



Mariana Muniz Oliveira

A materialidade da violência em uma escola da Maré

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Mylene Mizrahi

Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2021



Mariana Muniz Oliveira

"A materialidade da violência em uma escola da Maré"

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Mylene Mizrahi

Orientador

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Juliana de Farias Mello e Lima

UNICAMP

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Edson Diniz Nóbrega Junior

UFRJ

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro

de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Mariana Muniz Oliveira

Graduou-se em Letras Português/Literaturas na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em 2014. Fez Especialização em Literatura Brasileira na UERJ em 2015. Cursou Mestrado em Educação na PUC-Rio. Participa do grupo de Pesquisa Estetipop na PUC-Rio. É professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro desde 2016.

Ficha Catalográfica

Oliveira, Mariana Muniz

A materialidade da violência em uma escola da Maré / Mariana Muniz Oliveira ; orientadora: Mylene Mizrahi. – 2021.

140 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

Inclui Bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Materialidade. 3. Coisas. 4. Violência. 5. Escola. 6. Maré. I. Mizrahi, Mylene. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Fazer agradecimentos em uma dissertação de mestrado, entendendo-o como um sonho longamente gestado, não é tarefa das mais fáceis. Ainda assim, me aventuro, por entender que essa tarefa, apesar de complexa, é extremamente prazerosa, pois tem por propósito deixar com cada uma das pessoas aqui mencionadas um pedaço de mim em forma de gratidão.

A Deus, por ter me permitido chegar até aqui.

Aos meus pais, Solange e Luiz, não apenas por sonharem esse sonho comigo, mas por se fazerem presentes o tempo inteiro em minha caminhada. Obrigada por sua luz a me guiar desde sempre, vocês são como o sol que nunca se põe.

À Mylene Mizrahi, por sua orientação generosa, atenta e sempre produtiva. Obrigada por me ajudar a construir conhecimentos tomando por fio condutor a experiência vivida, em sua disponibilidade de pensarmos juntas em caminhos a seguir.

Aos amigos da vida que me ofereceram formas múltiplas de apoio em todo o percurso vivido no mestrado.

A José Lucas, meu companheiro de alma, por todo o estímulo e amor nesta caminhada muito antes de seu início.

À Amora, por seu amor sem medidas.

À Thifany, por ser uma informante privilegiada e uma amiga do coração.

A todos¹ os meus amigos de trabalho, em especial, Josi, Su e Mara, por todo o apoio oferecido em minha jornada como uma mestranda trabalhadora.

A todos os professores e trabalhadores da Escola Municipal da Paz por entenderem que, como nos lembra Paulo Freire, educar é um ato de amor. Em sua interlocução diária com tantos meninos e meninas no espaço da Maré, aprendem e ensinam em um processo mútuo de trocas.

¹ Por acreditarmos que o binarismo presente na língua corrobora com a visão dualista e limitada dos gêneros, neste trabalho usaremos a marcação do tipo neutra a fim de ampliar as possibilidades de designação dxs participantes. Assim, os artigos, pronomes e substantivos presentes nos

textos aparecem com a marcação “x”. Pedimos desculpas, caso, por vezes, a pesquisadora mantenha as formas de feminino e masculino, tão intrínsecas à nossa construção social e linguística. Destacamos que o uso do neutro é um exercício de desconstrução e, como tal, está em processo.

Aos estudantes da Escola Municipal da Paz, por serem os verdadeiros protagonistas deste espaço.

A minhas amigas de vida, que tantas vezes compreenderam minha ausência, me dando um ombro paciente ou um largo sorriso, Renata, Jéssica, Rita, Dayana.

À Isadora, por sua compreensão e interlocução preciosas.

Aos amigos do grupo de pesquisa Estetipop pelas contribuições teóricas e pela torcida incansável.

Aos interlocutores da pesquisa, por compartilharem gentil e prontamente seus saberes, vivências e experiências com essa pesquisadora.

Aos meus amigos de trabalho por toda a compreensão e apoio diário com meu mestrado. Obrigada por secarem minhas lágrimas ou chorarmos juntos.

Aos que estiveram comigo em algum momento e hoje já não se encontram nesta caminhada, mas deixaram alguma contribuição, seja a escuta, os conselhos, o ombro amigo ou paciência. Ainda que distantes, vocês se tornaram sementes que floriram no caminho.

Ao corpo docente do departamento de Educação da PUC-Rio por todo o conhecimento compartilhado e por me ajudarem na tarefa do tentar tornar-me pesquisadora.

À turma do mestrado em educação da PUC-Rio pela sempre presente disponibilidade de diálogo. Um agradecimento especial à Franciellen, Alda e Tatiane por serem minha rocha por entre “os muros” da Puc-Rio.

À turma 1202 pela compreensão com uma professora que se fez pesquisadora em meio ao trabalho pedagógico. Obrigada aos estudantes e a seus pais pelo afeto com essa professora que também estuda, mesmo sendo adulta.

Aos moradores da Maré por se afirmarem como verdadeiros protagonistas dessa pesquisa.

A Edson Diniz Nóbrega Junior, pela interlocução e por todo o trabalho desenvolvido no Redes da Maré.

À Rosália Duarte, por seu parecer e por, durante sua disciplina, me ajudar a lapidar até, enfim, chegar a tão sonhada frase: temos um objeto de pesquisa!

À Juliana Farias, por suas contribuições ao debate presente nesta pesquisa e por aceitar o convite para a composição de nossa banca.

À Secretaria Municipal de Educação pela aprovação de meu projeto de pesquisa, permitindo, assim, que meu trabalho fosse realizado na maior rede de ensino da América Latina, da qual também sou personagem.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

Resumo

Oliveira, Mariana Muniz; Mylene Mizrahi. **A materialidade da violência em uma escola da Maré**. Rio de Janeiro, 2021, 140p. Dissertação de Mestrado-Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem por propósito investigar a violência no Complexo da Maré em sua relação com a Escola Municipal da Paz. Tomando a referida escola como epicentro, busca-se analisar de que forma os objetos ou “coisas”, em sua agência, se afirmam como marcadores de um estado de “paz” ou “violência”, mediante um engajamento de percepção dos sujeitos envolvidos nesse contexto. A fim de considerarmos as ações em rede, pensamos em como coisas e pessoas se articulam nessa relação. Na primeira parte do trabalho, encontra-se a discussão sobre as favelas em seu percurso de criação e afirmação no espaço da cidade, focalizando, em seguida, a Maré em suas múltiplas potências. Discute-se ainda de que forma as vivências da pesquisadora se entrecruzam com a história do referido espaço. A segunda parte da dissertação traz ao plano central um debate sobre o diálogo entre Antropologia e Educação, com especial ênfase à educação da atenção, realizando ainda uma apresentação da Escola Municipal da Paz. O terceiro capítulo discute a noção de violência, com posterior investigação etnográfica das “coisas”, apontando um saber da violência feito e refeito no fluxo entre coisas e pessoas.

Palavras-chave: materialidade, coisas, violência, escola, Maré.

Abstract

Oliveira, Mariana Muniz; Mylene Mizrahi. **The materiality of violence at a school in Maré.** Rio de Janeiro, 2021, 140p. Dissertação de Mestrado-Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to investigate violence in Maré Complex of *favelas* considering its relationship with *Escola Municipal da Paz*. It focuses on this school as an epicenter of discussion and tries to analyze how objects or “things”, in their agency, assert themselves as markers of "peace" or "violence" states, through the engagement of the perception of the subjects involved in this context. In order to examine network actions, we take into consideration how things and people evolve in this relationship. In the first part of the work, there is a discussion about the journey of favelas' creation and their affirmation inside the urban space. Then, it focuses on the multiple powers of the Maré complex. It also discusses how the experiences of the researcher dialogue with the history of that territory. The second part of the paper highlights the debate between Anthropology and Education, with special emphasis on the education of care. We also have a presentation of *Escola Municipal da Paz* in this chapter. The third chapter discusses the notion of violence, with subsequent ethnographic research of "things", pointing out the knowledge of violence, which is done and redone in the flow of things and people.

Keywords: materiality, things, violence, school, Maré.

Sumário

1-Introdução	9
2- Remando com a Maré	13
2.1 As favelas	13
2.2 A Maré em “marés” outras	26
2.3 A Maré	39
2.4 Eu e a Maré, a Maré e eu- Histórias que se entrecruzam	47
3- Entre a Antropologia e a Educação	55
3.1 Antropologia e Educação: uma interface	55
3.2 A Escola Municipal da Paz	65
3.3 Estratégias Metodológicas	78
4- Por uma etnografia das coisas	86
4.1 Violência e escolas – um diálogo fronteiriço	86
4.2 As coisas no contexto investigado	104
4.3 A cartilha de segurança	115
4.4- O caráter imaterial da cartilha	124
5- Considerações Finais	132
6- Referências bibliográficas	136

Introdução

A dissertação que aqui apresentamos é fruto das inquietações de uma professora-pesquisadora que tem em seu fazer pedagógico em uma escola da Maré a grande motivação para se lançar na presente investigação. O itinerário do trabalho, assim, é realizado segundo DaMatta (1978) “sem sair do lugar” (p. 5).

O exercício de investigar a realidade da qual a pesquisadora também faz parte foi uma das escolhas mais emblemáticas da pesquisa. Os desafios para se observar o familiar, lançando mão do estranhamento de que nos fala DaMatta (1978), foi construído cotidianamente. Já no mestrado fui avisada sobre os perigos de realizar a pesquisa no meu ambiente de trabalho, sob o risco de não conseguir desenvolver um grau de objetividade necessária a qualquer pesquisa acadêmica. Meus professores, por meio de interlocução sincera e preocupada, faziam esse alerta o tempo inteiro.

Sem deixar de considerar todas as opiniões, resolvi aceitar o desafio. Minha orientadora, Mylene Mizrahi, prontamente me incentivou nessa jornada. Em nossa constante interlocução, fomos desenhando os caminhos a serem seguidos em minha investigação. Mizrahi, assim, me ajuda a valorizar a perspectiva da proximidade, fazendo dela uma potência, indicando-me, para tal, um percurso teórico da Antropologia Urbana, com destaque para DaMatta (1978) e Velho (1978).

Por meio de sua formação em Antropologia, Mizrahi oferece-me como grande lição a valorização dos saberes dos sujeitos de pesquisa, em um claro movimento de retirada da pretensa supremacia do pesquisador. Juntas, fomos pensando na Maré em sua ampla gama de significados. Destaco ainda as contribuições da antropóloga à presente pesquisa, em sua preciosa formulação teórica acerca da conectividade no *funk*, entendido em suas múltiplas significações e dimensões, por meio da produção e manipulação de corpos, roupas, e do próprio fazer artístico, comprovando como esse gênero musical se afirma na cidade, conectando espaços.

Também busquei pensar em uma Maré não mais sob a ótica da cidade partida, em que ela estaria carregada com tintas de anomia e inadequação aos padrões urbanísticos e sociais presentes do outro lado, representado pelo asfalto, em sua conformidade com os ideais da cidade.

Assim, comecei a observar as lógicas que se operavam na Maré e na Escola Municipal da Paz vestindo, a “capa de pesquisadora”, relativizando minha experiência vivida, sem deixar, porém, de considerá-la como mais um dos elementos formadores da pesquisa.

Conseguir autorização para a pesquisa em escolas da Rede Municipal do Rio é um processo longo, e que, mesmo sendo professora da rede, trilhei. Assim, todas as falas e demais informações aqui contidas, foram obtidas por meio de submissão e aprovação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da PUC-Rio e da Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Uma das faces mais interessantes da investigação antropológica é o momento de interlocução com os sujeitos de pesquisa. Isso porque a escuta atenta, a perspectiva dialógica e a premissa de que o verdadeiro conhecimento está com esses sujeitos, faz dessa uma disciplina da alteridade. Esse momento sofreu alterações, conforme será mostrado ao longo do trabalho.

Acredito, porém, que, dentro das possibilidades, a pesquisadora esteve em interlocução com seus interlocutores, prescindindo de um movimento de “coleta de dados”. Assim, essa pesquisa foi realizada por mim e também por eles, em conexões trilhadas.

Pesquisar a Maré é a realização de um sonho. Mais uma vez a dimensão do conhecido se faz presente, porque é neste lugar que nasci e vivi parte de minha vida. O desconhecido também entra cena, pois, nos mais de quinze anos de ausência nesse espaço, muitas modificações aconteceram.

Desejamos pensar na complexidade desse espaço, com sua população de mais de 139.000, conforme apontado no Censo Populacional da Maré (2019), que se distribui pelas dezesseis favelas, distintas entre si, em seus aspectos formativos, sociais, geográficos e culturais. Para tal propósito, há uma apresentação da Maré, com vistas a tentar explicitar a riqueza e diversidade desse território que se afirma na cidade em sua imponência.

Um de meus objetivos era, por meio das relações tecidas na EM da Paz, apresentar aos leitores uma Maré outra. Uma Maré que, ainda que esteja em uma relação intensa com a violência comum aos territórios de favelas, seja vista por outra perspectiva.

Foi seguindo esse desejo que tentei mostrar, ainda que brevemente, pessoas em seu engajamento pessoal com a Maré e iniciativas como ONG's e

associações de moradores em seus trabalhos realizados. Destaco também que, convivendo com os problemas de arranjos sociais das favelas, a Maré tem espaços preciosos como museus, parques e instituições de pesquisa.

Ainda tendo em mente a pergunta norteadora: “como pensar a Maré sob o prisma da violência, sem, porém, reduzi-la a essa única visão?” Para tal, compartilho alguns trabalhos realizados com e sobre a Maré, todos sob o prisma da arte, mostrando que pesquisá-la em sua potência criativa é uma veia que está sendo aberta por outros pesquisadores que, assim, ajudam a levar uma Maré outra para a sociedade. No protagonismo das referidas pesquisas estão os moradores, em sua elaboração e construção cotidiana daquele espaço.

Seguimos lançando luz sobre uma literatura clássica sobre as favelas em seu percurso de segregação histórica a fim de problematizarmos as políticas que se desenrolam nesse espaço ainda hoje. Essa análise de seu surgimento, ainda em fins do século XIX, aponta que, ao lado das conquistas, os moradores desses espaços ainda têm muitas lutas a serem corajosamente empreendidas.

Aliás, por meio do processo de construção da Maré, observamos o engajamento dos moradores de territórios favelizados contra o processo de exclusão e silenciamento de que são vítimas diariamente. O direito à cidade em seus aparatos culturais e sociais, moradias seguras e serviços públicos de qualidade, além de um tratamento digno do Estado em suas políticas de combate à violência, ainda são grandes pautas presentes no dia a dia desses moradores.

Mais uma vez nos voltamos a uma literatura insurgente com Alvito (2001, 2004), Barbosa (2013), que nos ajudam a captar as complexidades e as potências desses territórios, que se afirmam sobre a malha não apenas geográfica, mas social da cidade.

Falamos até aqui que este trabalho não pretende mostrar a Maré apenas sob o prisma da violência, porém o próprio objeto de pesquisa, a materialidade da violência nesse espaço, nos conduz a pensarmos nos impactos da violência em todos os sujeitos formadores de uma instituição de ensino. Lançamos mão de autores que, entendendo a complexidade da violência, se debruçam em sua investigação como verdadeiro fenômeno urbano, como Machado da Silva (2004, 2007), Leite (2012) entre outros. Esse caminho nos ajuda a entender e problematizar muitos processos que se desenrolam no curso de nossa investigação.

Acreditamos na potência do diálogo (também aqui realizado) entre Antropologia e Educação, por isso, realizamos um percurso teórico mostrando de que forma a escola pode servir como espaço privilegiado para a investigação de algumas temáticas sob as lentes da Antropologia.

Compartilhamos agora o arcabouço teórico da abordagem da materialidade. Compreendendo a riqueza do espaço da Maré, pensamos na análise das coisas, deixando que elas se descortinem a nossos olhos em seus feixes de significações possíveis. Lançamos mão da investigação das “coisas” no contexto investigado, entendendo-as como um “agregado de fluxos vitais” Ingold (2012).

Pensamos em como elas estão em conexão com as pessoas, formando uma verdadeira rede, tal como apontado por Latour (2012). Seguimos ainda pensando com Miller (2013) sobre o poder dos objetos, observando como eles nos fazem, enquanto nós, humanos, também os fazemos.

Por considerarmos a Escola Municipal da Paz como um fio a desenrolar nossa investigação, é impossível não pensar em como o cotidiano escolar de tantxs meninxs é marcado por um fenômeno social tão complexo como a violência. Na guerra entre Estado e “atores armados” busca-se a paz por meio de um forte aparato bélico. Também na disputa territorial entre os referidos atores, os moradores e todos que frequentam esse espaço, mais uma vez estão em meio a um cotidiano tão árido.

Este trabalho é feito também por meio da percepção desses sujeitos sobre o contexto em que vivem. Tentamos nos despir de pressupostos cristalizados no senso comum, o que foi realizado mediante análise atenta do que esses sujeitos nos dizem.

Nossxs informantes nos mostram que a violência é, não raras vezes, contraintuitiva, comprovando que seu experienciar é muito particular e passível de investigações ainda mais profundas. A análise das coisas mostra a necessidade de ir além daquilo que se encontra na superfície. Por exemplo, a pesquisa revelou que muitas coisas que estão intimamente ligadas ao discurso da violência, são marcadores de paz no contexto da Maré.

O processo de pensar as coisas como matéria viva, retirando-as de sua passividade foi extremamente frutífero. Captar esse poder de ação das coisas se realiza no momento em que se lança mão de uma educação da atenção Ingold (2015), já que a Maré em seus sons, suas ausências ou presenças é que dá o tom

ao dia de todos os que formam a EM da Paz. Os sujeitos daquele espaço utilizam audição, visão e outras percepções no engajar-se com aquele espaço como um saber da violência.

Investigamos a violência sob a análise das coisas, buscando realizar uma “etnografia das coisas”. Deixando-nos levar aonde quer que elas nos levem. Pensamos ainda nos sons da Maré, como um verdadeiro mosaico que revela um sem fim de relações sociais tecidas entre coisas, pessoas, lugares. Os sons de disparos de armas de fogo ou os sons de fogos podem ter significações que vão desde comemorações a confrontos armados. Essas múltiplas significações motivam ações em cadeia.

Tomando por epicentro a Escola Municipal da Paz, com seus alunxs e pais, professores e profissionais da educação, seguimos o fluxo da violência sob o itinerário das coisas, em sua capacidade agentiva. Para tal, mostramos de maneira detalhada, essa escola em suas conexões e (des) conexões com a Maré e a cidade.

2

Remando com a Maré

2.1

As favelas

*O morro não tem vez
Mas se derem vez ao morro
Toda cidade vai cantar*

*Morro pede passagem
O morro quer se mostrar
Abram alas pro morro
Tamborim vai falar²*

Um breve percurso sobre a interpretação do aparecimento das favelas em uma perspectiva sincrônica é de especial interesse para a discussão presente nesta pesquisa. Mais do que desenvolver um amplo espectro da representação das

²Tom Jobim- *O morro não tem vez*

favelas ao longo de mais de um século de seu surgimento, busca-se, para fins deste trabalho, realizar um pequeno quadro comparativo acerca das considerações destes espaços ao longo deste tempo.

As primeiras análises se baseavam na subjetividade da intelectualidade da época, então imbuídas de um forte senso higienista, ao passo que análises realizadas após a segunda metade do século XX, graças a um salto qualitativo nas pesquisas, sugerem, por vezes, um olhar para a favela utilizando como marcador sua potência, retirando-a do campo da ausência. Destaca-se, porém, que essas duas posições estão o tempo todo em alternância, conforme análise dos discursos midiáticos e das medidas governamentais revela ainda nos dias de hoje.

Lançar um olhar para nossa construção de sociedade é importante ferramenta para se problematizar o papel que as favelas desempenham, principalmente nas grandes metrópoles brasileiras. Neste sentido, o Rio de Janeiro está no primeiro plano, já que é na Cidade Maravilhosa, o lócus do progresso, que à época abrigava o Distrito Federal, que surge a primeira favela do território nacional. Eram tempos de modernizações urbanísticas, culturais e sociais, acarretando um redimensionamento da capital federal, com um aumento de aparatos culturais, como bibliotecas e teatros. Ao lado da beleza arquitetônica das construções, estão as favelas com suas estruturas de madeira sendo planejadas não pelo governo, mas por seus moradores.

A gênese da favela está em íntima ligação com um mito que se faz presente em grande número de autores que retratam o surgimento desses espaços: A Guerra de Canudos, que ocorrera no fim do século XIX e foi um dos conflitos mais emblemáticos do início do período republicano. Antônio Conselheiro, líder do movimento, defendia, por meio de uma pregação religiosa, que homens e mulheres deveriam se livrar do sistema de opressões, voltando-se para a construção de uma sociedade baseada em valores igualitários. Não demorou até que surgissem seus seguidores que, pelos sertões da Bahia, propagavam sua mensagem. Canudos, nome dado ao povoado formado por Conselheiro e seu grupo, sofreu quatro grandes investidas das tropas republicanas. A última expedição, porém, pela violência de seus soldados e seu aparato bélico, findou a utopia de Canudos.

Sob esse propósito, nos lembra Lícia Valladares (2000) que se trata de: “associação mais do que evidente entre o morro da Favella, no Rio de Janeiro, e Canudos.

Uma história está ligada à outra, pois foram ex-combatentes da Guerra de Canudos que se instalaram no morro da Providência, a partir daí denominado morro da Favella.” (VALLADARES, 2000, p. 9).

A autora apresenta o caráter associativo da favela e Canudos por seu papel simbólico de resistência, que tinha por base a luta entre oprimidos, em sua elaboração de estratégias de sobrevivência fora do chamado “poder oficial”. Instaurava-se o conflito entre os sertanejos, versus opressores, as tropas republicanas.

Assim, mais do que apenas apontar para o prisma fundador daqueles que vinham da Bahia para as primeiras favelas, uma ligação importante entre estes dois espaços seria a ideia de convivência comunitária e, por extensão, a criação de um sistema de proteção social desenvolvido pelos moradores por meio de construções habitacionais e da elaboração de atividades econômicas.

O levantamento bibliográfico feito por Valladares (2000) aponta que as favelas foram muitas vezes tratadas por “sertão” pela intelectualidade do início do século XX, formada por escritores, médicos e jornalistas. Essa dicotomia foi reafirmada também com a criação de Euclides da Cunha (1962), que com seu relato sobre a Guerra de Canudos registra o combate na história por meio de cobertura jornalística.

Nos quase dois meses que observa de perto o conflito, Cunha consegue captar suas consequências à população sertaneja, historicamente concebida como inferior e que estava em visível desvantagem bélica em relação às forças armadas do governo. Seu envolvimento com os acontecimentos faz, assim, com que o primeiro livro-reportagem brasileiro, contrastando com a objetividade esperada para um texto jornalístico, seja carregado com tintas de subjetividade. Cunha cria o par opositivo “sertão x litoral”, representando atraso e progresso, respectivamente, para se referir às relações de resistência criadas por Conselheiro e seus seguidores, em seu sonho por um povoado ideal.

Estava dado o primeiro passo rumo a uma dicotomia que ganharia contornos novos: cidade x favela. Em comum, havia a construção no imaginário social da favela como um espaço desordenado, com ausência de serviços públicos e com uma população extremamente marcada não apenas pela pobreza, mas também pela malandragem e, por amplitude, pela marginalidade. A citação de

Valladares (2000, p.12) elucida a maneira negativa pela qual a favela foi vista desde seu surgimento, ainda no início do século XIX:

Data do início do século não apenas a descoberta da favela, mas também a sua transformação em problema. Aos escritos dos jornalistas junta-se a voz de médicos e engenheiros preocupados com o futuro da cidade e de sua população. Surge o debate em torno do que fazer com a favela, e já na década de 20 assistimos à primeira grande campanha contra essa “lepra da estética”. Em 1930, o plano do urbanista francês Alfred Agache, voltado para a remodelação e embelezamento do Rio de Janeiro, denuncia o perigo representado pela permanência da favela.

Neste sentido, Marcos Alvito e Alba Zaluar (2004) em seu livro *Um século de favela*, por meio da análise da representação das favelas, ratificam o tratamento negativo desses espaços e que ecoam em nossos dias:

Dessa precariedade urbana, resultado da pobreza de seus habitantes e do descaso do poder público, surgiram as imagens que fizeram da favela o lugar da carência, do vazio a ser preenchido pelos sentimentos humanitários, do perigo a ser erradicado pelas estratégias políticas que fizeram do favelado um bode expiatório dos problemas da cidade, o ‘outro’, distinto do morador civilizado da primeira metrópole que o Brasil teve. (2004, p. 7).

A percepção de favela como uma nódoa na cidade se faz presente não apenas na intelectualidade, mas também em documentos oficiais. Exemplo disso é o Censo Demográfico de 1950, que apresenta as bases de conceituação das favelas para estudos posteriores como “construções sem licenciamento e sem fiscalização [...], ausência, no todo ou em parte, de rede sanitária, luz, telefone e água encanada”.(VALLADARES, 2000, p. 24).

Um salto temporal revela que a conceituação de favelas como lugares da desordem, da falta de planejamento também consta no trabalho *Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010*. A nomenclatura “aglomerados sub-normais (AGSN) que no caso do município do Rio de Janeiro, correspondem às favelas ou comunidades urbanizadas” (2012, p. 1) é bastante ilustrativa. Destaca-se que é:

Utilizada a categoria comunidade urbanizada para diferenciar favelas que receberam pouca ou nenhuma melhoria daquelas que passaram por intervenções muito mais completas e transformadoras.(2012, p. 3).

Observa-se, assim, que, em contraste com o esforço de realizar uma análise mais detalhada, o que pareceria revelar a percepção da relevância desses espaços para a configuração socioespacial da cidade, as favelas ainda são tratadas pelos aparelhos governamentais de forma pejorativa, como o adjetivo sub-normal ilustra.

Apesar da forma como são retratadas, as favelas mostram sua imponência, sobretudo nas grandes cidades do Brasil. O quadro nacional revela que os referidos aglomerados correspondem a 6% da população brasileira, a maioria delas se situando na região Sudeste, com destaque para o Rio de Janeiro e São Paulo. O Rio de Janeiro mantém uma relação muito estreita com este tipo de habitação, já que é líder nacional em termos populacionais em AGSN com cerca de 1.4 milhões de habitantes, ou 23% de sua população residindo nestes espaços.

Os números tão expressivos comprovam que é inegável que as favelas ou comunidades urbanizadas, apesar de seu status de sub-normais desempenham um papel de extrema relevância não apenas na configuração urbanística da cidade, mas também em seus aspectos socioculturais.

Por fim, outro dado que comprova o papel de destaque das favelas em sua relação com o restante da cidade é que:

Entre 2000 e 2010, a população do Rio, como um todo, passou de 5.857.994 para 6.320.446 habitantes, representando um crescimento de 8%. Mas, enquanto as favelas se expandiram a uma taxa de 19%, a população da “não favela” cresceu apenas 5% (2012, p. 5).

Contrastando com sua pujança, a transformação da favela em algo a ser sanado, apesar de antiga, continua se perpetuando em nossos dias, já que, em diálogo com o projeto de condução dos mais pobres às áreas mais afastadas da cidade, há uma visível estratégia de ocultar realidades. Um exemplo disto é a favela da Maré, que margeada por três grandes vias da cidade, Avenida Brasil, Linhas Vermelha e Amarela, é separada pelas duas últimas por grandes placas que não permitem ver o que há para além delas, em um nítido movimento de tentativa de tomada de medidas com vistas a reduzir o impacto desse arranjo habitacional na metrópole.

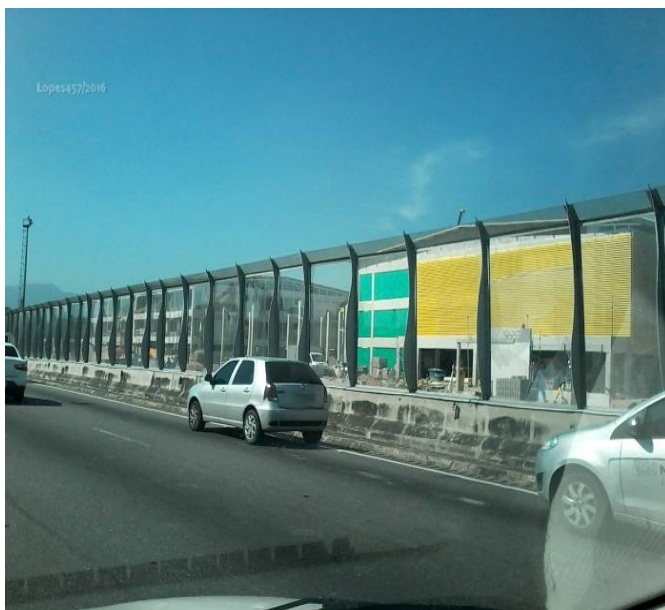


Figura 1: Placas de acrílico nas escolas do Amanhã e Linha Vermelha. Fonte: <http://wikimapia.org/34361865/pt/Complexo-Educacional-da-Mar%C3%A9-ou-Campus-Mar%C3%A9>

Tratados como barreira acústica, os 7.6 quilômetros de muros colocados na Linha Vermelha em 2016 são emblemáticos. Esse projeto foi realizado pelo então prefeito do Rio, Eduardo Paes, e estava intimamente ligado ao projeto de beleza e harmonia tão necessárias à Cidade Olímpica.

Sob esse propósito uma reportagem traz a fala de uma moradora³: “Se eu fosse o prefeito, também teria vergonha deste lugar”, ironiza Clara Faria, de 41 anos, dona de uma mercearia na favela da Chatuba, a principal ocupação do Complexo do Caju. A manicure Fernanda Braga, 28, faz coro com a vizinha: “Queriam boa impressão, então não seria melhor dar tinta para pintarmos a comunidade?”⁴ Esse debate, com múltiplas vozes políticas e civis, lança luz sobre a bipartição da cidade.

Pensaremos agora com Alexandre Almeida de Magalhães (2013) sobre a “reatualização” da remoção de favelas como política pública. O autor sustenta a

³In: <https://www.df.superesportes.com.br/app/noticias/campeonatos/copa-das-confederacoes/copa2013-noticias/2013/06/29/noticia,46130/entre-o-aeroporto-e-os-principais-hotéis-muro-esconde-dos-turistas-duas-das-maiores-favelas-cariocas.shtml>

⁴ <https://www.df.superesportes.com.br/app/noticias/campeonatos/copa-das-confederacoes/copa2013-noticias/2013/06/29/noticia,46130/entre-o-aeroporto-e-os-principais-hotéis-muro-esconde-dos-turistas-duas-das-maiores-favelas-cariocas.shtml>

tese de que a interpretação da favela como problema a ser administrado e sanado é constantemente revisitada, legitimando uma série de ações estatais de gestão desses territórios em diferentes conjecturas políticas, históricas e sociais.

Trata-se de um movimento que, por um lado, mantém como grande motivação a anomia, o descompasso entre as favelas e a cidade:

Um dos elementos principais acionados é o da “desordem urbana” que as favelas representariam, isto é, sua existência expressaria a impossibilidade de se conceber uma cidade urbanisticamente organizada e racionalmente funcional. (MAGALHÃES, 2013, p. 14).

Observa-se, de outra maneira, que os processos de controle dos territórios com vulnerabilidade social, dos quais as favelas figuram em primeiro plano, são alterados pelos distintos arranjos sociais. As remoções arquitetadas por Pereira Passos, ainda no início do século XX, Carlos Lacerda em 1960 e Eduardo Paes, por ocasião das Olimpíadas já na primeira década dos anos 2000, comprovam que essas políticas públicas ignoram o crescimento dessas áreas e retiram dos moradores seu estatuto de sujeitos de direitos.

É de extrema importância ressaltarmos ainda que essas remoções e outras medidas de separação da favela do espaço da cidade, como as placas de acrílico, são arquitetadas sempre na chave do positivo, seja como medida sanitária, seja por motivações arquitetônicas ou ainda como garantia de segurança aos moradores de áreas não-favelizadas.

Finalizamos nosso diálogo com Magalhães (2013) trazendo à tela sua elaboração acerca do movimento de resistência dos moradores frente ao controle dos espaços:

Pensar a construção da mobilização dos moradores de favelas em torno deste problema atualmente nos leva a considerar não apenas a complexidade dos contextos desta atuação, mas também as inúmeras formas de engajamento possíveis, que variam de situação em situação. (MAGALHÃES, 2013, p. 214).

Tendo pensado no “legado olímpico” como mais uma das facetas da remoção do povo de favelas ou da tentativa de apagamento desses espaços continuamos pensando nos processos de exclusão presentes na Maré e em algumas outras favelas.

Destacamos, assim, que, além da separação, concreta e simbólica, há ainda um muro invisível, já que, apesar de estar em posição privilegiada na cidade e próxima a acessos de entrada e saída, os moradores da Maré são vítimas de outros processos de exclusão, como a dificuldade na disponibilidade de serviços públicos e aparelhos culturais, além da vulnerabilidade territorial associada à construção de moradias em áreas mais sujeitas a desastres naturais.

Essa lógica ganha novos contornos se pensarmos que, ao lado do discurso da desordem, da carência, entra em cena um novo elemento: a violência, sobre a qual lançaremos um olhar mais aprofundado em seção posterior. Não menos negativo que o discurso antes imposto às áreas faveladas, o tema da violência reforça o caráter de isolamento destinado às favelas, agora não mais por seu descompasso estético e organizacional com a cidade, e sim pelo perigo presente nestes espaços. Sob esse aspecto, Silva e Leite (2007) apontam que:

Essa representação das favelas como uma espécie de subcultura, inclusive pela ciência social, nada tem de recente (Valladares, 2005). O que parece novo é que agora não se trata de basear este entendimento, como antes, na desorganização social e no atraso cultural dessas localidades, mas de associá-las diretamente ao crime violento. Isso aprofunda e radicaliza o dualismo que marca a imagem da cidade, cujo melhor exemplo no jornalismo contemporâneo é Ventura (1994). (Silva e Leite, 2007, p. 551).

Neste sentido, a tradicional metáfora da “cidade partida”, de Zuenir Ventura, popular nos anos 1990, traz consigo um claro projeto de criação de uma lógica de oposições, em que há por um lado, uma cidade que segue os moldes arquitetônicos e sociais desejáveis, ao passo que haveria uma outra que rompe com os ideais de urbanidade, apresentando nítida anomia, mantendo o sistema de oposições já citado: favela-asfalto.

A *cidade partida* (1994), obra citada para se referir ao movimento de transformação do Rio de Janeiro em duas cidades, é resultado de um trabalho de campo realizado durante dez meses pelo jornalista Zuenir Ventura. Sua investigação realizada em 1994 teve por cenário a favela de Vigário Geral, tristemente conhecida por ser palco de um dos eventos mais violentos da guerra urbana de combate ao tráfico: no ano de 1993, vinte e uma pessoas foram assassinadas pelas forças policiais.

Ventura, antes de narrar sua estadia em Vigário Geral, faz uma formulação teórica utilizada a sustentar o argumento de cidade partida. Para tal empreitada, o

autor lança mão de um percurso histórico com vistas a fazer um panorama da presença das favelas no Rio de Janeiro. Sem fazer um recuo no tempo tão longo quanto Valladares (2000), Ventura se volta inicialmente aos anos 50, apresentando alguns incidentes de violência armada no Rio de Janeiro, bem como seus personagens (agentes da violência e representantes do Estado).

O recuo é motivado pela crença de que, frente ao contexto de violência dos anos 90, uma solução encontrada por boa parte da população seria se voltar para o passado, representado pela doçura dos anos dourados. O panorama da “gênese” da violência, marcada por crimes de motivação política e roubos na cidade, é utilizado para contrastar com o cotidiano de guerra presente na Vigário Geral dos anos 90.

Neste sentido, Ventura (1994) estabelecendo diálogo com a Reforma de Pereira Passos e seu projeto de harmonia arquitetônica da cidade, ainda no início do século XX, revela que:

A cidade civilizou-se e modernizou-se expulsando para os morros e periferia seus cidadãos de segunda classe. O resultado dessa política foi uma *cidade partida*. Juntá-la talvez seja tarefa para o próximo século, mas será preciso começar já- até porque a política de exclusão foi um desastre. (VENTURA, 1994, p. 13),

Ao acompanhar dois grupos distintos: alguns moradores e um grupo de ativistas da Zona Sul em suas atividades em Vigário Geral, estava disseminado o termo “cidade partida”, em que as linhas divisórias da cidade não são apenas geográficas, mas também sociais e culturais. A linha imaginária não apenas divide, mas parte a cidade, fazendo com que o diálogo e as trocas entre um espaço, a saber, as favelas, e os outros, as áreas urbanizadas, seja impossibilitado. Esse movimento é constantemente retroalimentado pela mídia, sendo o relato jornalístico de Ventura o exemplo mais contundente.

Faremos agora o caminho inverso ao apresentado nas páginas anteriores. Apontaremos a “virada” na percepção da intelectualidade sobre os espaços favelados. Conforme já debatido, a favela foi inicialmente definida como reduto da pobreza, malandragem, desordem, baseada numa construção de senso comum, que antecedeu o senso investigativo e analítico das Ciências Sociais.

Houve, porém, um salto qualitativo e quantitativo em pesquisas e dados oficiais. Exemplo disso, apontado por Valladares (2000), é o livro de José Alípio

Goulart datado de 1957 e publicado pelo Ministério da Cultura que apresenta um novo olhar sobre as favelas:

Sua análise, baseada nas estatísticas oficiais, refuta representações vigentes por várias décadas sobre as populações faveladas, como sendo constituídas, basicamente, de malandros e desocupados, quando não de marginais. (VALLADARES, 2000, p 24).

Sob esse prisma, a veia aberta rumo a uma mudança de perspectiva sobre as favelas ecoa na produção teórica mais recente. A proposição de BARBOSA e SILVA (2013) segundo a qual “ao se afirmar na paisagem urbana, a favela se torna um fenômeno em questão para a sociedade, exigindo o desvelamento de seu sentido social, político e territorial” (2013, p. 115) reforça a exigência da retirada do lugar à margem que foi historicamente imposto a esses espaços.

Neste sentido, é impossível não ressaltar a luta dos coletivos sociais em suas reivindicações por mais aparatos do Estado, políticas de urbanização, tratamento mais humanizado nas relações entre forças policiais e territórios favelados, bem como o reconhecimento desses espaços como produtores de cultura.

Este trabalho está em íntimo diálogo com uma literatura insurgente, que colabore com a retirada da favela do lugar de carência ao apresentar a complexidade das relações que se tecem no interior desses espaços tão significativos para a cidade. Concordamos com Alvito e Zaluar (2004) ao postularem que:

Estudar uma favela carioca, hoje, é, sobretudo, combater certo senso comum”. [...] É também tentar mostrar, por exemplo, que a favela não é o mundo da desordem, que a ideia de carência (‘comunidades carentes’), de falta, é insuficiente para entendê-la. É, sobretudo, mostrar que a favela não é periferia e nem está à margem. (ALVITO, ZALUAR, 2004).

Um exemplo disso é feito pelo historiador Marcos Alvito, que com seu livro *As cores de Acari* (2001), realiza um trabalho de campo com vistas a apresentar as relações tecidas neste território, por meio de um aprofundamento das lógicas que se operam em Acari. Após trocar seu campo de estudos, transpondo-se da investigação da Grécia Antiga para Acari, sua pesquisa rompeu com os limites geográficos e sociais impostos pela academia, por meio de seu trabalho de campo realizado durante três anos na década de 90.

Tomando por ponto de partida a fala de um morador ao dizer que “a favela é um bicho-de-sete-cabeças”, Alvito (2001) aponta que “seu objetivo último, na verdade, é elaborar uma leitura dos símbolos ‘acarianos’” (ALVITO, 2001, p. 3) revelando seu propósito de romper com leituras reificadas, apresentando a complexidade cultural de Acari (que também não se trata de algo único e sim, um território que se divide) em suas relações com as sete esferas de poder locais e supralocais.

A bipartição da cidade estabelece intrínseca ligação com a violência presente nas favelas. Sem deixar de considerar a violência presente nesses territórios profundamente marcados pela produção, consumo e venda de drogas ilícitas, busca-se apontar que a favela, sendo um espaço violento, não pode mais ser considerado sob esse único prisma de análise.

Esse esforço, presente em outros trabalhos, também é empreendido pela presente pesquisa, que pretende pensar na violência colocando, no itinerário de pesquisa, sobretudo, atenção às “coisas”, que são, conforme definição de Ingold (2012): “um certo agregado de fios vitais” e tentando entender de que forma as coisas e as pessoas se fazem nessa relação. Observaremos para tal, os conhecimentos presentes nos sujeitos de pesquisa, as relações estabelecidas no território, que se convertem em pistas, bem como as estratégias de superação e resignificação da situação violenta que os nossos interlocutores lançam mão.

Buscou-se mostrar as possibilidades múltiplas de investigação desses espaços, da qual a pesquisa também é exemplo. Assim, é inegável que ao lado dos moradores de favela e da sociedade civil, há um esforço teórico de um número relevante de autores que, por meio do entrelaçamento da investigação da favela com questões como educação, cultura e território realizam estudos insurgentes de superação da metáfora posta de algo partido, colocando a favela no espaço da complementaridade com o restante da cidade.

É possível, assim, lançar olhar para sua dimensão estética, social e física, considerando esses territórios como espaços multifacetados. Agora, por meio de caminhos outros, tenta-se romper a bipartição da cidade, considerando favela e cidade em sua perspectiva relacional.

As favelas, ainda que sofram explícitas tentativas de apagamento, por meio de elementos físicos, como muros e placas ou por processos invisíveis, como um reduzido investimento orçamentário, se impõem não apenas na geografia, mas

também na vida social da cidade. É impossível não apontar ainda que o percurso histórico de exclusão percorrido pelos moradores das favelas se constitui como verdadeira mola propulsora para o desenvolvimento de um senso coletivo, e do despertar de vozes de resistência.

Tendo seguido o percurso de apresentação das favelas pelas lentes de teóricos como Valladares (2005), Leite (2012, 2007), além de Machado da Silva (2004, 2007), ou mesmo de acadêmicos que buscam uma “virada” com as leituras das favelas apenas sob o prisma da ausência, como (BARBOSA, SILVA, 2013), (ALVITO, ZALUAR, 2004) e (ALVITO, 2001), neste momento faremos um caminho outro. Quem fala agora é Carolina Maria de Jesus, mulher, negra e favelada que por meio de seus diários, nos apresenta a Favela do Canindé, localizada em São Paulo.

Trata-se de uma abordagem outra, já que os escritos de Carolina Maria não possuem caráter científico e sim literário. Esses escritos do “eu” possibilitam uma narrativa extremamente subjetiva por não almejar nenhum tipo de afastamento do objeto narrado. Pensamos, assim, em elaborar a favela sob o prisma de Carolina Maria de Jesus, enquanto moradora daquele espaço, propondo um deslocamento não apenas epistemológico, mas também do chamado “lugar de fala”.

Buscamos agora trazer ao protagonismo a mulher da favela, seguindo o debate provocado por Djamilia Ribeiro (2017) ao questionar quem ocupa o “lugar de fala” em nossa sociedade. Acreditamos ainda que faz sentido pensarmos em Carolina Maria com Ribeiro (2017), que utiliza como grande perspectiva a voz ou os silêncios impostos à mulher negra em uma sociedade racista e em que a mulher “não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem.” (RIBEIRO, 2017, p. 21).

Estabelecemos aqui uma aproximação entre a mulher negra e o povo favelado, entendendo Carolina Maria como figura ilustrativa, por se encaixar nesses dois grupos sociais historicamente desfavorecidos que têm menos oportunidades de falar e, conseqüentemente, de ser ouvido. Acreditando que “existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos” (RIBEIRO, 2017, p. 21) apresentamos *Quarto de Despejo* como um caminho outro, pois conforme o editor do livro, que é responsável pela organização dos vinte cadernos, aponta:

“escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história: a visão de dentro da favela” (JESUS, 2014).

Mais do que apresentar os escritos de Jesus por um viés de fruição, buscamos contar a história da favela e das relações sociais presentes naquele espaço por meio dos diários da autora, escritos entre 1955 e 1960. Por meio da análise de pequenos excertos da autora, voltaremos um breve olhar sobre a obra. Acreditamos, porém, que isso não seja um entrave, já que a potência da escrita de Carolina Maria, por sua honestidade e transparência, pode ser captada ainda que em poucas linhas.

O relato presente em: “saí indisposta, com vontade de deitar. Mas o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gozar descanso” (JESUS, 2014, p. 13) e “pensei na vida atribulada que levo. Cato papel, lavo roupa, permaneço na rua o dia todo” (JESUS, 2014, p. 12) mostram as reflexões da autora, em seu esforço laboral de mãe de três filhos e única a prover o sustento da família, se opondo à visão do favelado como malandro e desocupado.

Valladares (2000) comprova a imagem construída dos moradores de favela sob o percurso da desocupação, referindo-se ao julgamento feito pela sociedade às populações dos cortiços, ainda no século XIX, que mantém estreitas relações com as favelas: “onde residiam alguns trabalhadores e se concentravam, em grande número, vadios e malandros, a chamada “classe perigosa”. (VALLADARES, 2000, p. 3).

Os relatos de Jesus (2014) mostram ainda uma favela extremamente pobre e com inúmeros problemas de infraestrutura: “levantei cedo para ir buscar água” (JESUS, p. 23) a que se somam a pobreza e a carência de serviços. Conforme será apresentado a seguir, a Maré também possui um percurso de pobreza e carência, de que suas palafitas são o exemplo mais emblemático.

Apesar de hoje ser um espaço com uma presença atuante do Estado em seus serviços, a Maré, como tantas outras favelas, ainda luta pelo reconhecimento de alguns direitos básicos. É impossível não notarmos que o caminho rumo a uma vida melhor e mais digna, nos espaços favelados é empreendido mediante muita luta dos moradores e coletivos sociais.

Nesse sentido, sem termos a possibilidade de maior aprofundamento nos diários de Carolina Maria de Jesus, nosso propósito é mostrar que se afirmam também como documento histórico, registrando as agruras dos moradores de

favela. Desejamos, por fim, demonstrar por meio de Quarto de Despejo, traduzido para treze idiomas, que os moradores desses espaços são também produtores de conhecimento.

2.2

A Maré em “marés” outras

Favela...

Orgulho e lazer, estamos à vontade

Nós somos...

Favela...

Orgulho e lazer, estamos à vontade

Somos mais você...

Eu peço a eles, me dê uma trégua

Pra vivermos felizes em nossas favelas

Porque aqui no morro também tem jogador

Artistas famosos, empresário e doutor

Gente inteligente e mulheres belas

Você também encontra aqui na favela.⁵

Iniciamos o presente percurso com uma inversão representacional. Convidamos o leitor ao exercício de prescindir da imagem da favela apenas com suas armas, bancas de drogas, atores armados e *lócus* de pobreza e carência. Realizo a proposição lançando mão de uma apresentação do espaço da Maré feita por mim. Meus olhos, ouvidos e até o olfato me confirmam a existência de todos os elementos mencionados.

Permito-me, porém, atentar para outras trilhas possíveis. Chamo ao diálogo José Saramago, que em seu romance *Ensaio sobre a cegueira*, nos lembra que “Se queres ser cego, sê-lo-ás”. O percurso de representação negativa das favelas estimula uma espécie de “cegueira dirigida” que conduz e direciona, limitando o olhar lançado a esses territórios.

Num movimento contraposto, minha descrição etnográfica da Maré aponta que acrescidos aos artefatos já comumente ligados à violência e também presentes na Maré, encontramos uma feira extremamente diversificada, a se realizar todos os sábados: a feira da Texeira. Há ainda um variado comércio, espaços culturais

⁵MC Marcinho - *Favela*

como museus, aparelhos do Estado, como clínicas e escolas, uma Vila Olímpica. A fala de Arizona, moradora da Maré e ex-aluna da EM da Paz é ilustrativa:

Para mim, eu acredito que morar na Maré ou como em qualquer outra comunidade tem seus lados bons e ruins. Alguns lados bons são: “tem tudo perto, sabe?”, as pessoas falam, conversam, os vizinhos são muito amigos, as coisas normalmente são mais baratas. Tem muita coisa boa, tem muita lojinha perto, você não precisa andar muito pra nada. Se faltar um gás, tem perto. Se faltar um pão, tem perto. Tem tudo muito perto: tem cabeleireiro, tem padaria, tem mercado, tem escola. Tudo muito perto.

É sob essa perspectiva relacional que apresentamos a Maré, mostrando que às coisas, pessoas e espaços marcadores de violência se juntam tantos outros elementos comuns a qualquer espaço da cidade.

Não estou a seguir este caminho sozinha, já que, conforme apontado, há, nos últimos anos, um esforço significativo em ampliar a visão da favela, rompendo com a visão de carência, construída já em sua gênese. Neste sentido, pensar-se-á numa Maré outra, trilhando o itinerário não de sua ausência (já muito apresentado e o tempo todo presente no discurso midiático na atualidade), mas de suas potências.

O caminho da produção artístico-cultural-intelectual se faz presente na especificidade das tantas favelas do Brasil e do Rio de Janeiro, que são verdadeiros espaços de criação de elementos intrínsecos à nossa identidade cultural. Exemplos disso são o samba, que nasce nos morros do Rio de Janeiro, e a música *funk*. Graças às limitações deste trabalho, debruçar-se-á sobre essa perspectiva investigativa tendo por cenário a Maré, entendendo que ela pode ser analisada como uma amostra da produtividade de outras favelas.

Consideramos a Maré em sua insurgente produção de cultura, que a transforma em espaço de resistência. Destacamos ainda a importância dos trabalhos sociais desenvolvidos por instituições do tipo Organizações Não-Governamentais (ONG's), como o projeto Uerê, Luta pela Paz e a Orquestra da Maré, que têm o claro objetivo de levar aos moradores de todas as idades possibilidades outras por meio do esporte, arte, educação e conscientização.

O percurso iniciado já na gestação desse território aponta para o caráter de luta e resistência dos moradores. Ultrapassando questões urbanísticas, eles reivindicaram direitos sociais como saúde, educação e cultura. Neste sentido, pela

incapacidade de nomear todos moradores, que por seus esforços, contribuem em seu dia a dia para uma Maré melhor, escolhemos, para fins deste trabalho, apresentar, ainda que brevemente, algumas pessoas que, por seu papel desempenhado, se constituíram em verdadeiros símbolos de resistência e/ou figuras de notória importância.

Alguns personagens nascem e crescem na Maré, outros, sem nascerem morar, veem a Maré se entrelaçar a suas histórias pessoais. Há ainda aqueles que já partiram e os que ainda se fazem presentes na luta rumo a uma sociedade menos desigual, tendo a Maré como início e fim. Ao lado das pessoas, pensaremos nos espaços formadores da Maré, realizando um breve percurso com vistas a apresentar, de maneira sucinta, alguns lugares de produção de conhecimento na Maré.

A primeira figura é escolhida por formar o arcabouço teórico da presente pesquisa. Jailson de Souza e Silva contribui com sua produção para o tratamento positivo das diferenças presentes no território da cidade, de que as favelas são exemplos. A produção investigativa de seu trabalho de conclusão de doutorado: *Por que uns e não outros?* Apresenta uma interessante proposição acerca dos limites e possibilidades que se colocam nas trajetórias acadêmicas de jovens da Maré.

Por meio de sua produção como geógrafo, o autor amplia o debate sobre o território não como instância estanque, mas sim, como um lugar em que relações múltiplas se tecem. É também fundador do Observatório de favelas, bem como do CEASM (Centro de Ações Solidárias da Maré), e por meio de publicações e engajamento em projetos sociais se consolida como uma referência na superação da visão negativa destinada às favelas.

Marielle Franco presente! A vereadora e seu motorista foram brutalmente assassinados em 2018 e até hoje a sociedade civil se encontra sem respostas sobre os autores da barbárie, o que desencadeou uma série de protestos que contavam com as palavras de ordem: “quem mandou matar Marielle?”. Marielle tinha atuação política dedicada ao enfrentamento de opressões voltadas às mulheres,

sobretudo às da periferia, num claro diálogo acerca de suas vivências como “Mulher, negra, mãe, favelada”.⁶

Um outro eixo de atuação da 5ª vereadora mais votada no Rio de Janeiro no ano de 2016 é a denúncia das atuações policiais nas favelas do Rio de Janeiro. Sua dissertação de mestrado intitulada: *UPP – A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro (2014)* tem por objetivo demonstrar a atuação das UPP’s, (Unidade de Polícia Pacificadora) enquanto política de segurança não apenas de combate à violência, mas de controle territorial, reforçando, assim, o modelo de Estado Penal.

Marielle (2014) apresenta em seu trabalho um duplo eixo: verdadeira denúncia dos abusos cometidos pelas UPP’s, em sua política de repressão à população mais pobre da cidade, conduzindo-as cada vez mais aos guetos, bem como a organização coletiva das populações das favelas atendidas por essas políticas.

Cadu presente! Ainda sob a dor tão recente da perda do cineasta, far-se-á uma singela homenagem a mais uma potência da Maré. Dançarino, produtor, roteirista e professor, a vida nas favelas sempre ocupou lugar privilegiado em sua produção artística. O jovem de 34 anos também era cocriador do Maré Vive, canal de mídia comunitária que apresenta e atualiza acontecimentos da Maré.

Pela pouca extensão deste trabalho, elencamos Eliana Sousa e Yvonne Bezerra como símbolos de todos que se dedicam à elaboração de estratégias de combate à distribuição desigual de renda, cultura e educação nas favelas. Atuando na criação de dois espaços de extrema relevância na Maré, o Redes da Maré e o Projeto Uerê, metodologia voltada ao ensino de crianças em situação de risco, essas duas líderes realizam um movimento duplo: propiciam a entrada de cultura e educação no espaço da Maré e contribuem para que a produção de crianças e jovens circule para além do espaço em que se inserem.

Elas chegam à Maré por caminhos diferentes, Eliana é moradora desde os sete anos de idade, ao passo que Yvonne chega a esse espaço após a realização de trabalhos com os meninos da Candelária, ao identificar que crianças residentes em áreas violentas apresentam dificuldades de aprendizagem. Elas têm em comum o fato de serem reconhecidas não apenas na Maré, mas na sociedade civil, como

⁶Descrição que Marielle fez de si mesma em artigo disponível em:
<http://www.cedefes.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Capitulo-MarielleFranco.pdf>

figuras de grande relevância para a promoção de iniciativas de ampliação de direitos como cultura e educação, contribuindo para a criação de uma sociedade mais igualitária.

Lançaremos agora um olhar para aqueles que muitas vezes são os únicos representantes do Estado no espaço das favelas, os trabalhadores da saúde, limpeza e educação e prestadores de serviços estatais. Esses trabalhadores, apesar de não realizarem atividades do tipo comunitárias, enfrentam, ao lado os problemas cotidianos, dificuldades associadas a um espaço violento, o que exige novas práticas, novas falas e silêncios necessários. Adiciona-se a já extensa carga de trabalho, um delicado “jogo de cintura” para o satisfatório entendimento e execução das regras do jogo que são constitutivas daquele espaço.

No bojo desse grupo estão os professores. Esta investigação, por sua relação indissociável com a escola, realiza um esforço um pouco mais demorado na exposição da relação dos professores com o espaço da Maré. Os problemas no acesso e permanência na Maré adentram a escola de forma profunda. Destacamos, assim, que o deslocamento de tantos profissionais da educação é muitas vezes interrompido, impossibilitando o dia de trabalho. A chegada e saída do ambiente de trabalho é perpassada ainda por muitas experiências traumáticas com episódios de violência, como a fala de nossos sujeitos de pesquisa revela.

A educação, como nos lembra o grande Paulo Freire, é um ato político. Neste sentido, não podemos esquecer que o educador crítico entrelaça aos conteúdos a construção de sujeitos sociais, apresentando aos educandos suas possibilidades transformativas da sociedade. O estímulo a essa consciência, porém, esbarra em muitas práticas indissociáveis ao espaço da favela. Ao professor é exigida a capacidade de análise de fala/silêncio durante toda se fazer pedagógico. Estar nesse contexto de vulnerabilidade exige ainda atenção aos perigos relacionados à convivência com agentes do tráfico.

Há a necessidade de aprendizagens a serem desenvolvidas acerca dos sinais presentes no território, num claro movimento do que Ingold (2015) define como educação da atenção, já que a escola na favela rompe com a tradicional partição dentro e fora. As proposições do autor sobre o caminhar, visto como um ato de remoção de um ponto de vista fixo são extremamente frutíferas. Assim, o caminhar dos trabalhadores da educação, pais e alunxs, na Maré, longe de limitar o caminhante a uma única possibilidade de chegada, no caso, a EM da Paz, exige

que se coloque atenção aos sinais presentes no caminho, em um processo de exposição, ou seja, ser levado para fora.

As relações tecidas fora do ambiente escolar “vazam” e se articulam o tempo inteiro com as práticas escolares, exigindo dos docentes um esforço de adaptação, como se nota na fala de uma professora da Escola Municipal da Paz, situada na favela Nova Holanda, na Maré:

Por diversas vezes, precisei adiar atividades, festas, eventos culturais por conta de possíveis confrontos ou operações policiais. Quando isso acontecia, era muito triste, mas com o tempo aprendi que dar aula na Maré é superar obstáculos a cada hora, a cada dia, que de uma hora pra outra, tudo pode mudar. Professora Anny.

É necessário ainda que o professor reorganize atividades de acordo com as nuances do contexto, conforme notamos na fala de outra professora da mesma escola, apresentada a seguir:

A gente já tenta marcar todos os eventos no meio da semana porque se alguma coisa acontecer naquele dia a gente tem como realizar o evento no dia seguinte. Professora Juliana Miranda.

Far-se-á ainda um percurso em direção aos espaços de resistência da Maré, já que esta pesquisa tem como um de seus eixos centrais a investigação das relações entre coisas, pessoas e lugares. Essa discussão conduzirá a questões ligadas às Organizações Não-Governamentais, as ONG’S, já que muitas instituições presentes neste espaço apresentam essa configuração.

A relação dessas instituições com a sociedade civil é, por vezes, conflituosa. Para tal fato contribuem alguns arranjos próprios das tessituras das ONG’s: sua entrada em espaços públicos, como escolas, se configurando como solução para demandas que deveriam ser resolvidas pelo poder público. Uma outra pauta de relevância é o questionamento sobre o caráter financeiro dessas instituições.

As ONG’s amortecem as tensões do sistema capitalista em um projeto de conformidade com a assimetria da distribuição de orçamento público. Sem realizar um mergulho em profundidade sobre a constituição e os impactos desses arranjos na sociedade, apresentamos algumas ONG’s presentes na Maré. Observaremos apenas seu papel de promotor de ampliação de cultura, esporte e lazer para os moradores.

Costa (2010) em seu estudo sobre o CEASM, instituição da qual falaremos a seguir, aponta que:

A grandiosidade da Maré a tornou uma *celebridade* entre os bairros pobres da cidade do Rio de Janeiro para abrigar aparelhos privados de hegemonia que educassem para o consenso, as ONG's, se proliferando como a grande novidade política e solução para a precariedade da vida nestes nichos urbanos. (2010, p. 174).

Destaca-se ainda que as ONG's, presentes na Maré, em sua elaboração de soluções (ainda que parciais) para os problemas que estão presentes na sociedade, apresentam como eixos indissociáveis de sua atuação a militância e o ativismo coletivo, em consonância com a própria história deste espaço, que se constitui e é perpassada por conflitos ligados à conquista de direitos sociais.

Apresentaremos de forma mais detalhada algumas instituições, do qual o Observatório de Favelas é um exemplo. Trata-se de um espaço de produção de conhecimentos sobre as favelas que, se situando na Maré, possui atuação a nível nacional, configurando-se como importante organização na produção e apresentação de dados e perspectivas teóricas que se tornam ferramentas para a elaboração de políticas de diminuição das desigualdades territoriais e, conseqüentemente, de desigualdades sociais. Destaca-se ainda que o Observatório atua na elaboração de conceitos, projetos e práticas em eixos temáticos como educação e políticas territoriais.

A Maré também possui um espaço destinado à valorização de sua memória e de sua história. O Museu da Maré, que desde 2015, tem Boaventura de Sousa Santos como um parceiro e amigo, cumpre um papel de extrema relevância, já que se afirma como um dos poucos museus situados em áreas periféricas da cidade. Apresenta um acervo que remonta à sua criação, contando com doações de objetos dos próprios moradores, o que contribui para um sentido de pertencimento a esse espaço.

Outra instituição de destaque é o CEASM (Centro de Ações Solidárias da Maré) criado em 1997 por quatro pessoas, dentre as quais duas que já figuraram neste trabalho: Eliana Sousa e Jailson Sousa. O centro tem por objetivo ser um espaço formador de estratégias para fortalecimento do exercício de cidadania, bem como de incentivo de produção de cultura e educação. Alguns exemplos de sua atuação são a criação do Museu da Maré, bem como de programas de qualificação profissional, como cursos técnicos e programas de inserção acadêmica e

ampliação de universo cultural, como esportes, em um movimento de rede criadora de projetos e iniciativas.

Um outro espaço de produção/ampliação de conhecimentos é a instituição civil Redes da Maré, profundamente comprometida com a potencialidade socioeconômica e cultural deste espaço. A organização conta com cinco eixos de atuação, sendo um deles o de Desenvolvimento Territorial, que tem como um dos seus principais objetivos compreender o cotidiano dos moradores da Maré, por meio de pesquisas e levantamentos de dados. Nesse sentido o Censo Populacional da Maré de 2019 é uma ferramenta de fundamental importância para avaliar o perfil da Maré em seus múltiplos aspectos: socioeconômico, educacional, etário. Conforme afirma Dalcio Marinho, coordenador geral do Censo Maré:

O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por ser uma pesquisa de abrangência nacional, não é capaz de se voltar para determinadas características da realidade de cada território. Assim, em um contexto de demandas sociais tão acentuadas como o das periferias, é oportuno o levantamento de informações além daquelas observadas no Censo oficial do País, de caráter mais geral⁷

Há um parque ecológico da Maré. Esse espaço, localizado na Vila dos Pinheiros, é a única área verde de todo o conjunto de favelas. Sua extensão grandiosa – o parque conta com um anfiteatro, uma horta, além de brinquedos - não impede que o espaço de 50.000m² sofra com o abandono. Há um empenho de conservação por parte dos moradores, que assumiram a tarefa de manutenção das duas quadras esportivas presentes no parque. Iniciativas outras como mutirões de limpeza e plantios de árvores são realizadas por coletivos populares de dentro e fora da Maré, em uma tentativa de valorização deste espaço.

Sob esse propósito, o Jornal Maré Online apresenta uma importante problematização em sua matéria sobre o descaso sofrido pelo parque: “Meio ambiente é coisa de rico”⁸. Em uma clara referência à distribuição de espaços de preservação ambiental na cidade que apresentam intrínseca ligação com a distribuição de renda, já que estão massivamente presentes em áreas com maior desenvolvimento econômico, como é o caso da Zona Sul.

Ainda que se observe um movimento incipiente de construção desses espaços em áreas periféricas da cidade, é necessário que sejam desenvolvidas

⁷ Disponível em: <http://mareonline.com.br/por-dentro-da-mare/a-mare-em-dados/>

⁸In: <http://mareonline.com.br/por-dentro-da-mare/a-mare-em-dados/>

políticas públicas em relação à manutenção e conservação desses espaços. Isso contribuiria ainda para o desenvolvimento de um senso de preservação para os moradores que, não raras vezes, apresentam contato tardio com esses espaços.

A Maré também possui seus jornais. O *Maré de Notícias*, veículo midiático é uma iniciativa do Redes da Maré e apresenta “enorme esforço para fazer um jornalismo sério e rigoroso a favor dos direitos, da democracia e dos movimentos sociais”.⁹ O jornal conta com seções de cultura, cidadania, saúde, educação e, também, segurança pública, apresentando os moradores da Maré como grandes protagonistas, ao retratar seus feitos, além de denunciar a insuficiência de algumas ações públicas, bem como pelo direito à segurança pública na favela.

Além de dar visibilidade às relações tecidas na Maré, o jornal apresenta e discute fatos de “além-Maré”. No exato momento em que esses escritos são feitos, o *Maré de Notícias* apresenta alguns eixos temáticos indissociáveis do momento em que se inserem: Coronavírus, eleições e racismo. Destaca-se, por fim, que a distribuição gratuita do jornal impresso contribui para sua maior circulação, bem como sua disponibilidade em versão *online*.

Outro exemplo de mídia é o jornal *O cidadão*, fruto do eixo comunicação do CEASM, criado em 1999. Esse veículo se constitui em “referência comunitária, nacional e internacional. Com mais de 16 anos de existência, o jornalismo cidadão feito por jornalistas comunitários atrai também estudantes e pesquisadores”.¹⁰

Acreditamos na potência criativa e reflexiva destes veículos midiáticos, que ganharão especial destaque neste trabalho por se apresentarem como importantes instrumentos de registro, não só dos acontecimentos, mas também das mobilizações presentes na Maré.

A pequena extensão desse trabalho contrasta com necessidade de um amplo espaço para apresentar as muitas iniciativas de promoção cultural e educacional espalhadas pelas 16 favelas que formam a Maré. Orquestra da Maré, Projeto Uerê, Luta pela Paz, e tantos outros projetos são um fôlego para jovens, adultos e crianças que encontram possibilidades na dança, música, artes e educação rumo a uma vida com mais fruição, costurando às agruras do ambiente

⁹<http://mareonline.com.br/>

¹⁰ In: <http://jornalocidadao.net/trabalhos-academicos/>

em que vivem, alegrias. Observamos ainda, que esses projetos, por seu próprio caráter de iniciativas compensatórias, possuem um claro propósito de plantar em todos a semente da resistência e da luta.

Por fim, destaca-se que a capacidade organizacional dos moradores de favelas é uma de suas marcas constitutivas, se apresentando, inclusive, como uma reação necessária às políticas reformistas de retirada desses espaços do campo visual da cidade. Neste sentido, Rocha (2014) nos lembra que:

O surgimento das primeiras associações de moradores de favelas, nos anos 1940, aconteceu em um contexto de reação dos favelados às propostas de remoção das suas casas para lugares distantes do centro da cidade (Rocha, 2014, p. 489).

Com o passar do tempo, o papel das associações assume novas dimensões. Assim, ao lado da luta por melhorias urbanísticas, como saneamento básico e moradias, são feitas reivindicações por ampliação de serviços de saúde, educação, além da exigência de criação de aparatos culturais.

As associações, em seu compromisso por melhorias sociais, se estabelecem como mediadoras do diálogo dos moradores com o poder público. A inserção de instituições dessa natureza em áreas de domínio do poder paralelo, como as favelas traz, porém, novas problemáticas. Sob este aspecto, Rocha (2014) em diálogo com uma literatura sobre as modificações sofridas pelas configurações das associações de moradores, revela que o poder armado, seja ele representado pelos agentes do tráfico, milícias, ou forças policiais têm contribuído para o desmonte de algumas ações coletivas, de que as associações de moradores são exemplos.

As associações de moradores, embora, conforme supracitado, venham experimentando um processo de esvaziamento de sua atuação, ainda se apresentam como verdadeiras inspirações para movimentos outros presentes nas favelas, como os coletivos sociais e pré-vestibulares. Sob esse aspecto, ressaltamos ainda que a Maré, por exemplo, possui associações de moradores em todas as suas dezesseis favelas, comprovando uma certa potência desses espaços.

Sob este propósito, é inegável que um território tão grande e plural como a Maré possui um vasto número de coletivos e espaços culturais que, pelas limitações deste trabalho, não poderão ser aqui pensados em sua totalidade. Apesar dessa lacuna inevitável, se tiver realizado a tarefa de, por meio dos

exemplos citados, apresentar, ainda que de maneira breve, a existência de iniciativas rumo a uma sociedade menos desigual no espaço da Maré, a pesquisadora terá cumprido um de seus propósitos.

O presente trabalho tem na superação de generalizações um de seus grandes alicerces. Assim, toda a investigação que se segue pretende se distanciar da visão reducionista que traz “leituras reificadas do senso comum e da retórica conservadora dos meios de informação” (BARBOSA, SILVA, 2013, p. 116). Para tal, o itinerário seguido é apresentar Marés outras, buscando contribuir, assim, para a ampliação do debate sobre as potências culturais das favelas.

Apresentaremos agora algumas pesquisas sobre iniciativas artísticas da Maré. Coincidentemente, os dois trabalhos escolhidos trazem ao centro da investigação os corpos de meninos e meninas, mostrando como a dança é capaz de conectar as pontas da Maré. Essa pontas ou fronteiras são dissolvidas, ainda que não plenamente, se tornando espécie de passaporte de livre trânsito em uma área de extrema partilha territorial entre facções. Assim, a arte na Maré além de propiciar fruição, consciência corporal, legitima o livre trânsito na favela ao permitir que jovens assumam as identidades de artistas.

Otávio Barbosa Raposo (2013) pesquisou um grupo de 40 jovens que dançam *break dance* e que, residindo em distintas áreas da Maré, transitam pela favela por meio de seu fazer artístico. Raposo (2013) apresenta ainda outra ótica, já que esses meninxs não contam com uma liderança adulta, são eles que definem essas lógicas, tempos, espaços. Por fim, destaca-se que as fronteiras da Maré são novamente desestabilizadas, pois esses jovens não possuem um espaço único para ensaiar, se reunindo em diferentes localidades. Neste sentido, acreditamos que a citação de Raposo (2013), apesar de extensa, seja ilustrativa do movimento realizado por esses jovens:

Diferente das oficinas de *break dance* na Redes, frequentadas maioritariamente por adolescentes oriundos quase exclusivamente da Nova Holanda, na Tecno os jovens não eram tão novos e vinham de diversas localidades da Maré, inclusive de outras regiões do Rio de Janeiro. Era comum aparecerem jovens de bairros como a Tijuca ou das favelas do Alemão, Rocinha e Vigário Geral e até de outros municípios, como São Gonçalo e Niterói, e capitais de estados, como Belo Horizonte e São Paulo. Embora menos frequentes, havia até estrangeiros. Esse intercâmbio era muito valorizado, pois incrementava a troca de informações e a conexão com o circuito do hip hop “glocal”, além de conferir prestígio aos b-boys da Maré, “cicerones” daqueles que vinham ao bairro treinar”. (RAPOSO, 2013, p. 180)

O trabalho: *Maré- vida na favela* (2002) apresenta o Corpo de Dança da Maré, que é composto por 63 adolescentes, coordenado por Ivaldo Bertazzo, e que, em sua maioria, são moradores da Maré. Esses corpos dançantes são o fio condutor do livro, que é construído sob um tripé formado por cartografia, falas e danças.

Fica evidente a conexão entre corpo e espaço, já que há uma ligação entre a ginga e a Maré. Sugere-se que nesse espaço, que contava com as tradicionais palafitas das quais, em geral, se saía de barco, graças ao balanço de mar, o passo, manifestação mais básica da cotidianidade, dá lugar à expressividade da dança. A beleza de uma passagem é representativa:

O espaço em movimento é, ao mesmo tempo, o espaço da ginga e a ginga do espaço. A ginga do espaço está diretamente relacionada à ginga corporal. Percorrer as ruelas e becos das favelas é uma experiência de percepção espacial singular, única”. (VARELLA, et.al.2002, p. 59).

O nome do livro revela sua empreitada: é pela dança que somos apresentados aos espaços da Maré em seus componentes físicos, por meio da cartografia e em seus aspectos sociais e simbólicos. A cadência poética do livro, nos mostra ainda uma Maré outra, refletindo um esforço empreendido para se pensar esse espaço na chave do belo.

A arte, em suas múltiplas manifestações, conecta espaços, como formulado por Mizrahi (2010). Em sua tese intitulada *Estética funk: criação e conectividade em Mr. Catra* a Antropóloga investiga a estética *funk*, que se faz no movimento criativo do artista e dos demais agentes de sua rede de conexões.

Assim, apesar de sair do espaço geográfico da Maré, acreditamos que a discussão presente na referida pesquisa, a aproxima de nossa discussão, pois, amplia o nexos entre estética, deslocamentos e rede de conexões.

Por meio de etnografia sobre o *funk*, tendo por fio condutor Mr. Catra em seus shows, a antropóloga comprova que a rede de relações e seus deslocamentos do artista pela cidade do Rio de Janeiro “refazem o todo da cidade, colocando em contato suas partes sociais e geográficas” (MIZRAHI, 2010, p. 4). O artista *funk*, por meio da cadeia relacional de suas apresentações artísticas, faz conexões entre toda a cidade, indo da Zona Norte à Zona Sul, Baixada Fluminense e Centro em uma noite.

Não apenas o deslocamento pela cidade, mas também por meio da manipulação de símbolos, de que são exemplos as paródias de clássicos da MPB, como tarde em Itapuã. Conectando a cultura hegemônica e a cultura funk, apontando mais uma vez para a dissociação entre as fronteiras da cidade que não está partida. Também na agência das coisas no universo do artista, já que se afirmam nas relações sociais e desenham outras ações.

O ponto de aproximação entre Catra e os dançarinos parece ser a potência do deslocamento. Assim como os dançarinos da Maré, sejam xs bailarinxs ou xs artistas de *break dance* que assumem novas posturas mediante o território em que se encontram, Catra faz novos arranjos, como modificações na escolha de repertório musical frente território em que está se apresentando.

Os dois trabalhos apontam para a potência criativa das crianças e jovens em sua relação com a Maré. O empenho dessas investigações é ampliar a visão para as possibilidades de tessituras desse território, considerados como espaços que são constantemente reinventados pelos passos, sejam eles de dança ou de deslocamento. Há o movimento nítido de retirada da discussão de uma lógica que encaminha esses corpos a remar não mais contra a Maré e sim com a Maré, pensando-a sob uma miríade de caminhos.

Assim como buscamos romper com a construção de Maré como lugar partido da cidade, investindo em reflexões que apontem para sua conexão, investigamos de que maneira violência e paz não são considerados como excludentes, mas em uma perspectiva de opositivo complementar, já que não haveria paz em um cenário como a Maré, permeado por armas, tráfico de drogas. Nem tampouco a violência reinaria absoluta sem seu complementar, a paz, já que as pessoas se divertem, transitam, vivem seu cotidiano se adaptando aos arranjos sociais daquele espaço. Toma-se de empréstimo a discussão levantada por Mizrahi (2010) sobre conectividade no mundo funk em que a autora remete a conceituação teórica de “parcialmente conectado” de Marilyn Strathern.

Mizrahi (2013) igualmente coloca em questão a ideia de cidade partida ao propor que a estética funk permite refazer a cidade por meio das “conexões parciais” que não produzem um amálgama, como na ideia de cola de uma cidade partida. De outra forma, a autora mostra que essas conexões também não resultam da cisão entre favela e asfalto, presente na raiz da metáfora forjada por Ventura.

Por meio da metáfora do ciborgue, que é integrado por partes diferenciadas: humanos e não humanos, a autora aposta na conceituação de que o todo, ainda que existente, não é formado por partes que produzem uma coesão, antes por partes que estabelecem “conexões parciais”.

Tendo por objetivo apontar a existência de uma Maré que se faz por meio da estética, das artes e das lutas sociais, convidamos o leitor a conhecer de forma mais detalhada esse emblemático espaço em suas dimensões geográficas e populacionais e sociais.

2.3

A Maré

*Todo dia
O sol da manhã vem e lhes desafia
Traz do sonho pro mundo quem já não queria
Palafitas, trapiches, farrapos
Filhos da mesma agonia
E a cidade
Que tem braços abertos num cartão-postal
Com os punhos fechados da vida real
Lhes nega oportunidades
Mostra a face dura do mal
Alagados, Trenchtown, Favela da Maré
A esperança não vem do mar
Nem das antenas de tevê
A arte é de viver da fé
Só não se sabe fé em quê¹¹*

¹¹Paralamas do Sucesso- *Alagados*



Figura 2: Mapa da Maré/ Fonte:

<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens>

O Complexo da Maré tem sua origem em casas de palafita que se estendiam por áreas de manguezal às margens da Baía de Guanabara. Como o próprio nome revela, este espaço tem sua história profundamente relacionada com as águas, já que o esforço constante de adaptação ao movimento de subida e descida das marés se consolidaria como uma das marcas dos mareenses: o empenho na construção de suas moradias ainda que em espaços inundáveis, de que são exemplos os brejos e manguezais. Assim se explica o segundo componente do nome do maior complexo de favelas do Rio de Janeiro.

A primeira parte: “complexo”, porém, é desconsiderada, afinal, não raras vezes esse Complexo, que é formado por nada menos que dezesseis sub-áreas, é tratado como algo único, negando, assim, a complexidade e a diversidade deste território. A tentativa de superação desta construção limitada motivou um esforço de retirada de tal nomenclatura: “Os moradores, inclusive, rejeitam o termo ‘complexo’, por passar uma ideia de cidade partida, que a polícia usa para estereotipar a região como complexo”, conforme destaca Angélica Ferrez, doutora em História Política pela UERJ e ex-pesquisadora da instituição Redes da Maré.¹²

Ressalta-se, assim, que não se trata apenas de uma Maré, são 16 Marés. O trabalho realizado com moradores para a pesquisa mostra que eles não fazem uso do termo Complexo da Maré e nem Conjunto de Favelas da Maré, acionando o

¹² In: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2020/10/6009037-com-80-anos-de-historia-mare-rejeita-ser-chamada-de-complexo.html>

nome da favela ou sub-área em que moram. Cada favela que compõem a Maré possui inúmeras particularidades territoriais, culturais, econômicas e sociais.

A ocupação da Maré segue um percurso longo, tendo início em 1940, data da ocupação do Morro do Timbau, e se estende até os anos 2000, sob duas perspectivas: uma realizada pelo governo, sob a forma de programas habitacionais, e outra, realizada pelos moradores, de forma espontânea. Por meio de decreto municipal, o conjunto das favelas da Maré, que antes eram distribuídas por três bairros da cidade, formam o bairro Maré, criado em 1994.

Toma-se de empréstimo o levantamento realizado pelo Censo Populacional da Maré 2019 objetivando apresentar uma cobertura da ocupação das 16 favelas:

QUADRO 1 CONFIGURAÇÃO TERRITORIAL DA MARÉ: MODOS DE OCUPAÇÃO			
UNIDADE TERRITORIAL	ANO DE FUNDAÇÃO	ORIGEM DA CONSTITUIÇÃO	PROGRAMAS
MORRO DO TIMBAU	1940	OCUPAÇÃO ESPONTÂNEA	
BAIXA DO SAPATEIRO	1947	OCUPAÇÃO ESPONTÂNEA	
MARCÍLIO DIAS	1948	OCUPAÇÃO ESPONTÂNEA	
PARQUE MARÉ	1953	OCUPAÇÃO ESPONTÂNEA	
PARQUE RUBENS VAZ	1954	OCUPAÇÃO ESPONTÂNEA	
PARQUE ROQUETE PINTO	1955	OCUPAÇÃO ESPONTÂNEA	
PARQUE UNIÃO	1961	OCUPAÇÃO ESPONTÂNEA	
NOVA HOLANDA	1962	INTERVENÇÃO PÚBLICA GOVERNO ESTADUAL	COHAB
PRAIA DE RAMOS	1962	INTERVENÇÃO PÚBLICA GOVERNO ESTADUAL	COHAB
CONJUNTO ESPERANÇA	1982	INTERVENÇÃO PÚBLICA GOVERNO FEDERAL	PROJETO RIO
VILA DO JOÃO	1982	INTERVENÇÃO PÚBLICA GOVERNO FEDERAL	PROJETO RIO
VILA DOS PINHEIROS	1983	INTERVENÇÃO PÚBLICA GOVERNO FEDERAL	PROJETO RIO
CONJUNTO HABITACIONAL DO PINHEIROS	1989	INTERVENÇÃO PÚBLICA GOVERNO FEDERAL	PROJETO RIO
CONJ. BENTO RIBEIRO DANTAS	1992	INTERVENÇÃO PÚBLICA GOVERNO MUNICIPAL	PROJETO MORAR SEM RISCO
NOVA MARÉ	1996	INTERVENÇÃO PÚBLICA GOVERNO MUNICIPAL	PROJETO MORAR SEM RISCO
NOVO PINHEIROS (SALSA E MERENGUE)	2000	INTERVENÇÃO PÚBLICA GOVERNO MUNICIPAL	PROJETO MORAR SEM RISCO

FONTE: SANTOS, Shyrlei Rosendo dos. O que será que será que se sussurra pelas favelas: o que e como projetam o futuro os jovens da última etapa do Ensino Médio, na favela da Maré? Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orientação: Prof.ª Dr.ª Mônica Peregrino. Rio de Janeiro: 2016.

Figura 3: Modos de ocupação da Maré/ Censo Populacional da Maré

Observa-se que a diversidade arquitetônica se relaciona com essas duas formas de ocupação, já que além das particularidades intrínsecas à construção

espontânea, de que são exemplos as idiossincrasias das casas, palafitas e barracos, também os conjuntos habitacionais construídos pelo poder público apresentam suas especificidades, pois não formam um único projeto habitacional.

A formação geográfica em que as habitações se encontram também contribui para as diferenças, já que, ao se distribuírem por morros, áreas planas e áreas alagadas, se materializam em uma miríade habitacional, formando um emblemático mosaico na paisagem do Rio de Janeiro.

Já foi anteriormente discutida a relação entre a gênese das favelas e sua construção social do lugar da carência. Assim sendo, a leitura negativa da Maré (como de outras favelas) entrelaça-se com a própria construção desse espaço. Varella (2002) acerca das dificuldades habitacionais, bem como sobre o esforço produtivo desses moradores, acrescenta, demonstrando que a gênese desse espaço, assim, é resultante do binômio complementar criatividade e resistência:

Essa maneira de construir [sobre as águas] era o oposto da construção tradicional em terra firme. O terreno ali era determinado pelas palafitas, estacas verticais, fincadas na lama, e era a partir dessa base que se construía uma base horizontal, também de tábuas de madeira, para se erguer a habitação. A madeira usada nessas construções apodrecia rapidamente e tinha que ser trocada. Assim, além de não serem fixos como as casas em terra firme, os barracos estavam em permanente processo de reconstrução. (2002, p. 2).

Decorridos 80 anos do início de sua ocupação, os números revelam a pujança deste espaço. O Conjunto de favelas da Maré tem mais de 139.000 habitantes, em aproximadamente 47.758 domicílios, conforme dados presentes no Censo Populacional da Maré, realizado em 2019. Esses números comprovam a grandeza da Maré, que representa mais de 9% da população residente em favelas no RJ, superando a densidade demográfica de muitos municípios brasileiros.

Outro marcador de expressividade é sua estratégica posição geográfica, já que é margeada por três grandes vias que ocupam um papel de especial importância na mobilidade da cidade: Avenida Brasil, Linhas Vermelha e Amarela.

Neste sentido, o destaque vai para a Avenida Brasil que está em íntima relação não apenas com a ocupação da Maré, mas também com a permanência dos moradores neste espaço. Assim como a Maré, essa via também apresenta números grandiosos: cortando 27 bairros da cidade, já ganhou o título de maior via

expressa da cidade e do país. Construída em 1946 com o propósito de ampliar a mobilidade urbana, conectando o Centro e o subúrbio, a Avenida Brasil logo se torna a um mesmo tempo símbolo de trabalho e progresso, pois favorece a chegada de muitos projetos industriais ao subúrbio, criando uma zona industrial diversificada, atraindo um número grande de moradores para a região.

A Avenida Brasil, neste sentido, não apenas indica uma das suas fronteiras geográficas, mas mais importante, foi a principal razão para as pessoas se estabelecerem na vizinhança, e forneceu meios para os moradores conseguirem materiais para a construção de suas casas.

Além da constituição arquitetônica da Maré e de sua relação com as vias da cidade, análises voltadas a aspectos constitutivos de urbanidade, bem como relacionadas à cobertura da oferta de serviços públicos, ajudam a problematizar as complexidades presentes neste vasto território. Dessa forma, destacamos que os dados que apresentaremos a seguir estão relacionados a alguns marcadores sociais, ajudando a problematizar as complexidades presentes neste vasto território.

Esses dados contribuem ainda para a compreensão da própria identidade dos mareenses, já que ao lado das heterogeneidades, há elementos profundamente comuns a esses moradores, que já assistiram à ocupação militar entre 2014 e 2015 e que precisam conviver com recorrentes atuações policiais e com violência imposta pelos agentes do tráfico. O elemento comum a estes moradores, de qualquer canto da Maré, parece ser, assim, a resistência e a busca por voz em um sistema que destina às populações periféricas um amargo silêncio.

Utilizamos o Censo Populacional da Maré, realizado em 2019, para apresentação e discussão de alguns pontos de extrema relevância para pensarmos na Maré em alguns aspectos demográficos e sociais. É impossível isolar este trabalho do caráter singular de que se reveste sua produção, já que, longe de se apresentar em uma perspectiva verticalizada, em que pesquisadores investigam a vida daqueles que moram naquele espaço, é realizado em diálogo entre estes e os moradores.

O Censo, ao apresentar o panorama da realidade da Maré, com um olhar específico que só uma investigação local pode proporcionar, constrói um diagnóstico e abre caminhos para mudanças que poderão ser realizadas pela

sociedade civil ou por órgãos governamentais, contribuindo ainda para a desconstrução de visões apressadas sobre a Maré.

Um exemplo disso são as palafitas, gestadas junto com a Maré, e que fazem parte do imaginário social acerca desse espaço. Observa-se que este tipo de construção hoje está presente em número muito reduzido. Além disso, o Censo aponta que na Maré, 64,3% dos domicílios são próprios de seus moradores, e a quase totalidade destes (99,4%) já está quitada. Contribui para este fato uma série de aspectos que não serão elencados. Os números revelam que os mareenses, com suas casas próprias reafirmam seu direito à moradia na cidade. O Censo aponta ainda que 93% das casas têm água encanada, em uma situação bem semelhante à cobertura desse serviço no restante da cidade.

O Censo averiguou ainda o destino do resíduo sólido dos moradores, registrando que o lixo é coletado na porta de pouco mais de 70% dos moradores e uma parcela de pouco mais de 26% leva seus resíduos às lixeiras ou a um lugar a ser recolhido. Os números apontam para uma cobertura satisfatória desse serviço, porém revelam que cerca de 900 domicílios não utilizam coleta, obrigando os moradores a realizar o despejo em áreas públicas, o que abre uma veia para a investigação e proposição de políticas públicas com vistas a sanar estes problemas.

Um rápido olhar pela cidade comprova que as áreas socialmente mais favorecidas contam com um número maior de árvores distribuídas pelos bairros, como é o caso da Zona Sul. É notório ainda que a presença de espaços de proteção ambiental, transformados em aparelhos culturais, são distribuídos de forma desigual na cidade.

Neste sentido, as favelas contam com uma arborização ainda muito pouco expressiva, sobretudo se pensarmos na extensão desses territórios. Esse movimento é, muitas vezes, reativado pelas instâncias públicas. Na Maré “os três últimos conjuntos habitacionais construídos não contavam com o plantio de árvores como um de seus projetos constitutivos”. (2019, p. 61).

Sem dúvida, a ausência de árvores neste espaço forma nos moradores uma ligação muito frágil com a natureza e, conseqüentemente, com a preservação dos bens naturais. Visando trazer um pouco de verde das árvores onde só há o cinza do cimento e concreto, observa-se um esforço no sentido de plantio de árvores feito organizações coletivas de dentro e fora da Maré.

Entendemos que realizar uma espécie de costura entre os dados da Maré e a oferta de vagas em escolas e creches nestes espaços é um caminho interessante, pois o percurso investigativo se faz em relação com o cotidiano de uma escola. Sob esse prisma, faz sentido pensarmos: com relação às escolas na Maré, de que número estamos tratando?

A Maré historicamente apresentava uma carência de espaços educativos, porém observa-se que houve nos últimos anos uma expressiva ampliação do número de vagas, impulsionada pelo apelo de moradores e instituições sociais. A Maré conta hoje com 44 escolas, apesar disso, a oferta de vagas para os últimos anos da educação básica, ainda é insuficiente. Em sua visita ao Museu da Maré em 2019, Boaventura de Sousa Santos recebeu dos estudantes o apelo pra a criação de mais escolas de ensino médio na Maré.

Uma importante conquista foi a criação do Campus Educacional da Maré, construído entre 2015 e 2016. A Escola Municipal da Paz, investigada na presente pesquisa, é uma das oito que o compõe. Lançaremos um olhar mais apurado sobre essa escola em momento posterior.

Os dados comprovam um avanço em muitos quesitos. Nota-se, porém, que ao lado das melhorias promovidas pelo poder público, ao cumprir seu papel de promotor de bem-estar social, há um visível esforço de instituições e mobilizações populares com vistas à execução de iniciativas promotoras de avanços nas questões urbanísticas bem como de ordem social. Esse esforço constante revela que a Maré, assim como outras favelas, ainda se encontra à margem de algumas políticas públicas.

A necessidade de delimitação dos aspectos investigados faz com que seja impossível lançar um olhar para a Maré em cobertura mais ampla. Apresentamos, assim, ainda que brevemente, alguns pontos que dialogam com a problemática de pesquisa. Além disso, foi imprescindível lançar um olhar para a violência como temática, já que é a relação entre coisas e pessoas que formam o cotidiano escolar de uma escola da Maré a grande potência dessa pesquisa.

Desejamos, assim, que o itinerário investigativo até aqui tenha cumprido o propósito de conduzir o leitor em uma espécie de “passeio” pelo conjunto de favelas da Maré, desde sua gênese até os dias atuais. Há ainda a intenção de despertar a curiosidade no leitor da pesquisa sobre as múltiplas possibilidades desse território multifacetado e/ou abrir veias para pesquisas futuras que visem

trazer visibilidade à Maré, que por ser “complexa”, oferece uma miríade de possibilidades de investigação.

Por fim, registra-se que há um indissociável entrelaçamento entre a Maré e minha constituição, não apenas profissional, mas também pessoal, o que também justifica o corte na apresentação de dados, já que há narrativas outras a serem compartilhadas. A identidade de mareense, conforme se observará na próxima seção, longe de se esgotar nela mesma, será considerada em seu aspecto relacional, fazendo com que, por meio da história desta pesquisadora, contemos uma narrativa que transcenda a minha.

2.4

Eu e a Maré, a Maré e eu- Histórias que se entrecruzam

Meu itinerário de pesquisa se faz em consonância com Velho (1989) que, com relação ao percurso investigativo realizado no edifício onde morava, postulou: “não pretendo desfiar recordações sentimentais sobre a minha vida em Copacabana, mas situar-me, enquanto investigador, diante do objeto de pesquisa” (Velho, 1989, p.13). Acerca de minha posição de investigadora que pesquisa a própria realidade, não temos por propósito apresentar descrições sobre a Maré sob minha ótica, buscando, antes, situar-me, enquanto investigadora, diante do objeto de pesquisa.

Início, assim, esta seção como a adulta e pesquisadora que reflete sobre a criança que nasceu e permaneceu na Maré até os onze anos de idade. Esse caminho é fundamental para as dimensões de experiência próxima e distante (Geertz, 1997) tão caras à narrativa etnográfica e que estão o tempo todo se entrecruzando em minha pesquisa.

O caráter relacional dessas duas dimensões é de grande importância para a compreensão de meu trabalho. A explanação da chegada ao campo cumpre um papel de especial importância em etnografias que investigam povos de outras civilizações e sociedades indígenas. O encantamento na leitura de tais trabalhos, em geral, é fruto do efeito causado pela narrativa do distanciamento entre dois mundos: o do pesquisador e o mundo pesquisado.

Sob esse prisma, minha posição difere daquela do pesquisador que tem no *locus* de pesquisa um ambiente inteiramente novo e diferente, de que é exemplo clássico a etnografia de Malinowski com seu *Argonautas do pacífico ocidental* (1978). A longa estadia na Melanésia inaugura uma nova fase na Antropologia, já que o pesquisador, diferente do que acontecia até então, permanece longo tempo em efetivo trabalho de campo. Malinowski (1978) tinha a pretensão de passar “despercebido” entre os habitantes do ambiente pesquisado. Assim ele acreditava ser possível alcançar o que chamou de “o ponto de vista dos nativos”, essencial para se compreender o amplo universo de significados dos povos pesquisados.

Essa virada na Antropologia rompe com o modelo tradicional de pesquisas, que se ancorava basicamente via relatos de viajantes. O jovem polonês, durante seu processo de doutoramento em Antropologia, aportou nas ilhas Trobriand, na costa oriental da Nova Guiné, já em um contexto de modificação nos estudos antropológicos, em que os pesquisadores “veem” os indígenas, passam um curto período com esses nativos, ainda com muitos entraves, como a impossibilidade de dialogar com esses nativos pelo desconhecimento das línguas desses povos.

Malinowski (1978) amplia esse movimento de estadia com os nativos, pois seu efetivo trabalho de campo é bem extenso. Passando cerca de quatro anos na Nova Guiné, aprende a língua nativa, e convive com os trobriandeses em profundo contato. Sobre o misto de fascínio e receio, ele afirma:

Imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas de seu equipamento, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, vendo a lancha ou o barco que o trouxe afastar-se no altar até desaparecer a vista. (MALINOWISKI, 1978, p. 19).

Fica nítido que Malinowski (1978) experimentou o que DaMatta (1978) nomearia alguns anos mais tarde como *anthropological blues*, que seria caracterizado como um misto de fascínio e medo em relação às sensações vivenciadas pelo antropólogo em seu trabalho. É necessário refletir sobre a existência do trabalho de campo em outras esferas do saber, como a biologia ou a arqueologia.

O que difere o “ir a campo” do antropólogo é o efetivo mergulho na vida dos povos pesquisados. Esse mergulho em águas tão profundas exige que o

antropólogo, como aquele que, na origem da palavra, pesquisa os homens, relativize sua própria experiência.

O terreno de minha pesquisa, assim, apesar de já conhecido, não deixou de despertar em mim algo essencial a qualquer pesquisador: o fascínio. Chego a pensar que, sem a surpresa trazida pelo campo, essa pesquisa não teria continuado. Peço licença para lançar mão das palavras de Favret-Saada (2005) que afirma ser preciso “ser afetado” ao referir-se à sua experiência como pesquisadora nas sessões de desenfeitiçamento, às quais, em vez de apenas assistir, se permitia ser enfeitiçada.

No meu caso, a chegada ao campo se revestiu não do caráter da novidade, mas sim como um despertar a memória daquela que, há pelo menos quinze anos, não adentrava aquele lugar. Na verdade, o local de pesquisa nunca foi frequentado por mim. Conforme já apontado, a Maré é formada por dezesseis favelas, dentre as quais a Nova Holanda, onde se situa a EM da Paz.

O caminho de chegada até o campo era, esse sim, meu local de moradia. Além disso, o estar na Maré, independente de suas divisões geográficas, me fez ativar meus sentidos para o que aquele espaço tinha de novo e o que era como na “minha época”.

Assim, houve um esforço para reavivar as lembranças a fim de fazer o contraponto entre a Maré de minha infância e a nova realidade que ali se colocava. Diferente do adulto que retorna a um lugar frequentado na infância, achando-o grande, aquele espaço me parecia menor do que lembrava. Chamou-me atenção o crescimento habitacional, a mudança e crescimento no comércio, as ruas mais “apertadas”, mediante o número maior de casas e lojas. Dessa forma, minha chegada ao campo, longe de cumprir uma experiência de conhecer algo novo, é um reencontro com aquele espaço.

Minha identidade, assim, adquiria uma particular configuração. Não sou uma “nativa”, por mais que já tenha feito parte daquele espaço, não sou um deles. Coloco-me na posição de pesquisadora e de professora. Como bem ressalta Velho em “Observando o familiar” (1978), em que descreve a pesquisa etnográfica que foi feita no prédio em que morava, o fazer parte da mesma sociedade que os interlocutores não garante que o que DaMatta (1978) denomina “grau de familiaridade” seja homogêneo: há aqueles com quem Velho tem mais ou menos proximidade. Velho (1978) salienta ainda que

Dentro da grande metrópole, seja Nova York, Paris ou Rio de Janeiro, há descontinuidades vigorosas entre o ‘mundo’ do pesquisador e outros mundos, fazendo com que ele, mesmo sendo nova-iorquino, parisiense ou carioca, possa ter experiência de estranheza, não-reconhecimento ou até mesmo choque cultura comparáveis à de viagens a sociedades e regiões ‘exóticas’. (VELHO, p. 126-127).

Após essa reflexão, sigo trazendo um pouco do meu itinerário na Maré. Sou o que se pode chamar de “mareense” raiz. Nasci e morei durante minha infância na Vila dos Pinheiros, uma das dezesseis favelas que compõe o Complexo da Maré. Meu local de moradia era um bloco de apartamentos, construção típica de ocupação estruturada pela instância governamental. Essa configuração espacial, de alguma forma, colabora, ainda, com a visão de bairro, já que os apartamentos têm estrutura bem parecida com outros imóveis desse tipo presentes em outros espaços, sobretudo na Zona Norte do Rio de Janeiro.

Os “prédios”, como são carinhosamente chamados pelos moradores, fazem parte de blocos que abrigam em si dois grandes prédios. Cada um deles possui cinco andares que se interligam por escadas. Cada andar conta com quatro apartamentos de mais ou menos 50 m². Há ainda, na parte inferior, espaços livres utilizados pela comunidade para interação, como as conversas entre os moradores, as brincadeiras e as festas de aniversário. Os prédios são pintados de cores diferentes, como cinza, amarelo e salmão.



Figura 4: Imagem dos prédios do Conjunto Pinheiros. Fonte: <https://br.pinterest.com/supergiba/complexo-da-mar%C3%A9/>

É interessante notar que a dinâmica espacial bem peculiar das favelas está em caráter associativo com valores muito caros a esses lugares: o senso do coletivo e a capacidade de desenvolver estratégias frente às dificuldades econômicas, que estão intrinsecamente ligadas à “autoconstrução e a participação comunitária (VARELLA *et al.*, 2002, p. 44). Os puxadinhos e as lajes surgem, muitas vezes, como possibilidade de extensão das casas a fim de receber familiares que vêm do interior rumo à metrópole com o sonho de uma ocupação empregatícia. Os puxadinhos se tornam ainda forma de implementação de “biroscas”: pequenos espaços que se destinam à realização de formas de aumento de renda, como barbearias, bares.

Sob esse aspecto, bem elucidam Varella *et al.* (2002) que

No caso do Conjunto Pinheiro, tanto por sua tipologia, prédios de apartamentos, quanto pelo material utilizado, estruturas de concreto pré-fabricadas, foi bem mais difícil a execução, pelos moradores, dos acréscimos e alterações habituais. (p. 45).

É possível pensar aqui na inviabilidade intrínseca à construção dos referidos prédios do processo de “favelizar-se”, isto é, assumir características socioculturais semelhantes àquelas encontradas nos espaços típicos das favelas (BURGOS, 2005, p. 190) de que são exemplos “puxadinhos”, extensões das casas geralmente utilizadas como pequenos comércios, bem como as “lajes”.

Não podemos afirmar uma ausência de interferências nos referidos prédios. Isso porque a parte inferior desses espaços recebeu múltiplos usos, já que há pequenas áreas cobertas, que se assemelhavam a garagens. Além disso, a grande área livre foi transformada pelos moradores em galpões que foram sendo ocupados segundo a ordem de chegada e, posteriormente, foram vendidos por seus “donos”, se transformando em um patrimônio.

Também com relação aos muros que cercam os prédios, percebe-se que a dureza arquitetônica é parcialmente quebrada quando “os muros monótonos que cercavam os blocos repetitivos ganharam novas formas distintas e novos usos” (VARELLA *et al.*, 2002, p. 45).

Destaca-se ainda que os muros também são ilustrativos não apenas de um movimento de ressignificação, mas também dessa “autoconstrução e a participação comunitária” (VARELLA *et al.*, 2002, p. 44). Utilizando a memória de meu pai, como informante privilegiado, descobrimos que ele, junto a outros

moradores, “levantaram o muro”, e fizeram melhorias no prédio, como a colocação de azulejos nas escadas e no térreo do bloco.

Um outro exemplo de como os espaços das casas nas favelas são reinventados, tornando-se, além de local de moradia, espaço de fonte de renda, é encontrado na descrição de uma barbearia situada no Morro do Turano feita por Mizrahi (2019) em sua pesquisa intitulada *Figurino funk: roupa, corpo e dança em um baile carioca*. Observemos a descrição da barbearia em sua rede de significados na estética *funk* no fazer dos cabelos masculinos:

A barbearia de Mãozão foi construída em sua casa, como um anexo. A impressão que se tem é que uma parede foi colocada em um dos cômodos da construção, de maneira a isolar um trecho estreito e comprido, dando origem assim à sua barbearia. Por diversas vezes, durante minha visita, Mãozão fez reclamações em relação ao local, dizendo que este era muito pequeno, limitando o seu trabalho. (MIZRAHI, 2019, p. 122).

Comprovando a potência criativa desses moradores, no prédio em que residi, um dos espaços foi transformado em uma espécie de *atelier* por um morador, servindo para produção de quadros e grafites.

Os novos usos também perpassam uma das construções mais típicas das favelas: as lajes, que passam por ampliações, se constituindo não apenas como espaço para festas dos moradores. Na favela do Vidigal há o frequentado Bar da Laje, conhecido pela visão deslumbrante que a laje proporciona de um dos pontos mais bonitos da cidade: o morro Dois Irmãos.

Matérias de jornal comprovam a diversidade das atividades a serem realizadas em lajes: “Festas na laje em favelas com UPP fazem sucesso entre turistas no Rio”. Um outro uso do espaço da laje é a comercialização desse espaço como local onde se faz a “marquinha” de biquíni.¹³ A atividade tão característica de mulheres em favelas no verão do Rio de Janeiro conta com marquinha, hidratação e até drinks.

Além do Bloco 12, um dos espaços mais importantes de minha infância, como a de tantas outras crianças, é a escola. Minha “segunda casa”, como se costuma fazer referência à escola, situava-se fora da Maré e é uma instituição particular em bairro que seria meu futuro lugar de moradia com meus pais: Bonsucesso. O caráter de contiguidade deste bairro com a Maré também se alonga

¹³ In: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/01/festas-na-laje-em-favelas-com-upp-fazem-sucesso-entre-turistas-no-rio.html>

à escola que estudei, já que um grande número de alunos morava nas diversas favelas da Maré, de modo que, atendendo à procura, havia um grupo que transportava crianças da Maré à referida escola.

A escola, cumpre, assim, um papel de distanciamento e aproximação entre mim e a Maré. Sinto-me convidada a pensar no caráter de aproximação e distância da Maré, proporcionado pela escola. Se na infância, a escola me retira da Maré, um movimento contrário se faz na vida adulta, já que é por tornar-me professora que decido voltar àquele espaço. A escolha da Maré como local de trabalho, assim, foi permeada por motivações ideológicas.

Acompanhei com meu pai o surgimento de muitos espaços, explorando-os com a curiosidade que é inerente à natureza infantil. Destaco a construção da ciclovia, que além da grande área destinada a passeios de bicicleta contava com brinquedos. Essa ciclovia se situa às margens da Linha Vermelha e colabora com o ideal de urbanidade, se afirmando como um aparelho cultural. Por meus passeios de bicicleta, eu e meu pai exploramos, além da ciclovia, o parque ecológico da Maré, conhecido pelos moradores como Mata, do qual já se falou neste trabalho.

Destaco também uma das características mais marcantes das favelas: a relação de amizade entre seus moradores, muito ligada à necessidade de coletividade para a resolução de demandas sociais nestes espaços. Assim, lembro com carinho das comemorações de encerramento de ano no entorno do prédio onde morava, dos banhos de mangueira e as festas de aniversário, como momentos de encontro e de extensão dos laços de afeto entre aqueles que partilhavam das mesmas alegrias e agonias.

Minha memória aponta que eventos na Maré contam sempre com a supervisão dos meus pais e isso não é por acaso. Eles tinham como premissa que eu deveria estar na Maré apenas em sua companhia. Com tais atitudes, acredito que meus pais buscavam, como tantos outros, me blindar do contexto de violência daquele espaço.

Essa blindagem, contudo, era falha nos momentos em que eles não podiam escolher onde estávamos, ou seja, nos deslocamentos. Minhas memórias de incidentes mais violentos envolvendo conflitos bélicos está intimamente relacionada ao ir e vir, sobretudo no longo percurso entre minha casa e a Avenida Brasil, importante via da cidade e grande porta de saída e entrada da Maré.

Na Maré vivi minha infância e dela me despedi no começo da adolescência. Aos onze anos eu e minha família nos mudamos para Bonsucesso, que mantém uma interessante relação com a Maré, já que é o bairro mais próximo. Os moradores vão a Bonsucesso para realizar atividades como ir ao banco, lotéricas, consultórios médicos. Também frequentam esse espaço para realizar compras em lojas de departamentos e fazer refeições em restaurantes de grandes redes, que não estão presentes na Maré. A distância também contribui para a ligação da Maré com Bonsucesso: é possível ir de um a outro a pé, já que o que os separa é a Avenida Brasil. As passarelas da Avenida Brasil impulsionam o caráter de conectividade desses espaços.

Além disso, há um sólido serviço de vans que fazem o trajeto entre esses dois espaços. Há ainda uma linha de ônibus, que adentra a Maré e que é inclusive o ônibus que utilizo todos os dias para ir ao trabalho. O sistema de BRT (sistema de ônibus de trânsito rápido) também conta com a Estação Maré.

O documento 1ª Amostra sobre Mobilidade na Maré (2015) comprova, por meio de pesquisa realizada, que 48.8% dos moradores circulam mais pela ZONA NORTE (AP 3), região onde se situa o bairro de Bonsucesso.

A relação desses dois espaços é mesmo como algo contíguo, o que se comprova se pensarmos que Bonsucesso, junto com dois outros bairros, abrigava as favelas da Maré, em momento anterior à criação do bairro Maré, em 1994, como já foi apontado. Além disso, alguns moradores revelam, em suas entrevistas de emprego, ou a outras pessoas, que residem em Bonsucesso, fugindo, assim, de estereótipos ligados ao que é ser morador de favela.

O fluxo de saída da Maré em direção a Bonsucesso representa a um mesmo tempo segurança e outras possibilidades, conforme ressaltado por um informante que afirma que sua ida para o bairro trouxe melhorias na condição de vida de sua família. Essa crença em melhorias pode se comprovar no número expressivo de quatro famílias que são oriundas da Maré e residem no prédio em que morei.

O grande fluxo, comprova-se, é de saída da Maré a Bonsucesso. De outra maneira, há aqueles que, morando em Bonsucesso, se dirigem à Maré em busca de prestação de serviços, visitas a amigos e familiares ou atividades econômicas e profissionais. Situo-me entre os integrantes do último grupo, já que escolho voltar

à Maré, agora como professora. É a partir desse movimento que seguimos nosso itinerário de pesquisa.

3

Entre a Antropologia e a Educação

3.1

Antropologia e Educação: uma interface

A educação tem se afirmado como terreno fértil para discussões de outras áreas de conhecimento. Um exemplo disso é a Sociologia, que com suas contribuições sobre a composição do tecido social e suas nuances, tem apresentado caminhos para o questionamento e superação de alguns debates acerca das desigualdades, ao comprovar que, compondo a sociedade, se reproduzem também na escola, como bem nos lembra Pierre Bourdieu (2007). Da interlocução entre esse campo e a Educação surge a Sociologia da Educação, esse caminho foi seguido por outras disciplinas, como a Filosofia da Educação.

Traremos à tela as possibilidades oferecidas pela Antropologia, enquanto disciplina que tem na alteridade seu grande pilar. Sob a ótica desta disciplina, são os sujeitos de pesquisa que detém o conhecimento empírico, partilhados com o antropólogo por meio em uma relação não verticalizada e dialógica. Sobre as possibilidades da investigação antropológica, Velho (1978) afirma que “a observação participante, a entrevista aberta, o contato direto, pessoal, com o universo investigado constituem sua marca registrada. [da antropologia]. (VELHO, 1978, p. 123).

A Antropologia, em sua potência investigativa, ajuda a desestabilizar o caráter universalista tão presente na educação. Cabe apontar, porém, o desafio presente no projeto de articulação entre as disciplinas, já que a primeira propõe a investigação de saberes presentes em diversas configurações sociais, em um claro movimento de conhecimento e valorização de conhecimentos outros, ao passo que a educação apresenta um explícito projeto de modificação do cotidiano.

A atividade educativa, assim, é a tarefa de inculcação de valores, em que uma geração mais velha atua sobre os mais jovens, segundo concepção de Durkheim (1975). Já a Antropologia apresenta o entendimento de que é necessário ir ao outro para conhecer.

Tania Dauster (2007) afirma que:

O professor, de maneira geral, lucraria com a abordagem antropológica, olhando seu aluno com outras lentes, ou seja, analisando a heterogeneidade e a diversidade sociocultural e abandonando uma postura etnocêntrica que faz do `diferente` um inferior e da diferença uma privação cultural”. (DAUSTER, 2007, p. 2).

A autora apresenta um claro diálogo com o que Paulo Freire (1996) designa como Educação Bancária (1996), que tem a premissa de que o aluno é um banco, no qual se depositam conhecimentos: “na visão ‘bancária’ da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 1997, p. 57).

Nesse sentido, é impossível não ressaltar que a educação e sua agência maior, a escola, têm demonstrado sua ineficiência em lidar com os desiguais, reproduzindo as normas da sociedade que destina a alguns grupos sociais um impenetrável silenciamento.

Partindo de uma premissa etnocêntrica, a escola ignora outras epistemologias, tentando considerar como únicos saberes válidos a cultura escrita, bem como os saberes dominantes que ajudam a legitimar e consolidar a inculcação das lógicas capitalistas.

Sob esse propósito Antonella Tassinari (2009) em diálogo com Illich (1985) afirma que o processo que o autor “denomina ‘escolarização da sociedade’ produz um certo tipo de infância - limitada à condição de aluna e subordinada à autoridade adulta, e privilegia um certo tipo de aprendizagem – atrelada ao contexto escolar que deslegitima as demais formas de vivência da infância e da aprendizagem”. (TASSINARI, 2009, p. 4)

Sem esquecer que, apesar das possibilidades que a Antropologia apresenta à Educação, essa relação ocorre em um espaço de tensão, Mylene Mizrahi (2021b) problematiza:

Como compatibilizar, de um lado, uma disciplina enraizada não apenas no conhecimento produzido pelo outro, mas em uma concepção de ciência que envolve um

posicionar deliberado do cientista, do antropólogo, em uma posição hierárquica não apenas desigual, mas inferior ao nativo e, de outro, uma disciplina que, como a educação, assume de modo importante uma perspectiva intervencionista sobre os sujeitos de sua pesquisa? (MIZRAHI, 2021b, p. 3).

Cientes do potencial investigativo da Antropologia para o campo educacional, apresentamos as contribuições de antropólogos que, sem se voltarem especificamente para a educação formal, apresentam aprendizagens que se fazem em outros lugares que não a escola ou mostram de que maneira os estudantes, por seu potencial criativo, adquirem aprendizagens além das previstas no currículo formal em sua rigidez.

Mostraremos, por meio de alguns trabalhos, as veias abertas pela Antropologia ao investigar as relações que se fazem na escola, lugar privilegiado para a realização de produções etnográficas acerca da juventude. A última abordagem é realizada tendo por foco principal a Antropologia Urbana, em suas possibilidades acerca da investigação em espaços urbanos, meio em que a escola se situa.

Apesar disso, para fins deste trabalho, não pensaremos a fundo em questões relacionadas à Antropologia e Educação no sentido das aprendizagens. Trata-se de pensar sob uma perspectiva relacional, por meio da articulação entre duas áreas disciplinares, por acreditar que “ambas [Educação e Antropologia] têm como solo as relações entre o indivíduo e a sociedade e tratam da existência humana.” (DAUSTER, 2003, p. 8).

Neste sentido, apontaremos agora, de maneira sucinta, alguns trabalhos que, propiciando um diálogo entre as duas áreas se apresentam como importantes interseções. Destacamos mais uma vez a potência da Antropologia, ao exigir do pesquisador o tempo todo o exercício do que Velho (1978) aponta como o estranhamento, ou seja, prescindir de suas lógicas e normas para relativizar a cultura do outro. Ora, para realizar tal tarefa é necessário que se coloque nos sujeitos de pesquisa o conhecimento, em um claro deslocamento de saberes.

Margareth Mead (2015), já na década de 30, apontava caminhos interessantes da interface entre Antropologia e Educação ao lançar mão de pesquisa antropológica para investigar uma questão latente nas civilizações ocidentais: são as perturbações que atormentam nossos adolescentes consequência da natureza da própria civilização ou da civilização?

O caminho escolhido para formular resposta é o caminho do antropólogo: “ir para uma civilização diferente e fazer um estudo de seres humanos sob condições diferentes em alguma parte do mundo”. (MEAD, 2015, p. 23).

Desconstruindo a noção de que os problemas da adolescência seriam biológicos, ela acompanha a adolescência de meninas e Samoa, na Papua Guiné, a fim de demonstrar que são os ambientes em que são criados e as relações estabelecidas que determinam as configurações de adolescência.

Dialogaremos, mais uma vez, com o trabalho de Antonella Tassinari (2009) no duplo movimento que realiza, já que apresenta, em diálogo com Illich (1985), críticas às sociedades ocidentais que, por meio do processo massivo de escolarização, transformam a infância na identidade de criança-aluna, negando-se a perspectivas de aprendizagens outras que não se façam apenas neste espaço. Sob esse aspecto, a autora ressalta que

Contextos sociais em que as crianças não frequentam a escola chegam a ser concebidos como anomalias ou aberrações e, de fato, multiplicam-se situações de exploração do trabalho infantil e de violência contra crianças que são alijadas da possibilidade de participar de escolas”. (TASSINARI, 2009, p.1).

Para pensar caminhos outros, Tassinari (2009) retoma uma série de trabalhos realizados em sociedades indígenas, ainda que apresentem experiências escolares e/ou escolas, e que apontam para a existência de múltiplas infâncias que se materializam em experiências outras do ser criança e do processo de aprendizagem. Trata-se menos de uma iniciativa de negação das funções da escola e sua conseqüente abolição e mais de uma perspectiva de ampliação teórica rumo à investigação dos saberes que não se fazem fora da escola.

Dentre as pesquisas apresentadas pela autora, lançaremos um olhar para *Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá* (2000) de Clarice Cohn. O trabalho, em seu propósito de investigar a especificidade da de infância desse grupo, mostra que o aprendizado dessas crianças se dá em relação com o próprio ambiente em que vivem e, por meio das capacidades de ver e ouvir. Além disso, “o momento em que a criança está pronta para aprender é indicado por ela mesma, quando, como me disse uma vez um homem, começar a sentar [de quem sabe] para ouvir.” (p. 201-202).

O estudo da infância e aprendizagem dos *Xikrin* aponta para um nítido movimento de deslocamento de algumas concepções extremamente arraigadas no modelo escolar. Um exemplo disso é a padronização dos tempos de aprendizagem, alicerçada em um currículo rígido em que os tempos dos alunos não são considerados, uma vez que todos devem atingir às habilidades propostas ao longo de um tempo que apesar de poder ser dividido de maneiras diferentes, como bimestre ou semestre, deve ser alcançado até o fim do ano letivo. Não podemos esquecer, por fim, que, mediante o julgamento feito pela escola de ineficiência dos conteúdos aprendidos, é prevista a reprovação como meio de punição.

Cohn (2000) revistando a forma como a Antropologia concebia a infância nas sociedades que investigava, afirma que os estudos recentes apresentam uma nova configuração da aprendizagem na infância, revelando o papel ativo das crianças na vida social por meio de interações múltiplas. Assim,

O estudo da infância nessas sociedades tem como enfoque um mundo relativamente autônomo, que tem validade por si, nas experiências e na vivência das crianças, e em suas formulações sobre o mundo em que vive, vendo-a como um agente, e não como um sujeito incompleto, ou um adulto em miniatura que treina a vida adulta. (2000, p. 196).

Pensaremos agora em Tim Ingold (2015) em sua proposição acerca do movimento de colocar atenção aos elementos do ambiente. O conhecimento que não é feito sobre as coisas, mas com as coisas, é de especial importância para o debate educacional, em sua discussão acerca do *educare* e *educere* em que o primeiro modelo traz o conhecimento para dentro da mente dos estudantes, ao passo que o segundo convida o aluno para um passeio lá fora, numa perspectiva de colocar atenção aos elementos do ambiente. O autor faz ainda uma contraposição a *scholè*, no sentido grego de tempo livre e a escola, que “em sua história institucional, a escola tem se dedicado a conter a imaginação, a convertê-la numa capacidade de representar fins antes da sua consecução” (INGOLD, 2015, p. 32).

Observa-se, assim, as práticas sociais em um modelo de educação menos dirigido, menos intencional e mais atencional. Há ainda a interessante discussão acerca da o que Masschelein (2010a, p. 49) designou por “metodologia pobre”, da qual logo trataremos. “O conhecimento pula de cabeça em cabeça, mas as próprias

cabeças – e os corpos aos quais elas pertencem – estão fixas no lugar” (INGOLD, 2015, p. 34).

A metodologia rica conta com um esquema bem organizado, com caminhos prontos a conduzir os estudantes a um fim. A metodologia pobre, por sua fluidez, possibilita que os aprendizes estejam atentos à experiência. Acreditamos que a contribuição do antropólogo seja essencial para um modelo de educação rumo à superação de itinerários que já estão dados, estimulando nos estudantes a percepção do ambiente, aguçando seus sentidos, buscando, assim “conduzir para fora, para o mundo.” (INGOLD, 2015, p. 34).

Nessa fase do trabalho, apresentaremos algumas produções que, sem se voltarem à educação dita formal, ou seja, aquela presente na escola, utilizam as interações que ali se realizam por entender as múltiplas possibilidades de sociabilidade nesse espaço. Essa também é a proposta de nossa pesquisa. A Antropologia, interessada nesses sujeitos que são jovens e crianças e que tem na escola seu *locus* privilegiado, vê em seus sujeitos escolarizados interessante eixo de pesquisa. A escola é vista em sua potência como um dos espaços de sociabilidade e não mais o único, sendo comum para tais investigações, o uso de etnografias realizadas na escola e também em outros espaços.

A maior zoeira (2010), tese de doutorado de Alexandre Pereira Barbosa, a partir de uma perspectiva multilocalizada, buscou entender como as experiências juvenis modificavam e eram modificadas por outras experiências como as escolares, territoriais (de moradores da periferia), tecnológicas, além das de gênero, classe social e raça. Barbosa (2010) busca observar as tecnologias nas experiências juvenis, sendo a escola um desses espaços, em um movimento do que Latour (2012) designa por teoria do ator-rede: conexões que os atores podem estabelecer com pessoas, objetos, lugares por meio de práticas cotidianas e interações múltiplas.

Barbosa (2010) segue como fluxos a noção de juventude e a cidade, numa perspectiva de investigação acerca da maneira pela qual a experiência juvenil se articula com a experiência urbana. A noção de juventude é investigada, realizando trabalhos de campos em cinco escolas, em espaços e temporalidades diferentes. Um interessante diálogo é propiciado na questão de como os jovens têm agência sobre a escola. Ou seja, a despeito dos padrões impostos pela instituição, os jovens ampliam e ressignificam a experiência escolar.

Nesse processo de reinvenção da escola pelos jovens, a tecnologia desempenha papel de destaque. O trabalho etnográfico as “zoeiras” desempenham papel de relevância, pois:

No contexto escolar as brincadeiras e relações jocosas entre os estudantes, além de explicitarem certas ambivalências em suas interações entre si e com a escola, revelaram-se como componentes importantes das relações juvenis, estudantis e de gênero que eram por eles empreendidas. (BARBOSA, 2010, p. 145).

Lançaremos um olhar para mais uma investigação antropológica. A dissertação de mestrado de Isabela Rangel Petrosillo intitulada *Esse nu tem endereço. O caráter humilhante da nudez e da sexualidade feminina em duas escolas públicas (2016)* apresenta os corpos juvenis em suas relações com outros espaços, virtuais, e físicos, do qual a escola é exemplo.

Trata-se de uma “etnografia, em ambiente escolar, das dinâmicas de controle praticadas sobre jovens corpos femininos imgeticamente sexualizados” (PETROSILLO, 2016, p. 3). A autora problematiza a circulação de imagens sexuais e de nudez de alunas de duas escolas, apresentando uma perspectiva de corpos “em rede” numa integração do virtual e do real propiciada pelos impactos dessa divulgação na rede de relações estabelecidas nos campos pesquisados.

A etnografia realizada com adolescentes aprofunda as reflexões acerca do julgamento dos corpos femininos, que é reatualizado diariamente através de discursos extremamente conservadores e que regulam a sexualidade feminina desde a mais tenra idade. Fica evidente que a sexualidade perpassa o prazer e o perigo, já que é comum que os adolescentes armazenem imagens em celulares e as compartilhe, utilizando-as como moedas de troca e como forma de chantagem.

Por meio das práticas juvenis em rede, Petrosillo (2016) apresenta a reafirmação da virilidade masculina nas relações tecidas na escola, como espaço de produção e retransmissão de imagens do tipo “nudes” femininos, bem como seus impactos na teia de relações presentes entre os alunxs que formam aquele espaço. Pensa-se, ainda, na potência da escola de ser promotora de mudanças na sociedade machista ou mantenedora dos padrões duramente impostos aos corpos femininos.

Esses trabalhos ajudam a pensar na potência investigativa da Antropologia em acompanhar alguns processos que se desenvolvem na escola, sem, contudo, se lançar na investigação apurada dos processos formais de ensino-aprendizagem. A

pesquisa que realizamos, ao investigar o saber da violência com vistas à investigação das estratégias apresentadas pelos envolvidos no contexto escolar, pensa num saber outro: o saber da violência.

Essa discussão está intrinsecamente ligada às aprendizagens cotidianas. No caso da pesquisa que desenvolvemos, as fronteiras dentro x fora não são rigidamente estabelecidas. A metáfora do “entre os muros da escola” estão borradas, fomentando o debate sobre de que maneira o espaço escolar é permeado pela violência.

Nessa conjuntura, propomos investigar a escola, tomando de empréstimo a noção de “poroso” em Ingold (2012), entendido como *lócus* que é perpassado por múltiplas dimensões e do qual emanam diferentes relações em suas “formas emergentes” (INGOLD, 2012, p. 32). A escola estabelece-se, assim, como grande epicentro para se problematizar de que maneira a violência se faz presente e como é vivida pelos sujeitos que a constituem.

A pesquisa é também fruto das inquietações de uma pesquisadora a partir de sua imersão enquanto sujeito ativo, porque participante, das nuances muito particulares do contexto de violência de uma escola pública situada no Complexo da Maré. Propõe-se, assim, pensar na violência colocando, no itinerário de pesquisa, sobretudo, atenção às “coisas”, conforme definição de Ingold (2012): “um certo agregado de fios vitais” e tentando entender de que forma as coisas e as pessoas se fazem nessa relação com a violência, colocando atenção nos elementos do ambiente.

Pretendemos acompanhar a experiência da violência em uma escola na Maré a partir de seus elementos materiais, visuais e sonoros tomando por ponto de partida a escola. Assim, faz sentido pensarmos em aprendizagens ligadas ao cotidiano. Estabelecemos diálogo com Jean Lave (2015), que já no título de seu trabalho fornece as pistas do caminho que irá seguir: *Aprendizagem como/na prática*. A autora desloca a escola como único *lócus* do saber, destacando que ela pode ser um entre os tantos contextos educacionais possíveis.

Por meio da pergunta norteadora “como as pessoas aprendem” Lave (2015), apresenta trabalhos realizados em um grupo de pesquisa, que transitando por múltiplos contextos, apontam a existência de relações muito diversas da relação verticalizada presente entre os aprendizes e aqueles que ensinam, da qual a relação professor e aluno é bastante representativa. Determo-nos mais

detalhadamente no estudo de meninos que aprendem a jogar futebol nas ruas, por apresentar a presença da escola, que se afirma como um dos contextos de aprendizagem, dentre tantos outros possíveis:

A atividade escolarizada é parte da condução da vida cotidiana dos meninos, e não o contexto da aprendizagem; mas (seja lá que que for que se faça nas escolas) como um entre os contextos através dos quais os meninos se movem, no seu caminho desde algum outro lugar e continuando em direção a ainda outros engajamentos. (LAVE, 2015, p. 43).

Lave apresenta ainda a conexão entre aprendizagem e práticas cotidianas, ao apontar que os aprendizes “estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros” (LAVE, 2015, p. 40). A investigação proposta pela autora rompe com uma série de postulados quase intrínsecos à prática educativa tal como a conhecemos hoje. A importância do cotidiano rompe com o percurso seguido pela escola, que apresenta um explícito propósito de desconsideração das experiências cotidianas.

Destaca-se ainda a mudança de perspectiva sobre o aprendiz, em seu engajamento na aprendizagem, rompendo com a tradicional passividade de quem aprende. Todo o trabalho realizado se situa numa ótica de ruptura sobre:

Como as pessoas aprendem nos termos culturais complexos dentro dos quais isso ocorre, sem tentar assimilar isso, positivamente ou negativamente, dentro de nossas pressuposições culturais profundamente enraizadas. (LAVE, 2015, p. 39- 40).

Em diálogo com Lave (2015), observamos a necessidade de entrecruzar prática e vida cotidiana àqueles que se engajam em suas aprendizagens. No contexto investigado, os professorxs precisam desenvolver conhecimentos sobre a partilha territorial na cadeia de relações que se estabelece no deslocamento de chegada ou saída do trabalho. Esse território, dividido pela área de atuação de diferentes facções, exige dos profissionais o conhecimento sobre os limites de atuação do tráfico, conforme observamos na fala de uma das professoras entrevistadas:

Se eu for de carro, eu vou pela Linha Amarela e passo por uma outra facção pra chegar na escola, que é o Terceiro Comando, que eu venho pela Baixa, uma outra favela de dentro da Maré. Eu entro primeiro pelo Pinheiro, que é uma favela, Terceiro

Comando, depois eu passo pela Baixa, que também é Terceiro Comando e chego na escola. Professora Amora.

Além da necessidade de conhecer o território que é dividido entre, pelo menos, três grandes facções criminosas, há ainda a necessidade de atenção às coisas, que se mostram como marcadores de “paz” ou violência. É neste sentido que a pesquisa apresenta uma aprendizagem voltada à sobrevivência, a aprendizagem da violência, que se dá mediante uso dos sentidos, de que a audição e a visão são exemplos.

Esse debate traz ao primeiro plano a desestabilização de um saber único, presente no professor, já que muitas vezes as crianças, por sua vivência cotidiana na Maré, muito mais frequente que os professores, fazem a leitura dos “sinais” de paz ou violência, em uma inversão da lógica adultocêntrica.

Os pais também são sujeitos importantes nesse processo, já que, munidos de saberes locais, os partilham com os docentes. Das professoras entrevistadas, todas utilizam como um dos recursos antes de adentrar na Maré, o *WhatsApp*, sobretudo os grupos das turmas, formados por pais e professores, que se materializam como mais um dos artefatos de que esses profissionais necessitam lançar mão antes de seu dia de trabalho:

Eu olho o WhatsApp antes de sair de casa e eu olho o WhatsApp durante todo o trajeto até a comunidade e quando vou entrar olho de novo. Porque os pais e o próprio grupo de professores estão sempre avisando quando tem alguma coisa estranha, então a gente não entra antes de olhar o WhatsApp. Professora Juliana Miranda.

A busca por trabalhos outros confirma que a prática de verificação do “clima”, pesando como um estado social a partir do qual se pode pensar em tranquilidade e violência, da Maré antes de ir ao trabalho é realizada também em outras escolas. Thaís Carvalho Rodrigues Lopes (2017), em trabalho a ser posteriormente mais detalhado, afirma que:

A diretora se encontrava na fronteira dos dois espaços, e não pareceu estar muito disposta a conversar naquele momento. Disse que, para entrar ali, era obrigatória a autorização da Prefeitura e me desejou boa sorte no processo de obtê-la. Apesar da pressa, anotou em meu celular o telefone da escola e pediu que eu sempre ligasse antes de vir. (LOPES, 2017, p. 33).

Nosso trabalho busca, assim, ainda romper com algumas dicotomias, tais como aquele que aprende/aquele que ensina, humano e não-humano, paz/violência, em sua investigação acerca de como os materiais ou coisas se relacionam, participando de uma teia ou rede de relações em que coisas, pessoas, aprendizagens, sinais, e espaços se fazem participantes.

Não temos a intenção de lançar um olhar sobre a educação formal, antes, vemos a escola como um parlamento de fios que seguiremos lançando mão, sobretudo, da Antropologia, como ciência que, conforme apontado, se debruça sobre a interpretação que os sujeitos fazem da cultural a qual pertencem.

3.2

A Escola Municipal da Paz ¹⁴

A escola pesquisada é uma das oito que compõe o Campus Maré, que se situa às margens da Via Expressa Presidente João Goulart, popularmente conhecida como Linha Vermelha, via propícia a múltiplas interseções entre diversos pontos da cidade. O campus é um espaço relativamente novo, data de fevereiro de 2016 e integra o programa *Escolas do Amanhã*, um projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro, iniciado em 2009, que visa “melhorar a educação da Rede Municipal por meio de um programa inteligente e criativo de ensino integral e uma infraestrutura de conforto e qualidade para alunos e professores.” ¹⁵



¹⁴Nome fictício

¹⁵<http://www.escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/>

Figura 5: Disposição espacial do *Campus Maré*/ Fonte:
https://www.google.com/search?q=campus+mare&sxsrf=ALeKk029t3vjrVlJp8lQUq4MV7H8AU-lw:1611707998684&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjYuviV8LruAhW3GbkGHWc6APUQ_AUoAnoECAQQBA&biw=1366&bih=657#imgrc=Z13AJMgD91qZIM

A ideia de *campus* introduz uma nova visão à disposição espacial, pois pressupõe uma articulação das escolas que abrangem diferentes etapas da educação básica. O Campus Maré é formado por cinco unidades do Primário Carioca (1º ao 6º ano do Ensino Fundamental), dois Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), que compõem a pré-escola e o Ginásio Carioca (7º ao 9º ano). O site da Multirio, Empresa Municipal de Múltiplos Meios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, afirma que as referidas escolas “têm estrutura pré-fabricada e tiveram como base preceitos construtivos de sustentabilidade, modularidade, racionalidade, segurança, ergonomia, economia, conforto térmico e acústico e eficiência energética.”¹⁶

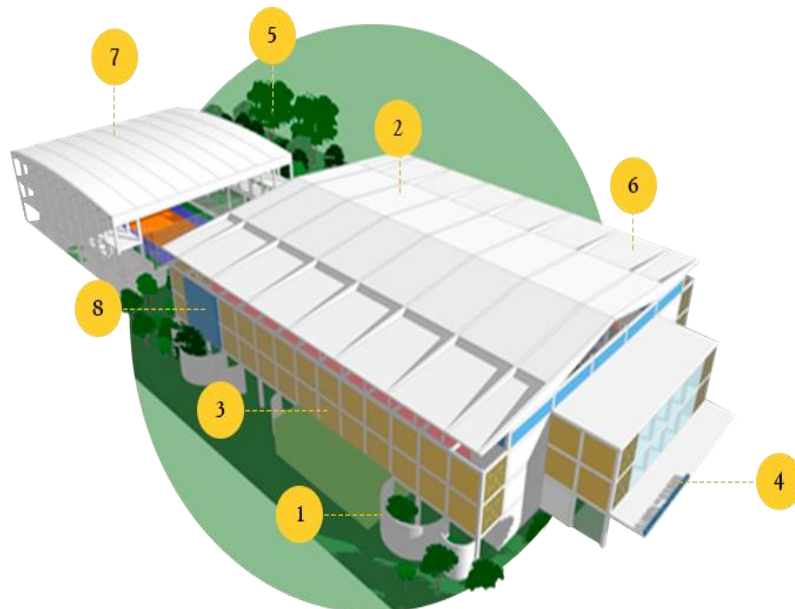


Figura 6: Organização física das Escolas do Amanhã/ Fonte:
<http://www.escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/#:~:text=Entenda%20o%20Projeto,qualidade%20para%20alunos%20e%20profesores.>

¹⁶<http://multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/8810-primeiras-escolas-do-campus-da-mar>

1- Estrutura de concreto

Com o objetivo de ter uma construção mais ágil, sustentável, moderna e de qualidade, o esqueleto da escola foi todo projetado em blocos pré-fabricados de concreto.

2- Vedação termoacústica

Estrutura adequada para isolar o som e o calor, e tornar o ambiente escolar mais agradável e tranquilo.

3-Salas climatizadas

Com o objetivo de criar um ambiente confortável que viabiliza aulas mais interativas e dinâmicas, todas as salas são equipadas com ar condicionado e estruturadas para receber projetores e computadores.

4- Acessibilidade

Tanto a estrutura do prédio quanto sua localização do terreno foram elaboradas de acordo com as normas de acessibilidade com o objetivo de oferecer um local de estudos mais adequado e seguro.

5- Área externa arborizada

Criada para propiciar o bem-estar dos alunos e professores, reduzir o calor do local e o impacto das chuvas.

6- Unidade de Alimentação e Nutrição

É onde a equipe nutricional prepara o cardápio e as refeições dos alunos, buscando oferecer sempre uma alimentação balanceada e saudável com frutas e legumes diversos

7- Quadra Poliesportiva

Área construída para tornar as aulas de Educação Física e momentos de lazer dos alunos mais divertidos e produtivos.

8- Fachada dupla com “brisessoleil”

Dispositivo de proteção solar que facilita a passagem de ar e torna a escola mais arejada e o tempo dos alunos dentro dela mais prazeroso.¹⁷

Compor um *campus* aqui também traz nas entrelinhas outras significações. Localizado às margens da Linha Vermelha, há a impressão de um relativo isolamento do restante da favela, pois ali a paisagem se modifica. Por não se situar em uma via de grande circulação, vemos que o trânsito predominante é o dos carros dos professores e diretores, contrastando com o fluxo nervoso da Linha

¹⁷ Tabela feita pela pesquisadora com as informações acerca da estrutura física da escola, presentes na figura acima apresentada. As referidas informações constam in: <http://www.escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/#:~:text=Entenda%20o%20Projeto,qualidade%20para%20alunos%20e%20professores>

Vermelha e das ruas da favela Nova Holanda. Não há nenhum comércio em frente às escolas.

Um olhar mais aprofundado mostra, porém, que, bem como a cidade não está partida, também a escola não está apartada da cidade. Trata-se de uma paisagem outra, em que os carros de funcionários da escola predominam, e a circulação de pais, alunos e funcionários é intensa. Inclusive, a construção arquitetônica das escolas, com suas cores afirma-se, ao lado da Ilha do Fundão, como paisagem, bem como mostra aos integrantes das escolas do campus que a Maré está na cidade.

Essa relação, porém, se faz em uma equação “dentro e fora”, sujeita a múltiplas leituras. Isso porque a escola se separa dessa via expressa pelas placas de acrílico, designadas como fonte de isolamento acústico, mas que são vistas por grande parte da sociedade civil como um artefato de tentativa de apartar a Maré da Cidade.

Situar-se tão próximo à Linha Vermelha desperta ainda o questionamento sobre a possibilidade de entrada na escola utilizando essa via, o que traria mais segurança no ir e vir da escola, já que sem a possibilidade de entrada no campus por este caminho, o deslocamento se faz pela Maré. Apesar de se situar a poucos metros de um Batalhão da Polícia Militar, a disposição espacial do *campus* apresenta, assim, como uma de suas problemáticas, a divisão territorial das facções do tráfico, conforme observamos na fala de uma professora:

Chegar e sair da escola onde eu trabalho é uma tarefa árdua, digamos assim. É, a escola fica bem no meio da comunidade [da Maré] entre duas facções diferentes e isso dificulta muito nossa chegada à escola. Professora Juliana Miranda.

Sobre o caráter relacional do *campus* não apenas com a cidade, mas com seu entorno, observamos que a escola está em íntima relação com o espaço em que se insere. A área externa, com árvores, bancos, mesas e quadras poliesportivas, foi projetada para ser uma área de lazer para a população. É muito comum encontrar xs moradorxs sentadxs nos bancos, que se assemelham aos presentes em praças públicas, conversando, ouvindo músicas em caixas de som, fora do horário escolar.

Um interessante aspecto é a interconexão entre as escolas. Destaca-se que os moradores, por meio de estratégias, transformam a conexão entre os espaços

ainda mais profunda. É comum que grades sejam arrancadas e buracos sejam a fim de facilitar o trajeto entre as escolas. As grades da parte frontal das escolas também sofreram danos. Nesse sentido, poderíamos interpretar que esse movimento é fruto de resistência, por meio do recado dado à sociedade de que a escola e, conseqüentemente, os moradores não estão apartados da cidade?

Essa conexão escola-comunidade, em seu aparato físico, não é sempre harmônica, pois, se a um tempo propicia uma ligação da comunidade com o aparato físico da escola, que se torna aparelho cultural, também traz alguns entraves de difícil resolução. Sobre esse propósito, destacamos o espaço da quadra, que é utilizado por agentes do tráfico em seu trânsito ou permanência, o que gera uma sensação de desconforto em professorxs e alunxs.

A quadra, assim como as demais áreas externas da escola, também sofre com as interferências de um cotidiano violento. Em casos de confrontos armados, se estão na rua, os moradores se abrigam em suas casas para se proteger dos tiros, o mesmo acontecendo na relação escola/ área externa.

Pensamos com Roberto DaMatta (1997) em *A casa e a rua* sobre a construção simbólica dos espaços da rua e da casa em seus contrastes, como aponta a fala de uma de nossas informantes privilegiadas:

A gente não sabe que horas facções contrárias podem trocar tiro. A gente não sabe que horas uma polícia pode entrar e aí normalmente a gente tá na rua, tá tudo aberto, é uma correria, as pessoas têm que se trancar em casa. Arizona – ex-aluna da E.M da Paz.

Outra informante, ao relatar os sinais de que um confronto armado ocorrerá, afirma que:

No começo logo são muitos fogos, as bocas não funcionam, que eles fecham a boca na mesma hora e quando tá dando muito tiro as lojas se fecham. Aí nós sabe que tá violento aqui, aí cada um fica na sua casa, entendeu? Luzia- mãe da ex-aluna Arizona.

Como afirma DaMatta: “a rua é um local perigoso” (2007, p. 40). A casa na Maré, além de ser representativa da configuração de espaço de carinho ou calma é também o lugar da proteção, do abrigo das chamadas balas “perdidas”. A construção dentro x fora, em que o primeiro termo do binômio está associado à segurança e o outro aos perigos, pode ser estendida a discussão presente no autor, que “referindo a espaços, a esferas de significação social- casa, rua e outro mundo

- que fazem mais do que separar contextos e configurar atitudes”. (DaMatta, 1997, p. 33).

Essa construção dentro x fora parece se estender à escola. Já apresentamos aqui que em uma escola situada em ambiente violento, esse par deixa de ser positivo, já que as coisas entram, inundam a escola. Percebemos, porém, a possibilidade de realizar um paralelo entre a casa e a rua, sendo a escola a casa e a quadra a rua:

Nós estávamos, certo dia, na quadra com as crianças quando começou um intenso tiroteio. Tivemos que correr com as crianças pra dentro da escola.
Professora Amora.

Se essa fala revela a necessidade de ter um espaço seguro, como um abrigo a sair do perigo, o relato de outra professora revela o aspecto frágil da esperada segurança dentro da escola:

Eu sabia que por mais que tentássemos não havia lugar seguro ali. Sob nossas cabeças um telhado que se quebrava com o pisar das crianças atrás de pipa, imagina o que faria o poder de uma arma, cada vez maior e mais potente.
Professora Amani Nzinga.

Entrelaçada à descrição da escola, surge o debate acerca da violência, já que seus desdobramentos ligam-se diretamente à possibilidade ou impossibilidade de uso de alguns espaços, como o exemplo da quadra nos mostra.

Sob esse aspecto ressaltamos que a E.M da Paz é uma das muitas escolas da Maré que têm no programa Acesso Mais Seguro (AMS) um instrumento de segurança frente a situações de perigo, como os confrontos armados.

O (AMS) é desenvolvido pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha sob a seguinte motivação: “o aumento da população em áreas urbanas leva a uma preocupação, por parte do CICV (Comitê Internacional da Cruz Vermelha), quanto ao aumento da violência armada e suas consequências humanitárias. A fim de prevenir e mitigar os riscos de incidentes de segurança em equipamentos públicos (escolas, hospitais), foi desenvolvida a metodologia O Acesso Mais Seguro Para Serviços Públicos Essenciais”.¹⁸

Destacamos que o AMS não tem ligação direta com a Cruz Vermelha. Inicialmente, havia como projeto a capacitação dos integrantes do AMS pela Cruz

¹⁸ In: <https://www.icrc.org/pt/publication/acesso-mais-seguro-para-servicos-publicos-essenciais-brasil>

Vermelha, o que não ocorreu. Cada escola conta com autonomia para pensar em ambientes mais seguros que deverão servir de abrigo em casos de confronto.

Operar com essa metodologia é admitir que as instituições públicas na Maré fazem parte de um contexto de extrema vulnerabilidade e que é necessário que sejam elaboradas estratégias de sobrevivência em casos de confrontos com armas de fogo. Atendendo a essa demanda, um grupo formado por dois ou três representantes de cada escola da Maré, conhecido também pelo nome AMS (Acesso Mais Seguro) foi criado com o fim de promover debates acerca da vivência da violência e, em um movimento democrático, seus participantes participaram de um dos instrumentos mais emblemáticos desse contexto de violência: a construção da cartilha de segurança, da qual falaremos mais adiante.

O caráter subjetivo dos participantes do AMS aflora, sobretudo, nos momentos de elencar os elementos de periculosidade, já que a violência e seus riscos são vividos por todos, e também, por cada um.

Nota-se a incerteza com relação à segurança garantida ou não pelo aspecto físico da escola, como uma das questões mais levantadas pelos integrantes da comunidade escolar. Por não apresentar estruturas mais rígidas, em caso de confrontos armados, a equipe escolar precisa pensar em lugares ditos mais “seguros” para que todos estejam abrigados. Esse “saber” da violência é desenvolvido pelos professores e gestores que, sem qualquer preparação para lidar com a violência urbana, concluíram que os corredores, que ficam no centro da escola, e, portanto, protegidos por toda a estrutura do entorno da unidade escolar são os lugares mais seguros.

Tendo utilizado a quadra como fio condutor para uma discussão acerca das estratégias utilizadas pelos componentes da escola em casos de violência, nos voltamos novamente a esse espaço, notando que, por todo o exposto, é cada vez menos utilizada na Escola Municipal da Paz.

A descrição dos espaços internos da escola comprova a elaboração de estratégias múltiplas a fim de substituir esse espaço, tão vulnerável. Além das salas recreativas, durante o recreio, os alunos permanecem na área interna da escola, um espaço amplo, que conta com um labirinto pintado no chão, caixa de livros, amarelinha africana. A ida para a quadra se reveste de um caráter quase festivo, saindo da esfera da cotidianidade.

Um outro exemplo de uso criativo do uso da escola em seus espaços é a própria via em que a escola se situa. Em contraste com o fluxo nervoso de automóveis na linha Vermelha, do lado de cá das placas de acrílico, encontramos moradores fazendo atividades físicas, como caminhadas ou corridas. Destaca-se que a Vila Olímpica da Maré, espaço voltado a esportes, como *ballet*, natação, dança, basquete, por sua proximidade com o *campus* impulsiona o caráter de movimento nesse espaço.

Tendo feito um passeio pelo entorno da escola e, conseqüentemente, com as relações estabelecidas entre esta e a Maré e a cidade, seguiremos nosso percurso rumo à apresentação dos ambientes que compõem a escola. Observa-se que, apesar de a escola municipal da Paz ter estrutura idêntica às outras escolas do *campus*, o que poderia torná-la uma espécie de amostra, ela, assim como as outras, se faz e refaz em processos criativos múltiplos, sendo modificada o tempo inteiro pelos sujeitos que a formam.

A escola tem vinte e quatro salas de aula. Essas salas, em geral, são ocupadas por não mais que trinta conjuntos de mesas e cadeiras. O prédio possui três pavimentos, sendo o primeiro uma área formada mais burocrática, composta por sala dos professores e diretores, secretaria e coordenação pedagógica, além do refeitório, sala de leitura, brinquedoteca, auditório e refeitório. Todos os espaços possuem suas regras de funcionamento, organização e conseqüentemente suas normas de conduta, algo como uma espécie de “gramática” dos usos.

O segundo pavimento é formado pelas salas de aula e por banheiros e bebedouros. Esse andar tem ainda uma sala de pesquisa, espaço que conta com livros, e outros elementos materiais pedagógicos, como esqueleto, sistema solar, globo terrestre, mapas e um computador. Há também uma sala com disposição espacial diferente, já que conta com mesas coletivas, sendo usada para os mais diversos fins.

O terceiro pavimento possui mais salas de aula, banheiros e bebedouros, uma sala de cinema, com televisão e um aparelho de DVD, além de uma sala de jogos, composta por jogos de tabuleiro e uma mesa de totó e a sala de aula destinada a atividades mais diversificadas.

A estrutura nova da escola colabora com o conforto presente neste espaço. Todas as salas possuem dois aparelhos de ar-condicionado. A estrutura da escola é do tipo pré-moldada. Os prédios apresentam acessibilidade, já que contam com

rampas e escadas que permitem que todo o deslocamento pelo espaço escolar seja feito por estudantes ou profissionais com necessidades especiais de deslocamento. Destaca-se ainda que todas as salas da escola possuem indicações em braile.

Os corredores também merecem destaque, pois apresentam murais, que estão dispostos ao lado de cada sala de aula, sendo de responsabilidade do docente. Destaca-se que, por se tratar de uma escola de ensino fundamental I, os professores não mudam de sala de aula, ficando, assim, durante todo o ano letivo na mesma sala. Esses murais, que geralmente tem por tema o poder da leitura e/ou educação ou boas-vindas, são cuidadosamente mantidos, a despeito de alguns desgastes.

Como apontado, a escola possui algumas salas além daquelas que se destinam às aulas, se configurando em espaços de fruição e produção cultural. A sala de leitura, além do número grande de livros e é um espaço que conta com TV, DVD e mesas coletivas.

Essa sala é colorida e possui escritos diversos por toda sua extensão, como poemas e frases de incentivo à leitura, se tornando convidativa aos leitores. Destaca-se que esse espaço funciona com mediação da professora da sala de leitura, que realiza atividades didáticas ou projetos tendo por material principal alguma obra literária.

O acesso e permanência nesta sala é restrito à presença da referida professora ou do professor regente em virtude de alguma atividade pedagógica, não apresentando caráter de uma biblioteca, com empréstimo de livros. A leitura também se faz presente na caixa de livros no *hall* da escola, caixa do tipo *pallet* que tem livros de curta extensão e gibis. Acima da pilastra em que a caixa é disposta diariamente há pequenos painéis com frases de motivação à leitura.

A brinquedoteca é um espaço de especial beleza na escola. Ela conta com um brinquedo presente em casas de festa, chamado carinhosamente de “brinquedão” pelos alunos e professoras, além de jogos, fantoches, um espaço para teatro e muitas bonecas e carrinhos. O “brinquedão” foi adquirido mediante esforço de uma professora que arrecadou doações com alguns empresários de sua rede de contatos.

A sala possui também brinquedos educativos, livros de pintura, que foram comprados com verbas da própria escola ou com doações de professorxs. A brinquedoteca se destina aos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental. A

entrada nesse espaço é sempre realizada com a supervisão da professora da turma. Há uma escala para o acesso a esse espaço, que assegura que todas as turmas até o referido ano de escolaridade o utilizem uma vez por semana.

Outro lugar de múltiplas possibilidades é o auditório, onde acontecem aulas mais interativas, por meio do uso de recursos midiáticos, já que o espaço conta com um aparelho de *Datashow*, que permite a projeção de filmes e imagens, um *notebook* e caixas de som. O espaço possui cadeiras acolchoadas e persianas que controlam a passagem do sol, se afirmando como um ambiente muito confortável. Destaca-se que é no auditório que atividades extremamente importantes acontecem na escola, como palestras com convidados externos e apresentações artísticas.

Há ainda o espaço mais administrativo, formado pela secretaria, a sala da direção, a sala dos professores, o banheiro dos funcionários e um ambiente conhecido como enfermaria. Esse espaço dá um tom diferente a essa área. Observa-se que, apesar de um movimento de diminuição da circulação de alunos, a enfermaria faz com que haja trânsito de alunos neste espaço mais restrito, já que muitas vezes são os professores que socorrem os estudantes, que, em geral, sofrem pequenos ferimentos ou contusões resultantes de quedas e esbarrões, tão típicos da infância.

A sala da direção, diferente de outras escolas, está a maior parte do tempo aberta, refletindo o caminho sem barreiras entre a direção e os demais membros da comunidade escolar. Há também a sala da coordenação pedagógica, onde acontecem reuniões com alguns pais de alunos.

A secretaria, como tantas outras de escolas e demais departamentos, conta com um vidro se afirmando como canal de comunicação entre os pais de alunos e prestadores de serviço e os trabalhadores, tão comum em lugares de prestação de serviços ao público. É um espaço muito vivo, com borboletas de papel, mural dos aniversariantes, formando um ambiente aconchegante.

A sala dos professores é formada pelas tradicionais mesas onde os professores se reúnem com seus pares a fim de, não apenas retomar os acontecimentos do dia letivo, mas também versar sobre outros temas de sua cotidianidade. Também há a presença dos armários, tão necessários aos docentes, que neles guardam seus aparatos e seus pertences. Essa sala tem também uma televisão. É um ambiente “enxuto” visualmente, as paredes não sustentam frases

ou borboletas como em outros espaços. Há informes nas paredes, dentre as quais a cartilha de segurança, marcando o espaço de violência. Por fim, destaca-se que esse espaço tem amplas janelas com persianas que permitem ver o que há além da escola.

Há ainda uma copa, construída pelos integrantes da escola que, por meio de esforço coletivo, adquiriram microondas, geladeira, cafeteira e uma torradeira. Esse espaço, quase contíguo à sala dos professores, garante que o tradicional cafezinho dos professores aconteça.

Apresentamos, por fim, o refeitório. Um espaço amplo com muitas mesas cadeiras e armários onde xs alunxs colocam suas mochilas. Neste espaço, xs alunxs fazem as três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche. O espaço é sempre muito limpo, contando com a presença constante dos trabalhadores da limpeza.

Como sensações que o refeitório desperta, destacamos que o aroma de comida se espalha por toda a escola, bem como o barulho de crianças e adultos conversando, assim como o bater dos talheres nos pratos. Aos olhos, notamos que, apesar da chateação daqueles que não querem comer, há uma visível descontração nas refeições, sobretudo nos momentos de lanche. Não é permitida a venda e consumo de nenhum alimento além do previsto pelo cardápio escolar. Os únicos momentos em que as guloseimas são liberadas são os dias de festa.

A infraestrutura da Escola Municipal da Paz rompe com visões presentes no senso comum de que escolas situadas em espaços de vulnerabilidade social serão precárias e vandalizadas. Sob esse aspecto, destacamos que as escolas que formam o *campus* são novas, já que foram inauguradas no início de 2016, o que contribui para uma menor necessidade de reparos estruturais profundos. Ressaltamos ainda que, conforme apontado, o espaço já apresenta desgastes, sobretudo na parte externa, como citado com o exemplo das grades arrancadas.

É inegável, porém, que as escolas do *campus* contrastam com a carência de outras escolas mais antigas, sobretudo com os chamados Cieps, (Centros Integrados de Educação Pública) também conhecidos popularmente como Brizolões, em alusão ao governador do Rio de Janeiro Leonel Brizola.

Os Cieps apresentam uma tentativa de remodelação não apenas das escolas em seu aparato físico, mas também no modelo educacional. Criados pelo antropólogo Darcy Ribeiro, então secretário de educação do Rio de Janeiro, essas

escolas foram desenvolvidas para atender às crianças da classe popular em suas demandas e interesses. Pensados como uma experiência de educação em tempo integral, havia a intenção de proporcionar aos estudantes educação, esportes e assistência médica.

Criados na década de 80, os Cieps passaram por um nítido processo de abandono, já que foi uma política sem continuidade pelos governantes que sucederam Brizola. Nos mais de 500 Ciep's construídos, aos desafios comuns a qualquer escola da rede pública, soma-se a tentativa de superação de uma visão negativa por parte da sociedade. Sob esse aspecto, reproduzimos a fala da Diretora do Ciep 445 - Miguel de Cervantes, em Itaboraí (RJ), Iara Moraes da Silva:

Nós tivemos de trabalhar muito na comunidade para acabar com o preconceito com o Brizolão (como são chamadas os Cieps no Rio de Janeiro). Os pais não queriam matricular seus filhos porque se criou a imagem de que era uma escola de pobre, de que o horário integral era para atender as crianças que não tinham o que comer em casa, que ficavam na rua.¹⁹

Tendo realizado um breve paralelo entre a EM da Paz e um Ciep, voltamos mais uma vez nosso olhar para as relações tecidas no interior da primeira. Assim, destacamos agora as atividades que são realizadas na escola e que fazem parte de iniciativas de ONGs, instituições sobre as quais já nos debruçamos neste trabalho. A escola conta com parcerias nas áreas de esporte, oferecendo aos alunos futebol, basquete e capoeira. Há ainda atividades oferecidas por uma instituição que atua em diversas áreas de conhecimento, como dança, música e oficinas de raciocínio lógico.

É importante ressaltar que as parcerias público-privadas, como essas que apresentamos, apesar de lançarem luz sobre problemas inerentes à nossa sociedade, são importantes ferramentas rumo à ampliação de saberes de tantas meninas e meninos.

Neste sentido, cabe apontarmos que essas parcerias cumprem o papel de oferecer aos estudantes da Escola Municipal da Paz uma educação integral, ou seja, a oferta de atividades variadas aliadas às disciplinas previstas no currículo, assim como no projeto inicial dos Ciep's. Percebe-se que as escolas chamadas de integrais, como é o exemplo da escola pesquisada, apresentam apenas tempo

¹⁹In: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sonho-de-brizola-escola-de-turno-integral-fracassa-no-rj-e-rs,819842ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

integral, ou seja, ampliação da jornada escolar contando para tal com mais tempo em sala de aula com a professora regente da turma, que excluído o dia em que os alunos têm aulas de educação física, artes, inglês e sala de leitura, passam 7 horas diárias com seus alunos, acompanhando-os inclusive nas refeições.

A E. M da Paz se destaca por seu engajamento social, que é fruto da insurgência de alguns profissionais e do diálogo sempre motivado pela direção da escola. Realizam-se constantemente atividades de combate ao racismo, à intolerância religiosa e ao machismo, bem como o respeito às deficiências físicas e intelectuais. As atividades sobre esses temas são múltiplas, como debates com convidados externos, feiras temáticas e exposições. Algumas iniciativas são desenvolvidas também mediante demandas trazidas pelos próprios alunos, com suas dúvidas ou até mesmo estimuladas pela ocorrência de casos de preconceito.

Por fim, apresentaremos os atores sociais que formam a escola. São pouco mais de 400 alunos, entre 6 e 12 anos de idade. Os trabalhadores se dividem entre 21 professores, diretoras, secretárias, trabalhadores da alimentação e limpeza, totalizando quase 50 profissionais. Há, portanto, uma movimentação intensa nos períodos de entrada e saída do horário escolar no *campus*, bem como de alguns elementos intrinsecamente ligados ao cotidiano escolar, sejam eles materiais ou imateriais, como as vozes infantis e adultas, as risadas e os gritos.

Estou certa de que a descrição física da escola, em suas construções internas e externas, não é capaz de apresentar a pujança desse espaço. A verdadeira teia de relações entre pessoas, coisas e espaços, simplesmente como apontou Ferreira Gullar: “não cabem no poema”. Apesar disso, buscou-se apresentar um breve panorama desse espaço.

A professora pesquisadora tentou lançar mão do que Velho (1978) designa “estranhar o familiar” para uma descrição, que, ainda que apresente a subjetividade intrínseca a qualquer narrativa, me permita investigar a realidade com um grau de familiaridade que é constantemente “relativizado e objeto de reflexão sistemática” (VELHO, 1978, p. 128). Busco ainda ultrapassar minhas pulsações ao referir-me à Escola Municipal da Paz, que é a um mesmo tempo, meu campo de pesquisas e meu local de trabalho.

3.2

Estratégias Metodológicas

É impossível explicitar os caminhos de investigação da pesquisa sem considerarmos os impactos da Covid-19 para o trabalho de campo. O vírus obrigou-nos a adotar outro estilo de vida. Máscaras e álcool em gel se tornaram itens de recorrência não apenas no vocabulário, mas em nosso cotidiano. O distanciamento social foi e ainda é regra de ouro para reduzir o avanço da pandemia. Este último marcador é engrenagem fundamental para a reflexão do redesenho do trabalho do campo e da reformulação das estratégias de investigação.

Apesar dos redimensionamentos, a presente pesquisa mantém sua abordagem qualitativa. Muito comum em Ciências Humanas, esse tipo de pesquisa constitui método de investigação científica que segundo Minayo *et. al* (2012):

Trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (2012, p. 21).

Apesar dos novos caminhos a seguir, e que serão posteriormente apresentados, a pesquisadora esteve o tempo inteiro alicerçada em uma abordagem antropológica, que deixou como fruto a valorização dos saberes dos sujeitos de pesquisa. Temos como premissa o que Geertz (1978) pensando com Gilbert Ryle, chama de *descrição densa*. O exemplo de Ryle sobre a distinção necessária entre uma piscadela e um tique nervoso é elucidativo. A distinção entre uma ou outra ação, em seus sentidos mais profundos, só seria apreendida mediante esforço do antropólogo segundo

Uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados. (GEERTZ, 1978, p. 17).

Continuamos pensando com Geertz (1978):

O que devemos indagar é qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou orgulho. (GEERTZ, 1978, p. 21).

Essa indagação só é possível através de uma investigação minuciosa, com vistas a apresentar e problematizar o universo de significados dos grupos sociais, por meio de vivência longa e contato profundo com aqueles com os quais o antropólogo desenvolve uma relação dialógica promovida pela interlocução.

A Antropologia, em sua capacidade de observação de uma população em particular, é um campo de estudos que pressupõe a negação da rigidez nos métodos de investigação e no objeto de investigação em si. Em etnografia não há nada pronto, antes há um todo a ser visto e compreendido, exigindo do pesquisador a capacidade de se deixar “ser afetado” conforme Favret-Saada (2005).

Dessa forma, aquilo que não seria originalmente fonte de investigação aparece como uma potência no contexto mesmo em que se insere. Nesse sentido, o trabalho de campo a ser realizado na escola e em seus deslocamentos ganha outro sentido quando da interrupção das aulas no dia dezesseis de março de dois mil e vinte.

A natureza do trabalho educativo presencial, com suas salas de aula, refeitórios, pátios, espaços que propiciam interação entre todos aqueles que compõem uma escola, impossibilita o distanciamento social indispensável ao movimento de não-transmissão do vírus. Soma-se a isso a falta de condições de higiene para um grupo numeroso de crianças e adolescentes, impondo a necessidade de fechamento das escolas. Entendemos que o contexto a ser pesquisado exigiu novas ações impostas pelo contexto pandêmico em que vivemos, justificando, assim, a elaboração de novos desdobramentos.

A construção de uma pesquisa é um processo que exige do pesquisador planos bem delimitados. Para a execução de tal tarefa, é necessário um tempo a definir as rotas a serem seguidas, a saber, referenciais teóricos, metodologia e a própria organização do trabalho escrito. Com esse entendimento, ressalta-se que esta pesquisa foi gestada com o propósito de ser uma etnografia da relação dos sujeitos de uma escola da Maré com seu entorno, usando como foco a investigação da violência. Lançaríamos mão ainda de entrevistas semiestruturadas

realizadas com professorxs, pais, alunos e informantes privilegiados, bem como narrativas discentes.

Assim, apesar de não mais realizar uma etnografia e nem entrevistas semiestruturadas, acreditamos fazer sentido manter, ainda que parcialmente, a discussão originalmente presente na seção intitulada “estratégias metodológicas” a fim de apresentar o enfoque que mediatiza minha relação teoria e prática. Destaco que a Antropologia possibilita o exercício da escuta atenta, do encantamento mediante o universo de significados dos sujeitos de pesquisa, bem como o estabelecimento de uma relação dialógica com aqueles que compartilham seus saberes.

Para que se percebesse a existência dos sinais da violência no entorno e dentro de uma escola no Complexo da Maré, tínhamos como plano inicial fazer uma etnografia da violência a partir de trabalho de campo a se realizar na Maré tendo como ponto central uma escola, situada na favela Nova Holanda. Fazer etnografia pressupõe um verdadeiro mergulho na realidade estudada, fazendo indagações e interlocuções com o modo de viver a violência segundo os sujeitos de pesquisa e seguindo as “coisas”. Destaca-se ainda que a etnografia não é um procedimento apenas empírico, devendo se realizar em diálogo inseparável com as teorias Antropológicas.

Para tal, a pesquisadora utilizaria como técnica de investigação a observação participante. Ressaltamos que lançaremos mão de um novo meio de fazer observação participante, o que justifica as breves considerações sobre o papel da observação na pesquisa.

Na observação participante, o pesquisador é sujeito ativo da realidade pesquisada. Essa técnica, por sua configuração, é amplamente utilizada na Antropologia. O observador, como participante no evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa: assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados. Além disso, o pesquisador pode estudar suas emoções e reações, como fonte de viés, e analisar em que medida suas ações foram influenciadas por seus sentimentos.

Faz muito sentido pensarmos com Ingold (2016) sobre as possibilidades da observação participante. O antropólogo propõe uma desestabilização na divisão entre observar e participar, em que a primeira produziria dados objetivos e a segunda, dados subjetivos. Essa perspectiva é negada por Ingold, que considera

que “observar não é objetificar; é atender as pessoas e coisas, aprender com elas, e acompanhá-las em princípio e prática (INGOLD, 2016, p. 407).

A observação, assim, não propiciaria um grau de distanciamento de difícil compatibilidade com o engajamento da participação. Essa noção é fruto das divisões tão presentes em nossa sociedade, como corpo e mente, humanos e não humanos e conhecer e ser. Para o autor, o ato de observar, longe de pressupor distanciamento, exige também que se observe de dentro, numa conexão entre sentidos como sentir e ouvir.

Nessa perspectiva, trata-se de se fazer sensível ao que circunda o pesquisador, o que gera uma conexão entre quem observa e quem é observado. Ingold (2016) relaciona esse fazer pesquisa ao trabalho antropológico, destacando que esse campo

Mais que qualquer outra disciplina das ciências humanas, detém os meios e a determinação para mostrar como o conhecimento emerge a partir das encruzilhadas de vidas vividas junto com outros. (INGOLD, 2016, p. 407).

Acreditamos ainda no potencial investigativo da educação da atenção nos moldes de Ingold (2015), em que o pesquisador não conta com caminhos prévios, estando sempre disposto a aprender com os sujeitos de pesquisa e com o ambiente pesquisado.

Esses pontos são tão valiosos que conduzem minha investigação, apesar das mudanças realizadas. A ida ao campo sofreu alterações significativas. Isso, longe de determinar o fim do trabalho de campo, descortina-se a meus olhos como uma possibilidade de ressignificação da pesquisa.

Daniel Miller (2020), dirigindo-se aos estudantes de Antropologia ou de outras áreas que começariam seus trabalhos de campo neste momento, afirma ser necessário o planejamento de métodos para estarem presentes no local de investigação, apesar de ser extremamente difícil lidar com essa questão no momento presente. O antropólogo ressalta que ele, assim como nenhum de nós, sabe como agir com essa situação imposta e que, por ser carregada de um ineditismo, não nos mostra caminhos que já foram seguidos.

Por fazer parte do ambiente investigado, a pesquisadora esteve o tempo inteiro em contato com os sujeitos de pesquisa e pôde acompanhar de perto os desdobramentos da pandemia nas atividades escolares. Dessa forma, acreditamos,

ainda que com interferências, ter realizado o que Miller (2020) chama de observação participante *online*.

A tramitação legal junto à SME não previa a utilização de entrevistas *online*. Assim, a única forma de coleta de dados junto aos sujeitos foi o uso de questionários *online*. Este caminho é incompatível com qualquer tipo de interação, ainda que virtual, entre pesquisador e interlocutores, já que questionários pressupõem a elaboração de respostas a serem posteriormente analisadas pelo pesquisador.

Ao lado da observação participante, buscávamos realizar entrevistas, como técnica de pesquisa, por permitir

Fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem. (DUARTE, 2004, p. 215).

Essa “relativa” interação se deu por meio de questionários *online*, que se afirmaram como único meio de coleta de dados aprovado pelo Subsecretaria de Ensino da Educação da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

Apesar das limitações apresentadas, tentamos promover algumas rupturas na rigidez e objetividade do questionário como instrumento de análise. Tentamos estabelecer alguns pontos de contato com a essência dialógica das entrevistas semiestruturadas. As questões formuladas não se limitam ao “sim” e “não”, antes, estão ligadas às formas de se viver e sentir a violência na Maré. A pesquisadora realizou o envio e as instruções acerca da natureza do questionário, bem como os propósitos da pesquisa, de forma individual, buscando um contato mais próximo com os sujeitos de pesquisa.

As alterações também se estenderam à formação do grupo de sujeitos de pesquisa. Tínhamos como plano inicial realizar entrevistas semiestruturadas com pais, professores e alunos. Utilizaríamos ainda material produzido pelos discentes, como narrativas e desenhos. Por critérios institucionais também motivados pela pandemia, a pesquisadora só obteve autorização para interagir com os professores da Escola Municipal da Paz.

Na interlocução com os professorxs a pandemia também deixou alguns rastros. A troca atenta, o diálogo, a descrição densa que só o contato físico pode

propiciar foram comprometidos. Apontamos que o critério afetivo foi um diferencial. É inegável que minha configuração de professora componente do quadro escolar facilitou a interação com o grupo, porém, ficou nítido que os integrantes do corpo docente que disponibilizaram seu tempo a responder foram aqueles com os quais a pesquisadora tem ou já teve momentos de parceria no trabalho, como serem professorxs do mesmo ano de escolaridade ou amigxs pessoais. A constatação desse fato deixou a pesquisadora um pouco consternada, já que esperava uma maior adesão e empolgação do grupo de trabalho.

É de extrema relevância lançarmos um olhar mais para as especificidades desses sujeitos. Todxs xs participantes da pesquisa têm alguma relação com a Escola Municipal da Paz. Traçaremos agora um breve perfil dxs sujeitxs de pesquisa, por entendermos que as configurações socioeconômicas, etárias, de gênero, entre outras tantas, constituem as pessoas em sua diversidade, contribuindo para os múltiplos significados da Maré pelas lentes daqueles que ali residem, trabalham ou transitam.

As vozes são majoritariamente femininas, já que das dez pessoas, nove são mulheres. Arizona, 21 anos e Luzia, 44 anos, são mãe e filha e a primeira é ex aluna da EM da Paz. Ambas residem na Maré desde seu nascimento, contribuindo com uma visão sob a perspectiva de quem acompanhou inúmeras mudanças e permanências naquele espaço. Ressalta-se que as duas mantêm relações muito profundas com a escola, frequentando-a periodicamente. Arizona, inclusive, em 2020, havia iniciado um estágio na escola.

O corpo docente entrevistado é formado por 5 professoras entre 30 e 40 anos que começaram a trabalhar na EM da Paz em 2016 quando foram aprovadas no mesmo concurso que eu. Todas estamos há 4 anos na Rede Municipal do Rio de Janeiro e a Escola Municipal da Paz é nossa primeira escola da rede.

Já foi apontado que as professoras que se disponibilizaram a realizar trocas com a pesquisadora já tiveram alguma relação de afeto com a mesma. Como meu círculo de maior afinidade na escola é com as professoras ingressas na mesma época que eu, esse dado se justifica. Ressalto que somos as professoras com menor tempo de trabalho da unidade.

A única professora fora deste grupo é uma pessoa de extrema relevância para a unidade escolar. Rosi trabalha na escola há 35 anos, sendo a funcionária mais antiga. Eu e Rosi já trabalhamos juntas em um mesmo ano de escolaridade.

A diretora da Escola Municipal da Paz também está presente nesta pesquisa. Seus 17 anos de trabalho na escola garantem também um olhar aprofundado, além de permitir uma diversidade nas vozes, que vão do corpo docente à equipe gestora.

Por fim, o último sujeito de pesquisa é o único informante do sexo masculino. Mohamed tem 35 anos e é marido de uma das professoras que também compartilharam seus conhecimentos nesta pesquisa. Sem morar na Maré, esse informante faz o percurso de entrada e saída diariamente, ao levar e trazer sua esposa à EM da Paz.

Tentamos, ainda que com certas limitações, ouvir vozes distintas. Entendemos que os sujeitos de pesquisa, apresentam pontos de contato, como o gênero feminino. Há, porém, diferenças de idade, tempo de trabalho e relações estabelecidas com a escola pesquisada. Acreditamos que essas diferenças proporcionam o acesso à Maré por distintas óticas.

Entendemos as limitações do campo de pesquisa em tempo de conexões que se fazem majoritariamente pela tela dos celulares e computadores. Outrossim, também exploramos as possibilidades das conexões virtuais, que possibilitaram, ainda que em número menor do que o estimado pela pesquisadora, que alguns amigxs de trabalho e de vida compartilhassem suas impressões sobre o ambiente que também ajudam a construir.

Este trabalho, apesar de ser uma pesquisa feita com colegas de trabalho, leva em conta a necessidade de seguir os protocolos necessários à ética na pesquisa. Os dados aqui apresentados foram “coletados”, o uso das aspas aponta para o caráter relativo dessa coleta. Em pesquisas que seguem um pensamento antropológico não consideramos que os dados sejam coletados, em um movimento realizado pelo pesquisador em ir ao local e dele retirar fatos, já que há a permanência no *lócus* por um período relativamente longo e a interação com os sujeitos de pesquisa permitem uma verdadeira imersão no campo. Assim, os dados só foram “coletados” após submissão a dois comitês de ética, a saber, o da PUC-Rio e o da Subsecretaria de ensino da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro.

Um dos principais cuidados éticos necessários à pesquisa em Ciências Humanas é a garantia de anonimato de todos os participantes da pesquisa, bem como dos espaços pesquisados. Sob esse propósito, por entender e apreciar os sujeitos de pesquisa em sua partilha de conhecimentos, ajudando na construção da

investigação, decidi que um caminho interessante seria que todos pudessem escolher seus nomes. Assim, pedi que todos os informantes registrassem como gostariam de ser identificados.

Esse foi um exercício de especial valor na interlocução entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa, pois ao decidirem seus nomes, os informantes compartilharam a motivação das escolhas: nome de mãe ou irmã, nome favorito. A escolha dos nomes rendeu boas risadas.

A verdadeira potência investigativa do trabalho de campo é o rompimento com uma perspectiva cartesiana, em que o pesquisador chega ao lócus com um itinerário pré-estabelecido. De outra forma, o caminho etnográfico exige do pesquisador uma disponibilidade para estar atento às gratas e ingratas surpresas que o campo lhe oferece. Sob essa ótica, me coloco segundo a perspectiva de Ingold (2015) em suas proposições acerca do caminhar segundo o dédalo ou o labirinto.

Para o autor, no dédalo, os caminhos são previamente calculados, há um fim claro, o viajante estaria, então, limitado:

O trajeto em um dédalo pode ser, portanto, representado como uma sequência estocástica de movimentos pontuada por momentos de decisão, de modo que cada movimento se baseia numa decisão tomada previamente”. (INGOLD, 2015, p.25)

A perspectiva que assumo se assemelha a fazer caminho ao caminhar e que está diretamente ligado ao caminho pelo labirinto. Nele, “escolher não é uma questão. O caminho leva, e o caminhante deve ir para onde quer que ele o leve”. (INGOLD, 2015, p.25). Assim, por entender que o campo de estudos, longe de apresentar uma forma engessada, está vivo, sigo as novas nuances apresentadas.

Nesse movimento mais atencional que intencional, coloco meus sentidos à disposição das “pistas” oferecidas pelo caminho, num movimento intenso de múltiplas percepções, que se faz no momento mesmo em que é trilhado. Assim, a entrada na Maré, ainda que realizada principalmente por meio de contatos virtuais com os sujeitos de pesquisa, me conduz em direção a um universo de significados e possibilidades, dos quais me decido não apenas apreciar, como já vinha fazendo ao longo dos quatro anos de atividade na escola em que leciono, mas lançar mão de problematização e posterior investigação.

Agora, como pesquisadora, o caminho e as possibilidades se revelam como verdadeiras fontes de novas relações e significados. Decido seguir o fluxo das coisas, algumas das quais se perdem na imensidão, mas antes cumprem um papel decisivo na cadeia de relações entre todos os que vivem não naquele espaço, mas com aquele espaço. A pesquisa, assim, é sobre o campo e também com o campo mesmo de pesquisa.

Finalizo, assim, os registros acerca das muitas modificações sofridas pela pesquisa, que tinha a observação participante e as entrevistas semiestruturadas como metodologias. A reviravolta sanitária impede o trabalho de ida ao campo e transforma as entrevistas em questionários *online*, a observação participante se torna *online*. Apesar disso, acreditamos na profundidade investigada dessa pesquisa que apresenta, não apenas os ajustes metodológicos feitos pela pesquisadora, mas as estratégias de uma professora da classe popular em tempos pandêmicos.

4- Por uma etnografia das coisas

4.1

Violência e escolas – um diálogo fronteiroço

O espaço escolar com suas sociabilidades vem afirmando suas potencialidades para a problematização da violência enquanto “um complexo de práticas” (MACHADO DA SILVA, 2004, p. 57) que se manifesta também em seu interior. Neste sentido, pensamos ser frutífero realizar uma investigação tendo por eixo norteador a tríade escola, violência e espaço urbano.

Faremos, assim, uma brevíssima revisão de literatura sobre violência urbana, problematizando seu *modus operandi* nas favelas cariocas, tidas como “território da violência na cidade do Rio de Janeiro” (Leite, 2012). Sem a pretensão de esgotar o tema, o propósito deste levantamento é apresentar contribuições à Sociologia e à Antropologia urbanas tomando a violência como eixo privilegiado de investigação.

Acreditamos que a “metáfora de guerra” elaborada por Leite (2012) elucidada nossa tarefa de seguir a violência em uma escola na Maré trazendo as

“coisas” ao plano central. Pensamos na violência aqui investigada sob o prisma das consequências provenientes do encontro entre o que Silva e Leite (2007) denominam “agentes da violência” em suas duas faces: forças policiais ou agentes criminosos.

Esse recorte foi uma exigência trazida pela própria pesquisa, pois observamos na fala de nossos interlocutores que os episódios de violência se dão no momento da operacionalização do referido encontro ou tentativa de. Esse caminho nos leva a pensarmos na violência não em si, mas em sua perspectiva relacional.

A construção de uma cidade “em guerra” impõe medidas arbitrárias aos moradores de favela, por designar a essas populações uma forma de controle relacionado à segurança pública ausente em outras partes da cidade. A angulação formada por violência e necessidade de reestabelecimento da “tranquilidade” chancela ao Estado o uso de força extrema nos territórios favelados, estendendo-o aos moradores:

Essa perspectiva desdobrou-se em uma forte demanda por ordem pública, simultaneamente exigindo garantias do direito à vida e à segurança para as camadas médias e altas e tolerando a supressão de sua condição de prerrogativas fundamentais para os favelados.(LEITE, 2012, p 379).

Leite (2012), por meio de um percurso histórico, lança luz sobre a transformação das favelas em espaços de violência. Anteriormente já apresentamos a discussão de Valladares (2005) sobre a visão negativa da favela como um verdadeiro mal a ser sanado desde sua gênese, ainda em fins do XIX. A favela e, por extensão, seus moradores, com o aval das ciências sociais e da intelectualidade, vivenciam a reatualização de diferentes análises que conduzem a uma mesma interpretação: a favela como lugar à margem da cidade.

Neste mais de um século de seu surgimento, as políticas de extermínio do povo desses espaços ou tentativas de “guetificação”, empurrando-os para áreas mais afastadas da cidade, ganha novas roupagens com certa periodicidade:

A partir dos anos 1950, voltando sua atenção para as favelas, os cientistas sociais propuseram uma outra forma de interpretação da pobreza urbana, sob o influxo das teorias da marginalidade social e da cultura da pobreza e da consideração dos efeitos de um crescimento urbano desequilibrado e da expansão do regime populista. (LEITE, 2012, p. 377).

Valladares (2005) nos lembra que nos anos 50 a visão de população perigosa dá lugar à visão de manipulável, impulsionando um movimento estatal específico para esses espaços, remodelando constantemente os locais de moradias das populações faveladas seguindo critérios estabelecidos. Um dos exemplos mais emblemáticos são as políticas de remoção empreendidas pelos governos do então Estado da Guanabara nos 60 e 70, encorpendo o projeto de erradicação desses espaços, transferindo os moradores de forma violenta e arbitrária a conjuntos habitacionais situados em bairros periféricos.

Além das medidas mais concretas como as demolições, outras menos visíveis também foram destinadas a esses espaços. A favela vem assistindo a uma substancial perda de quaisquer características positivas:

Até meados dos anos 1980, a identificação da favela como lugar da pobreza e da marginalidade era contrabalançada por sua valorização como berço do samba, do carnaval, da cultura popular e por sua representação como comunidade. (LEITE, 2012, p. 378).

Os anos 90 apresentam um cenário de constantes episódios de violência, que se materializaram em arrastões, balas perdidas, chacinas ligadas às favelas e que terminaram por consolidar esses espaços como perigosos, estimulando a visão da *cidade partida* (VENTURA, 1994). Desde então

As favelas passaram a ser tematizadas quase que exclusivamente pela violência e insegurança que trariam aos bairros, adensando-se, assim, os estigmas sobre seus moradores.”(LEITE, 2012, p. 378).

Fica nítido, que a metáfora de guerra, aliás, é constantemente utilizada e reatualizada no contexto das favelas do Rio de Janeiro. Uma rápida varredura nos veículos midiáticos aponta para dois desdobramentos da chamada “guerra”: a guerra às drogas, empreendida por parte das forças policiais, bem como a chamada “guerra do tráfico”, geralmente protagonizada por facções rivais em disputas territoriais.

A categoria também já foi acionada na sétima arte. Filmes como “Tropa de Elite”, este por seu tamanho sucesso ganhou duas versões, Cidade de Deus e tantas outras produções retratam a “guerra do tráfico” e a “guerra às drogas” com sucesso. Esses filmes contribuem, ainda que com caráter fictício, para a construção imagética do confronto entre o Estado e os territórios favelados,

relação marcada pelo uso extremo da força por ambos os lados e que ainda desperta curiosidade.

Pensamos agora segundo o caminho empreendido por Luiz Antonio Machado da Silva (2004, 2007) que tão recentemente nos deixou. Entre tantas contribuições ao debate da violência urbana em suas dimensões, conexões e efeitos, destacamos a elaboração da chamada violência urbana, enquanto categoria, permitindo pensar na violência como:

Construção simbólica que destaca e recorta aspectos das relações sociais que os agentes consideram relevantes, em função dos quais constroem o sentido e orientam suas ações. Desta perspectiva, possui um significado instrumental e cognitivo, na medida em que representa, de maneira percebida como objetivamente adequada a determinadas situações, regularidades de fato relacionadas aos interesses dos agentes nestes contextos.(MACHADO DA SILVA, 2004, p. 58).

As proposições do autor, assim, contribuem para a investigação dos dois grandes grupos de atores em contextos de violência. Amplia-se a visão da violência urbana, mostrando que “as ameaças percebidas à integridade física e patrimonial não provêm simplesmente de agentes e comportamentos isolados, mas de um complexo orgânico de práticas”. (MACHADO DA SILVA, 2004, p. 73).

Em seu esforço para a investigação das diversas formas de arranjos urbanos das metrópoles brasileiras, debruça-se mais detidamente sobre o contexto político-cultural das favelas, voltando-se a suas sociabilidades e suas múltiplas formas de reprodução social, ampliando o campo de análise. Esse olhar voltado mais especificamente às favelas justifica-se, já que:

Embora a violência urbana seja uma característica geral da configuração social das cidades brasileiras que abrange, portanto, todo o seu território, é mais ou menos consensual que ela afeta mais direta e profundamente as áreas desfavorecidas, especialmente as favelas, provavelmente devido à forma urbana típica desses locais, em geral muito densos e com traçado viário precário, dificultando o acesso de quem não está familiarizado com eles e, portanto, favorecendo o controle pelos agentes que lograrem estabelecer-se neles. (MACHADO DA SILVA, 2004, p. 77 e 78)

Em diálogo com as proposições do autor, mostraremos, em momento oportuno, que, na fala dos nossos interlocutores, não há ocorrências de conflitos violentos sem a presença das forças policiais armadas. Longe de buscarmos concluir que tal fato colabora com uma convivência harmoniosa com as forças do tráfico, observa-se que é na chamada “guerra” que a violência se faz. Os relatos

dos informantes revelam que paz e violência não se articulam a esses dois agentes de forma separada: o confronto se dá no encontro dessas duas forças bélicas.

Propomos, assim, por meio da fala de nossos informantes pensar em paz/violência na chave do encontro, do ponto de angulação desses atores. Interessante pensarmos que essa busca por um ideal seja o combate ao tráfico ou a luta por sua manutenção, ainda que tenha motivações ideológicas distintas, são sustentadas pelos mesmos dispositivos de guerra, apresentando, neste sentido, um ponto de contato.

Tendo tratado da violência urbana, seguimos considerando que um outro ponto privilegiado de aprofundamento é a violência simbólica presente nas escolas. Bourdieu (2007) aponta que esse tipo de violência é elemento constituinte da ação pedagógica ao impor lógicas de um grupo social a outro, bem como a transmissão de conhecimentos pré-determinados, além da inculcação de algumas lógicas socialmente privilegiadas. Sob esse aspecto, cabe ressaltar que essa forma velada de violência se faz em uma implícita correlação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares.

Seguiremos nossa jornada rumo à análise dos impactos da violência no cotidiano escolar de uma escola situada no Complexo da Maré. Entendemos que, na escola pesquisada, assim como tantas outras em áreas conflagradas, aos processos de violência simbólica inerentes ao sistema escolar, de que são exemplos a matriz curricular, o regime de aprovação e reprovação, o rígido conjunto de normas e comportamentos a serem seguidos, somam-se os impactos da violência física presente em um território dominado pelo narcotráfico.

Cavalcanti (2008) elucida a questão ao postular acerca de sua etnografia sobre os tiroteios em favelas:

Por atualizar um conflito sempre potencial, latente, reafirma e reproduz outras rotinas sociais constituídas como forma de se evitar os riscos impostos pelo tiroteio e de cuidado que já atravessam o cotidiano a ponto de serem desempenhadas de modo implícito e impensado – incorporadas e inculcadas como disposições do *habitus*. (CAVALCANTI, 2008, p. 39).

A fim de seguir em nossa interseção entre escola e favela, utilizamos a obra *A escola e a favela* (2009) de Angela Randolpho e Marcelo Burgos. Pensar em escolas em favelas nos remete à discussão dos processos de massificação da

oferta escolar e os consequentes desafios dessa política, dentre os quais, a segregação territorial propiciada pelo arranjo das favelas. O livro, seguindo por este caminho, é resultado de pesquisa realizada em escolas públicas e organizações que realizam trabalhos educativos em favelas cariocas, apontando para os desafios da escolarização das classes populares, que apresenta como mais um ponto de interferência os efeitos de territórios marcados por uma nítida fragilidade social.

Os autores lançam luz sobre a investigação privilegiada dos “efeitos de lugar”, entendidos como os benefícios ou as limitações que afetam alguns grupos sociais em decorrência de sua distribuição no tecido urbano, usando a favela como enfoque. Consideram ainda a escola como “instituição capaz de desempenhar papel importante na mitigação da própria segregação, por meio do trabalho de integração que ela pode realizar”. (RANDOLPHO, BURGOS, 2009, p. 7).

A escola situada em favelas reflete tramas complexas, já que, ao caráter de disputas intrínseco ao cotidiano escolar, se somam as particularidades de se inserir nesses territórios perigosos tão marcados pelo que Machado da Silva (2004) denomina por sociabilidade violenta:

A experiência cotidiana da violência tem impacto direto sobre a escola, repercutindo no processo de ensino-aprendizagem e revelando uma dimensão simbólica que ultrapassa os limites do observável. (RANDOLPHO, BURGOS, 2009, p. 250).

Situando-se além do observável, está o sentir. Destacamos brevemente essa “dimensão simbólica” na fala da professora Anny:

A chegada e saída é bem tensa. No meu ponto de vista, um dos momentos mais arriscados é quando entro e saio da comunidade. Sinto um frio na barriga como se estivesse numa montanha russa.

Entendemos também como uma das mais duras faces da violência simbólica a negação de direitos sociais básicos, do qual poder chegar e permanecer na escola são exemplos. Sob essa ótica, bem ressaltou Franco (2014):

No dia a dia de escolas, postos de saúde, somente a permanência física de seus equipamentos – que são prédios públicos construídos ou em funcionamento –, não soluciona, ou não garante um atendimento de qualidade para os moradores. (FRANCO, 2014, p. 96).

Pensar com Franco (2014) nos encaminha a problematizar as lógicas impostas a um cotidiano escolar altamente impactado pela violência, fazendo com que sua própria configuração, que deveria ser uniforme para todas as escolas que compõem uma rede de ensino, sofra alterações.

Assim, além dos dias de fechamento das escolas na Maré, também nos dias em que a escola está em funcionamento, sua “normalidade” é afetada. Um exemplo disso é a mudança nos horários de entrada e saída dos alunos nas escolas da Maré.

As demais escolas da rede municipal, que funcionam em turno integral, iniciam suas aulas às sete da manhã. As escolas da Maré desde o ano de 2013 ou 2014 (a diretora não soube indicar ao certo) começam suas atividades às oito. Ressaltamos que, nestes casos, não há prejuízo em relação à carga horária, já que os alunos da Maré saem da escola uma hora após os demais estudantes.

Por meio dessa estratégia, os componentes das comunidades escolares conseguem se comunicar via *Whatsapp* e, em caso de operações policiais, evitam adentrar a Maré, já que as incidências de incursões policiais apontavam para horários anteriores às oito.

Esse movimento comprova a necessidade de modificações nas dinâmicas escolares, que em outros espaços da cidade seguem um padrão. O Censo Maré 2019 discute também a redução de carga horária de alguns turnos escolares como tentativa de minorar a violência:

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).

A necessidade de ajustes, por meio de constantes remodelações de práticas/tempos/espços escolares, explicita a dura realidade imposta aos estudantes da Maré. Em lugar de políticas públicas contundentes de garantias do direito pleno à escolarização em territórios vulneráveis, são utilizadas estratégias a fim de minorar os impactos da violência e que, em geral, resultam de mobilizações dos trabalhadores da educação.

Sob esse aspecto, a diretora da Escola Municipal da Paz aponta que a remodelação do horário escolar das escolas da Maré “é resultado de um esforço coletivo de professores que reivindicaram a mudança devido às operações policiais”.

A escola, por estar imersa em espaços violentos como as favelas, assiste à sua desestabilização de lugar de segurança. Sua fragilidade em se constituir como espaço seguro a tantas meninas e meninos constitui um entrave aos ideais previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esse poderoso instrumento de proteção à população de 0 a 18 anos, em suas muitas medidas protetivas a esse grupo, entende a escola como lugar privilegiado, ao torná-la obrigatória, apresentando-a como dever do Estado. O artigo V, do capítulo IV do referido documento ratifica o compromisso do Estado com educação a todos os grupos sociais por meio do: “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”.

Relembramos, assim, o diálogo já estabelecido com Tassinari (2009), que, ao problematizar a noção estabelecida de que o lugar de criança é na escola, junto com Illich (1970) questionando o paradigma construído pela noção de educação ocidental que associa a infância à escolarização. Este movimento, assim, desconsidera ou, ao menos, diminui o valor de quaisquer aprendizagens que aconteçam em espaços outros que não a escola.

A escola, para alguns grupos sociais mais vulneráveis cumpre outros papéis além do pedagógico, já que, além de proporcionar a ampliação do que Bourdieu (cit. in. BONAMINO, 2010) denomina *capital cultural* é também o lugar onde outras iniciativas promotoras de bem-estar social aos menores se fazem presentes, como refeições, atividades de cultura e lazer. Consolida-se ainda como um eficiente canal de comunicação entre as crianças e a sociedade civil, onde os menores são acolhidos com medidas protetivas, como a detecção de abusos domésticos.

Essa política de ampliação das funções pedagógicas da escola, sobretudo para as classes populares, é confirmada por Zaluar (2004, p. 80) ao afirmar que na década de 80, “a discussão sobre as falhas do sistema escolar tomou vários rumos, destacando-se a necessidade de ‘tirar a criança da rua’”. Esse debate é constantemente reatualizado de acordo com o contexto em que se insere. Em

tempos pandêmicos, tem havido um amplo movimento, por exemplo, de tentativa de abertura das escolas para a garantia de alimentação.

Randolpho e Burgos (2009) apontam que as iniciativas de retirada das crianças das ruas nas favelas cumprem, além do propósito de ocupação de tempo ocioso, comum a outros espaços da cidade, uma espécie de blindagem contra o poder de sedução do tráfico em sua presença ostensiva.

A escola, como uma das mais importantes estratégias para tal propósito, pensada como lugar de segurança e proteção, porém, é desestabilizada quando se situa em ambiente vulnerável, sendo a favela um dos exemplos mais emblemáticos.

Esse trabalho, assim, segue em sua discussão sobre a imbricação entre escola e violência, apresentando algumas intercorrências violentas nos espaços escolares da Maré e de outras favelas. Acreditamos que esse enfoque contribui não apenas para a justificativa da escolha de nosso objeto de pesquisa, mas também para o rompimento de uma visão de escola como redoma, que não estaria articulada com o ambiente violento.

Neste sentido, o direito ou não de ir à escola, bem como ter o curso do processo pedagógico não interrompido se faz em associação à violência:

O ensino e a aprendizagem ficam, assim, submetidos ao “clima” existente na favela. Com isso, o fato de haver ou não conflitos na comunidade é o que define o curso do processo educativo”. (RANDOLPHO, BURGOS, 2009, p. 273).

Faz-se necessário realizar um breve panorama sobre as ocorrências de episódios violentos na Maré nos últimos três anos e que acarretaram uma série de ações da sociedade civil, objetivando a criação de políticas públicas com vistas à retomada do debate sobre o combate à violência no tecido urbano e, em especial, nas favelas.

Tratar de violência nos conduz ao debate acerca de seu aparente opositivo: a paz. As categorias de violência e paz não estão bem marcadas, o que exige redobrado cuidado ao retratá-las de forma engessada. A imbricação de paz e violência é tão profunda que, por vezes, o marcador de tranquilidade é materializado por “coisas” que estão intrinsecamente ligadas ao cotidiano de violência, como armas e drogas ilícitas, conforme salientado na fala de uma professora:

No meu ponto de vista, não existe um dia tranquilo, mas de acordo com a comunidade, dia tranquilo é quando os “meninos” estão sentados tranquilamente na boca de fumo, vendendo suas mercadorias, segurando seus armamentos pesados. Professora Anny.

À descrença em um clima de paz na Maré, se opõe a fala de Arizona, moradora da Maré:

Tem dias sim de paz. Em dias de jogo, principalmente as pessoas se juntam nos bares, nos restaurantes e comemoram.

Uma outra fala de Arizona revela:

Tem dias que nós acordamos, pelo menos falo por mim, tem dias que eu acordo e vejo que o dia tá lindo, tá tudo correndo bem, as pessoas estão andando na rua, tá tudo muito alegre.

A contraposição das duas falas revela que, ao passo que Arizona avalia que há dias de paz, a professora não o faz. Uma análise apressada de tal fato apontaria para uma conformação dos moradores mediante um cotidiano de tantas agruras. Sem dúvidas, esta visão parte do pressuposto de um padrão de vida dito “tranquilo” típico do restante da cidade.

As falas dos interlocutores, entendidos em sua perspectiva dialógica com a pesquisadora, são aqui consideradas sob o escopo da Antropologia, ciência que tem como um de seus grandes propósitos a quebra da suposta supremacia de certos padrões culturais em detrimento de outros.

Assim, longe de pensarmos numa cidade partida, em que deste lado da cidade os moradores seriam obrigados a conviver com o cotidiano de violência, pensamos, alicerçados nos relatos dos moradores, em modos outros de paz, que não apenas a paz presente no “asfalto”. Além disso, Anny ressalta que é a comunidade, ou seja, os moradores, que avaliam que existam sim dias de tranquilidade.

Analisaremos agora o que dizem as crianças. Nossa pesquisa tinha por propósito problematizar de que maneira as crianças vivenciavam a Maré por meio de narrativas e desenhos. Conforme já apontado, o redesenho metodológico impediu que a interlocução com crianças fosse realizada. Por entendermos que xs educandxs são os grandes protagonistas da Escola Municipal da Paz, traremos à tela o trabalho de Thais de Carvalho Rodrigues Lopes (2017) *Infâncias cariocas: discursos sobre paz e violência (estudo etnográfico comparado)* em sua

investigação sobre como crianças de uma escola da Maré e da Tijuca elaboram paz e violência.

Esse processo é realizado sobre a relação das crianças com os lugares que habitam. Luísa, uma aluna da Maré, quando perguntada pela pesquisadora sobre como é seu local de moradia afirma que “eu gosto [de morar lá], mas às vezes, dá muito pipoco e eu não venho pra aula”. (LOPES, 2017, p. 56). A autora segue afirmando que “essa relação com o local de moradia - gostar de onde mora apesar dos tiroteios- se assemelhava à descrição dos alunos da Tijuca sobre as suas residências.” (LOPES, 2017, p. 56).

Por meio de estudo comparativo, Lopes (2017) apresenta um interessante panorama sobre as distintas formas de se relacionar com o espaço da cidade e, por consequência, com as noções de paz ou violência tendo a escola por espaço privilegiado. O ir e vir, bem como as interações e atividades pedagógicas e os modos como a violência “entram” na escola foram elaborados por meio das narrativas e discursos infantis.

Assim, é impossível não pensarmos também em múltiplas infâncias, já que as crianças não apenas residem em diferentes territórios, mas também refletem sobre as relações sociais que ali se fazem presentes. Acerca das nuances da violência, a pesquisa revelou que: “a criança de classe média tem medo de assaltos, sequestros e roubos. Nas favelas, a criança teme a polícia, que invade casas e decide quem vive e quem morre.” (LOPES, 2017, p. 118).

Voltando-nos a nossa pesquisa, ressaltamos que apresentamos vozes distintas, como informantes de trabalhos anteriores, e os nossa pesquisa. Encerramos trazendo a minha voz como pesquisadora e professora da Escola Municipal da Paz. Dessa maneira, o relato de meu diário de campo também ilustra minha subjetividade de minhas percepções de convivência entre violência e paz:

Por fim, a professora entende que essas crianças, que tiveram seu direito de brincar na escola retirado, e que, graças aos conflitos armados, naquele dia também não poderiam brincar fora de suas casas. Sensibilizada, ela pergunta do que eles gostariam de brincar, já que a sala conta com jogos e brinquedos. Os estudantes ensaiam e apresentam um número musical e, ao menos neste momento, em que todos nós conseguimos por um lado nos desligar dos barulhos de explosões e das notícias nas redes sociais, o protagonismo sai do tiro e se volta

novamente para as crianças e sua arte. A violência, imanente, conviveu com alguns momentos de paz.

Seguiremos agora pensando em episódios que nos ajudam a entender de que forma algumas medidas estabelecidas pelas autoridades com vistas à elaboração de táticas de combate à violência interferem no cotidiano de meninos e meninas moradores de favelas no Rio de Janeiro em idade escolar.

No ano de 2017, assistimos consternados à morte precoce de Maria Eduarda, então com apenas 13 anos, em uma escola municipal na Favela de Acari²⁰. A menina foi atingida por uma bala perdida dentro da unidade escolar durante uma operação da Polícia Militar. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro²¹ motivada pela perda precoce de uma estudante de sua rede de ensino mobilizou uma campanha cujo nome é “Aqui um lugar de paz”.

A iniciativa contou com uma série de ações pela paz, como a confecção de cartazes a serem produzidos pelos alunos e dispostos na parte externa das escolas e vídeos com atitudes promotoras de paz. Eram previstas ainda medidas de enfrentamento da violência dentro das escolas, por meio, por exemplo, da tentativa de redução de confrontos entre estudantes.

Foram elaboradas também estratégias a fim de minorar os impactos da violência que se faz nas relações estabelecidas no entorno das escolas, como os confrontos armados. A contraposição entre a violência dentro e fora da escola mais uma vez conduz ao debate acerca da necessidade de problematização de suas múltiplas formas tendo a escola como um parlamento de fios a ser seguido, conforme Ingold (2012).

A fala da professora Amora revela a distinção desses dois planos: *A gente quase não tem problemas dentro da escola de violência.*

O reduzido número de episódios de violência na escola desfaz tentativas apressadas de formação de panorama das escolas em lugares conflagrados. Um olhar baseado no senso comum de favelas como ambientes de extrema periculosidade confirmaria que o público escolar dessas localidades traz consigo uma inevitável carga de violência.

²⁰In: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-03-31/mataram-meu-bebe-desabafa-mae-de-adolescente-morta-dentro-de-escola-em-acari.html>

²¹In: <http://multirio.rio.rj.gov.br/assista/index.php/s%C3%A9ries/1602-aqui-%C3%A9-um-lugar-de-paz>

Randolpho, Burgos (2009) trazem elucidações acerca da visão dos professores sobre a presença do tráfico na própria configuração pessoal de seus alunos, apontando para um possível determinismo:

A violência atribuída ao tráfico de drogas teria como reflexo externo um ciclo vicioso, do qual, o aluno, na percepção dos professores tem muita dificuldade de se libertar. (RANDOLPHO, BURGOS, 2009, p. 266).

Na realidade da instituição escolar investigada, a existência deste “ciclo vicioso” é negada explicitamente pela fala apresentada e, não aparece no relato de nenhuma docente entrevistada, apontando que na Escola Municipal da Paz a violência que impacta o cotidiano está fora dos muros da instituição.

A chamada “cultura de paz”²² motivou ainda o Encontro das escolas pela paz, ocorrido em agosto de 2017 e que contou com uma série de apresentações artísticas realizadas pelos alunos das 11 coordenadorias regionais que formam a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A campanha foi largamente divulgada na Multirio “a mídia educativa da cidade”.

No ano de 2018, mais uma criança foi morta, dessa vez no próprio Complexo da Maré. O menino Marcus Vinicius e um amigo estavam a caminho da escola, quando esperaram que o tiroteio que então ocorria, cessasse. Ao contrário do que as crianças calcularam, o conflito bélico não teve uma pausa e Marcos Vinicius foi alvejado.

Os dois casos de crianças atingidas, ambas estudantes de escolas públicas situadas em favelas, comprovam que a escola, designada por “segunda casa” não consegue mais ser promotora de segurança. Faz sentido pensarmos assim, já que a própria casa na favela, conforme discussão anteriormente estabelecida com DaMatta (1997) não consegue se afirmar como espaço seguro.

Duas crianças uniformizadas, o estar na escola e o ir e vir extremamente violentos formaram uma tríade de difícil resolução. Entendendo que a violência é um fenômeno social, salta aos olhos um arranhão no discurso utópico de escola como lugar de paz.

Compreendemos a complexidade do debate sobre a violência na Maré, que assim como em tantas outras favelas, apresenta duas grandes frentes: o poder armado do tráfico e a força policial utilizada para coibir o crescimento dos grupos

²²In: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/busca?mult=&cat=&tip=11428&proj=&txt=>

de narcotraficantes. A fala dos informantes e também as coisas as coisas, revelam que a violência se potencializa no encontro entre esses dois grupos.

Não podemos, porém, deixar de considerar os constantes episódios em que a escola é cruelmente invadida por agentes do tráfico. Os professores da Escola Municipal da Paz já precisaram enfrentar algumas ocorrências de violência proveniente dos narcotraficantes. Na escola foram encontradas armas de fogo, o que comprova que ela é um espaço frequentemente usado por esse grupo em suas atividades ilícitas.

Para fins de nossa pesquisa, limitamos nossas análises às repercussões midiáticas sobre a violência ligada ao cotidiano escolar nos episódios em que se impossibilitou a abertura de algumas unidades escolares na Maré ou nos casos em que, durante um dia letivo, profissionais e estudantes estiveram em perigo.

A morte da menina Maria Eduarda foi mola propulsora para a Ação Civil Pública na Maré “a 1ª ação judicial coletiva sobre Segurança Pública para favelas do Brasil que determinou o cumprimento de uma série de medidas que visam a redução de danos e riscos durante as operações policiais”.²³ O gráfico apresenta alguns exemplos de conquistas:

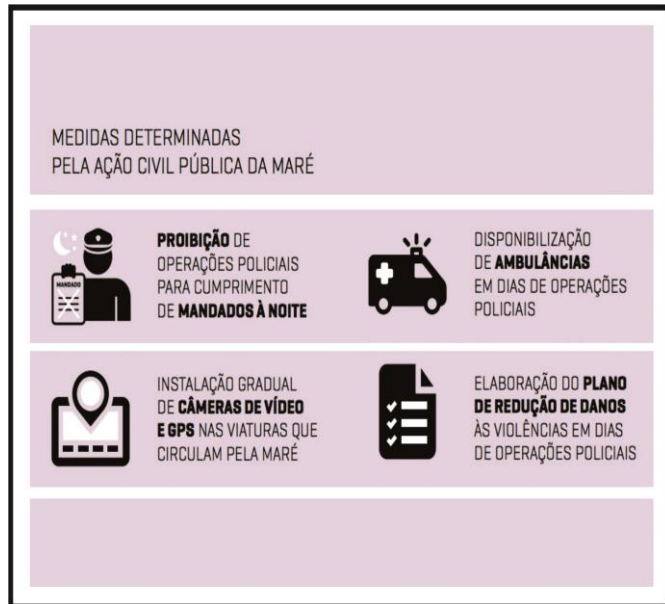


Figura 7: Medidas determinadas pela Ação Pública da Maré/ Fonte: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/49/acao-civil-publica-da-mare>

²³In: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/49/acao-civil-publica-da-mare>



Essa ação foi realizada mediante esforço de entidades da sociedade civil, como o Redes da Maré, ONG's, associações de moradores e coletivos populares. Contou ainda com a Defensoria Pública e o Ministério Público, comprovando a necessidade de abordagens policiais sem violações aos direitos humanos. A ação previa a redução dos danos e riscos causados pelos confrontos armados, dos quais se incluem as operações policiais. Não se pode esquecer que o Estado precisa ser promotor de bem-estar social garantindo, dentre outros, o direito à segurança pública em qualquer parte da cidade.

A Ação Pública vigorou por dois anos e apresentou como resultado uma visível diminuição dos índices de violência na Maré, bem como a redução do número de dias letivos sem aulas, conforme apresentado no gráfico:

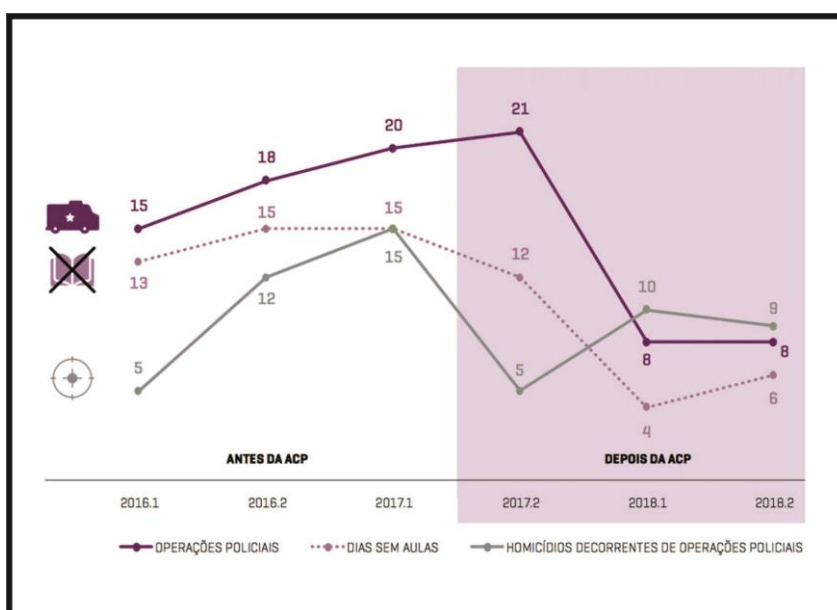


Figura 8: Levantamento de dias letivos sem aulas antes e depois da ACP/ Fonte: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/49/acao-civil-publica-da-mare>.

Infelizmente, em julho de 2019 a ação foi suspensa, acarretando a volta do aumento de dias letivos sem aula. Só no primeiro semestre de 2019 os estudantes

da Maré perderam dez dias de aulas, conforme apontado no Boletim de Segurança Pública.²⁴

O papel de relevância desempenhado pela ação fez com que se realizasse um esforço em busca de seu reestabelecimento. Uma grande iniciativa foi a confecção de 1.500 cartas e desenhos de crianças do Complexo da Maré que foram entregues à justiça. Parceiros da ONG Redes da Maré estiveram em várias escolas na Maré, inclusive na escola Municipal da Paz, com o intuito de instruir os professores sobre a motivação da atividade de desenho e escrita de cartas, bem como sobre o modo de aplicação dessa tarefa aos estudantes.

As cartas tiveram grande impacto midiático, ocupando lugar de destaque em veículos internacionais, como o El País, além de figurar em alguns jornais de circulação regional e nacional. Xs estudantes compartilharam com a sociedade as agruras vivenciadas pelas incursões policiais em um território já tão massacrado pelas regras estabelecidas pelo tráfico de drogas ilícitas. O material se tornou, assim, verdadeiro panorama do cotidiano vivido por todos os que ali moram. O relato emocionado de um jovem materializa o desejo de que a cidade conheça por meio da experiência as vivências de tantos moradores: "Acho que se você visse os sorrisos que eu vejo, ouvisse as histórias que eu ouço, vocês decidiriam diferente. E não pensem que isto é uma caridade. Não chega nem perto disso"²⁵

Apesar de toda a repercussão, o presidente do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, Cláudio de Mello Tavares pôs em xeque a autenticidade do material produzido pelas crianças.²⁶ Iniciativa parecida foi realizada por Wilson Witzel. O então governador do Rio de Janeiro afirmou que vai desmascarar manifestações manipuladas por traficantes. "A Maré, na verdade, quer ser uma área de livre comércio da droga e isso nós não vamos permitir", afirmou Witzel.

Estabeleceremos diálogo com Juliana Farias (2014) em seu trabalho: *Governo de Mortes Uma etnografia da gestão de populações de favelas no Rio de Janeiro*, em sua discussão sobre a operacionalização do chamado combate à violência tendo por resultado o extermínio de corpos favelados. A pesquisadora

²⁴ In:

https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_EdicaoEspeci.pdf

²⁵In: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/14/politica/1565803890_702531.html

²⁶In: <https://revistaforum.com.br/brasil/presidente-do-tj-rj-duvida-de-cartas-escritas-por-criancas-pedindo-fim-da-violencia-no-complexo-da-mare/>

segue os familiares das vítimas em sua agenda de lutas e interlocuções com o Estado mediante a violência institucional sofrida por seus familiares. Todo o seu trabalho comprova que as políticas alicerçadas na metáfora da guerra (Leite, 2012) fazem com que a linha entre vida e morte de corpos favelados seja muito tênue.

Pensamos que a fala do governador está em alinhamento com a discussão presente em Farias (2014) acerca das formas como o Estado legitima mortes notadamente ilegítimas em territórios favelados, bem como os dispositivos e as inculcações ideológicas utilizadas para nessas práticas.

Witzel, ex-juiz federal, apresentava como um de seus principais instrumentos de campanha um discurso agressivo de combate ao crime organizado. Algumas práticas e falas do governador do Rio entre 2018 e 2020, causaram revolta na sociedade civil por estimularem uma verdadeira agenda de extermínios. São exemplos a declaração sobre seu desejo de lançar mísseis como estratégia de combate ao tráfico de drogas na Cidade de Deus.²⁷, bem como a efusiva comemoração da morte de um sequestrador por policiais.²⁸

O governo Witzel ficou marcado por expressivo aumento de mortes em favelas:

De Janeiro a Agosto 2019, 1249 pessoas foram mortas pela polícia no estado do Rio de Janeiro. O número representa um aumento de 16% das mortes decorrentes de ação policial em relação a 2018. No Estado do Rio de Janeiro, 30% dos homicídios no estado foram praticados pela polícia; na capital, a proporção é de mais de 40%.²⁹.

O que ficou conhecido como “política de abate” estimulou denúncias feitas por movimentos sociais contra as barbáries instauradas nas favelas cariocas. Todo o percurso de exclusão das favelas e seu conseqüente enquadramento na sociedade como *locus* da violência tem legitimado um sem fim de intervenções violentas, como o caso do governo Witzel bem ilustra.

Sob essa ótica, pensamos com Farias (2014) ao afirmar que

²⁷ In: <https://oglobo.globo.com/rio/witzel-causa-polemica-ao-falar-em-mandar-missil-para-explodir-trafficantes-na-cidade-de-deus-23741965>

²⁸ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/08/20/governador-do-rj-diz-que-prioridade-e-protexcao-de-refens-em-sequestro-de-onibus.ghtml>

²⁹ In: <http://www.global.org.br/blog/movimentos-de-favela-do-rio-de-janeiro-denunciam-wilson-witzel-onu-por-execucao-da-menina-agatha-no-alemao/>

Se, durante a década de 90, é legitimada a metáfora da guerra (Leite, 2000) enquanto motor das políticas de segurança pública do estado do Rio de Janeiro, na década seguinte tal orientação política seria alimentada, então, por novas tecnologias de repressão e controle. (FARIAS, 2014, P. 84).

Entre essas tecnologias estão o caveirão e os helicópteros presentes em incursões policiais.

A fala do governante desconsidera todo o sólido trabalho realizado pela ONG Redes da Maré, bem como o engajamento dos profissionais da educação e das crianças que produziram os materiais. Em nota, a organização respondeu que a mobilização é “fruto da luta por direitos e reconhecimento da importância de cerca de 140 mil vidas que moram no conjunto de 16 favelas”.

Além disso, a fala de Witzel, ao postular que a Maré busca ser uma zona de livre comércio de drogas, invisibiliza a cidadania de seus moradores e reduz todas as atividades que acontecem nesse espaço de pujança cultural e social a um ambiente de venda e compra de drogas. Impulsiona-se, dessa forma, o crescimento de um discurso alicerçado na crença de que a favela é mal a ser erradicado de maneira urgente pelas forças do Estado.

O triênio 2017, 2018 e 2019, conforme apontado, foi um tempo de avanços, mas também de retrocessos em relação ao debate da violência nas favelas. Reportamo-nos agora a 2020, ano em que o efetivo trabalho de campo se realizaria. Ainda que tenha tido um pouco menos de um mês de aulas, este ano também foi perpassado pela violência. Destacamos a perturbação da equipe escolar com a interrupção das atividades já no primeiro dia de trabalho do ano letivo, conforme relato em meu diário de campo:

Em três de fevereiro, dia programado para o início das aulas, mais uma vez fomos surpreendidos por confrontos armados. Não haveria alunos na unidade escolar, já que este dia seria dedicado à preparação da volta às aulas, que aconteceria dois dias depois, cinco de fevereiro.

O horário de entrada dos professores era às 09:30. Às 09:18 a primeira professora relatou a presença de “atores armados”³⁰ que estavam “meio escondidos olhando para outro lado”. A professora segue relatando “não tô entendendo nada”. A referida professora já estava na Maré e se dirigia à Escola Municipal da Paz. Outra professora relata a presença de “muitos bandidos na

³⁰ Nomenclatura mais “formal” utilizada para fazer referência a traficantes armados.

esquina”, vistos quando ela comprava refrigerante na padaria, ao que a diretora aconselha: “fica dentro da biroscas”.

Eu e outros professores que estavam a caminho decidimos ficar parar nosso trajeto e continuar onde estamos, seguindo, assim, o protocolo desses dias de conflito: acompanhar informações antes de entrar na Maré.

Às 09:30 o Maré Vive³¹ informa que uma moradora fora baleada na perna e levada para o hospital. Mais informações eram de que o tiro partiu de uma das favelas da Maré, chamada de Baixa do Sapateiro. Essa é uma das áreas vizinhas ao Campus Maré e uma das duas únicas possíveis entradas para o referido Campus.

O grupo de Whatsapp chamado “professores da Maré” trazia o seguinte relato: “passei um sufoco, os moradores mandando eu voltar e eu não estava entendendo nada. Até que um professor fez eu parar o carro, me explicou e ouvi os tiros. Só consegui chegar até a Vila Olímpica. Os tiros também eram por ali, fiquei no carro abaixada, quando parou, voltei. Ufa! Recepção de boas-vindas”.

Tendo apresentado um breve panorama sobre a violência, por meio da relação que se estabelece entre esta e a escola, seguiremos lançando luz sobre as discussões acerca do papel de extrema relevância desenvolvido pelos objetos ou coisas na cadeia de relações entre humanos e não-humanos no ambiente investigado.

4.2

As “coisas” no contexto investigado

O sucinto panorama bibliográfico anteriormente apresentado, bem como a discussão empreendida sobre as intercorrências de violência que invadem brutalmente o cotidiano de tantas escolas cariocas, longe de tentar esgotar o tema da violência urbana, nos apresenta a necessidade de constantes reatualizações sobre o debate da violência como fenômeno social de alta complexidade.

Considerando que essa temática apresenta um grande feixe de significações e, conseqüentemente, uma ampla gama de possibilidades investigativas, optou-se pela abordagem das “coisas” segundo Ingold (2012), por

³¹ Página do Facebook destinada à troca de informações sobre a Maré, sobretudo nos dias de confrontos armados.

entender que essa discussão adquire especial importância no contexto estudado, já que elas se constituem como verdadeiros marcadores do estado de violência ou “tranquilidade”, norteadas por uma série de ações. Cabe destacar ainda que estas ações ou interrupções de ações são vivenciadas de formas diferentes pelos sujeitos que vivem/trabalham/frequentam a Maré.

O campo trouxe a relação paz e violência de um modo contraintuitivo, já que, não raras vezes, as “coisas”, por meio de suas capacidades agentivas, nos convocam a pensar nas referidas categorias de um modo outro, apontando para uma significação muito peculiar no contexto em que se inserem. Um exemplo disso é a presença, na cartilha verde, do marcador “pontos de vendas de drogas funcionando normalmente” que, curiosamente, estabelece uma relação de “paz”, legitimando o início ou continuidade das atividades escolares.

A análise do poder de agência das coisas será realizada tomando por base três enfoques metodológicos: questionários *online*, cartilha de segurança e diários de campo. Acreditamos na potência advinda da diversidade desses enquadres, já que os questionários se fazem no processo de relativa interação da pesquisadora com seus pares de trabalho, ao passo que a cartilha de segurança se afirma como um documento elaborado por alguns componentes de diferentes unidades escolares. Por fim, os diários de campo se configuram como instrumentos de registro da pesquisadora acerca da realidade investigada.

Temos por intuito apresentar as mais diversas agências presentes na cadeia de relações de humanos e não-humanos. Encontramos como alicerce teórico produções que objetivam apresentar e discutir o poder de ação das “coisas” ou objetos no fluxo da vida. As contribuições de Tim Ingold (2010, 2012 e 2015), Bruno Latour (2012) e Daniel Miller (2013) se afirmam como sólido arcabouço para a discussão proposta no presente trabalho.

Ressaltamos que, apesar das divergências teóricas de Ingold (2012), às proposições da Teoria de Ator-Rede presentes em Latour, (2005) vemos como grande ponto de interseção dos autores a tentativa de apresentação de uma ampliação conceitual em relação à presença e ação dos elementos materiais no mundo. Acreditamos que isso justifique a utilização dos caminhos apresentados pelos autores, com suas particularidades e diferenciações, para o estudo da materialidade da violência na Escola Municipal da Paz.

Sob esse aspecto, Mizrahi (2021a) ajuda a elucidar a questão ao apontar que para Ingold:

A ideia de agência dos objetos produz como enquadramento necessário concebermos as coisas como incondicionalmente inanimadas, sem vida. Dependem para agir, outrossim, das instâncias humanas, que seriam, estas sim, as reais detentoras de agência”. (MIZRAHI, 2021a).

Ingold (2012) afirma que a tentativa de conferir agência aos objetos, retirando-os de sua passividade, não é suficiente para o entendimento do fluxo das “coisas”. Ao atribuir agência ainda não se considera que os objetos tenham vida: “não obstante, no primeiro movimento teórico que toma as coisas para enfocá-las em sua qualidade de objeto (objectness), elas são retiradas dos fluxos que as trazem à vida”. (2012, p.32).

Ingold (2012) tem por propósito “trazer as coisas de volta à vida”, derrubando os postulados presentes desde que Aristóteles afirmara que para se criar algo era necessário unir forma e matéria. Estabelecia-se, assim, a dicotomia entre o ser animado que tem determinada intencionalidade e que age sobre uma matéria inerte. O antropólogo busca romper o abismo entre humanos e não-humanos apontando para as potencialidades dos últimos, apresentando a noção de “vida enquanto capacidade geradora do campo englobante de relações dentro do qual as formas surgem e são mantidas no lugar ” (INGOLD, 2012, p. 27).

Na observância de que os elementos, ou “coisas”, segundo a visão de Ingold (2012), ocuparão lugar central na pesquisa, faz-se necessário apresentar a contraposição entre “objeto e coisa” feita pelo autor, balizando a escolha, neste trabalho, de tratar a materialização da violência como coisa e não como objeto.

De acordo com Ingold (2012), o objeto coloca-se diante de nós como “um fato consumado, oferecendo para nossa inspeção suas superfícies externas e congeladas”. (INGOLD, 2012, p. 29). A coisa, por sua vez, é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam. Esse entendimento conduz à observação dos elementos que materializam a violência dentro e fora da escola: sons, mensagens via aplicativos, “coisas” que marcam o grau de segurança do dia como um emaranhado de relações. Sob essa ótica, a tentativa é sempre acompanhar os feixes trazidos pelas “coisas” rumo a uma miríade de significações e seus impactos na vida dos envolvidos no cotidiano escolar.

Pensaremos agora com Daniel Miller (2013) que em seu livro *Trecos, troços e coisas* empreende-se na tarefa de revisitar seus trabalhos anteriores e estabelece diálogo com outros antropólogos, dentre os quais, Bruno Latour. Miller apresenta, por meio de seus estudos antropológicos, questões relativas à indumentária, consumo, habitação, proporcionando a ampliação da visão de que as coisas são escolhidas ou acionadas de acordo apenas com sua funcionalidade.

Para a construção de sua argumentação, Miller (2013) realiza um instigante diálogo com Bourdieu, apontando que são os trecos que ocupam lugar central em “como as pessoas chegam a ser o que são e a ver o mundo da maneira particular como o fazem” (MILLER, 2013, p. 81-82) num processo de socialização. Os trecos se consolidam como “agente-central” no processo de tornar os seres característicos a uma dada sociedade, pois, somos educados com os trecos e por meio deles: “as coisas fazem as pessoas” (MILLER, 2013, p. 66).

Esse movimento, apesar de tão expressivo, se realiza de maneira silenciosa, segundo rotinas, interações que se fazem por meio dos trecos. A esse caráter silencioso, Miller denomina “humildade dos objetos”: “Elas [as coisas] funcionam porque são invisíveis e não mencionadas, condição que em geral alcançam por serem familiares e tidas como dadas.” (MILLER, 2013, p. 79).

Tendo realizado breve apresentação da tríade autoral a guiar nosso percurso rumo à significação das coisas, formada por Ingold, Latour e Miller, seguiremos nossa jornada rumo a um caminho que comprove que as coisas, longe de serem matéria inerte, se descortinam a nossos olhos em seu poder de ação. Na realidade investigada, elas são as grandes protagonistas, como o exemplo da cartilha de segurança confirma. Usaremos a metáfora de Latour (2012, p. 111) nos propondo a ser o beijo na Bela Adormecida a despertar os objetos de sua suposta dormência nas páginas que se seguem.

Escolhemos um treco ou “coisa” a ser um verdadeiro fio de condutor de nossa empreitada rumo ao desvelamento da materialidade da violência em seu caráter relacional com a Escola Municipal da Paz e seus sujeitos formadores.

Utilizaremos, assim, como exemplo do movimento de seguir o fluxo das coisas o helicóptero, por entendermos que a aeronave cumpre o propósito de levar a algum lugar. Por estarmos na perspectiva do movimento, nos deixaremos ser levados. Na realidade investigada, o papel de transporte de pessoas sai de cena, dando lugar à função de repressão policial e que conduz uma série de ações em

cadeia. Tomaremos o entendimento da coisa como um agregado de fios vitais (INGOLD, 2012, p. 29) seguindo o helicóptero por meio da perspectiva relacional que estabelece com as coisas, o ambiente e as pessoas.



Figura 9: Imagem do “Caveirão Voador- Helicóptero”/
Fonte: <https://radiomutirao.com/rio-de-janeiro-mais-um-dia-de-terror-com-o-caveirao-voador/>

Dessa maneira, tendo em vista que o acontecer relaciona-se a uma série de implicações, seguimos refletindo acerca da fala das professoras, investigando o emaranhado:

E o outro momento, acho que o mais difícil que eu já passei foi quando teve uma operação policial no meio do tiro e um helicóptero com homens armados ficou sobrevoando a janela da minha sala, eu tive que tirar os alunos correndo, foi um desespero muito grande e da janela a gente conseguia ver o helicóptero passando muito perto, ver os policiais armados no helicóptero foi um dia muito difícil pra mim e pros alunos também. Foi assustador. Professora Juliana.

O helicóptero é mais um dos instrumentos institucionais utilizados no combate às forças do tráfico. Conhecido pelos moradores como “caveirão voador”

³²em uma ressignificação do veículo blindado conhecido popularmente como “caveirão. Devemos fazer algumas considerações acerca da potência agentiva da presença do caveirão, que apresenta uma caveira com uma adaga, de onde vem seu apelido, nas favelas. O veículo, por sua blindagem, tem por principal objetivo proteger os policiais que nele se encontram contra armamentos pesados usados pelos narcotraficantes.



Figura 10: Imagem do “Caveirão”/ Fonte:
<https://autovideos.com.br/novo-caveirao-bope/>

Seu histórico de atuações, porém, revela que o “caveirão” se afirma como veículo de combate. É interessante pensarmos que esse tipo de aparato reforça a cultura do medo, já que sua entrada nas favelas está associada a episódios de violência extrema. Apresentamos a letra de “Caveirão” de Mc Dido, *funk* que elabora sobre o caveirão nas favelas:

*Caveirão brotou no morro
 Querendo aterrorizar
 Manda o caveirão embora
 Que a galera quer dançar
 Se o caveirão não for
 O bicho vai pegar
 Se mexer com o Comando*

³² In: <http://mareonline.com.br/direitos-humanos/seguranca-publica/em-um-hora-de-operacao-caveirao-voador-causou-terror-na-mare/>

*Vai tomar so de AK
 Vai
 To de olho no caveirão Vai
 To de olho no caveirão
 Mexeu com o Comando
 Comando se embola
 E o que que ele faz?
 Manda bomba³³*

Por só ser usado em situações extremas, o “caveirão” para os moradores da cidade, é conhecido apenas por meio da mídia. Veículos desse porte são usados aqui e em outros lugares no combate a agentes fortemente armados, como no caso dos traficantes de favelas cariocas. Sob esse propósito Farias (2014) faz elucidações acerca do caveirão:

Na medida em que a metáfora da guerra (Leite, 2000) se fortalece, os equipamentos – também de guerra – que foram sendo adquiridos para dar sustentação às políticas de segurança pública implementadas no Rio de Janeiro produzem cada vez mais mortes em favelas. O grande ícone desse processo é o caveirão, veículo blindado adquirido durante o governo de Anthony Garotinho, em 2002, para ser utilizado pelo Batalhão de Operações Policiais Especiais da Polícia Militar (BOPE) em operações nas Favelas. (FARIAS, 2014, p. 53).

Ainda dialogando com Farias (2014) achamos relevante apontar as mobilizações da sociedade civil contra o uso do caveirão, assim como ocorrera com o uso dos helicópteros. A motivação mais uma vez foi a morte de uma criança na Maré. O menino Carlos Henrique da Silva, de 11 anos foi atingido por tiros de fuzil disparados por policiais que estavam em um caveirão. Esse triste episódio interrompeu de forma brutal uma festa junina.

Em 2006, ano seguinte à morte do menino, Anistia Internacional, articulada junto à Rede de Comunidades e Movimentos contra Violência, a Justiça Global e o Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis deram início a uma campanha contra o uso do caveirão nas operações militares. (FARIAS, 2014, p. 43).

De forma contrária, os moradores das favelas vivenciam essa experiência de forma ativa, como o relato sobre a morte do menino comprova. O mesmo

³³Caveirão, Mc Dido

raciocínio é utilizado para pensarmos no helicóptero das incursões, já que, sem dúvidas, o sentido do helicóptero para os moradores das favelas e para aqueles que ali trabalham, adquire um sentido muito particular:

Dia de violência é quando todas as escolas e a comunidade estão altamente agitadas com possíveis operações. O clima fica pesado, todos ficam muito nervosos com a possibilidade de tiros e helicópteros no ar. Professora Anny.

Ressalta-se ainda que esses veículos não são utilizados apenas como instrumentos de apoio visual na busca por narcotraficantes. Os policiais alvejam seus alvos dos helicópteros. É evidente que esse método tão impreciso faz com que aqueles que não estão na mira investigativa sejam atingidos.

Destacamos ainda que a utilização dos helicópteros pelas forças policiais tem sido recorrente. O boletim de Segurança do Redes, aponta que apenas no primeiro semestre de 2019, quatro operações policiais utilizaram helicópteros. O medo do uso desse instrumento se faz presente na matéria do Jornal El País sobre as cartas de crianças da Maré: “Não gosto do helicóptero porque ele atira para baixo e as pessoas morrem”. Além disso, o desenho que está em destaque é assim descrito: “o colorido desenho que acompanha a mensagem mostra um helicóptero da polícia com agentes armados atirando em direção ao solo, onde há um traficante, mas também crianças”. Apresentamos, a seguir, a seguinte ilustração, sobre a qual faremos algumas elaborações:

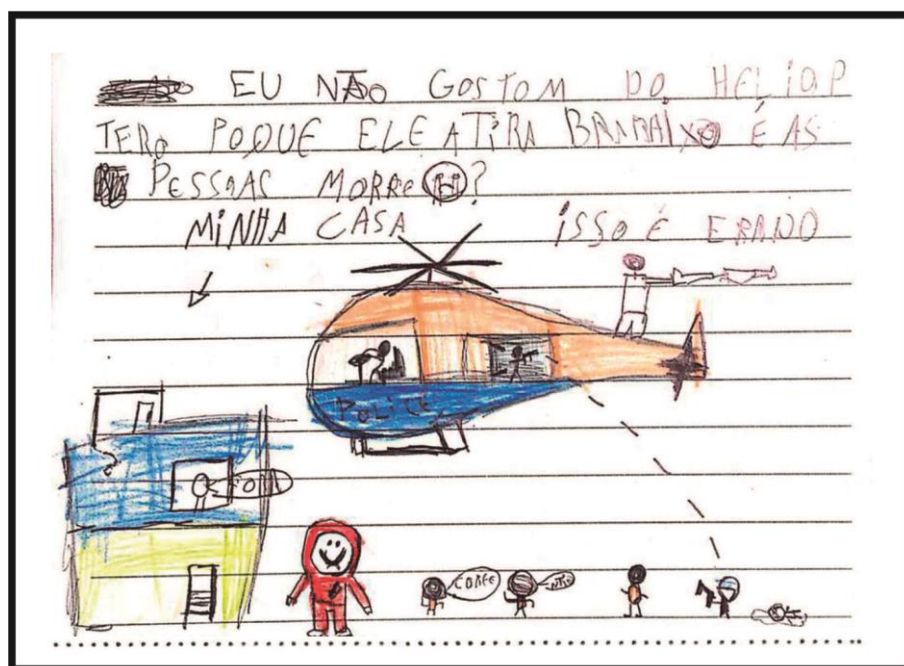


Figura 10: Imagem Helicóptero sobrevoando a Maré/ Fonte:
https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/14/politica/1565803890_702531.html

O desenho presente na reportagem ilustra de forma muito nítida a presença de atores de diferentes naturezas no curso das ações. A noção de actante é desenvolvida por Latour (2012) enquanto coletivo de atores humanos e não humanos na rede. Na ANT (teoria do ator-rede) actante é tudo que gera uma ação, produzindo, assim movimento.

Pensemos na composição da rede de actantes do desenho. Os “atores armados” figuram com os policiais, que realizam, ainda que de perspectivas diferentes, a mesma ação. Há também a presença de humanos que correm e gritam, ações impulsionadas pela chegada do helicóptero e também pelos disparos que dele partem.

Pensemos agora na casa de onde alguém chama as duas pessoas que para lá se dirigem. Votaremos a estabelecer diálogo com DaMatta (1997) em suas proposições sobre a teia de relações que formam a sociedade brasileira a partir do espaço público e privado, não em sua dimensão geográfica, mas como experiências de sociabilidade.

Alguém que está situado em casa convoca aqueles que estão na rua. Lembrando-nos a contraposição feita pelo antropólogo entre os dois espaços:

Em todo caso, se a casa distingue esse espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que define a nossa ideia de "amor", "carinho" e "calor humano", a rua é um espaço definido precisamente ao inverso. (DaMatta, 1997, p. 40).

Apesar de também a casa na favela estar sujeita à violência instituída nesses espaços, nota-se que este ainda é um lugar visto como mais protetivo que a rua. A fala de Arizona apresenta profunda sintonia com a situação presente no desenho: *A gente não sabe que horas uma polícia pode entrar e aí, normalmente, a gente tá na rua, tá tudo aberto, é uma correria, as pessoas têm que se trancar em casa.*

Um olhar mais apurado revela, porém, que o helicóptero se situa muito próximo à casa, desestabilizando novamente a imagem de casa como lugar de abrigo. Em momento anterior já mostramos que nas favelas espaços tidos como

“seguros” como a escola e a casa são invadidos pela violência, conforme o desenho nos revela.

Pensemos agora nas “coisas” no desenho: helicóptero, armas de fogo e projeteis, todas feitas na relação com os humanos em caráter indissociavelmente relacional. Mizrahi (2021a), em alusão a Miller, faz menção ao “discurso silenciosos dos objetos” (2021a, p. 3). Pensamos ser um caminho frutífero pensarmos no discurso silencioso da violência presente em todas essas “coisas”.

Retomando discussão de Miller (2013) consideramos que esses objetos *fazem* os policiais, já que é pelo caráter funcional dos artefatos de segurança que o trabalho de garantia da “paz” é realizado por eles, bem como pelos “atores armados”.

Consideramos agora o helicóptero em sua sonoridade, buscando compreender seus impactos na vida dos moradores, ou seja, de que forma, tendo o som como alerta, os sujeitos de pesquisa vivenciam a entrada desse artifício naquele território. É necessário pensar não apenas na entrada, mas no fluxo de ações empreendidas pelo helicóptero, já que nas incursões em favelas, está associado aos disparos por armas de fogo. O jornal *Maré de Notícias Online*³⁴ traz em sua matéria: “Em uma hora de operação, caveirão voador causou terror na Maré”.

O helicóptero aparece em duas grandes frentes na fala dos entrevistados: como elemento presente na narrativa de um episódio de violência e como indicador da possibilidade de identificação de dias de paz ou de violência. Assim, o “caveirão voador” se afirma como marcador do iminente estado de violência, despertando estado de alerta, bem como se apresenta na fala dos entrevistados como um dos grandes símbolos da violência já em curso.

A professora Amora revela que um dia tranquilo *é o dia em que nós não temos que sair correndo pra dentro das nossas salas, nem ficarmos agachados no corredor porque saiu tiro, nem tem barulho de helicóptero sobrevoando as nossas cabeças.*

Minha própria experiência revela essa ampliação de significados. Isso porque meus pais residem próximo à EM da Paz. Minha mãe, ao ouvir o som de helicóptero segue um triste ritual: faz contato comigo a fim de me alertar sobre o

³⁴In: <https://mareonline.com.br/em-um-hora-de-operacao-caveirao-voador-causou-terror-na-mare/>

perigo iminente. Esse veículo, porém, é largamente utilizado pela mídia para fazer imagens aéreas e, por vezes, o som ouvido é de um helicóptero ligado à vinculação de notícias nos telejornais.

Os episódios apresentados comprovam ser impossível não pensarmos em como os sons se afirmam em suas relações com o cotidiano. Sob esta ótica, destacamos nosso compromisso de seguir os sons, na observância de que também eles formam o ambiente.

Para tal, pensamos com Ingold (2010) acerca das possibilidades da educação da atenção como um movimento de educar os sentidos para estar atento às nuances do ambiente, de que os sons também são exemplos. Acreditamos que, na Maré, essa perspectiva *atencional* é necessária mesmo à sobrevivência, já que a “leitura dos sinais” é capaz de fazer com que, por exemplo, um dia letivo não ocorra, graças à iminência de perigo.

Em suas proposições com vistas à ampliação da ideia de que os seres humanos têm capacidades inatas de adquirir determinadas habilidades que são transmitidas de forma geracional, Ingold (2010) busca romper com uma visão inata de competência de habilidades, afirmando que o que deixamos como legado a nossos descendentes é a *educação da atenção*.

Todo o estado de alerta presente nxs entrevistados, decorrente do som dos helicópteros, se faz no engajamento dos sujeitos com o ambiente. Essa relação é estabelecida por meio dos sentidos humanos, que captam os elementos. Essa tarefa só se realiza por meio da educação da atenção num processo dirigido. Ingold (2010) pensa com Gibson (1979) que apresenta uma perspectiva ecológica da percepção, em que objetos, pessoas e ambientes teriam existência relacional.

A fala da moradora Luzia é ilustrativa desse saber que deriva de um caráter atencional para o que se vê, se escuta e se sente:

Quando tem alguma violência que vai acontecer, eles soltam fogos, a gente sabe que vai acontecer alguma coisa, entendeu? Aí as pessoas já sabem que vai acontecer alguma coisa de errado.

É o movimento que possibilita a percepção do helicóptero como um elemento do ambiente: a capacidade de acionar mecanismos como mexer a cabeça, se colocar atento aos sons ou a percepção do vento proveniente desse veículo.

O helicóptero é capaz de mudar toda uma cadeia de ações, o que nos leva a considerá-lo, segundo Latour (2012), como mais um dos atores da rede formada por coisas e pessoas, já que os

Objetos não apenas agem, mas possuem diversos modos de ação: as coisas precisam autorizar, permitir, conceder, estimular, ensejar, sugerir, influenciar, interromper, possibilitar, proibir etc. (LATOURE, 2012, p 109).

Destaca-se que o helicóptero está em encaixe na cor laranja na cartilha de segurança, comprovando que sua presença no espaço deve mobilizar um estado de verdadeira atenção.

Seguir o helicóptero possibilita ampliarmos nosso campo de visão quanto ao caráter relacional deste com o ambiente e com as pessoas. Acreditamos que “os seres humanos emergem como um centro de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente” (INGOLD, 2010, p. 21). Os estados de alerta, medo, bem como a série de ações que se sucedem (ou não) após a entrada e permanência deste veículo, aqui tomado como “coisa”, alteram o cotidiano escolar.

4.3

A cartilha de segurança

Latour (2012), por meio de sua teoria do ator-rede (ANT), questiona o humanismo fundacional das ciências sociológicas, que concentram o social apenas no caráter humano. O autor propõe a presença, a aceitação e a agência dos objetos e das coisas – ou não-humanos ao longo de sua obra *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Os “atores” das mais diversas naturezas, com o social, os sujeitos e os objetos devem ser considerados em suas atuações instáveis e mutáveis em suas múltiplas possibilidades de ação em curso.

Para Latour (2005) reagregar o social seria retirar o comodismo de um mundo feito por agentes humanos agindo sobre objetos, que eram vistos como matérias inertes e sem subjetividade: “como servos humildes, vivem à margem do social, encarregando-se da maior parte do trabalho, e nunca sendo representados como tais.” (LATOURE, 2012, p. 111).

A investigação dos elementos formadores da cartilha aponta para duas dimensões: material, formada pelas “coisas” e imaterial, representada pelas interações virtuais, bem como pela sonoridade. Lançaremos foco, neste momento, na análise das “coisas”, entendendo que seu poder de ação é muito extenso.

Latour (2012) credita como um dos motivos para a invisibilidade das coisas seu caráter silencioso, já que os objetos, após seu uso, são retirados do plano de visão dos humanos. Buscamos pensar que o número de atores em jogo deve ser aumentado. Para o autor, há objetos que não mantêm sua característica silenciosa, eles falariam por meio da materialidade, de que são exemplos os manuais. Os documentos, como o exemplo dos manuais comprova, apresentam uma agência muito visível.

É neste contexto que buscamos nos aprofundar nos elementos que formam o que chamamos de “cartilha de segurança”. Explicitaremos agora a cartilha em suas cores e em seus itens por ordem crescente de riscos:

Risco verde

- 1- Pessoas circulando normalmente na comunidade;
- 2- Pontos de vendas de drogas funcionando normalmente;
- 3- Ausência de mensagens dos pais e funcionários que moram na localidade;
- 4- Atores tranquilos, conversando, ouvindo música;
- 5- Moto-táxi funcionando normalmente, assim como motos e pessoas circulando;
- 6- Presença de representantes do Estado em eventos na comunidade;
- 7- Comércio funcionando normalmente;
- 8- Operação policial no Conjunto Esperança e Salsa e Merengue (Conjunto Novo Pinheiro);

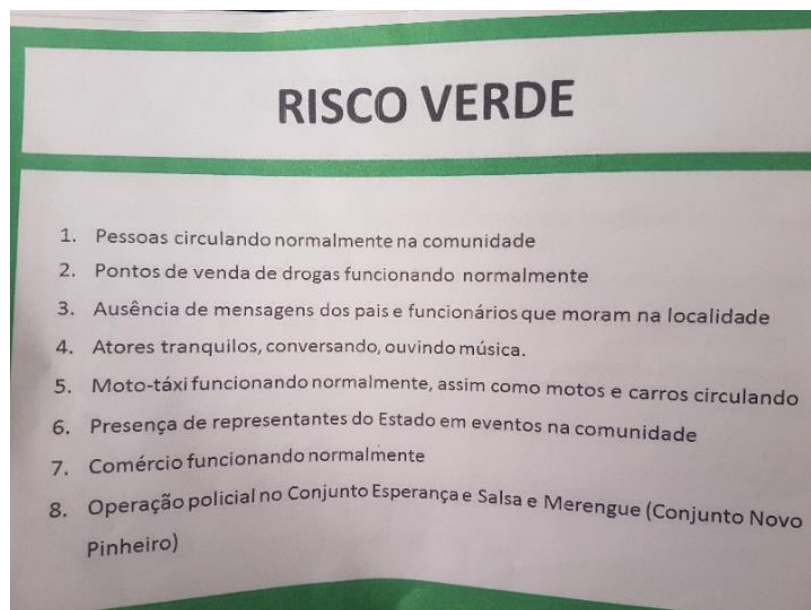


Figura 11: Imagem da Cartilha de Segurança- Risco Verde/ Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Risco Amarelo

- 1- Atores agitados;
- 2- Fogos acompanhados de outros indicadores. Verificar se os fogos não são em decorrência de comemorações;
- 3- Mensagens de responsáveis e funcionários da localidade pedindo atenção;
- 4- Mensagem em redes sociais;
- 5- Confronto entre facções que parem até as 6 horas e 30 minutos;
- 6- Operação policial no dia anterior;
- 7- Ausência de alguns alunos (crianças coringas);
- 8- Tiro aleatório (1 ou 2);
- 9- Provocações entre os atores de facções diferentes;
- 10- Intensa movimentação de motos;
- 11- Baixa movimentação de pessoas circulando nas ruas;

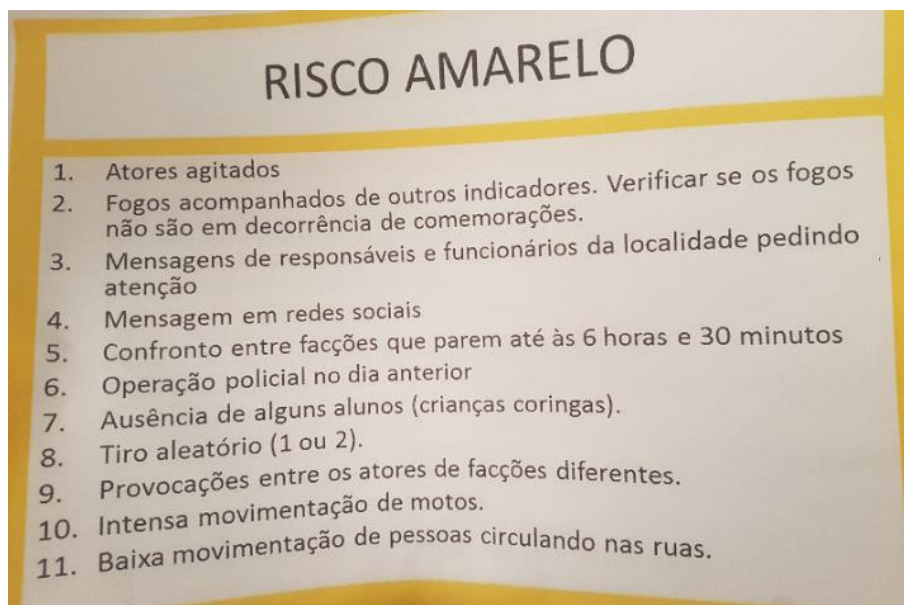


Figura 12: Imagem da Cartilha de Segurança- Risco Amarelo/ Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Risco Laranja

- 1- Atores com mochilas sem bancas;
- 2- Nenhum dos atores nas esquinas ou com excesso de atores;
- 3- Operação policial na noite anterior na área entre o Parque União e a entrada do Pinheiro localizada em frente à C.M Albano Rosa³⁵;
- 4- Helicóptero militar sobrevoando o local;
- 5- Existência de carga roubada na comunidade;
- 6- Alertas de pessoas coringa;
- 7- Provocações entre atores de facções diferentes;
- 8- Muitos fogos acompanhados de outros indicadores. Verificar se os fogos não são em decorrência de comemorações;
- 9- Informações midiáticas de operação;
- 10- Excesso de mensagens e avisos de responsáveis;
- 11- Ruas com pouco movimento de pessoas;
- 12- Responsáveis buscando alunos mais cedo;
- 13- Policiamento massivo nas entradas da comunidade;
- 14- Operações policiais após a C.M Albano Rosa até a Vila do João;

³⁵ Creche Municipal Pescador Albano Rosa

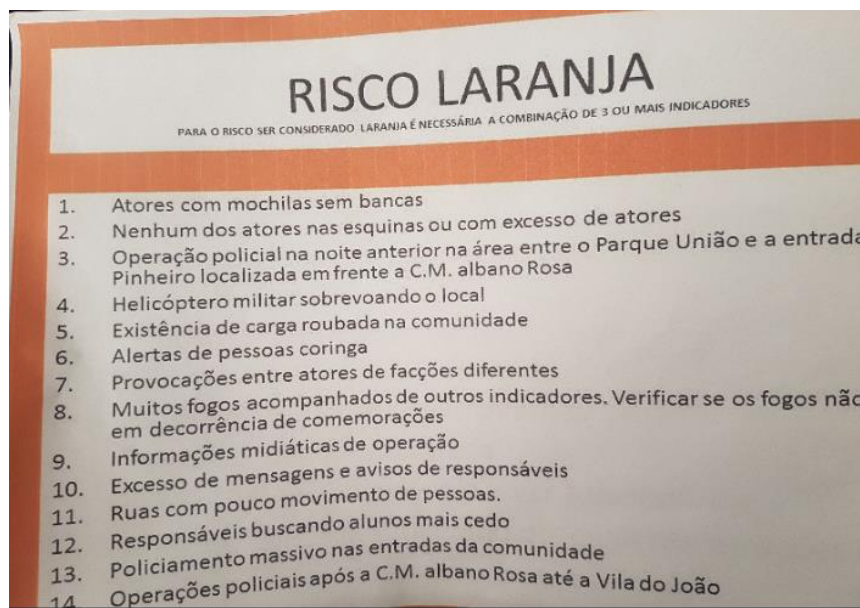


Figura 13: Imagem da Cartilha de Segurança- Risco Laranja/ Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Risco Vermelho

- 1- Tiroteios
- 2- Operações Policiais entre o Parque União e a entrada do Pinheiro localizada em frente à C.M Albano Rosa
- 3- Confrontos entre facções;
- 4- Invasão por atores armados;
- 5- Comércio fechando ou fechado;
- 6- Ruas sem movimento de pessoas
- 7- Unidade de saúde fechada;
- 8- Moto-táxi se recusando a levar funcionários;
- 9- Explosões ou fogo/incêndio proveniente de ações de violência;

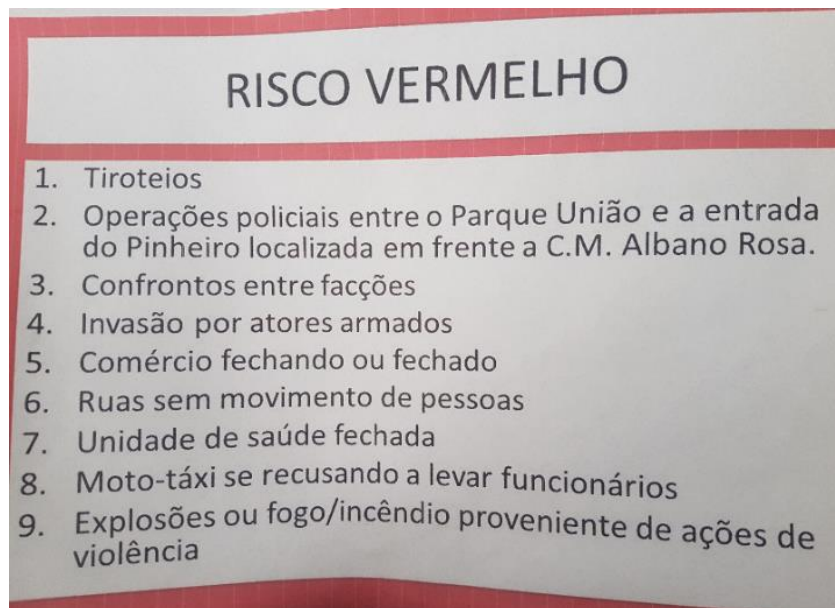


Figura 14: Imagem da Cartilha de Segurança- Risco Vermelho/
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O documento comprova a normatização da violência e traz todo um protocolo a ser cumprido, apontado as potencialidades de elementos materiais na cadeia de relações. Assim, o protocolo norteia toda uma sucessão de eventos, de que são exemplos a possibilidade ou impossibilidade de adentrar no espaço de trabalho, bem como o transcorrer do dia letivo com ou sem interrupções advindas da violência. A materialidade da violência é capaz ainda de interromper o curso de uma ação.

Esse protocolo mapeia a realidade da Maré em sua totalidade, apresentando subdivisões, graças à sua grande extensão territorial, sendo denominadas como “condomínios”. O “condomínio” do qual a escola pesquisada faz parte é formado por aproximadamente quatro favelas. É nítido ainda, segundo a perspectiva de Latour (2012) que não apenas o humano, como historicamente foi feito, deve ser considerado. Humanos e não-humanos se conectam, já que os elementos não-humanos desencadeiam uma série de atitudes dos humanos. Seguiremos rumo ao poder de ação das “coisas” em nossa análise acerca de alguns elementos formadores das cartilhas.

A cartilha da segurança surge de um saber construído no e com aquele espaço. É fruto da partilha de conhecimentos dos trabalhadores da educação, pais e alunxs tomando por epicentro o próprio lugar. Na Maré, as potencialidades da

educação da atenção presente em Ingold, vão além do processo pedagógico, estendendo-se ao próprio estar (ou não) neste espaço, como já apontado.

A cartilha de segurança foi criada pelo grupo AMS, anteriormente apresentado, e se afirma como um dos frutos da luta empreendida por esse grupo. Uma conquista advinda do protocolo foi a oficialização da não-entrada dos trabalhadores da educação tendo por base os elementos presentes na cartilha em dias de iminência de confrontos bélicos.

A cartilha de cores adquire especial significado se pensarmos que os acontecimentos se dão, são considerados em seu “encaixe” em uma das cores na cartilha. O documento se faz, dentre outras coisas, de acordo com a presença ou ausência de coisas. Seguiremos apresentando e discutindo o mapa da violência. É importante ressaltar que na escola Municipal da Paz a cartilha de cores, junto com um quadro branco e alguns avisos, fica afixada na parede da sala dos professores.

Cada uma das quatro cores apresenta em média dez itens, dos quais nem todos serão investigados, levando em conta o recorte da pesquisa. Conforme apontaremos, é notável que a cartilha reafirma a relevância do papel desempenhado pelas coisas ao utilizá-las em associação com pessoas e lugares como verdadeiros marcadores do clima de maior ou menor tensão na Maré.

Pensamos, dessa maneira, na análise deste documento com Latour (2012) acreditando que o número de agentes no curso da ação deve ser aumentado ao considerar que “qualquer coisa que modifique uma situação fazendo diferença é um ator.” (2005, p. 108).

A escala de cores conta com alguns elementos que possibilitariam a configuração da análise dos riscos. A cor amarela marca um dia de atenção. Mediante existência de três elementos da cor laranja, os profissionais da educação se reúnem no chamado “ponto de encontro”, em geral, uma escola ou universidade particular próxima à Maré a fim de realizar reuniões pedagógicas. As cores laranja e vermelha legitimam a não possibilidade de dia letivo.

O risco verde configuraria um clima de tranquilidade, permitindo o início do dia letivo. Conforme já apontado, violência e paz convivem de forma indissociável na Maré. A fala de algumas professoras entrevistadas revela a descrença na desejada “paz” presente na escala de cor verde (essa paz é questionável):

Por incrível que pareça a gente percebe que é um dia tranquilo quando no caminho, depois que a gente entra na comunidade os bandidos estão na rua.

Professora Juliana Miranda.

A fala da professora está em consonância com os itens presentes no item verde: “Pontos de drogas funcionando normalmente/atores tranquilos, conversando, ouvindo música”.

Essa marcação sofre alteração no risco amarelo, em que a “baixa circulação de pessoas” é um determinante de um princípio de estado de atenção. O ir e vir se faz presente em todas as cores da cartilha. Nos dois casos apontados, considera-se a situação dita mais “tranquila”. Sob esse aspecto, as cores laranja e vermelha, que oficializam um clima de alerta e perigo, apresentam respectivamente: ruas com pouco movimento de pessoas e ruas sem movimento de pessoas.

Sob esse aspecto, ressaltamos que o 1º Eixo de Mobilidade da Maré, organizado pelo Redes em 2015, teve por objetivo mapear os deslocamentos dos moradores dentro e fora da Maré, além de investigar a percepção dessa circulação. Pensamos que é de grande relevância um estudo desse tipo em um território que por sua grande extensão foi dividido em quatro grandes áreas. Fica nítido que os moradores transitam fora da Maré, se dirigindo a lugares outros da cidade. A proximidade de vias importantes da cidade impulsiona esse fluxo.

Os mareenses se deslocam também pelo território da Maré. As motivações para esse deslocamento são múltiplas, indo desde serviços, como escolas e hospitais e se estendendo atividades de lazer. O eixo também lançou luz sobre os aspectos que impedem o trânsito pela Maré. O principal aspecto está ligado à urbanização, como lixo nas ruas, falta e ou precariedade na pavimentação de vias.

A violência se configura como o segundo maior entrave para o deslocamento destes moradores, ficando atrás apenas de elementos ligados à urbanidade e que inviabilizam o deslocamento de pessoas. Essa impossibilidade está intimamente ligada a maior ou menor circulação de pessoas presente na cartilha de segurança.

Para ser considerado risco laranja é necessária a presença de três ou mais elementos da referida cor, de que é exemplo “responsáveis vindo buscar alunos mais cedo”. Ainda sob a ótica dos deslocamentos, seguir a trilha dos pais, que

interrompem sua rotina e retiram seus filhos da escola pelo medo das consequências dos confrontos armados, evidencia as possibilidades que se abrem ao seguir os atores em suas ações. A ideia de rede é extremamente útil para se pensar essa realidade, pois rede pressupõe movimento, em que as coisas estão em constante fluxo.

O item um da cor laranja comprova que as “coisas” se fazem no contexto mesmo em que se inserem e que estão em constante processo de ampliação de significados. Um caso emblemático é a “presença de atores com mochilas sem bancas³⁶”. A cartilha está em íntima relação com o contexto escolar, em que as mochilas são usadas para guardar e transportar coisas que compõe o dia a dia de todo estudante: lápis, cadernos, livros didáticos. A mochila, neste caso, serve para guardar as drogas que não estão sendo, assim, vendidas nas bancas, o que marca um sinal de alerta de que já está acontecendo repressão policial neste espaço, justificando o movimento de recolher as drogas.

Esse item apresenta uma dupla possibilidade de marcação do alerta: pela presença, materializada nas mochilas, e, pela ausência. Pensamos nessa última dimensão, voltando-nos mais uma vez à Cavalcanti (2008) ao afirmar que “em suma, não é a presença de armas em si que gera tensões – desde que estejam onde deveriam estar (nas bocas e pontos de vigilância) nos momentos certos” (2008, p. 48). A fala da professora Juliana Miranda ratifica essa ideia: *Quando eles estão na rua armados, nas bocas de fumo, a gente vê que tá tudo bem, que tá tudo normal.*

Observamos que a “ausência de bancas [de drogas]” indica um estado de alerta. Em espaços outros da cidade, a convivência com o comércio de drogas, por seu caráter de ilegalidade, seria marcador de uma fuga da normalidade. Na Maré, de outra maneira, as bancas, como qualquer tipo de comércio se afirma na paisagem e nas relações sociais, bem como apresenta regras de abertura e fechamento, o que justifica a percepção da normalidade mediante sua ausência. Destacamos ainda que esse tipo de comércio possui ação itinerante, o que justifica se falar de sua ausência e não de seu fechamento.

Assim, a análise e indagação das materialidades confirmam que na Maré, bem como em outras favelas, os signos apresentam um caráter contraituitivo que

³⁶ Categoria nativa para a descrição dos pontos de vendas de drogas ilícitas.

se constrói pelas inversões tradicionalmente construídas de paz e guerra e de ausência e presença.

O Risco Amarelo traz em seu item um a “presença de atores agitados”. Os chamados “atores” são os narcotraficantes locais. O adjetivo *agitados* pressupõe que os leitores da cartilha saibam identificar seu par opositivo: calmos. A entrevista com as professoras mostra que todas são capazes de avaliar um dia “calmo”. Acreditamos que essa avaliação só é possível graças a seu engajamento com o ambiente por meio de perspectiva *atencional*.

Ingold (2010) afirma que as distintas formas de conhecer estão intrinsecamente ligadas ao engajamento com o ambiente. Todos os marcadores presentes na cartilha confirmam a necessidade de estar atento ao espaço em que a escola se insere. Conforme já apontado, a Maré é formada por “complexidades”, se afirmando como um espaço onde múltiplas relações se estabelecem e em que uma miríade de elementos está em profunda conexão.

4.4

O caráter imaterial da cartilha

Acreditando que o engajar-se na percepção sonora constitui mais uma das possibilidades do que Ingold (2015) denomina educação da atenção, lançaremos luz sobre esse sistema perceptivo como um poderoso instrumento de atenção às pistas fornecidas pelo ambiente. Seguiremos os sons tendo por eixo condutor a cartilha de segurança.

Coloquemos atenção aos sons da Maré. Pessoas circulando, conversando, inundando as ruas com seus temas cotidianos. O som de gargalhadas e dos comandos das brincadeiras das crianças, as motos com sons de ir e vir e suas buzinas. O comércio que anuncia um sem número de produtos e serviços. Os chamados “atores”, *atuando* um contexto de violência ou de “paz”, armados com seus aparelhos de comunicação, conhecido como “radinhos” transmitindo mensagens indecifráveis. Um lugar cheio de vida, cores, vibrações e sons.

Essa espécie de caleidoscópio sonoro nos permite seguir na investigação dos efeitos e causas das ausências e presenças de múltiplos sons. Dialogamos com Felipe Reis, que, seguindo a perspectiva antropológica, busca seguir o som não em seus aspectos físicos, mas sim:

Explorar a questão dos significados sociais e culturais que, enquanto seres humanos, atribuímos aos sons, por exemplo, como os classificamos ou como os usamos no cotidiano, em suma como os integramos nas nossas vidas e nas relações com os outros. (REIS, 2009, p.337)

Interessa-nos, portanto, investigar a cadeia dos sons considerando seus sentidos culturais e sociais. Abandonamos, assim, uma análise do ritmo ou da intensidade sonora. Também prescindimos de discussões entre a supremacia da visão sobre a audição ou vice-versa para nos determos nas relações que os sons da Maré tecem com esse espaço.

Nessa perspectiva, a pergunta a nos guiar é a seguinte: o que os sons na Maré são capazes de nos revelar? Seguir os sinais dados pela paisagem sonora nos permite avaliar a maior ou menor probabilidade de risco de confronto armado e, conseqüentemente, traçar rotas a seguir. Sem esquecer que essa investigação tem por epicentro a Escola Municipal da Paz, problematizamos de que forma este espaço navega conforme as “marés” da materialidade da violência.

A paisagem sonora extremamente diversificada conduz, portanto, a análise de uma série de dados acerca do ambiente. Vamos seguir o som onde quer que ele nos leve, acreditando que a percepção sonora é mais uma das possibilidades de atenção ao ambiente, e que, modulamos nossos ouvidos e nosso próprio corpo à escuta atenta dos sons dos mais diversos espaços. Partilhamos com Ingold (2010) a ideia de que o “sistema perceptivo está regulado para ‘captar’ aspectos do ambiente”. (INGOLD, 2010, p. 22).

Nossa busca pelos sons está intimamente ligada aos significados por ele compreendidos. Seguiremos os sons tendo por eixo condutor a cartilha de segurança, sobre a qual já apresentamos maiores elucidaciones. Entendemos que nesse protocolo as sonoridades desempenham papel de destaque, se fazendo presente em todas as cores.

Ressaltamos que, ainda que estejamos lançando um olhar específico para as sonoridades, em seu caráter (i) material, não pretendemos estabelecer rompimentos entre os sons e todas as outras coisas. Seria uma grave contradição teórica já que acreditamos junto com Latour (2012) na agência de humanos e não-humanos em rede.

Pensamos agora nos disparos de armas de fogo em rede, sem esquecer que há agentes humanos atuando neste fluxo. A sonoridade aqui é produzida pela arma, o artefato, e pelo humano, que desempenha a ação de disparar o gatilho. Acreditamos que a arma e o humano, no caso os “atores armados” são *actantes*, já que não haveria supremacia de nenhum dos elementos da cadeia. Uma rede é composta por *actantes* sem hierarquia, prescindindo de relações assimétricas.

Traremos para essa rede mais um elemento: o social, ou as relações de efeito estabelecidas por ocasião dos disparos por armas de fogo. Já fizemos elaborações acerca relação estabelecida entre “tranquilidade” e a presença de armas nas favelas. Apesar de, por vezes, ser marcador de um estado de “paz”, não podemos esquecer a periculosidade das armas, por seu potencial destrutivo. Sob esse aspecto nos lembra Mizrahi (2010) que os disparos “não caem no vazio e possuem consequências”(MIZRAHI, 2010, p. 216).

O próprio título da subseção da tese da autora nos remete à dimensão relacional dos disparos: *tiros que articulam o social*. Mizrahi (2010) narra o evento etnográfico no qual, se encontrando no Morro do Borel, favela situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, foram ouvidos disparos por armas de fogo. O evento modifica toda uma cadeia de ações, como postula Latour (2012), que vão desde um processo de identificação dos sons de tiros entre um momento de queima de fogos à percepção do medo decorrente da confirmação dos disparos.

Em um dia de risco verde, observa-se a marcação da presença de “atores tranquilos, conversando, ouvindo música”. A música indica calma e tranquilidade, talvez porque o contexto em que a música se instala seja sempre de alegria e porque sua própria vibração dificulta a escuta de outros sons marcadores de risco iminente dos quais são exemplos explosões, fogos de artifício ou disparos por armas de fogo.

O risco amarelo apresenta “tiros aleatórios”, seguido da especificação que ensina que o que se chama de aleatório são um ou dois disparos por armas de fogo. São desenvolvidos saberes outros, que comprovam que um ou dois tiros são desconectados de uma possível cadeia de ações violentas, ou seja, não estão ligados a confrontos armados. O que baliza esse conhecimento é um saber da violência, feito e refeito na experiência de que essa quantidade de disparos, na maioria dos casos, não apresenta evolução.

Outro elemento de especial significado são os fogos. Pensemos em seu caráter visual e sonoro em outros espaços da cidade. Os fogos de artifício estão, grande parte das vezes, ligados a comemorações. A queima de fogos na chegada de um Novo Ano em Copacabana, por exemplo, é um evento que atrai milhares de pessoas todos os anos, por ser um verdadeiro espetáculo pirotécnico. Na Maré, o som dos fogos, porém, tem outra significação, conforme Arizona:

[Os fogos são] o mais conhecido de todos os sinais né? São os fogos, quando os meninos, os bandidos sabem que a polícia está pra entrar eles soltam fogos, bastante fogos. Até esse sinal não é nem só pra avisar que acontecerá, mas também pra afastar um pouco quando eles já estão aqui dentro.

Os fogos de artifício também seguem o esquema de gradação, já que, no risco amarelo, há a presença de “fogos acompanhados de outros indicadores” e no risco laranja já há a especificação de quantidade: “muitos fogos”. As duas cores prescrevem que se deve “verificar se os fogos não são em decorrência de comemorações”, comprovando que a dimensão do som está em perspectiva relacional. Essa perspectiva, porém, não é fixa, sendo atribuída pelos sujeitos que a operam.

Neste sentido, os fogos na Maré, se por um lado, servem de alerta usado pelos narcotraficantes, também podem apresentar um caráter festivo comum a outros espaços da cidade. Ressalta-se que, em geral, as comemorações na favela, celebram o aniversário de narcotraficantes, novamente apresentando uma configuração muito peculiar do uso desse artifício neste espaço.

Há toda uma dinâmica nos sons da Maré que nos permitem a percepção de uma série de acontecimentos. No risco vermelho, o primeiro e o último item são marcados por avisos sonoros. O primeiro apresenta a ocorrência de “tiroteios” e o último entrelaça o ver e o ouvir ao apontar como marcações “explosões ou fogo/incêndio proveniente de ações de violência”.

Viviane Vedana (2018) elucida a questão ao apontar que o “ouvir – ou escutar – é um aprendizado que envolve experiências cotidianas de observação e atenção aos sons, não um mecanismo pré-determinado de estímulo-resposta”. (VEDANA, 2018, p. 134).

Dessa maneira, ressaltamos que a cartilha se faz, não na existência dos elementos sonoros, mas em sua “leitura”, aqui entendida como caráter interpretativo das sonoridades.

Assim como iniciamos nossa reflexão sobre as sonoridades nos deixando levar pelo helicóptero, gostaríamos de finalizar nossa discussão sobre os sons com outro veículo: os moto-táxis. Elaboraremos agora algumas formulações acerca de sua relação não apenas com a cartilha, mas com a Maré, que possui inúmeros pontos de moto-táxi.

Como alguns outros professores da EM. da Paz e de outras escolas, eu também utilizo esse serviço com alguma frequência. O deslocamento por moto possui as vantagens de um transporte particular, como não precisar se deslocar para os pontos de embarque, fazendo solicitações onde se está e para onde se quer ir.

Além disso, muitas vezes as motos são os únicos veículos possíveis, já que não há linhas de ônibus na Maré. A moto, por sua capacidade ampliada de mobilidade, é de especial importância para o trânsito e por lugares estreitos. Os moto-táxis, assim, se afirmam como importantes prestadores de serviços e, como tais, sua presença aponta para um importante marcador de tranquilidade. Essa constatação foi feita também por Cavalcanti (2008) “os moto-táxi fornecem as pistas mais confiáveis. Se estão presentes, tranquilos e relaxados, rodando constantemente, é possível baixar a guarda de imediato” (2008, p. 45).

Incluimos as motos em sua dimensão sonora, já que esse veículo tem um som muito peculiar, seus “roncos” se afirmam na paisagem sonora dos espaços onde transitam. Além disso, a quantidade de motos na Maré é significativa.

Outro recurso presente na cartilha e sobre o qual tratamos brevemente é o uso de aplicativos de trocas de mensagens. A necessidade desse uso rompe com uma lógica de distanciamento tradicionalmente estabelecida entre pais e professores. A realidade de conflitos e a consequente necessidade de comunicação rápida com os pais dos estudantes faz com que todos os docentes da escola precisem criar grupos de *WhatsApp* com os pais dos alunos.

Os chamados “grupos da turma”, formado pelo professor e os pais dos alunos amplia o contato entre estes, gerando, por vezes, alguns problemas, como a falta de uma marcação de fim de trabalho, já que alguns pais enviam mensagens após o dia letivo e também nos fins de semana. Apesar disso, todos entendem a necessidade desse canal de comunicação.

Na escala das cores, observamos mais uma gradação: essa se faz entre a ausência e o excesso de mensagem em veículos como *WhatsApp*. No chamado

risco verde observamos a “ausência de mensagens dos pais e responsáveis que moram na localidade”. O risco amarelo conta com “mensagens de responsáveis e funcionários da localidade pedindo atenção”. O risco laranja apresenta respectivamente: excesso de mensagens e avisos de responsáveis.

Há ainda outro grupo, formado pelos trabalhadores da escola Municipal da Paz, em que há integrantes da unidade escolar que residem na Maré e, por isso, assim como os pais, acompanham o desenrolar dos fatos antes do dia letivo.

Sob esse aspecto, Thais Carvalho Rodrigues Lopes (2017) em seu trabalho realizado na Maré apontou ter sido informada pela diretora da escola pesquisada acerca da necessidade de conferir as informações no grupo da escola antes mesmo de sair de casa, conforme já apontado. Essa iniciativa se configura como mais um dos passos a ser seguido pelos trabalhadores da educação.

A potência desse recurso é confirmada por meio dos relatos das professoras, já que todas as dez pessoas entrevistadas lançam mão de recursos midiáticos ou de aplicativos de mensagens:

Assisto noticiários ao me preparar para sair de casa, no caminho até a escola. Acompanho os grupos de WhatsApp da escola e dos pais dos alunos e ainda olho páginas específicas como o “Maré Vive” pelo Facebook. – Professora Luciana.

O relato da professora comprova a necessidade de um protocolo a ser seguido antes de adentrar no ambiente de trabalho, com uma verdadeira varredura pelos noticiários. Um outro informante aponta para a cobertura midiática dos episódios de violência na Maré:

Rádios e TV’s costumam noticiar operações policiais no conjunto de favelas da Maré. Com entradas nas três principais vias do Rio de Janeiro, com aproximadamente mil moradores, não tem como não falar e se informar antes de entrar nas favelas.

As “informações midiáticas de operações [policiais]” estão presentes na cartilha de cor laranja. O estado de atenção presente na cor laranja é notório, já que três elementos legitimam a não-entrada dos profissionais nas escolas da Maré. A cobertura jornalística só é feita mediante ocorrência de ação em curso, ou seja, quando as operações já estão acontecendo, o que inviabiliza o dia letivo.

As mensagens em aplicativos, bem como as notícias em veículos midiáticos, apresentam em comum o registro do instantâneo. Assim, esses dois recursos, ainda que contem com configurações distintas, são capazes de

compartilhar acontecimentos que se desenrolam no tempo presente, o que, sem dúvidas é fundamental para um contexto em que, conforme nos fala a professora Juliana Miranda: “em vinte minutos tudo pode mudar”.

A produção e divulgação de informações em tempo real na Maré são ferramentas de extrema importância, já que paz e violência estão em constante entrecruzamento. Esse espaço se afirma sob a perspectiva de “um mundo no qual as coisas ainda não estão prontas, são sempre incipientes no limiar da emergência contínua.” (INGOLD, 2016, p. 408).

Ao longo do trabalho, exploramos as possibilidades investigativas da grande rede formada por coisas, lugares e pessoas. Com relação às últimas, nosso olhar se voltou às ações desencadeadas pelo cotidiano de violência: o ir ou não ao trabalho, a educação da atenção para identificar o dia de paz ou tranquilidade. Gostaria de trazer à rede um outro aspecto relacionado às pessoas que a compõem: o sentir.

Acredito que neste momento posso partilhar de forma mais contundente minhas vivências como pesquisadora e professora da Escola Municipal da Paz. Conforme anteriormente apontado, estou em um movimento duplo com a Maré, já que nossas histórias se entrecruzam. Trago o meu sentir, que se desenrola por meio das ações de violência, e é indagado por uma colega de profissão.

Certa vez, em meio a um intenso tiroteio, uma colega se espantou: “Mariana, você está assustada? Você é cria da Maré”. Naquele momento me peguei pensando se ser “cria” me preparara para manter um quadro de calma mediante os episódios de violência vividos, como se o que já é conhecido, apenas por sê-lo, propiciasse tranquilidade.

Minha colega, possivelmente, não atentou para o outro lado da moeda: por ser “cria” posso ter memórias mais intensas com os episódios de violência, o que, conseqüentemente, pode acentuar-me o medo. Como já mencionado, a violência é vivida por todos e também por cada um.

Pensar dessa forma implica considerar que há uma perspectiva em que a violência é vivida por todos, por exemplo, nos momentos de tomada de atitudes, como entrar ou não na Maré ou decidir entrar em contato com os pais. Essas são atividades são, assim, realizadas pelo coletivo.

Há, de outra maneira, a dimensão pessoal que diz respeito ao que cada sujeito sente mediante sons, imagens ou até mesmo “pistas” de violência.

Finalizo esses escritos com a fala da professora Anny, por sua emoção que transborda em palavras:

Enquanto escrevia aqui esses relatos, me emocionei e revivi coisas boas e ruins que passei com meus alunos. Estou de quarentena, mas isso tudo [fazendo referência aos episódios de violência narrados] parece que foi ontem e está muito vivo dentro de mim. Prof Anny.

5

Considerações Finais

Assim como seguimos acreditando no objeto em sua conexão com a vida e que, portanto, não tem início nem fim bem delimitados, esclareço que o objeto de pesquisa que aqui apresentamos, por sua própria natureza conectiva, não se encerra nas linhas que visam concluir parcialmente esta pesquisa.

Comprovando tal premissa, o objeto, assim como a vida de todos nós, foi atingido de forma contundente pela pandemia. Acreditamos que não só os rumos da pesquisa sofreram modificações, mas todos os envolvidos na Escola Municipal da Paz e, por conseguinte, a pesquisadora que encaminha a presente narrativa, fomos modificados pela Covid-19.

Pensando em narrativa, aliás, faço um esclarecimento, afinal, o texto, por vezes, aparece narrado na terceira pessoa, recurso fundamental a uma narrativa dita mais objetiva. É inegável, porém, reconhecermos que, sob a superfície de qualquer tentativa de objetividade, o caráter subjetivo aflora.

Em outros momentos, o texto se faz em primeira pessoa, explicitando meu nítido envolvimento com a matéria narrada. Longe de ser uma falha em uma pretensa uniformidade nas pessoas utilizadas no discurso, lanço mão desse artifício de forma intencional, com vias a registrar que aproximação e distanciamento se entrecruzam o tempo inteiro nessa pesquisa.

Uma das minhas preocupações era mostrar a Maré sob outra perspectiva. Pensar em outra Maré, nos leva a questionar aquilo que está colocado. Acreditamos que as representações midiáticas, neste sentido, cumprem um papel de destaque. Infelizmente a mídia, muitas vezes, a considera apenas como espaço de violência, contribuindo para a construção de reações de repulsa sobre a Maré e outros espaços periféricos na população não-moradora. Também os discursos oficiais estimulam essa visão ao reatualizarem constantemente a metáfora da “Cidade Partida”.

Certa vez, ouvi de um educador que é necessário olhar para as classes populares retirando-as da carência, pensando na potência. Essa foi uma das falas que me motivaram não apenas em minha pesquisa, mas em meu percurso como professora das classes populares. Dessa forma, no meu fazer docente, busco

diariamente me despir de conclusões apressadas sobre os educandos e seus responsáveis, com os quais, aliás, tenho uma relação muito harmônica.

Foi seguindo essa premissa que busquei pensar numa Maré outra, com a qual não se rema “contra” e sim “com”, observando esse espaço em suas potencialidades. O caminho outro também é seguido em meu itinerário de pesquisa, já que nosso propósito foi pensar na violência seguindo o caminho das coisas.

Minha grande motivação foi a constatação da necessidade de se estabelecer um saber da violência como estratégia de sobrevivência. Pensamos na dureza desse cotidiano marcado por uma violência tão pulsante que é capaz de retirar direitos básicos dos mareenses, como o ir e vir.

Os confrontos armados, os estudantes alvejados e os dias sem aula comprovam a urgência de políticas públicas que assegurem aos moradores da Maré uma vida sem sobressaltos e sem a perda de garantias tão preciosas como poder ir, voltar e permanecer na escola e ter um dia letivo normal.

Chama a atenção ainda que tenhamos uma Cartilha de segurança, documento que normatiza a violência, considerando-a como intrínseca ao ambiente escolar da Maré.

O que chamo de “saber da violência” se junta ao saber presente na escola e que muitas vezes desloca os lugares de quem aprende e quem ensina. Não raras vezes, nós, os professores, nos vemos aprendendo a ler os sinais de paz ou violência com nossxs alunxs. Em outros momentos estamos mais uma vez aprendendo com pais e alunxs sobre as estratégias para minorar os impactos dessa violência em nosso cotidiano. Essas epistemologias, que superam as barreiras impostas pela rigidez de um currículo já pronto, comprovam um claro movimento do que Guimarães Rosa apresenta em seu *Grande Sertão: Veredas*: “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

As coisas, verdadeiras protagonistas deste trabalho, se fazem e refazem em um caminho cheio de possibilidades interpretativas. Elas nos mostraram a necessidade de rompimento com visões dicotômicas de paz e guerra. Para tal, dialogamos com autores que mantêm essa distinção, mas nos propomos a pensar em como essas categorias estão em constante imbricamento e sob a perspectiva da complementaridade.

Esse movimento fica evidente se pensarmos, por exemplo, que a presença de pontos de vendas de drogas é um marcador de tranquilidade, sendo entendido como um símbolo de “paz”. Considerar o funcionamento de pontos de venda de drogas ilícitas e atores munidos de suas armas de fogo sob a ótica da normalidade comprova que as coisas se apresentam em uma miríade de significados, indo além de fronteiras reificadas.

É de extrema relevância trazeremos às páginas finais deste trabalho uma obra pensada e construída para todxs que habitam a Maré e que é narrada por alguém que, além de se destacar por seu ativismo, cresceu naquele espaço. *Testemunhos da Maré* (2012), como o próprio nome comprova, tem por intuito ser um inventário crítico daqueles que ali vivem e/ou atuam.

Para tal, Eliana Sousa e Silva considera todxs os atores sociais daquele espaço: agentes do Estado, moradores e narcotraficantes, em um movimento muito interessante de escuta atenta de todxs aqueles que formam e são formados diariamente pelo movimento das múltiplas marés que formam a Maré.

Conforme já apontado, a angulação entre violência e territórios favelizados é um ponto de difícil elaboração e que traz consequências extremamente amargas para a sociedade civil e para os moradores de favela de modo mais profundo. Assim, a potência da obra também reside na reflexão que apresenta sobre possíveis maneiras de minorar os impactos desse imbricamento. Silva destaca, assim, a necessidade de:

Construção de novas representações sobre os territórios populares e seus moradores, com o estabelecimento da presença do Estado nas favelas sob novas formas e com a criação de mecanismos de regulação social inovadores e democráticos, que envolvam a maioria dos moradores nos processos decisórios. (SILVA, 2013, p. 88).

Acreditamos que a voz de Eliana Sousa Silva, em seus escritos profundos, de quem ali nasceu, viveu e que convive cotidianamente, sintetiza o desejo de toda a sociedade civil para os territórios favelados: “o fim da violência policial e uma nova política de segurança pública com respeito à vida e cidadania dos moradores de favelas cariocas.” (SILVA, 2012, p. 25).

É seguindo esse movimento de reflexão/ação que encaminhamos as chamadas “considerações finais”, que longe de apresentarem respostas, deixam indagações para pesquisas futuras na interseção entre escolas, contextos urbanos e

violência. Tomamos para tal o caminho da materialidade, entendendo-o como extremamente frutífero em um espaço em que as coisas comunicam o tempo inteiro.

A Maré, assim como a fluidez do vai e vem das águas, mostra ainda a necessidade de ruptura com leituras apressadas, já que as coisas, em seus fluxos vitais, estão sujeitas a constantes modificações, negando-se o tempo a receber conclusões padronizadas.

6

Referências

- ALVITO, Marcos, ZALUAR, Alba Zaluar. **Um século de favela**. 2004
- ALVITO, **As cores de Acari**. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2001.
- BARBOSA, Alexandre Pereira. **A maior zoeira**. 2010.
- BARBOSA, Jorge Luiz SILVA, Jailson de Souza e. **As favelas como território de reinvenção da cidade**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n. 1, fev. 2013.
- BONAMINO, Alicia *et al.* **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.
- BORGES, Marcelo; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. **A Juçara vai à escola: aprendizagem entre pessoas, coisas e instituições**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 309-329, jul./dez. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.
- BURGOS, Marcelo Baumann, RANDOLPHO, Angela. **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Ed. Pallas, 2009.
- BURGOS, Marcelo. **Cidade, territórios, cidadania**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 48, no 1, 2005, pp. 189 a 222.
- CAVALCANTI, Mariana. **Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: Notas etnográficas de uma favela carioca**. Dilemas, 2008.
- CAVALLIERI, Fernando, VIAL, Adriana. **Favelas na Cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010**. Maio, 2012.
- CENSO POPULACIONAL DA MARÉ/ Redes da Maré- Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.
- COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacaxá. Rev. Antropol. vol.43 no.2 São Paulo, 2000.

COSTA, Reginaldo Scheuermann. **O Centro de Ações Solidárias na Maré (CEASM) e a Nova Pedagogia da Hegemonia: tensões entre a militância e o *ethos* empresarial.** Rio de Janeiro, 2010.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões.** Livraria Francisco Alves- 22. Ed. Rio de Janeiro: 1952.

DAMATTA, Roberto. O ofício do Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues” in NUNES, Edison de O. **A aventura sociológica,** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. páginas 23-35.

DAMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua.** 5 ed. Rio de Janeiro, 1997.

DAUSTER, Tania. **Um saber de fronteira: entre a Antropologia e a Educação.** Antropologia e a Educação: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007, PP. 13-35.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educ. rev., Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURKHEIM, Émille. **Educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora.** Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1975. PP. 34-48.

ECA. Rio de Janeiro, 2002.

FARIAS, Juliana. **Governo de mortes: Uma etnografia da gestão de populações de favelas no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2014.

FAVRET-SAADA, Jean. **Ser afetado.** Cadernos de campo, n. 13: 155- 161, 2005.

FRANCO, Marielle. **UPP – A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra.

GEERTZ. Clifford. **A interpretação das culturas.** Basic Blues Inc Publishers, Estados Unidos, 1978.

INGOLD, Tim. **Pare, olhe, escute.** Ponto Urbe, 2008.

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

INGOLD, 2015. **O dédalo e o labirinto.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

- INGOLD, 2016, p. 408 **Chega de etnografia**. Educação (Porto Alegre), v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016.
- INGOLD, Tim. **Anthropology and/as education**. London: Routledge, 2018.
- JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Ilustração: Vinicius Rossignol Felipe. 10 ed. – São Paulo: Ática, 2014.
- LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.
- LAVE. **Aprendizagem como/na prática**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.
- LEITE. Márcia Pereira. **Da “metáfora de guerra” ao projeto de “pacificação”: favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro**. São Paulo, v. 6, n. 2, 374-389. Ago/Set 2012.
- LOPES, Thaís Carvalho Rodrigues. **Infâncias cariocas: discursos sobre paz e violência (estudo etnográfico comparado)**. Rio de Janeiro, 2017.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio de. **Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 9, n.1, p. 53-84, jan/jun. 2004.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio de, LEITE, Márcia Pereira. **Violência, crime e polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas?.**Soc. estado. vol.22 no.3 Brasília Sept./Dec. 2007.
- MAGALHÃES, Alexandre Almeida de. **Transformações no “problema favela” e a reatualização da “remoção” no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2013.
- MALLINOWSKI. Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**.2 ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MASSCHELEIN, J. **E-ducatng the gaze: the idea of a poor pedagogy. Ethics and Education**, Abingdon, v. 5, n. 1, p. 43-53, 2010a.
- MILLER. Daniel. **Trecos, troços e coisas. Estudos Antropológicos sobre a Cultura Material**; tradução: Renato Aguiar- Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MIZRAHI, Mylene. **A Estética Funk carioca: criação e conectividade em Mr. Catra**. Rio de Janeiro, 2010.
- MIZRAHI, Mylene. **Rio de Janeiro: uma cidade-ciborgue**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n. 1, fev. 2013.

MIZRAHI, Mylene. **O funk: a produção de uma cidade conectada pela estética.** Ciênciahoje, julho, 2013.

MIZRAHI, Mylene. **O que a “humildade dos objetos” pode nos dizer sobre a beleza no Rio de Janeiro: notas sobre uma trajetória de pesquisa.** 2021a.

MIZRAHI, Mylene. A educação como relação: estética, materialidade, subjetivação – contribuições desde a Antropologia. n: BANNELL, R., MIZRAHI, M. e FERREIRA, G. **Deseducando a educação: mente, materialidade, metáfora. Rio de Janeiro:** Editora PUC, 2021b. .

MIZRAHI, Mylene. **Figurino funk: roupa, corpo e dança em um baile carioca.** 1. Ed. Rio de Janeiro: 7 letras: UFRJ, 2009.

PETROSILLO, Isabela Rangel. **O caráter humilhante da nudez e da sexualidade feminina em duas escolas públicas.** Niterói, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RAPOSO, Otávio Ribeiro. **Coreografias da Amizade: estilos de vida e segregação entre os jovens do break dance da Maré (Rio de Janeiro).** Julho, 2013.

REIS, Filipe. A (i)materialidade do som: antropologia e sonoridades. In Paulo Ferreira da Costa (Ed), *Museus e Patrimônio Imaterial. Agentes, Fronteiras, Identidades.* (PP. 337-351). Lisboa: IMC, 2009.

ROCHA. Lia de Matos. **Associativismo de moradores de favelas cariocas e criminalização.** Rio de Janeiro, vol 31, nº 65, p. 475-494, setembro-dezembro 2018.

SILVA, Eliana Sousa. **Testemunhos da Maré.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

SOUZA E SILVA, Jailson de, e BARBOSA, Jorge Luiz (org). **O que é a favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas/BNDES, 2009.

SOUZA E SILVA, Jailson de, e BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela: alegria e dor da cidade.** São Paulo/ Rio de Janeiro: SENAC / X – Brasil, 2005.

TASSINARI, Antonella. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola.**2009.

TEXEIRA, E. e OLIVEIRA, I. Cuidados Éticos na Pesquisa. In: MARCONDES, M.I.; TEXEIRA E. e OLIVEIRA, I (orgs) – **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2010.

VALLADARES, Licia do Prado. **A gênese da favela carioca. A produção anterior às ciências sociais.** RBCS Vol. 15 n. 44 outubro/2000.

VALLADARES, Licia do Prado. **A invenção da favela - Do mito de origem a favela.com**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

VARELLA, Drauzio, BERTAZZO, Ivaldo, JACQUES, Paola Berenstein. **A Maré: vida na favela**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

VEDANA, Viviane. **Escutar no som: gravação e edição de etnografias sonoras a partir de um paradigma ecológico**. Ilha, 2018.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 331 p., cap. 2, p. 36-46.

VELHO, Gilberto. **A utopia urbana: um estudo de antropologia social**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.

VENTURA, Zuenir. **Cidade Partida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZALUAR, Alba. **Integração Perversa**. 1 ed. Rio de Janeiro, 2004.