

PELA LENTE QUE SE VÊ: SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL E PERCEPÇÃO DE DIRETORES E PROFESSORES SOBRE ALUNOS EM TERRITÓRIO COM CONCENTRAÇÃO DE POBREZA

THROUGH THE VIEWING LENS: RESIDENTIAL SEGREGATION AND PERCEPTION OF DIRECTORS AND TEACHERS ABOUT STUDENTS IN A TERRITORY WITH POVERTY CONCENTRATION

Regina Lucia Fernandes Albuquerque¹

RESUMO

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que estão localizadas em uma grande extensão territorial com concentração de pobreza, na Zona Norte deste município. Teve por objetivo analisar as percepções de gestores e professores sobre a região em que se localizam as escolas e na qual residem seus alunos. Trata-se de pesquisa qualitativa, com realização de quatro entrevistas semiestruturadas com gestores e cinco com professores regentes em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, nas quatro escolas selecionadas. Os resultados apontam para presença de associação entre o território em que se localizam as escolas à violência ou, ainda, associação do território a uma noção de carência de recursos e serviços de bem estar social. A percepção de gestores e professores sobre o território parece se estender aos alunos e suas famílias, sendo as famílias percebidas como ausentes e os alunos como violentos ou pouco interessados em seu processo de escolarização. As expectativas sobre a aprendizagem dos alunos, sobre sua capacidade de adequação aos objetivos escolares, assim como as expectativas de gestores e professores sobre a continuidade da escolarização de seus alunos, manifestaram-se como baixas expectativas.

Palavras-chave: Território. Segregação residencial. Expectativas institucionais.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: albuquerqueerlf@gmail.com e <https://orcid.org/0000-0001-9240-6144>

ABSTRACT

The research was carried out in four municipal Elementary Schools in the North Zone of Rio de Janeiro, which are located in a large territory with poverty concentration. It aimed to analyze the perceptions of managers and teachers about the region where schools are located and where their students reside. This is qualitative research, with four semi-structured interviews with managers and five with teachers conducting classes in 3rd-year elementary groups, in the four selected schools. The results point out to an association between the territory and violence, or even an association of the territory with a notion of lack of resources and social welfare services. The perception of managers and teachers about the territory seems to extend to the students and their families, with families being perceived as absent and students as violent or little interested in their schooling process. Expectations about students' learning, about their ability to adapt to school objectives, as well as the expectations of managers and teachers about the continuity of their students' schooling, were manifested as low expectations.

Keywords: Territory. Residential segregation. Institutional expectations.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, emergem estudos no campo da Sociologia da Educação que consideram o território como um elemento que se relaciona com dinâmicas escolares (GASKELL e KILLEN, 1995; ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008). Esses estudos contribuem para debater características tanto da infraestrutura de oferta escolar (BROOKE e SOARES, 2008), quanto da qualidade dos processos escolares (CHRISTÓVÃO, 2009; ALBUQUERQUE, 2014), que podem ampliar ou reduzir desigualdades na aprendizagem de alunos em territórios com alta concentração de pobreza. Dessa maneira, a pesquisa teve por objetivo analisar as percepções de gestores e professores- atuantes em quatro escolas² de um complexo de favelas³ na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro- sobre a região em que se localizam as escolas e na qual residem seus alunos. Essa investigação é motivada por estudos sobre a relação entre segregação residencial e desigualdades educacionais que utilizaram como campo de pesquisa o Município do Rio de Janeiro (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008; KOSLINSKI, LASMAR, e ALVES, 2012). Aqui, a partir da mediação da escola e das práticas intraescolares,

investiga-se a relação entre territórios com alta concentração de pobreza e percepções de gestores e professores sobre o alunado desses territórios.

No Brasil, as pesquisas que consideram o território como uma variável que se relaciona às dinâmicas escolares- desde a distribuição de oportunidades educacionais no território (GASKELL e KILLEN, 1995), passando pela estratificação escolar das redes de ensino (RIBEIRO e KOSLINSKI, 2009), até processos de dimensão local, como a homogeneização do público escolar atendido (COSTA e BRITO, 2010)- começaram a ser desenvolvidas no final da década dos anos 2000 (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008; KOSLINSKI, LASMAR e ALVES, 2012). Sendo, portanto, um campo recente de estudos nas produções nacionais no campo da Sociologia da Educação. Em pesquisa no banco de periódicos da CAPES⁴ foram encontradas: quatro produções no campo da Sociologia da Educação para a combinação de palavras território + favela + escola, quatro produções para segregação residencial + escola, nenhuma produção para território + favela + percepção de professores e nenhuma produção para território + favela + percepção de diretores. Já em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁵ foram encontradas: duas produções para a combinação de palavras território + favela + escola, quatro produções para segregação residencial + escola, uma produção para território + favela + percepção de professores e nenhuma produção para território + favela + percepção de diretores. Dessa maneira, a realização desse estudo justificou-se pela ampliação e contribuição com as produções desse campo.

O texto do artigo divide-se em quatro momentos: o primeiro apresenta breve revisão de literatura sobre modelos de segregação residencial e os modelos de segregação característicos da cidade do Rio de Janeiro. O segundo apresenta histórico da formação das favelas cariocas e das políticas públicas de habitação destinadas a esses espaços, assim como a caracterização da população do Complexo da Maré, região onde localizam-se as escolas referência desse estudo. O terceiro momento do texto apresenta os resultados e discussão da pesquisa e, na sequência, este encerra-se com as considerações finais.

2 MODELOS DE SEGREGAÇÃO RESIDENCIAL

Wilson (1987) analisou a concentração de pobreza em áreas específicas dos grandes centros metropolitanos dos Estados Unidos considerando variáveis de origem social, demográficas e da vizinhança. Apontou o processo de deslocamento das indústrias das cidades centrais para as periferias e a crescente necessidade de especialização do trabalho no interior das indústrias, como características que favoreceram o fenômeno espacial de concentração de pobreza. Os grupos de indivíduos qualificados a prática de trabalho especializado teriam mobilidade de deslocamento territorial, enquanto os indivíduos que não dispusessem dessa qualificação permaneceriam residindo nos mesmos lugares, caracterizando vizinhanças com perfil de concentração de desempregados ou empregados em trabalhos com baixa remuneração. Dessa maneira, o autor sinalizou para o isolamento social das áreas com concentração de pobreza da cidade, que tenderiam a ser evitadas por atores que não residissem nestes locais e que não tivessem fortes laços de relações com residentes dessas áreas. Esse isolamento restringiria o padrão de referência de convívio para as crianças da vizinhança, que teriam como referencial de conduta as relações e comportamentos desenvolvidos pelos adultos moradores daquele bairro e que sofreram processos de socialização ou ações de processos institucionais com grande semelhança entre si. Este seria um dos desdobramentos do fenômeno definido por Wilson como efeitos da concentração de pobreza (WILSON, 1987, p 13).

Apesar de ter sido percussor nos estudos da sociologia urbana, a análise de Wilson (1987) apresenta alguns pontos pouco explorados. Além de apresentar uma visão por vezes determinista dos mecanismos mediadores de socialização dentro do território. Priorizando uma visão macro e generalista, Wilson (1987) acaba por desconsiderar as possibilidades de diferentes ações, ou as estratégias adotadas pelos atores, dentro de uma mesma vizinhança segregada. Small (2002), avança no sentido de considerar que a vizinhança ou bairro possui impacto sobre os mecanismos de socialização entre os grupos, assim como sobre comportamentos e hábitos comuns dentro de um grupo social. Contudo, a vizinhança não exerceria impacto da mesma forma sobre todos os indivíduos. Nesse sentido, Small (2002) considera as estratégias dos atores para dispor de elementos que não necessariamente encontram-se presentes dentro da vizinhança

em que residem.

Small (2002), relaciona o efeito vizinhança ao estabelecimento de relações dentro do bairro. Vizinhanças próximas territorialmente, mas com populações de distintos capitais econômicos ou de distintas origens raciais⁶, enfrentariam barreiras para o estabelecimento de relações. Este fenômeno foi nomeado pelo autor como ecologia de diferenciação de grupos, no qual existe a proximidade física entre os espaços da cidade, mas com pouca relação entre os grupos sociais de distintos capitais, devido à constituição de barreiras invisíveis de segregação⁷. Contudo, Small (2002) considera que o território não afeta a todos da mesma maneira. O autor leva em conta a articulação dos atores em prol de mecanismos que facilitem sua dinâmica cotidiana de sobrevivência e permanência dentro de seus territórios. Ainda sobre o protagonismo dos atores em relação ao território, Galster and Killen (1995) chamam atenção para ações de busca por oportunidades disponíveis na vizinhança – geografia de oportunidades objetiva-, assim como a busca por informações sobre oportunidades fora da vizinhança- geografia de oportunidades subjetiva-. Os autores apontam que a mudança estrutural na geografia de oportunidades tem sua força propulsora na reformulação e fomento de políticas públicas específicas para os territórios em situação de vulnerabilidade.

Outro modelo de segregação residencial que se diferencia do modelo de áreas com concentração de pobreza- no modelo dos guetos norte-americanos de Wilson (1987) - e do modelo de ecologia de diferenciação de grupos de Small (2002), estariam as *banlieues* francesas (Wacquant, 1996). Diferente da lógica de segregação dos guetos norte-americanos, caracterizada por perfil racial e de renda da população local, as *banlieues* francesas teriam formação sócio-territorial caracterizada pela presença de operários com perfil de classe semelhante, mas de distintas origens raciais. No modelo de segregação dos *guettos* haveria a edificação de um universo racial e cultural mais homogêneo, menor intervenção estatal e, conseqüentemente, um perfil de vulnerabilidade da população maior do que nas *banlieues* (WACQUANT, 1996).

Ao analisar a literatura sobre o efeito vizinhança, Jencks e Mayer (1990) identificam duas linhas de pensamento: a primeira define que uma vizinhança bem sucedida encorajaria comportamentos positivos. Já a segunda caracteriza-se pelo oposto: vizinhos bem sucedidos encorajariam comportamentos negativos. Em relação à primeira

tese, os autores analisam três tipos diferentes de socialização: modelo epidêmico, socialização coletiva e modelo institucional. No modelo epidêmico a adoção de determinado hábito por um número significativo de indivíduos- em especial de jovens- tem a tendência de disseminar-se com facilidade entre o grupo social. Nesse sentido, em uma vizinhança na qual grande parte dos jovens não frequenta a escola, priorizando as relações de trabalho, existe a probabilidade desse comportamento ser adotado por outros membros do grupo. O modelo de socialização coletiva, ou a teoria dos papéis sociais, tem como pressuposto que as relações e hábitos estabelecidos pelos adultos influenciariam as crianças integrantes de um mesmo grupo social. Já o modelo institucional corresponde ao tipo de instituições encontradas na vizinhança ou a ausência dessas. A falta de acesso às instituições, assim como sua baixa qualidade, influenciaria a vizinhança na percepção de oportunidades, tanto das oportunidades locais, quanto daquelas externas à vizinhança. Esses três modelos de socialização apontam que: quanto maior a concentração de pobreza em uma vizinhança, e menor a presença de instituições nessa mesma vizinhança, menores serão as chances dos moradores disporem de acesso a informações sobre oportunidades educacionais ou de ofertas de emprego (JENCKS e MAYER, 1990) .

Contudo, há uma outra abordagem que postula que uma vizinhança abastada desencorajaria comportamentos positivos. Nesse sentido, famílias com baixos recursos alocadas em uma vizinhança de maior nível socioeconômico seriam passíveis de vivenciar situações desvantajosas, considerando que as famílias de maior nível socioeconômico teriam melhores condições de atrair para si os recursos presentes no local. Esse tipo de relação foi definida pelos autores como modelo de competição entre vizinhos (JENCKS e MAYER, 1990, p 48). Jencks e Mayer (1990), ressaltam que esse tipo de socialização é atravessado por modelos de privação relativa, no qual os indivíduos comparam-se tendo como referencial os recursos que seus pares próximos dispõem. Dessa maneira, uma família tem tendência a comparar a escola na qual seu filho está matriculado, além do desempenho acadêmico de seu filho, com as escolas e desempenhos de outras crianças na vizinhança. Por exemplo, uma criança com alto rendimento escolar tem maior confiança em seu desempenho e na possibilidade de frequentar uma escola com alto prestígio do que uma criança com baixo rendimento escolar.

Frente às discussões propostas é importante ressaltar que a revisão de literatura aqui apresentada não permite afirmar que a localização de uma escola determina o desempenho dos seus alunos. Esse é mais um dos fatores relacionais de uma ampla rede de fenômenos a serem considerados. O que os trabalhos analisados inferem é que a localização da instituição escolar parece relacionar-se com a formação e socialização de seu público, assim como a aspectos relevantes ao seu funcionamento interno.

2.1 Modelo de segregação residencial no Município do Rio de Janeiro

Para Ribeiro (2000) o Rio de Janeiro apresenta um modelo misto de segregação residencial. A cidade seria composta por: 1) área centro metropolitana, - abarcando as regiões litorâneas dos Municípios do Rio de Janeiro e Niterói, com maior diversidade de serviços urbanos e população de maior capital econômico-; 2) espaços médios e médio-superiores – alguns bairros da Zona Oeste e alguns municípios da Baixada, em que há diversificação de grupos sociais -; 3) as áreas de periferia, composta tanto pelas áreas média-inferiores, - nas quais há diminuição da classe média e aumento dos operários (Baixada Fluminense, Paracambi e São Gonçalo)- quanto pelas favelas na cidade do Rio de Janeiro- áreas com característica popular-operário com aumento da presença de operários da construção civil-. Esse mapeamento permite identificar que a cidade do Rio de Janeiro estrutura-se segundo distâncias sociais no espaço urbano (NOVAES, 2010). Edifica-se, assim, um modelo de segregação residencial caracterizado por vizinhanças mais abastadas do que outras.

Alves, Franco e Ribeiro (2008) apontam que o principal traço do modelo de segregação residencial na cidade do Rio de Janeiro é aquele caracterizado pela proximidade territorial entre atores que ocupam posições sociais distantes. Por exemplo, a presença de favelas concentradas em áreas mais abastadas do município, sobretudo na região litorânea.

Note que os estudos discutidos sobre segregação residencial na cidade do Rio de Janeiro apresentam como ponto comum a diversidade de características específicas segundo os bairros da cidade. Esse perfil é importante para caracterização do território em que se localizam as escolas referência da pesquisa.

A seguir, apresenta-se breve histórico da ocupação urbana com característica de favela e das políticas públicas para as essas regiões no Município do Rio de Janeiro.

3 FAVELAS CARIOCAS: CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO

Valladares (2005) apresenta a hipótese de que as representações sobre os espaços de favela associadas à criminalização datam do início do século XX. A autora considera que a relação entre favela e criminalização é um mito fundador da representação social sobre esses espaços.

Em 1897, antigos combatentes da Guerra de Canudos⁸ instalam-se no Morro da Providência com a intenção de pressionar o Ministério da Guerra a pagar seus soldos atrasados. A coincidência da planta *favella* ser tanto encontrada no município de Monte Santo, na Bahia, como no Morro da Providência, no Rio de Janeiro, fez com que a população rebatizasse o local que passou a ser conhecido como Morro da Favella⁹. Apesar do Morro da Providência já possuir algumas ocupações, o grande crescimento demográfico após a chegada dos ex-combatentes e o tipo de construção das moradias, fez com que o local fosse considerado a primeira região com características de favela na cidade do Rio de Janeiro (ABREU, 1994).

As representações sobre as favelas começaram a ser fomentadas tanto por jornais da época, quanto por escritos de médicos e intelectuais. Valladares (2005), aponta que já em 1990 o Jornal do Brasil citava o Morro da Favella enquanto local "infestado de vagabundos e criminosos que são o sobressalto das famílias" (VALLADARES, 2005, p 30). A política de urbanização empreendida por Francisco Pereira Passos (1902-1906) propôs uma reforma urbana que destruía os cortiços do centro da cidade, sob a égide do saneamento urbano e com intenções de assemelhar a cidade do Rio de Janeiro aos moldes do centro parisiense. Em 1905, ainda durante a Reforma Pereira Passos, o engenheiro civil Everardo Backheuser assume a comissão para elaboração de um parecer sobre o Morro da Favella. Apesar de em seu relatório identificar que na localidade residiam famílias pobres, não as circunscrevendo no universo da criminalização, Backheuser atesta que nas habitações locais não

havia condições de higiene e apontava a necessidade de sua destruição. Em 1928, o então prefeito Antônio Prado Júnior autorizou a demolição de centenas de barracos, contudo não foi oferecida alternativa de residência às famílias desalojadas. Ainda na gestão de Antônio Prado Júnior, o responsável pelo Plano da Cidade do Rio de Janeiro, Alfred Agache, afirmou as representações de insalubridade atribuídas às favelas, designando-as enquanto "a lepra da estética" (AGACHE, 1930 apud VALLADARES, 2005, p 36).

Após a Revolução de 1930 e entrada de Getúlio Vargas na presidência, inicia-se uma nova etapa nas representações sobre as favelas cariocas. Adepto da política populista, Vargas buscou abarcar demandas das populações mais pobres. Dessa maneira, nomeou para prefeito da cidade do Rio de Janeiro o médico Pedro Ernesto (1931- 1936) que adotou enquanto políticas prioritárias a construção de hospitais e escolas.

Nos anos de 1940, foi inaugurada uma nova política em relação às favelas com a construção dos Parques Proletários e remoções de comunidades. Na gestão de Henrique Dodsworth (1941-1944) foram construídos três Parques Proletários: Caju, Praia do Pinto e Gávea- sendo o Parque Proletário da Gávea considerado modelo referência do projeto-. Valladares (2005), aponta que o objetivo dos Parques Proletários não era apenas de moradia, mas de assistência e educação dos moradores, visando instruir a população sobre comportamentos que garantissem condições de higiene.

No final da década de 1940 e início de 1950, edificou-se a necessidade de conhecer os dados demográficos das favelas para formular políticas de planejamento urbano. O primeiro recenseamento em território nacional incluindo as favelas foi realizado em 1948 (incluindo somente as favelas do Distrito Federal), e apenas em 1950 houve um recenseamento geral incluindo as áreas de favela de todo país. Contudo, após a Era Vargas e o abandono das políticas populistas, os dados do censo de 1950 foram utilizados para ratificar a necessidade de destruição das habitações nas favelas, retornando às políticas de remoções.

No governo de Carlos Lacerda (1961-1965), foi promovida a política dos Centros de Habitação Popular (CHPs), em um modelo similar ao projeto dos Parques Proletários implementada na década de 1940. Os CHPs configuravam-se como um desdobramento do Programa de Remoções das Favelas, também lançado na gestão

Carlos Lacerda. O programa de remoções atuava no sentido de desapropriar os moradores em favelas localizadas em pontos estratégicos da cidade para alocá-los em construções públicas de moradia provisória com regimento próprio (DINIZ, BELFORT e RIBEIRO, 2012).

A favela na qual se situam as escolas referência da pesquisa, foi parte integrante da política pública dos Centros de Habitação Popular, na gestão de Carlos Lacerda (1961-1964). Houve a construção de alguns prédios do projeto dos Centros de Habitação Popular, sendo redirecionados para essas residências os moradores da antiga Favela do Esqueleto, localizada nas imediações da Rua São Francisco Xavier, espaço no qual se localiza atualmente a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Importante ressaltar que, mesmo sendo designada para abarcar um projeto de política habitacional para a classe popular, a região designada para construção dos prédios dos Centros de Habitação Popular situava-se circundada por favelas, que posteriormente viriam a formar o Complexo da Maré.

Com a justificativa de atender a demanda habitacional da população de baixa renda, Lacerda pretendia alavancar o crescimento econômico gerado pela construção civil e pela especulação imobiliária. O governo de Negrão de Lima (1965-1970), apesar de opositor ao antecessor Carlos Lacerda, deu seguimento à política de remoções de favelas, respondendo diretamente às demandas por espaços para a especulação imobiliária. Somente no governo de Chagas Freitas (1971-1973) inicia-se o refluxo das políticas de remoções.

Em 1974, Floriano Peixoto Faria Lima (1974-1979) assumiu o Governo do estado do Rio de Janeiro sendo sua gestão caracterizada pela inexistência de um programa de remoções de favelas propriamente dito. Contudo, algumas remoções ocorreram sob a justificativa de casos específicos, sobretudo nas áreas consideradas de risco (VALLADARES, 2000).

A década de 1980, é marcada pelo crescimento das pesquisas sobre as favelas nas Ciências Sociais, desmistificando a representação da violência e insalubridade associadas a essas localidades. Sobretudo, essas pesquisas apontavam o processo de criminalização da pobreza reiterado nas políticas públicas para as populações faveladas. Já a década de 1990, foi marcada por políticas públicas de urbanização das favelas através do Programa Favela

Bairro, como parte do programa de intervenção urbana planejado através do Plano Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro (1995), ainda na gestão de César Maia (1993- 1996), com continuidade na gestão de Luiz Paulo Conde¹⁰ (1997-2000).

Nos anos finais da década de 2000 e começo de 2010, com a cidade do Rio de Janeiro sendo sede das Olimpíadas (2016) e sediando alguns jogos da Copa do Mundo (2014), inicia-se uma preparação da cidade para a recepção dos eventos internacionais. O governo do estado (Sérgio Cabral 2006-2014) inaugurou a política de pacificação das favelas cariocas, através do Programa de Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). O programa consistiu em ocupação pela polícia militar- e pelo exército nacional no caso do Complexo do Alemão- das regiões de favela no município do Rio de Janeiro. A primeira Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) foi instalada em 2008, na Favela do Santa Marta. A aliança política entre os governos estaduais e municipais na gestão de Eduardo Paes (2009 – 2012 e 2013-2016) promoveu as políticas de preparação da cidade para recepção dos eventos internacionais. A política de pacificação através do projeto das UPPs foi intensificada¹¹ (CUNHA & MELLO, 2011) e retomaram-se as políticas de remoção de favelas para revitalização do espaço urbano e utilização de terrenos para obras destinadas aos eventos internacionais.

Esse breve histórico sobre a formação das favelas no Rio de Janeiro aponta para os tipos de representações construídas a cerca desses espaços, sobretudo reafirmando a dicotomia entre favela e cidade, a ideia de criminalização da população que reside nas favelas e a necessidade de instruir as famílias ali alocadas quanto a padrões de comportamento e higiene. Zaluar e Alvito (2006) apontam que ainda é necessário desmistificar a favela como o espaço da desordem e da carência, no sentido que apenas a dimensão da ausência não é suficiente para compreender a dinâmica de relações no interior desses espaços.

A seguir, caracteriza-se o complexo de favelas no qual se localizam as escolas referência da pesquisa e apresentam-se os dados

10 Luiz Paulo Conde foi elaborador do Projeto Favela Bairro, no cargo de secretário municipal de urbanismo, ainda na gestão de César Maia (1993- 1996).

11 O projeto das UPPs foi alvo de críticas e protestos de setores como os Direitos Humanos. Além de ter sido denunciada por atos de violência no interior de favelas pacificadas (CUNHA & MELLO, 2011). Um dos grandes expoentes dessas denúncias foi o assassinato do ajudante de pedreiro Amarelado de Souza, no interior da UPP da Rocinha.

das entrevistas realizadas com gestores e professores.

4 O COMPLEXO DA MARÉ E AS PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES SOBRE O TERRITÓRIO

4.1 O Complexo da Maré

O Complexo da Maré localiza-se na região da Leopoldina, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, estando delimitado pela Linha Vermelha (Rodovia Expressa Presidente João Goulart) e um trecho da BR 101, (Avenida Brasil). Há ainda, algumas favelas do Complexo com acesso à Linha Amarela. Essas três grandes vias de circulação rodoviária da cidade, além da proximidade do Aeroporto Internacional do Galeão, atribuem visibilidade ao grande complexo de favelas. Originalmente formada por pântanos e manguezais, a área que atualmente se localiza o Complexo da Maré integrava o Mar de Inhaúma, sendo seu terreno parte da fazenda Engenho da Pedra, uma das propriedades da Freguesia de Inhaúma, entre os séculos XVII e XVIII. O posterior processo de arrendamento das terras da antiga Freguesia de Inhaúma originou bairros da Zona Norte e o terreno da Maré foi considerado uma área com baixo valor comercial devido suas condições alagadiças (DINIZ, BELFORT & RIBEIRO, 2012).

Com o incentivo à implementação do projeto industrial na década de 1930, empresas de médio porte alocaram-se no bairro de São Cristóvão, assim como empresas de grande porte expandiram em direção ao subúrbio, seguindo a linha ferroviária. Como o bairro da Leopoldina passou por um processo de valorização imobiliária, grande parte dos operários ocuparam as terras alagadiças da Maré devido ao seu baixo custo. A ocupação da Maré cresceu após 1940, com a construção da variante Rio-Petrópolis, atualmente denominada de Avenida Brasil. A construção da Refinaria de Manguinhos, em 1954, e a construção da Cidade Universitária que veio a alocar a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), contribuíram para o crescimento da ocupação da Maré.

Atualmente o Complexo da Maré constitui-se de aproximadamente 40 mil domicílios, abrigando 130 mil moradores

em uma área de 4,3 quilômetros quadrados (SILVA, 2016), distribuídos em 16 comunidades: Marcílio Dias, Praia de Ramos, Roquete Pinto, Parque União, Rubens Vaz, Nova Holanda, Parque Maré, Nova Maré, Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Pinheiros, Vila dos Pinheiros, Vila do João, Salsa e Merengue e Conjunto Esperança.

De acordo com os dados do censo do IBGE de 2000, a população que residia no Complexo da Maré era composta de maioria de pretos e pardos (54,4%), segundo os critérios de autoclassificação. No recenseamento do IBGE em 2010, esse percentual subiu para 61,5%, um aumento de 7,1% em relação aos dados do recenseamento de 2000. A população do Complexo da Maré cresceu 14% entre 2000 e 2010, quase o dobro do percentual de crescimento do município do Rio de Janeiro (7,9%). Os dados do Censo do IBGE de 2000 e 2010 para a população de pretos e pardos no Brasil foi de 44,7% e 50,7%, respectivamente. Esses percentuais para população de pretos e pardos no Município do Rio de Janeiro é de 40,5% em 2000 - considerada, à época, a segunda maior cidade com população negra no país (Paixão, 2003) - e de 44,8% em 2010. Comparativamente, é possível identificar um aumento de 7,1% na população de pretos e pardos no Complexo da Maré entre os anos de 2000 e 2010, para um aumento de 4,3% desse percentual na população do Município do Rio de Janeiro.

Segundo ainda os dados do Censo do IBGE de 2000, a renda *per capita* média dos moradores da Maré era de R\$ 216, 13. Considerando que o salário mínimo na época era de R\$151,00, a média de renda *per capita* era de um salário mínimo e meio. Para os dados de 2010, a renda *per capita* média foi de R\$ 472,82. Considerando que o salário mínimo em 2010 era de R\$ 510,00, o valor da renda *per capita* dos moradores da Maré fica abaixo de um salário mínimo. A renda *per capita* da população do Complexo da Maré é bastante inferior à média da população do Município do Rio de Janeiro, que passou de R\$1.187,08, em 2000, para R\$1.492,63, em 2010.

Segundo o censo do IBGE de 2000, o percentual de crianças moradoras da Maré de 7 a 14 anos que frequentam a escola era de 92%, percentual menor do que dos bairros próximos ao Complexo da Maré, em que o índice era de 98,1% em Bonsucesso e 98% em Ramos. Ainda segundo o censo do IBGE de 2000, 14,8% dos jovens moradores

da Maré entre 15 e 14 anos completaram o Ensino Fundamental. Esse percentual cai bruscamente para a população da mesma faixa etária com Ensino Médio completo: 1,9%. Esses dados, para a mesma faixa etária na cidade do Rio de Janeiro correspondem a média de 37,5% de jovens com Ensino Fundamental completo e 13,1% com Ensino Médio completo. Ainda segundo o Censo do IBGE de 2000, a taxa de analfabetismo no Complexo da Maré foi de 13,4%, próximo à média nacional (13,3%), mas muito superior à média do Município do Rio de Janeiro (6,6%). Para os dados do Censo IBGE de 2010, o percentual de analfabetos acima de 10 anos de idade no Complexo da Maré foi de 7,2%, a média de analfabetos no Município do Rio de Janeiro foi de 4,1%, para uma média nacional de 9% de analfabetos. Comparando os dados do Censo IBGE 2000 e 2010 identifica-se uma redução de 6,2% na taxa de analfabetismo na população do Complexo da Maré, caindo de 13,4% para 7,2%. Os dados também expressam que se para os dados de 2000 o Complexo da Maré apresentava uma média da taxa de analfabetismo em pessoas acima de 10 anos de idade um pouco acima da média nacional, os dados de 2010 para além de apresentarem uma significativa redução nessa taxa, contam com um percentual de analfabetismo inferior à média nacional.

As características objetivas da população da Maré segundo os dados do Censo IBGE de 2010 apontam um perfil da população de maioria negra (61,5%), com renda per capita inferior à um salário mínimo e com percentual de analfabetismo em pessoas acima de 10 anos de idade acima da média do Município do Rio de Janeiro, mas abaixo da média nacional.

A seguir, apresentam-se os dados das entrevistas com gestores e diretores das escolas referência da pesquisa.

4.2 Entrevistas com gestores e professores

4.2.1 - Entrevistas com gestores

As categorias de análise utilizadas nas entrevistas com gestores (diretores gerais das quatro escolas) abordaram: percepções sobre a vizinhança, perfil das famílias atendidas pela escola e expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos. Já as categorias utilizadas nas entrevistas com professores abordaram participação familiar na vida escolar do aluno, percepções sobre a vizinhança e

expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos. A tabela 1 sintetiza as percepções dos gestores sobre as categorias analisadas.

Tabela 1: Categorias de análise nas entrevistas com gestores.

Fonte: a autora.

Em todas as entrevistas com gestores houve associação da representação do território de favela com violência.

A violência também é um grande problema. (...) a violência externa é pior, né? Não sei, de repente uma UPP pode ser uma solução, não sei. (Gestão Escola A)
Eu acho que o problema é o desempenho dos alunos e

| Percepções sobre a vizinhança. | Escola A | Escola B | Escola C | Escola D |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Percepções sobre a vizinhança. | Associada à violência. | Associada à violência. | Associada à violência. | Associada à violência. |
| Perfil das famílias. | Não atribui. | Não atribui. | Não atribui. | Geracional. |
| Expectativas quanto a extensão da escolarização. | 5º ano. | 8º ano. | 6º ou 7º ano. | Ensino Médio. |

Interessante observar que todos os gestores apresentaram uma percepção da vizinhança associada à violência e duas gestoras citam enquanto possível solução a intervenção estatal. Nesse sentido, as entrevistas com gestores apontam que a violência seria percebida como fator externo ao espaço escolar, estando relacionada à vizinhança.

Em relação a possíveis processos de seleção de alunos para

entrada na instituição, nenhuma das gestoras declarou que a escola tenha preferência por algum perfil de família em específico, contudo, quando questionadas sobre o perfil dos alunos que frequentemente procuram a escola, a Escola D apontou para um perfil geracional e a Escola C apontou para uma representação sobre as famílias dos alunos.

Moram próximo e são... o pai já estudou aqui, o avô já estudou, o irmão já estudou, já conhecem a escola (Gestora Escola D).

A maioria, infelizmente, são de alunos pouco assistidos pela família. Os que ficaram até março ainda sem vaga em escola. (Sobre os alunos que frequentemente se transferem da escola) Infelizmente, são aqueles mais assistidos pelas famílias. Pela questão mesmo da nossa localização ser muito ruim hoje. Então, transferido é aquele que é assistido pela família. O pai quer mesmo uma escola que não suspenda tanto a aula, a verdade é essa. (Gestora Escola C).

Nenhuma das gestões declarou observar o perfil do aluno transferido, contudo a Escola D afirmou que casos muito raros se transferem da escola, já as outras escolas afirmaram que há grande rotatividade e, havendo vaga a criança é matriculada. Mesmo não declarando práticas seletivas, a escola D apresentou um perfil de alunado com percentual de 0,30% de responsáveis que concluíram o Ensino Médio. Enquanto esse percentual é de 0,10%, 0,4% e 0,6% nas escolas A, B e C, respectivamente. Esse fator pode se relacionar com o perfil de famílias que procuram a escola e conseguem a matrícula. A gestora da Escola C definiu os alunos que procuram e permanecem na escola como "alunos pouco assistidos pela família" e aqueles que se transferem da escola são considerados mais assistidos pelas famílias. A qualidade da escola parece se relacionar com a sua localização, definida pela gestora como "localização ruim".

As entrevistas indicaram que a escola que apresenta maior expectativa em relação à escolarização dos alunos é a Escola D, considerando que estes podem cursar o Ensino Médio e, alguns, o Superior. Contudo, essas expectativas podem estar relacionadas à diferença do público atendido pela Escola D em comparação com as outras escolas. A entrevista com a gestão da Escola B aponta

que a expectativa da gestora é baixa mesmo encontrando ex-alunos cursando uma etapa posterior a expectativa que a gestora projetou.

Eu acho que até a maioria concluiria o fundamental. Apesar de saber que muitos deles vão parar no 5º ano mesmo. (Gestão Escola A).

Olha, pelo o que eu tenho observado atualmente eu tenho encontrado muito ex-aluno no Ensino Médio. Mas, eu acredito que no 8º ano eles desistem. Apesar de eu ter encontrado, que eu moro perto de uma escola estadual, eu tenho visto muitos alunos. Inclusive alunos que foram do... (refere-se a Escola C) eu vejo, encontro. (Gestão Escola B).

6º ano. 7º ano. (Gestão Escola C).

Eu acho que a grande maioria o Ensino Médio. Tem um retorno positivo. Alguns chegam no superior, mas médio já é um retorno legal. (Gestão Escola D).

4.2.2 Entrevistas com professores

A tabela 2 apresenta a síntese das categorias abordadas nas entrevistas com professores.

Tabela 2: Categorias de análise nas entrevistas com professores.

Fonte: a autora.

| Docente Escola A, 3º ano | Docente Escola B, 3º ano | Docente Escola C, 3º ano | Docente Escola C, 3º ano | Docente Escola C, 3º ano | Docente Escola C, 3º ano |
|---------------------------------------|---|---|---|--|--|
| Percepção sobre vizinhança | violência associada a vizinhança e aos alunos | violência associada a vizinhança e influencia aprendizado | violência associada a vizinhança e aprendizado, considera influência da família | violência associada a vizinhança e influencia no aprendizado | violência associada a vizinhança, considera esforço individual para superação. |
| Participação das famílias | Pouca | Vincula participação familiar, ao baixo rendimento | Vincula participação familiar e desinteresse dos alunos ao baixo rendimento | Pouca | Pouca |
| Expectativa extensão da escolarização | 8º ano, 9º ano | Superior (todos) | 9º ano (4º ano para repetentes) | Ensino Médio | Superior (grupos da turma) |

tudo é um ponto negativo. (Docente Escola B, 3º ano). A aprendizagem ela depende do meio, depende da família, depende de vários setores, né? Então, eu vejo que as crianças daqui elas não têm aquele aparato. (...) E assim, eu vejo que as crianças têm uma falta muito grande dos pais estarem interessados em ajudá-lo, da situação que acontece todo em si aqui no entorno. O entorno aqui atrapalha muito a aprendizagem das crianças. Eles têm muita dificuldade porque daqui a pouco tá aprendendo, daqui a pouco tem um tiroteio e eles têm que parar de aprender, de estudar porque tem que ir embora correndo, quer dizer, isso tudo bloqueia (...) e aqui a gente percebe que aqui dentro as crianças não tem um acompanhamento, não tem um apoio, não tem muita coisa. Tem uma carência muito grande, até mesmo afetiva. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento)

(...)A violência interfere de uma forma muito negativa na aprendizagem das crianças. E eu vejo assim, o fato de as mães saírem pra trabalhar eles ficam muito abandonados. Acho que, de repente, é outro ponto negativo. (Docente Escola C, 3º ano, turma alto

rendimento).

(...)Aqueles que se esforçam conseguem ultrapassar esses limites da violência externa. Porque diminui a concentração dos alunos, eles não dormem direito. Eles vêm com uma vivência diferente de uma turma regular lá fora teria. (Docente Escola C, Projeto NCM).

Nas entrevistas com professores as famílias também foram representadas como pouco participativas no processo de escolarização das crianças.

Tem pouca participação familiar. Ih, com certeza. (Docente Escola A, 3º ano).

Eu acho que a maioria que não possuem esse acompanhamento é que possuem essa dificuldade. A gente vê casos aqui, ainda que muito sutil, mas que há um acompanhamento você vê que a criança tem um bom rendimento. (Docente Escola B, 3º ano).

Muito pouca participação, muito pouco. (Docente Escola C, 3º ano turma alto rendimento).

Quase não tem acompanhamento. Numa reunião que eu tive três responsáveis que vieram em uma turma de 25. (Docente Escola C, turma NCM).

Por vezes, as próprias crianças foram representadas enquanto desinteressadas em seu processo de escolarização, o que justificaria seu baixo rendimento.

(...) justamente esses que tinham mais dificuldade não tinham acompanhamento familiar. As crianças também não tinham vontade de aprender. Desinteresse dessas crianças era notório, você percebia que não estavam nem aí. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento).

As entrevistas com professores apontaram para adoção de explicações generalistas que atrelaram o baixo rendimento dos alunos às suas famílias, não apontando para estratégias coletivas escolares para elevar o desempenho dos alunos. Ou, ainda, para alguma parcela de responsabilização sobre estratégias desenvolvidas em sala de aula para elevação do desempenho desses grupos de alunos. No entanto, os professores apresentaram expectativas mais elevadas

que os gestores em relação à extensão da escolarização dos alunos. Alguns professores projetaram suas expectativas diferenciando grupos de alunos.

Bem, tem algumas exceções, né? Mas, confiante vamos lá pro 8º ano, 9º ano. (Docente Escola A, 3ºano).

Eu acho assim, se esforçando, os que passaram eu acredito que pode chegar até o 9º ano. Alguns até um pouco mais, mas não todos. Dos que ficaram a metade ainda pode passar pro 4º ano, mas uma partezinha que os pais não estão nem aí e a criança também não quer, porque, assim, não é só os pais. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento).

Eu acho que uma boa parte vai concluir o Ensino Médio e de repente prestar vestibular. Tem grupos diferentes. Mas nem falo do grupo dos MBs (refere-se ao conceito Muito Bom) não, mesmo os com dificuldade já estão despertando o gosto, já falam das profissões que querem. (Docente Escola C, 3º ano, turma de alto rendimento).

Se eles quiserem eles podem ir longe. Eles podem chegar em uma faculdade, ter uma vida normal. Assim, tendo os padrões normais de uma vida, se eles quiserem vão longe. Isso um grupo, não são todos. (Docente Escola C, turma Projeto NCM).

Em outra entrevista a expectativa sobre a extensão da escolarização não apenas é alta como é extensiva a todo o grupo.

Sob a minha ótica eu acho que até a universidade. Que a gente sempre tem que ter uma expectativa boa pros alunos. (...) Todos aqui têm a mesma oportunidade que qualquer uma outra pessoa que estude, por exemplo, em Copacabana, num colégio de lá. (Docente Escola B, 3º ano).

Para dois professores a expectativa em relação à extensão da escolarização estaria relacionada com o interesse do aluno. Expressões como "se eles quiserem", "se esforçando", "uma partezinha que a criança não quer", parecem associar o desempenho escolar ao empenho individual do aluno, eximindo desse processo

a responsabilidade da instituição, repetindo as percepções antes manifestas sobre a participação familiar numa relação de causa e efeito com o desempenho do aluno. A professora da turma de Projeto NCM na Escola C ainda estabelece um perfil de “normalidade” àqueles alunos que conseguiriam chegar ao Ensino Superior por seu esforço próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese empreendida na pesquisa foi a de que a percepção de gestores e diretores sobre o território em que se localizam as escolas – e nos quais residem os alunos e suas famílias- se relacionariam com as expectativas e percepções que gestores e professores manifestam em relação aos alunos. A revisão de literatura apontou que as representações sociais mais comumente associadas às favelas associam-se a ausência de Estado, carência e violência (VALLADARES, 2005).

Parece ser partilhada entre gestores e professores das quatro escolas a associação entre vizinhança e violência. Nas entrevistas com gestores essa associação parece ser externa ao espaço escolar, estando relacionada ao território. Já nas entrevistas com professores, as famílias e os alunos também são representados como violentos. No entanto, os professores apresentaram expectativas mais elevadas que os gestores em relação à extensão da escolarização dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio. **Espaço e debates**. São Paulo, v 14, n 37, p 34-46, 1994.

ALBUQUERQUE, R.L.F. **Estratificação escolar e segregação residencial**: um estudo das percepções e práticas docentes em instituições escolares do Complexo da Maré' 03/04/2014 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/dreginalucia.pdf>>. Acesso em: 12/04/2020.

ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q., Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN (orgs.) **A cidade contra a escola?**: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevidéu: Ippes, 2008. p. 91-118.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs). **Pesquisa em Eficácia escolar:** origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CHRISTOVÃO, A. C. **A vizinhança importa:** desigualdades e educação no Morro do Cantagalo, 128f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). IPPUR, UFRJ, 2009.

COSTA, M. e BRITO, M. T. **Práticas e percepções docentes e suas relações com prestígio e clima escolar das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro.** In: Revista Brasileira de Educação, v15 n 45, set-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf>>. Acesso em: 22/04/2020.

CUNHA, N. V da e MELLO, M. A da S. Novos conflitos na cidade: A UPP e o processo de urbanização na favela. In: **Dilemas:** revista de estudos de conflitos e controle social. Rio de Janeiro: v 4, n 3, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7232/5818>>. Acesso em: 22/04/2020.

DINIZ, E; BELFORT, M. C; RIBEIRO, P. **Memória e identidade dos Moradores de Nova Holanda.** Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2012. 168p.

GALSTER, George C. & KILLEN, Sean P. **The Geography of Metropolitan Opportunity:** a reconnaissance and conceptual framework. IN: *Housing Policy Debate*. Fannie Mae, vol 6, issue 1, 1995, p 7-43. Disponível em: https://www.innovations.harvard.edu/sites/default/files/hpd_0601_galster2.pdf. Acesso em: 29/03/2020.

JENCKS, C.; MAYER, S. Residential Segregation, Job Proximity, and Black Job Opportunities. In: LYNN, L. E.; McGEARY, M. G. H. (eds) **Inner-City Poverty in the United States**. Washington, D. C.: National Academy Press, 1990.

KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C. e ALVES, F. Observatório educação e cidade: algumas hipóteses sobre a relação território e oportunidades educacionais. **Revista Eletrônica de estudos urbanos e regionais**, n.8, ano 3, março de 2012, p 8-20. Disponível em: http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo_pdfs/000/000/009/original/emetropolis_n08.pdf?1447896327. Acesso em: 29/03/2020.

NOVAES, Patrícia Ramos. **Valor social da educação e o efeito vizinhança:** uma análise das famílias moradoras da Rocinha. UFRJ, 2010.

PAIXÃO, M. J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 159 p.

RIBEIRO, L.C.Q. Cidade desigual ou cidade partida? Tendências da metrópole do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. (Org.). **O futuro das metrópoles:** desigualdades e governabilidade. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2000. p. 62-98.

RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C. A cidade contra a escola?: o caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 351- 378, 2009.

RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 121-153.

SILVA, Roberta Lemos Gadelha da. **A Maré e seus complexos:** desvelando o micro território da Favela MacLaren. Orientadora: Joviana Quintes Avanci. Coorientadora: Renata Pesce Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2016, 89 f.

Pela Lente que se Vê: Segregação... - Regina Lucia F. Albuquerque

SMALL, M. L. **Villa Victoria**: the transformation of social capital in a Boston barrio. University of Chicago Press, 2002.

SMALL, M.L.; NEWMAN, E. **Urban poverty after the Truly Disadvantaged**: The rediscovery of family, neighborhood, and culture. Annual Review of Sociology, vol 27, 23-45, 2001.

VALLADARES, Licia do Prado. **A gênese da favela carioca**: a produção anterior as Ciências Sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais v15. N44, 2000. P. 05-34.

VALLADARES, Licia do Prado. **A invenção da favela: do mito de origem a favela. com**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

WACQUANT, L. J. D. **Três Premissas Perniciosas no Estudo do Gueto Norte-Americano**.

Mana, 2(2), 145-161, 1996.

WILSON, W. **The Truly Disadvantage**. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1987.

ZALUAR & ALVITO. **Um século de favela**. 5° ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ZUCCARELLI, Carolina. "A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina". **Revista Eure**, Vol. XXXVI, N° 108, agosto 2010 pp. 161-164. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612010000200009. Acesso em: 29/032020.

Submetido em 23 de abril de 2020

Aceito em 01 de junho de 2020

Publicado em 01 de agosto de 2020

