tão sonhada autonomia escolar pode ser vista com um olhar mais aberto às possibilidades de construção e práticas pedagógicas, o desafio é construir esse modelo com questões de formação dos professores pouco preparados, a resistência frente à nova ordem e a inserção de toda comunidade escolar nas discussões para construção de um modelo com características culturais e sociais locais. Além disso, o acompanhamento virtual, por meio de plataformas e outras formas de estudo on-line já tem ocorrido nos últimos anos e pode ser uma ferramenta interessante na construção desse projeto pedagógico novo.

Por fim, é desejável que o Novo Ensino Médio não deixe de lado seu principal ator e alvo de aprendizagem, o aluno; este sim precisa encontrar um ambiente escolar acolhedor, produtivo e propositalmente construído para fomentar o conhecimento, a pesquisa e o crescimento pessoal, objetivando o que o Art. 35 da Constituição Federal de 1988 que estabelece e dá especificações sobre o Ensino Médio como a última etapa da educação básica no Brasil.

ART. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

As indefinições que acompanham a implantação da reforma — os não saberes de ordem prática — hão de ser sanadas com o caminhar. Gestores, profissionais e analistas da área já estão em movimento, Tateando e propondo caminhos nessa direção (Codes *et al.*, 2021). As sugestões são múltiplas e os meios e procedimentos infinitos, mas a experiência vai ajudar a demonstrar quais são os melhores ou menos ajustados em cada situação e contexto. Entretanto, é importante que todas as propostas objetivem uma educação diversificada e ética, ou seja, estratégias que envolvam artes visuais, música, dança, teatro, esporte e lazer para que o discente participe para além dos conteúdos básicos, tradicionalmente engessados há mais de 40 anos, de uma forma educacional que signifique algo para obter um desenvolvimento integral capaz de localizá-lo no tempo e espaço que está inserido.

Para finalizar, é preciso salientar que programas e projetos oferecidos por redes públicas de educação, geralmente grandes, estão no nível de sistema de ensino e são voltados para uma abrangência territorial ampla e não para uma escola especificamente. Isso significa que estas estratégias são limitadas no que dizem respeito ao impacto na relação aluno-escola, pois muitas vezes são as características internas de cada escola que favorecem ou não a permanência do aluno, assim se faz necessário um olhar interno, ou seja, a escola enquanto instituição precisa fazer uma autoanálise e avaliar a postura dos seus docentes, o processo de aprendizagem e de avaliação e considerar quais aquelas que merecem destaque e quais devem ser transformadas.

REFERÊNCIAS

- ASCA — AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION. Empirical research studies supporting the value of school counseling. 2019. Acesso em: 02 fev 2023.
- BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. *Violência escolar: uma percepção social*. In: Revista Educação Pública, v. 21, nº 7, 2 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>.
- BARTON, P.; COLEY, R. *The mission of the high school: a new consensus of the purposes of public education?* Princeton: ETS, Jul. 2011.
- BASSI, C.; CODES, A.; ARAÚJO, H. *O que muda com a reforma do ensino médio* — conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas. Ipea, jun. 2017. (Nota Técnica Disoc, n. 41).
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.
- BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho — CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução no 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do

Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP no 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP no 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018. Seção 1.

CODES, Ana Luiza Machado Codes; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher; ARAÚJO, Herton Ellery. *Ensino Médio: Contexto e reforma. Afinal, do que se trata? Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Brasília, Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

DEBARBIEUX, Eric. *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011. Acesso em: jan 2023.

GROLLI, V.; WAGNER, M.; DALBOSCO, S. *Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio*. In: Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 87-103, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3cKfIvh>.

PICCOLI, Luiza Machado; LENA, Marisangela Spolaôr; GONÇALVES, Tonantzin Ribeiro. *Violência e sofrimento social no contexto escolar: um estudo de caso em Porto Alegre/RS*. In: Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 28, nº 4, p. 174-185, out./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902019000400174&lang=pt. Acesso em: jan 2023.

REDES DE MARÉ. *Boletim Direito à Segurança Pública na Maré*. 6ª edição. Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Ludmilla. *Violência contra professores e alunos cresce na rede pública paulista*. Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/violencia-contraprofessores-e-alunos-cresce-na-rede-publica-paulista>. Acesso em: jan 2023.

- TORRES, Haroldo da G.; FRANÇA, Danilo; TEIXEIRA, Jacqueline; CAMELO, Rafael; FUSARO, Edgard. *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola: relatório final*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos>
- SILVA, Hilda Gonçalves da; RIBEIRO, R. *O acesso à universidade pública no Brasil e a questão social: uma análise dos dados do relatório do vestibular da Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho — UNESP*. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 7, n. 3, p. 170–183, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i3.5730. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5730>. Acesso em: 12 fev 2023.
- SILVA, Eliana Sousa; HERITAGE, Paul. *Coleção construindo pontes*. Rio de Janeiro: People's Palace Projects do Brasil, 2021. 4 v. (776 p.)

Educação pública no conjunto de favelas da Maré: o 1º segmento do Ensino Fundamental

CRISTINA OLIVEIRA CARNEIRO

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, sobre a educação de Ensino Fundamental 1, de que forma ela atua no cotidiano das crianças, como ela pode transformar a realidade atual do país, de que forma ela ‘deve’ ou ‘deveria’ ser ministrada. Estamos falando da educação de Ensino Fundamental de dentro de uma das maiores comunidades do Rio de Janeiro, o conjunto de favelas da Maré, comunidade esta que, como muitas outras, apresenta suas especificidades. Traremos uma abordagem de dentro de uma das escolas da comunidade apresentando uma visão real daquilo que se enfrenta no cotidiano escolar. Seus desafios e suas potencialidades. Abordaremos fatos e inspirações que levaram muitos aos holofotes e a encontrar uma realidade diferente daquela que se é pintada nas telas da vida. Trataremos da importância das parcerias e de pessoas que são fundamentais para a construção de uma educação que, verdadeiramente, transforma pessoas para que estas possam transformar histórias.

A ESCOLA E O ENSINO FUNDAMENTAL

Professores, alunos, equipe diretiva e principalmente a ‘família’, formam o núcleo educacional conhecido como ESCOLA. Todos estes pilares juntos são de suma importância para a formação, com propriedade e embasamento, para os futuros cidadãos da sociedade brasileira. A luta por uma educação de qualidade deveria estar em primeiro lugar em todas as instâncias governamentais e não governamentais, e a busca por ela deveria ser de todos os brasileiros que almejam um futuro melhor para o nosso país.

Desde 2018, o Ensino Fundamental foi dividido em duas partes, 1 (1º ao 5º anos) e 2 (6º ao 9º anos). O Ensino Fundamental, como diz seu nome, é fundamental para a formação estrutural e cognitiva das crianças. É ele que estrutura o embasamento para futuras aquisições de conhecimentos. É ele que forma as camadas essenciais para que o conhecimento possa ser alicerçado em futuras práticas, perfazendo 9 anos regulares.

O objetivo principal do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão. De acordo com o artigo 32 da Lei nº 9394/2006, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do Brasil, é necessário que o aluno já tenha o domínio da leitura e da escrita para o desenvolvimento e a capacidade de obter novos conhecimentos através destas habilidades. É a partir daí que formamos nossos alunos em cidadãos autônomos e protagonistas de sua própria história.

Como diz Paulo Freire: “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.” (Brandão, 2008). E esta transformação se inicia quando o aluno entra na escola, quando ele cruza estes portões ele passa a ter o direito a uma educação de qualidade. E ela muda as pessoas, quando estes mesmos alunos começam a ter uma visão de mundo diferente, protagonistas de suas próprias histórias. Assim, podem ter a oportunidade de mudar o mundo, se não, mudar seu próprio destino.

O currículo do Ensino Fundamental é estruturado em Matemática, Português, História, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira e disciplinas eletivas. Iniciamos nele a formação do

alunado em conhecimentos básicos que vão se dificultando, conforme ele muda de série, em conhecimentos mais avançados. Todo planejamento é elaborado conforme o Currículo Carioca que foi criado com base na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que vem a ser o instrumento de formação curricular para todo território nacional.

O ENSINO FUNDAMENTAL NA MARÉ

O Ensino Fundamental 1 na comunidade da Maré por muito tempo foi comprometido devido a um número muito pequeno de escolas que pudessem atender as crianças na faixa etária de 6 a 14 anos. Antes de 2016, com a inauguração dos Campos Educacionais, existiam 30 escolas, e agora são 48 que atendem do 1º ao 9º anos de escolaridade. O atendimento às crianças dos anos iniciais é mais abrangente com um quantitativo razoável de oferta de vagas, apesar de ainda mal distribuída pelo território. Porém, para as crianças dos anos finais ainda deixa muito a desejar, com uma demanda maior do que a de vagas ofertadas e ainda mais concentradas em determinadas comunidades, o que por vezes leva ao abandono.

Sabemos que ainda estamos longe de ter esse atendimento garantido em sua totalidade e que a luta ainda não acabou, mas um grande passo foi dado. E como é fundamental levar escolas às crianças mais ainda seria levar as crianças à escola. Em abril de 2016, como mostra o jornal *O Globo*:

RIO — Quatro novas escolas foram inauguradas, na manhã desta quinta-feira, no primeiro campus educacional do Complexo da Maré, recém-inaugurado, na Zona Norte do Rio. Outras quatro unidades já haviam sido abertas em fevereiro. Agora, com todos os oito prédios funcionando, o espaço poderá atender 5.040 alunos em tempo integral, com sete horas de aulas por dia. (O Globo, 2016).

Com a inauguração das escolas novas ‘Escolas do amanhã’, em 2016, abriu-se portas para um grande número de famílias que almejavam um espaço de desenvolvimento de tempo integral para seus filhos. Esta iniciativa trouxe para a Maré uma nova perspectiva de educação. Contudo os desafios estavam apenas se iniciando.

Equipar essas escolas em sua totalidade, com professores e equipes diretivas, seria uma necessidade fundamental para que elas tivessem seus atendimentos efetivamente totalizados. Até hoje, ainda existem escolas com salas ociosas por falta de profissionais, mas isso trataremos mais adiante

O público-alvo atingido pelas ‘Escolas do Amanhã’ seriam crianças que, muitas vezes, nasceram e cresceram dentro desta comunidade e que teriam uma visão de mundo limitada à Maré, pois muitas nunca saíram deste território. Nossos desafios são enormes, mostrar que existem outros lugares senão aqueles que eles estão acostumados, levar um conhecimento de mundo que derrube as barreiras da Maré, iniciar o processo de pertencimento e reconhecimento de lugar dentre outros; ou seja, fazem parte das iniciativas da escola mostrar além dos livros o mundo do lado de lá. Temos vários depoimentos de crianças que nunca foram à praia, ao cinema, a um museu, parque, entre outros, e ficam limitadas à comunidade.

Temos ainda uma necessidade muito grande de atendimento às crianças que vão para a segunda etapa do Fundamental 1, pois no Campus, somente uma escola atende aos três últimos anos do Ensino Fundamental, formando um grande gargalo no seguimento da escolarização. Esta ausência de vagas causa, muitas vezes, um grande número de abandonos, crianças que terminam o 6º ano e não conseguem atendimento para dar andamento aos seus estudos. Escolas longe, que necessitam de condução para se chegar até elas. Condução escassa, que não atende a estas necessidades. Enfim, muitos são os desafios que ainda temos de vencer para que a escola chegue a essa criança de forma a atender em sua grandeza todas as necessidades da Maré.

O atendimento em nossa escola é para 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º ano Carioca¹. Nosso planejamento é elaborado partindo das diagnoses iniciais. A partir destas, formamos nossos planos e ‘atacamos’ nas maiores dificuldades. Estes planejamentos são flexíveis, mudam dependendo da necessidade de cada grupamento. Essas diagnoses são reaplicadas, a cada bimestre, no intuito de verificar os avanços e adequar as estratégias.

Baseadas nelas, conseguimos avançar muito, principalmente após a Covid-19 que nos trouxe um quantitativo enorme de alunos defasados com as aprovações em 2020 e 2021 de forma automática, o que exigiu a recuperação das bases para retomada do ensino como fundamento estratégico e o combate à defasagem instaurada.

Temos um comprometimento muito grande com os três primeiros segmentos, partimos da ideia de que quanto mais alunos alfabetizados, nestes três primeiros anos, maiores são as chances de eles avançarem com mais qualidade. E que, nos próximos três anos, consolidamos as disciplinas com mais propriedade. Importante ressaltar que os alunos que não consolidaram a escrita e a leitura até o 3º ano ficam retidos.

Portanto, vale ressaltar que existem ainda muitos desafios encontrados, que vão muito além do processo de ‘alfabetizar’, questões sociais e emocionais que, por muitas vezes, fogem às nossas competências. Sendo assim, cabe ainda a necessidade de parcerias entre as instituições públicas ou privadas para que esse processo seja um verdadeiro sucesso.

1. O 6º Ano Carioca surge a partir da experiência do 6º Ano Experimental, criado em 2011 pela Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de uma metodologia cujos estudantes têm apenas um professor para todas as disciplinas. A aposta é que os estudantes iniciem o 2º segmento do Ensino Fundamental sem grandes mudanças estruturais e que, assim, a transição de um segmento para o outro sejam menos impactante no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648#:~:text=A%20fim%20de%20minimizar%20o,0%20projeto%206%C2%BA%20Ano%20Experimental>. Acesso em: 14 mar 2023.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Toda instituição de ensino tem como base de conteúdos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo assim tanto escolas públicas ou particulares deveriam estar em igualdade de conteúdos programáticos. Mas, na realidade, isso está longe de acontecer. Podemos destacar diversos motivos, mas eu acredito que o principal deles é o público que atendem. Nas escolas públicas, o atendimento se dá a ‘todos’ sem discriminação, estudantes com e sem dificuldade de aprendizagem, que vêm de uma realidade de vida totalmente diferente, com famílias diversificadas, muitos com histórico de diversas violências, entre as quais o abandono, entre outros. Na escola privada, os estudantes, por conta da origem social, têm condições e oportunidades melhores, com acessos os mais diversos, o que faz com que o acesso à escola seja um complemento.

Toda escola tem que seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que dita o que deve ser aplicado nas etapas de ensino. Porém, a forma como o conteúdo é abordado difere muito de colégio para colégio. É muito comum, por exemplo, observarmos escolas públicas apresentarem uma didática mais engessada. Já nas escolas particulares é mais fácil encontrarmos mais inovação e alternativas didáticas para apresentação do conteúdo. (Melhor Escola, 2020).

Esta afirmação, no que se refere ao engessamento do currículo, é de suma importância. Como podemos manter um currículo rígido quando atendemos num mesmo ano de escolaridade crianças em diferentes níveis de aprendizagem e com diferentes históricos sociais? Crianças no 5º ano, por exemplo, que não se apropriaram nem da leitura e nem da escrita, bases para aquisição de conhecimento. Neste momento, a escola pública, atuando através de análise da realidade, refaz todo seu planejamento para atender a essa criança. Então como fazer isso com currículo rígido? Como colocar essa criança novamente no caminho do processo de ensino-aprendizagem?

Turmas de projetos de correção de fluxo são criadas para atender a estes alunos que apresentam, no seu caminhar pela educação, a necessidade de impulsionar a escolarização série/idade, e isso é de suma importância para se dar continuidade à aprendizagem, e também para manter os estudantes na escola. Mas essa oferta de projetos atende a toda Rede? Infelizmente, não! A Rede Municipal do Rio de Janeiro é a maior da América Latina, exigindo recursos das mais diferentes ordens, o que não se realiza há algumas décadas.

A rede municipal é a principal responsável pela oferta dos primeiros anos do Ensino Fundamental. São 10,1 milhões de alunos (69,6%), o que corresponde a 84,8% dos alunos da rede pública. Nos anos iniciais, 18% dos alunos frequentam escolas privadas. A proporção do segmento diminuiu 7,1 pontos percentuais entre 2020 e 2021 (Undime, 2022).

Portanto, todos os planejamentos devem e/ou deveriam ser sempre flexíveis, atingindo um maior número de crianças, mesmo que garantindo a base mínima comum que toda criança deve ter acesso em seu processo de aprendizagem, porém respeitando as distintas realidades sociais, culturais e econômicas. Nossos desafios são enormes e se intensificam a cada ano. Buscar estratégias e formas de atender um número cada vez maior de demandas é uma constante.

A realidade da Maré, conforme artigo divulgado no *Censo Maré*, projeto realizado pelo Redes Maré em 2012, é ainda insatisfatória quanto ao nível de escolarização da população:

Sobre a escolaridade dos moradores da Maré, somente 25.031 (18%) completaram o ensino médio e 22,6% evadiram; 25.866 (37,6%) da população completou o Ensino Fundamental; e 11.145 (8,01%) nunca frequentaram a escola. (Redes da Maré, 2019).

Notamos ainda uma enorme porcentagem de evasão escolar e um número irrisório de crianças que completaram o Ensino Fundamental. No que se baseia isso? Quais os reais motivos que fazem nossos alunos

pararem de estudar, de frequentarem as escolas? Acredito que estamos longe ainda de concretizar uma educação de direito a todos e fazer valer a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 205. Como mostra o IDEB:

O Rio de Janeiro teve o pior resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2022 da Região Sudeste. O estado obteve índice 5,3, e ficou atrás de São Paulo com 6,1, Minas Gerais com 5,9, e Espírito Santo com 5,8. (O Globo, 2022).

Nossas escolas estão inseridas nesta realidade de baixo desempenho. Tirá-las pela mesma métrica das demais escolas do município, que não estão em territórios dominados por conflitos armados e que não vivem a realidade social da Maré, é injusto! Quantificar, qualificar, sem mostrar as desigualdades, não parece o melhor caminho para a equidade! Como não acompanhar o crescimento de dentro das escolas?! A realidade é muito diferente. O trabalho do professor, quando atinge seu ápice, é quando ele consegue realizar seu trabalho atendendo ao maior número de crianças no processo de ensino-aprendizagem. E, na maioria das vezes, esses resultados não chegam nas estatísticas. Quando vemos nossos estudantes dando continuidade aos estudos, terminado o Ensino Médio, com sonhos, projetos de vida, isso não aparece nas estatísticas. Se querem a realidade, então entrem nas escolas das favelas!

AS PRÁTICAS NA MARÉ: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Iremos abordar de forma sintetizada um pouco da realidade encontrada em uma das unidades escolares localizada no Campus 1 do conjunto de favelas da Maré.

Desafios

Manter essas crianças dentro da escola tem sido um dos nossos principais desafios, trazer as famílias para dentro dela, também. O significado e a razão desta educação na vida deles é difícil de explicar. Pra que estudar? Por que estudar? Qual a sua importância? Nossa inspiração seria poder responder a estas perguntas de forma que todos compreendessem a importância da educação para o FUTURO dos seus filhos. Assegurar que esta criança não vai abandonar a escola vai muito além de disciplinas e aprendizados. Esta escola tem que ser agradável, bonita, respeitar os direitos dos estudantes, onde a troca de sabedorias seja uma constante. As transferências são essenciais. Diretores, professores e outros profissionais ligados à educação fazem parte deste complexo relacionamento que mantém a criança ativa e envolvida neste ambiente de trocas de saberes. Notadamente, vemos que quando esta criança se adapta ao ambiente escolar ela se desenvolve com mais facilidade e se torna uma criança mais feliz.

Sabendo que uma quantidade expressiva da população na Maré é de origem nordestina, estes chegam e vão embora com uma frequência muito grande, o que causa abandonos constantes da vida escolar. Quando procuramos, já voltaram para o estado de origem. Ter uma atualização cadastral constante é essencial para manter contato mais ativo com estes responsáveis. Conforme dados do último censo realizado pela Redes da Maré, 25,8% dos moradores da Maré são nordestinos. Dado bastante expressivo se comparado ao percentual da população da região metropolitana do estado cujo percentual é de 9% de habitantes oriundos do Nordeste do país (Redes da Maré, 2019). E, entre indas e vindas, lutamos contra o abandono.

Outra dificuldade encontrada seriam os constantes conflitos e operações policiais que, além de trazerem prejuízos psicológicos aos estudantes e responsáveis, também causam danos à equipe de profissionais que atua na Maré. Os profissionais, em sua maioria, temem por suas vidas, e cada vez que ocorre uma operação policial ou algum conflito entre os grupos armados, se torna mais difícil encontrar professores

que se disponham a vir trabalhar na comunidade. Todas as escolas na Maré, senão a maioria, têm necessidade de professores a cada ano que se inicia e estas faltas levam a um atendimento estratégico que não garante com excelência as atividades escolares. Manter estes professores na escola também vem a ser um desafio constante das direções.

O diagnóstico de saúde de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem por motivos de saúde também é um desafio evidenciado no cotidiano escolar já que, muitas vezes, os responsáveis demonstram dificuldade em aceitar as indicações para acompanhamento médico, quando o professor aponta para uma dificuldade apresentada em sala de aula. Muitas das vezes, estas crianças ficam defasadas e, quando não se desenvolvem de maneira adequada, tornam o trabalho do professor desgastante e desmotivador e, ao mesmo tempo, ficam desmotivadas, aumentando as chances de saída da escola. Isto envolve comprometimento familiar e dos órgãos de saúde que também encontram dificuldade em encaminhar estas crianças com a brevidade necessária para uma intervenção mais assertiva. Crianças desmotivadas e desamparadas também são uma das principais causas da evasão e abandono escolar.

A forma como algumas crianças, e por vezes parte da comunidade, lidam com o patrimônio público da escola também é um desafio. A depredação do bem público constantemente nos remete ao medo e à insegurança. Quando retornamos dos recessos, feriados prolongados, férias escolares e vemos nossa escola invadida, depredada e, por vezes, furtada, observamos nossa equipe em uma tristeza e frustração enormes. Objetos necessários ao trabalho sendo destruídos por uma parte da comunidade que deveria nos acolher é desgastante. Em 2020, ao retornar do recesso, nossa escola teve todos os *notebooks* roubados, portas arrombadas, documentos rasgados e bens destruídos. Isso nos faz retornar à pergunta: qual o valor da educação para a comunidade? Para que estudar? Que valor dar à escola?

Levar à comunidade uma conscientização quanto aos benefícios que as escolas trazem, não só para o presente, mas para o futuro delas é de suma importância e se faz urgente aos representantes do poder público e a toda a comunidade escolar. Vale destacar que identificamos que essas

ações não são um impulso de toda a comunidade e nem mesmo uma rotina em todas as comunidades da Maré, e que se relacionam, muitas das vezes, com disputas entre grupos criminosos armados.

A fragilidade da estrutura das escolas da Maré, Campus I, também nos proporciona uma insegurança quanto aos conflitos constantes. Paredes de *drywall* empilhadas entre pilastras de concreto não nos asseguram o mínimo de segurança necessária em casos de perigo. Grades sensíveis, que não impedem o acesso de quem quer que seja, também não garantem a segurança de todos que ali se encontram. Este desafio leva a um pensamento crítico que envolve não só a escola, mas também a comunidade do entorno.

Apesar de tantos desafios encontrados pelas escolas da Maré, muitos por conta da estrutura, acredito que as potencialidades é que fazem a diferença. Estamos numa 'guerra' constante entre 'ser ou não ser, eis a questão' frase da peça *Hamlet* que inspira nossos pensamentos diários. Estamos aqui por acaso? Ou estamos aqui porque acreditamos que podemos ser e fazer a diferença na vida de muitos? Todos os dias me pergunto: teremos a oportunidade de fazer melhor? Ou teremos a oportunidade de melhorar? Um aprendizado de cada vez.

Potencialidades

Acreditamos que todas as comunidades, por suas especificidades, possuem muitas crianças que brincam nas ruas, todos os dias, vivas, amáveis, carinhosas e deliciosamente doces. Cheias de esperança, esperança de criança. Aquela que gosta de festa, doces e presentes. Que pede beijo e te chama de 'mãe' pelo simples fato de você dar uma atenção a mais. Elas nos fazem ver, por seus olhos, todo amor. Estamos lá por elas, fazemos o que fazemos, por elas! Difícil ou fácil, não importa. Estamos diante de desafios que, muitas vezes, nos levam à vibração ou à decepção. Imaginar um futuro para elas nos move.

Nas escolas da Maré, não seria diferente. Uma comunidade cativante. Dizem que quando entramos na Maré, a Maré entra em nós. E com 6 anos atuando dentro da E.M. Osmar Paiva Camelo, posso dizer, com certeza, que

a Maré já vive em mim. Composta por 140 mil habitantes num conjunto de 16 comunidades, e um quantitativo enorme de crianças na idade escolar, somos 48 escolas públicas da rede municipal e 4 da rede estadual para atender a este quantitativo sedento por saber e oportunidades.

Infinitas são as possibilidades, constantes são os depoimentos de pessoas que lá nasceram e construíram um mundo onde as possibilidades são mero acaso. Professores, advogados, dentistas, médicos, engenheiros, esportistas e medalhistas. Enfim, temos muitos exemplos de pessoas simples ou famosas, revolucionárias ou não, que acreditaram na EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA. Vejamos alguns:

Wanderson Oliveira tem 24 anos e já esteve em 20 países levando no peito a favela da Maré. De todas essas viagens, trouxe medalhas e títulos que exhibe com orgulho. (Estadão, 2022).



FOTO: Luta pela Paz/Divulgação.

A história de Wanderson nos remete à importância das parcerias que a comunidade proporciona às escolas. A associação Luta pela Paz, uma ONG localizada na comunidade de Nova Holanda, faz parte delas: leva o esporte para dentro das escolas, como uma ferramenta a mais. Trabalhado de maneira pedagógica, proporciona o desenvolvimento

do respeito, do espírito de cooperação e a socialização do meio que motiva e cria diversas oportunidades como a do Wanderson e de outras muitas pessoas que moram na comunidade.

Diversas histórias de superação nos são apresentadas diariamente. E a história mais recente de tragédia, mas que também revela uma superação, é a da vereadora Marielle Franco. Até hoje vemos nas redes sociais e mídia a notícia de ‘Quem matou Marielle? Quem mandou matar?’, marca registrada nas paredes da comunidade e na vida dos moradores. Pessoas que de alguma forma lutaram pelos ideais e direitos dos mais pobres. Marielle se formou pela PUC-Rio e fez mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua dissertação teve como tema: “UPP: a redução da favela a três letras” (Instituto Marielle Franco).

Marielle mostrou, com sua coragem e determinação, que ‘mulheres, negras e faveladas’ podem! Sua luta contra o preconceito e pelos direitos humanos, principalmente os das populações mais pobres e oprimidas, levou a sua vida em março de 2018. Mas seu legado segue até hoje inspirando outros a lutarem pelos mesmos propósitos.

Exemplos são o que não faltam! Há diversos profissionais, conhecidos ou desconhecidos, que de alguma forma nasceram e foram criados nesta comunidade que não para de deixar herdeiros orgulhosos com seus filhos mareenses.

Deixaremos registradas aqui as potencialidades e atitudes que nascem no ambiente escolar que fazem parte do cotidiano e levam, como formigas, suas folhinhas para o formigueiro, em atitudes transformadoras.

Outra parceria muito importante da escola são as clínicas da família. Quando nos deparamos com problemas de saúde física ou mental dos estudantes, utilizamos nossa parceria com a clínica da família Jeremias Moraes da Silva e encaminhamos a criança para uma avaliação mais minuciosa no intuito de verificar possíveis causas para os atrasos cognitivos ou casos de saúde. Sendo assim, acreditamos que com esta iniciativa potencializamos a qualidade de vida destas crianças, visando sempre o bem estar do aluno. Junto com o PSE (Projeto Saúde na Escola) tornamos os casos de saúde mental, física e emocional um processo extremamente importante que leva a uma qualidade de vida muito melhor para a comunidade escolar.



Marielle Franco na Maré. FOTO: Reprodução YoutubePsol

Quando verificamos, no dia a dia, casos de maus tratos ou abusos, esses são reportados aos órgãos responsáveis que atuam diretamente com as famílias, buscando solucionar os problemas apresentados. Parcerias com Conselho Tutelar, assistência social, CAPs e ONGs são extremamente importantes para um acompanhamento escolar eficiente.

Nossa busca ativa, como referência, ‘cata’ todos eles, traz estes alunos de volta para a escola. Leva a importância de se manter estas crianças dentro do ambiente escolar. Para isso, temos parcerias com o Redes da Maré, com os responsáveis representantes dos Conselhos e Associação de moradores que são fundamentais para essa prática.

E como não poderia ficar de fora, sonhos! Quando vemos a mudança: crianças letradas e confiantes! Olhos brilhantes quando começam a descrever aquilo que veem, quando entendem aquela história, quando escrevem outras, é um sentimento de êxtase que somente um professor pode presenciar. Damos literalmente o primeiro passo para a aquisição do conhecimento letrado. Ali se abrem livros. O imaginário se torna realidade, a princesa vira fada. E voa por entre os contos do mundo da imaginação.

É neste ‘Ensino Fundamental’ que temos o prazer de vivenciar estas histórias. Nele abrimos caminhos para o conhecimento. E no ambiente acolhedor, organizado e com relacionamento de respeito mútuo, proporcionamos uma visão de mundo diversificada a estas crianças que se apresentam em processo de desenvolvimento. Ter outras referências potencializa as parcerias, as boas práticas de convivência, eles conseguem conviver com diferentes pessoas de diferentes nacionalidades, raça, cor, religião e opinião. E os professores, como mediadores, auxiliam nestes processos, levando as crianças a aprenderem a se respeitar e a respeitarem os outros.

Enfim, desafios, potencialidades, buscas por conhecimentos, atitudes transformadoras formam um núcleo escolar onde o letrar é só uma pequena célula de um corpo enorme e cheio de outras células que ainda nem conhecemos. Fazemos o dia. A semana, o mês. Todos juntos nos trazem oportunidades de novos desafios e possibilidades transformadoras.

Estamos diante de crianças que almejam um futuro melhor, que querem conhecer o mundo e fazer parte dele. Estamos lá, para ajudar a fazer acontecer — aprender e ensinar é o que mais importa. Dentro de cada um certamente vai morar aquela ‘escola que um dia eu passei e aprendi a ler’. Então que possamos ser esta escola viva na vida de muitas crianças das comunidades da Maré.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, quero iniciar minhas considerações finais agradecendo a Redes da Maré pela oportunidade de participar de maneira ativa na construção deste livro.

Uma educação de qualidade é o sonho, mas ela depende de pessoas muito maiores que nós que estamos na ponta. Somos meros espectadores de uma peça muito maior. Ter escolas que atendam a todos os segmentos, professores para todas as turmas, famílias muito comprometidas com a educação dos seus filhos, projetos que atendam a todas as necessidades, comunidade envolvida com as escolas, ufa... país da Alice. Mas de quem depende todas essas mudanças? Do presidente? Dos responsáveis? De mim? De você? Depende de TODOS NÓS. E quem dará o primeiro passo?

Registrar a importância da educação para o conjunto de favelas da Maré é fundamental. Estamos diariamente buscando o melhor para os nossos alunos, cada vitória deles se reflete nas nossas vidas. Me considero uma pessoa de muita sorte, pois poucas são as profissões que nos dão a honra de mudar destinos. Portanto, quando vemos todos as informações relevantes no que diz respeito à educação desta comunidade complexa chamada Maré, como desafios, potencialidades, dados estatísticos e muito mais, vemos informações truncadas e sabemos que nenhuma delas reflete a potencialidade que as crianças têm de receber estas informações, processar e fazer delas o alicerce para suas vidas. Uma educação transformadora é aquela que é levada para cada casa.

Dentro de suas mentes inspiradoras, crianças trazem dentro de si muitas motivações e disposições para o conhecimento. Tantos são aqueles que contribuem para isso. A Maré é rodeada de pessoas maravilhosas que lutam pelos interesses coletivos. Famílias de uma comunidade inteira representadas. Muito ainda temos por fazer, acredito que cada tijolo colocado represente uma parte daquilo que veremos formado no futuro. Poder fazer parte desta construção é muito gratificante. Então

espero ter contribuído para uma aquisição de conhecimento daquilo que presencio no meu dia a dia. E que este conhecimento possa ajudar aqueles que virão depois de mim. Procuo neste meu mero caminhar deixar aqui registrado meu orgulho por fazer parte desta maravilhosa comunidade chamada Maré.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Minha Casa o Mundo*. Aparecida: Ideias & Letras. 2008, p. 164.
- BRASIL. *LDB* — Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Brasil.
- ESTADÃO. *Favela da Maré é 'bunker' de medalhista olímpico*. 30/07/2021. Disponível em: <https://mobilidade.estadao.com.br/patrocinados/favela-da-mare-e-bunker-de-medalhista-olimpico/#:~:text=Wa-nderson%20Oliveira%20tem%2024%20anos,t%3%ADtulos%20que%20exibe%20com%20orgulho>. Acesso em: 14 mar 2022.
- INSTITUTO MARIELLE FRANCO. *Quem é Marielle Franco*. Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle>. Acesso em: 14 mar 2023.
- MELHOR ESCOLA. *Escola particular x escola pública? Entenda as diferenças*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/escola-publica-ou-escola-particular-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-sistemas-de-ensino> Acesso em: 14 mar 2023.
- O GLOBO. *Rio de Janeiro tem o pior resultado no Ideb da Região Sudeste*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/09/19/rio-de-janeiro-tem-o-pior-resultado-no-ideb-da-regiao-sudeste.ghtml>. Acesso em: 14 mar 2023.
- O GLOBO. *Primeiro campus educacional da Maré ganha mais quatro escolas*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/primeiro-campus-educacional-da-mare-ganha-mais-quatro-escolas-19186638>. Acesso em: 14 mar 2023.
- REDES DA MARÉ. *Censo Populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019. Disponível em: <https://apublica.org/wp-content/uploads/2020/07/censomare-web-04mai.pdf>. Acesso em: 14 mar 2022.

UNDIME. *Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021*. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/01-02-2022-09-09-inep-divulga-dados-da-1-etapa-do-censo-escolar-2021#:~:text=A%2orede%20municipal%20%C3%A9%20a,percentuais%20entre%202020-%20e%202021.01/02/2022>. Acesso em: 14 mar 2023.

SOBRE AS
AUTORAS E OS
AUTORES

Alessandra Pinheiro

Graduada e licenciada em Dança, atua em projetos educacionais no conjunto de favelas da Maré desde 2008. Atua como educadora popular, articuladora e gestora, desenvolve e acompanha projetos na área de educação. Atualmente compõe a coordenação do Eixo de Educação da Redes da Maré e no acompanhamento dos projetos do Eixo Educação da Redes da Maré que buscam articulação com a educação pública.

E-MAIL: alessandrapinheiro@redesdamare.org.br

Alex Silva de Souza

Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Unisuam, possui Especialização em Leitura e Produção de Textos pela UFF, Especialização em Linguagens e suas Tecnologias pela UERJ e Mestrado em Letras pela UFRJ. Professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro (SME Rio de Janeiro) e do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ), já atuou como Coordenador Pedagógico e Diretor Adjunto, atualmente exerce a função de Diretor Geral na Escola Municipal Vereadora Marielle Franco, na Maré. É também Professor Regente de Língua Portuguesa do Colégio Estadual República de Guiné-Bissau, na Cidade Alta, Rio de Janeiro.

E-MAIL: professoralexis@gmail.com

Andréia Martins de Oliveira Santo

Doutora em Ciências Humanas — Educação (PUC-Rio/2016); membro da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala Brasil (desde abril/2020); membro da direção da Redes da Maré (desde maio/2011 tendo sido parte do coletivo fundador da instituição); técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (desde fevereiro/2015) e pesquisadora na área educacional, tendo como principais áreas de interesse: educação pública; desempenho escolar e território; política pública educacional e mobilização social. Atualmente, é aluna de Pós-Doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF (PPGSSDR).

E-MAIL: andreiamartindeoliveirasanto@gmail.com

Avani Marinho da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pós-Graduada em orientação pedagógica e supervisão escolar pela Faculdade de Belford Roxo (FABEL). Professora de Ensino Fundamental, formada em 1988 pelo Colégio Werneck, em 2006 Leciona desde o ano de 1988 em rede particular de ensino. Iniciou sua trajetória na rede municipal em 1994, atuou como Professora por 10 anos na Escola Municipal Teotônio Vilela, e no ano de 2005 passou a integrar o quadro da equipe diretiva, como diretora-adjunta desta mesma unidade, onde permaneceu até o ano de 2011. Atuou na Creche Menino Maluquinho, também como diretora-adjunta por 3 anos. Em 2015 retornou para Escola Municipal Teotônio Vilela, onde atuou como orientadora pedagógica (2016) e diretora-adjunta até o ano de 2021. Atualmente está na gestão, no cargo de apoio à direção. Atua na rede Municipal de Duque de Caxias, como professora do Ensino Fundamental desde 2001.

E-MAIL: avanisilva@rioeduca.net

Bruna Martins Mendes Pinto Lima

Graduada em Ciências Biológicas pela Unigranrio, com mestrado em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Atuou na rede particular durante dois anos lecionando para turmas de alfabetização e depois se dedicou à área científica, atuando na área da Saúde com controle de qualidade de biofármacos e vacinas. Professora da Rede Municipal de Ensino desde 2017, lecionando na Escola Municipal Teotônio Vilela. Atua como coordenadora pedagógica na unidade desde 2018.

E-MAIL: brunalima@rioeduca.net

Carmen Teresa Gabriel

Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Titular de Currículo da FE/

UFRJ. Coordena atualmente o Comitê Permanente do Complexo de Formação de Professores (CFP) da UFRJ. Líder do grupo de pesquisa Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH). Pesquisadora do CNPq (1D) e Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. Principais temas de interesse: currículo, ensino de história, formação de professores, cultura escolar, perspectivas pós-fundacionistas e pós-estruturalistas; pesquisa biográfica.

E-MAIL: carmenteresagabriel@gmail.com

Carolina Araújo dos Santos

Graduada em Serviço Social pela UFRJ. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (PPGSSDR), assistente social no Eixo de Educação da Redes da Maré.

E-MAIL: carolaraujo@redesdamare.org.br

Cristina Oliveira Carneiro

Graduada em Letras Literatura e Gestão Escolar com foco na Pedagogia, psicopedagoga. Atualmente é Diretora IV da Escola Municipal Osmar Paiva Camelo, localizada na Nova Holanda na Maré. Brasileira, carioca da gema, mãe de dois filhos. Professora desde 1988.

E-MAIL: cristinacarneiro317@gmail.com

Daniel Soares Martins (Dani | Remilik)

Graduado em Pedagogia, é educador popular cria da Maré e ex-aluno das escolas da Maré, está conselheiro tutelar. Participou do CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) e do COJUERJ (Conselho Estadual da Juventude do RJ). Milita por uma educação libertadora e hoje atua como educador e compõe a coordenação do eixo de Educação da Redes da Maré.

E-MAIL: daniremilik@redesdamare.org.br

Eblin Farage

Assistente Social formada pela UFF, Mestre e Doutora em Serviço Social, pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRJ e da UERJ, respectivamente. Atualmente é professora associada da Escola de Serviço Social da UFF e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF (PPGSSDR). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE). Trabalhou na Maré por mais de dez anos, onde contribuiu com a fundação da Redes da Maré. Atualmente desenvolve pesquisas e projetos de extensão no campo da questão urbana, com ênfase em favelas e na Maré, educação popular, movimentos sociais e educação superior pública.

E-MAIL: farage.eblin@gmail.com

Edson Diniz Nóbrega Junior

Graduado em História pela UERJ, Mestre em Educação Brasileira e Doutor em Sociologia da Educação pela PUC-Rio. Morador da favela da Maré por 40 anos, é cofundador da Redes de Desenvolvimento da Maré, criador do Núcleo de Memória e Identidade dos Moradores da Maré (NUMIM), por onde publicou 2 livros sobre a história da Maré. Foi professor de História das redes pública e privada do Rio de Janeiro, onde atuou por 20 anos. Hoje, desenvolve pesquisas nas áreas de Sociologia e História da educação, segurança pública, história das favelas, direitos humanos, arte e cultura nas favelas.

E-MAIL: edsondiniznobrega@gmail.com

Francine Helfreich

Graduada em Serviço Social pela UFF, Mestre e Doutora em Serviço Social. Atuou na Maré como assistente social e coordenando projetos e a equipe social no CEASM e na Redes da Maré nos anos de 2000. Atuou no CEMASI Roquete Pinto e foi diretora do CRAS da Maré (Roquete Pinto e Nelson Mandela). Participou do coletivo fundador da Redes da Maré e coordenou a equipe de Formação Política. Atualmente é Professora

Associada do Departamento de Serviço Social e Professora do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE) e integra o Núcleo de Estudos e Projetos Urbanos e Habitacional (NEPHU).

E-MAIL: francinesantos@yahoo.com.br

Gisele Ribeiro Martins

Graduada em Serviço Social pela UFRJ, Mestre pela UFRJ e Doutora pela PUC-Rio em Serviço Social. Há mais de 10 anos atua em processos de gestão em organizações da sociedade civil. Atualmente, coordena o Setor de Captação de Recursos e Relacionamento Institucional da Redes da Maré e é Gestora Estratégica de Campo do projeto Territórios em Rede, da Cidade Escola Aprendiz.

E-MAIL: gisele@redesdamare.org.br

Jorge Antonio Santos Correia

Graduado em Biologia e Produção Cultural, Mestre em Ciências pela UERJ. Atua na área de educação há 20 anos como docente, supervisão pedagógica, formação de professores e gestão escolar. Atualmente é diretor de escola da Secretaria de Estado de Educação (Rio de Janeiro), consultor comercial na área de transplante.

E-MAIL: jorgeantonio.correia@gmail.com

Liliane Santos

Graduada em Serviço Social pela PUC-RJ, especialista em Serviço Social no Campo sociojurídico pelo Centro Universitário Augusto Motta e Mestra em Justiça e Segurança Pública pela UFF. Cria da Baixa do Sapateiro, uma das 16 favelas que compõem o complexo de favelas da Maré, sou advinda de família paraibana e nascida no Rio de Janeiro. Atualmente Coordenadora do Eixo Direito à Segurança Pública e Acesso

à Justiça pela Redes de Desenvolvimento da Maré, organização social que atravessa toda minha trajetória de vida.

E-MAIL: lilianesantos@redesdamare.org.br

Marcelo Castro Belfort

Graduado e licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ; Pós-graduado com especialização em História Social da Baixada Fluminense pela UNIGRANRIO; docente em História pelas redes públicas estadual e municipal do Rio de Janeiro; Diretor Geral do CIEP 326 — Professor César Pernetta; Diretor Adjunto do CE Professora Sonia Regina Sucude; Diretor Geral do CE Professor João Borges de Moraes; ex-morador da antiga favela carioca da Praia do Pinto — Leblon, removida pelo governo de Carlos Lacerda; ex-morador e ainda com fortes vínculos familiares e afetivos com a favela de Nova Holanda, na Maré. Possui um histórico de militância na Maré, que inclui grupos culturais, Associação de Moradores de Nova Holanda, Pré-Vestibular e Rede de Memória no CEASM, e Núcleo de Memória e Identidade da Maré (NUMIM) na REDES.

E-MAIL: marcelo.belfort@yahoo.com.br

Maria Daiane de Araújo Alves

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atualmente trabalha como assistente social no Eixo de Educação da Redes da Maré.

E-MAIL: mariadaiane@redesdamare.org.br

Shyrlei Rosendo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Mestra em Educação e doutoranda em Educação pela mesma instituição. é nascida e criada na Maré. Trabalhou em vários projetos da Redes da Maré e atualmente coordena o Eixo de Eixo de Direitos Urbanos Socioambientais.

E-MAIL: shyrleirosendo@redesdamare.org.br

Simone Aranha da Silva Pimentel

Graduada em pedagogia pela Unigranrio, com pós-graduação em Administração e supervisão escolar. Professora do município do Rio de Janeiro desde 2009, professora do Estado do Rio de Janeiro desde 2012. Já atuou como gestora escolar no município de Duque de Caxias de 2009 a 2013. Em 2014 esteve como coordenadora pedagógica e professora do Projeto Autonomia. Em 2009 foi orientadora pedagógica no município de Maricá. Atualmente leciona no curso de Formação de professores, no Ensino Médio noturno, atua como gestora da E.M. Teotônio Vilela desde 2015, possui cursos de gestão escolar pelo Instituto singularidades, certificação em gestão escolar pela SME/RJ e indicadores educacionais pela UFRJ.

E-MAIL: simonearanhapimentel@gmail.com

Tereza Cristina Mattos de Castro

Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas Plínio Leite, especialização em Administração e supervisão Escolar, além de curso em Educação Inclusiva no ano de 2018. Professora de anos iniciais, formada no ano de 1988 pelo Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC). Leciona desde o ano de 1988 em rede particular de ensino e iniciando sua trajetória na rede municipal em 2020: foi Professora Articuladora por 9 anos na Creche Municipal Menino Maluquinho, e por 5 anos atuou com AEE na Escola Municipal Teotônio Vilela. Desde 2021 está na gestão, como diretora-adjunta.

E-MAIL: terezacastro@rioeduca.net

Vanessa da Silva Albuquerque

Graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Mestre em História Política, na UERJ, é Especialista em Relações Internacionais pela Cândido Mendes e possui Doutorado em História Política pela UERJ. Professora da Rede Municipal do Rio de

Janeiro. Trabalha na Maré desde 2012, já atuou como Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica em outras unidades escolares da região. Atualmente é regente de Sala de Leitura na EM Vereadora Marielle Franco, na Maré.

E-MAIL: vanessa.alb@gmail.com



1ª edição
impressão
papel miolo
papel capa
tipografia

junho 2023
eskenazi
pólen natural 80g/m²
cartão supremo 300g/m²
athelas e TT Norms

seja pelas unidades de ensino públicas ou por instituições não governamentais, como a Redes da Maré e a Universidade Pública.

É também uma homenagem a Paulo Freire e um ato de repúdio a todas as difamações realizadas contra o patrono da educação brasileira. É uma homenagem às professoras e professores que constroem a educação na Maré e contribuem para que meninas e meninos da favela tenham o direito de sonhar. Como disse Paulo Freire, falando de seus sonhos de infância, de que, desde menino, tinha “um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo”. Sigamos na esperança de dias melhores, construídos pelos sujeitos que ousam sonhar e ousam lutar.

Esta coletânea, ao trazer como fio condutor a interface educação pública-território, oferece um caminho reflexivo pouco explorado entre os estudiosos desse campo. Esse recorte desestabiliza políticas e discursos acadêmicos defensores da garantia da educação pública como dever do Estado que não enfrentam a forma como essa instituição se faz presente nas favelas.

CARMEN TERESA GABRIEL

REALIZAÇÃO:

uff Universidade
Federal
Fluminense

rede da
da **smaré**


NEPFE

APOIO:

 **CNPq**

 **FAPERJ**

PPGSSDR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL E DESENVOLVIMENTO RURAL I
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

 **mórula**
EDITORIAL

ISBN 978-65-81315-67-2

