

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Wagner da Silva Dias

**A territorialização do entorno da escola em Boa Vista – Roraima:
contribuições da Geografia para a gestão escolar**

Juiz de Fora
2019

WAGNER DA SILVA DIAS

**A territorialização do entorno da escola em Boa Vista – Roraima:
contribuições da Geografia para a gestão escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira.
Coorientador: Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza.

Juiz de Fora
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dias, Wagner da Silva.

A territorialização do entorno da escola em Boa Vista - Roraima : contribuições da Geografia para a gestão escolar / Wagner da Silva Dias. -- 2019.

153 f.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira

Coorientador: Dileno Dustan Lucas de Souza

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

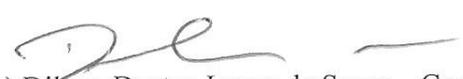
1. Território. 2. Entorno escolar. 3. Escolas municipais. 4. Boa Vista – RR. I. Oliveira, Julvan Moreira de, orient. II. Souza, Dileno Dustan Lucas de, coorient. III. Título.

WAGNER DA SILVA DIAS

**A TERRITORIALIZAÇÃO DO ENTORNO DA ESCOLA EM BOA VISTA - RORAIMA:
CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA A GESTÃO ESCOLAR**

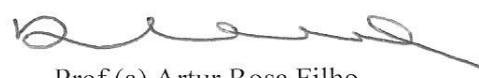
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Prof.(a) Julvan Moreira de Oliveira - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Dileno Dustan Lucas de Souza - Coorientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Simone da Silva Ribeiro
Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF


Prof.(a) Artur Rosa Filho
Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRR


Prof.(a) Heitor Antônio Paladim Júnior
Universidade Paulista - UNIP

Juiz de Fora, 14 de maio de 2019.

Ao Seu João e à Dona Adair,
por tudo.

À Márcia Magalhães Gil,
a quem devo muito.

AGRADECIMENTOS

“O sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muitos mais à fome de abraços”;
Eduardo Galeano¹

Pra chegar ao final desta tese contei com a ajuda de muita gente. A principal ajuda, que fortalece e dá esperança, é aquela que vem por meio de uma boa palavra, de um abraço e um desejo sincero de boa sorte, de um “se cuida!” dito de maneira despertadora que só quem se importa sabe fazer. Precisei de muitos “vamos em frente!” e, principalmente de “vamos, enfrente!”. Então, é neste sentido que os agradecimentos são feitos.

Ao Dileno, grande ser humano, companheiro e incentivador. Tirou esta tese do buraco algumas vezes e a direcionou para longe do precipício. Dispendeu tempo precioso para cobrar e orientar. Sustentou algumas de minhas ideias, me deu coragem e me ajudou a transformar este texto em algo terminável. Com ele tive lições sobre companheirismo, bondade e comprometimento, que influenciaram o olhar e as práticas para a produção da tese.

À Marcia, companheira que segurou quase tudo pra me ver doutor. Escolheu estar em Boa Vista e atravessar comigo esta fase da produção da tese. Abriu mão de muita coisa pra realizarmos juntos este projeto. Foi fonte incondicional de carinho, respeito e amor, mesmo diante dos piores cenários. Esta tese também é dela.

Ao professor Artur Rosa Filho, que acompanhou tudo de perto e me incentivava através do seu método peculiar. Cobrava incessantemente os resultados e a conclusão da tese, mas aconselhava quando eu manifestava que estava perdido. Agradeço também pela leitura crítica do trabalho no exame de qualificação.

Ao professor Augusto Ozório, que desde a graduação sempre me incentiva a melhorar como geógrafo e como professor de Geografia. Ajudou a consertar muitos pontos confusos nesta tese e sempre terei enorme gratidão pela parceria intelectual.

¹ GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 2002, p. 47.

Ao professor Aimberê, pela leitura atenta da tese no exame de qualificação e pelas provocações que me deram a oportunidade de crescer intelectualmente.

À professora Simone Ribeiro, que com uma fala honesta e cheia de delicadeza durante o exame de qualificação indicou muitos caminhos para a conclusão deste trabalho.

Ao professor Heitor Paladim Júnior, pela generosidade em ajudar no meu crescimento profissional, compartilhando seu conhecimento no campo da Geografia.

Ao professor Julvan Moreira, que abriu as portas para que eu pudesse concluir este trabalho.

Ao PPGE-UFJF que deu a oportunidade para a entrada e permanência no doutorado em Educação, por meio do convênio com a UFRR.

Aos meus pais, João e Adair, e sogros, Antônio e Maria, que sempre deram apoio neste circuito entre Guarujá – Santos – Boa Vista.

RESUMO

Nesta tese buscamos investigar a relação da construção do entorno da Escola Municipal Glemíria Gonzaga Andrade a partir do conceito de território, partindo de duas premissas: a escola como centralidade e o entorno como seu território. Tendo em vista a relação intrínseca entre a implantação desta unidade escolar e a expansão da mancha urbana de Boa Vista – RR, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da gênese urbana da cidade, bem como de sua expansão até meados de 2018. Além disso, a pesquisa debruçou-se sobre as abordagens do conceito de território a partir da Geografia e o estabelecimento de correlações entre o entorno escolar e o território como categoria de análise. Num outro momento, o diálogo com gestores/as das escolas possibilitou estudar como as ideias sobre entorno escolar e comunidade escolar circulam entre aqueles que são responsáveis pela gestão da escola, fornecendo pistas para entender as entrelinhas de como o governo municipal pensa a própria rede diante das ideias apontadas. Concluímos que há um descompasso na concepção de comunidade e de entorno, sobretudo quando se desconsidera a própria comunidade na construção de políticas educacionais locais. Nestes termos, a escola resume seu papel a trabalhar conteúdos com sua comunidade escolar – leia-se ‘alunos/as matriculados/as’ – em detrimento do exercício de sua centralidade no bairro onde se instala.

Palavras-chave: território; entorno escolar; escolas municipais; Boa Vista – RR.

ABSTRACT

In this thesis we seek to investigate the relation of the construction of the surroundings of the Municipal School Gleméria Gonzaga Andrade from the concept of territory, starting from two premises: the school as centrality and the surroundings as its territory. Considering the intrinsic relation between the implantation of this school unit and the expansion of the urban spot of Boa Vista - RR, we carried out a bibliographical research about the urban genesis of the city, as well as its expansion until the middle of 2018. In addition, research focused on the approaches of the concept of territory from Geography and the establishment of correlations between the school environment and the territory as a category of analysis. In another moment, the dialogue with school managers made it possible to study how the ideas about the school environment and the school community circulate among those who are responsible for the management of the school, providing clues to understand the lines between how the municipal government thinks the network itself of the ideas pointed out. We conclude that there is a mismatch in the conception of community and surroundings, especially when the community itself is disregarded in the construction of local educational policies. In these terms, the school summarizes its role in working with its school community - read "enrolled students" - rather than exercising its centrality in the neighborhood where it is set up.

Key words: territory; school environment; municipal schools; Boa Vista - RR.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Localização dos empreendimentos do Programa Minha Casa, Minha Vida em Boa Vista – RR, até 2014 _____	28
Figura 2:	Mapa de localização do Forte de São Joaquim, fazendas e colônias ___	40
Figura 3:	Boa Vista em 1924 (visão vertical) _____	42
Figura 4:	Boa Vista em 1924 (visão oblíqua) _____	43
Figura 5:	Maquete do Plano Urbanístico de Boa Vista – 1944 _____	48
Figura 6:	Gráfico com o crescimento populacional de Roraima (1940-2010) ____	54
Figura 7:	Gráfico com o crescimento populacional de Boa Vista (1940-2010) ____	55
Figura 8:	Dinâmica da produção do espaço urbano de Boa Vista _____	61
Figura 9:	Localização dos loteamentos nos novos bairros de Boa Vista _____	68
Figura 10:	Localização do bairro Cidade Satélite em Boa Vista _____	75
Figura 11:	Pirâmide etária do bairro Cidade Satélite, Boa Vista, RR _____	78
Figura 12:	Pirâmide etária comparada entre o bairro Cidade Satélite e Boa Vista _____	79
Figura 13:	Criação de escolas em Boa Vista – RR, acumulado _____	113
Figura 14:	Croqui de localização das escolas e conjuntos habitacionais do bairro _____	117
Figura 15:	Parte da fachada principal da EM Gleméria Gonzaga Andrade _____	122
Figura 16:	Planta baixa do projeto original da EM Gleméria Gonzaga Andrade ___	126
Figura 17:	Croqui com a estrutura atual da EM Gleméria Gonzaga Andrade ____	127
Figura 18:	Croqui com a delimitação do entorno da EE Gleméria Gonzaga Andrade _____	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Escolas territoriais criadas entre 1945 e 1965 _____	52
Quadro 2:	Crescimento populacional em Roraima (1940 – 2018) _____	54
Quadro 3:	Crescimento populacional em Boa Vista (1940 – 2018) _____	55
Quadro 4:	Processos determinantes para a gênese dos lugares em Roraima _	57
Quadro 5:	Escolas criadas entre a década de 1970 e 1988 _____	64
Quadro 6:	Escolas criadas entre 1990 e 2000 _____	66
Quadro 7:	Escolas criadas a partir de 2000 _____	69
Quadro 8:	Escolas estaduais militarizadas no estado de Roraima _____	71
Quadro 9:	Criação de escolas por década (1940 – 2010) _____	73
Quadro 10:	Ligações de água em residências do bairro Cidade Satélite pela CAERR (2007 – 2018) _____	80
Quadro 11:	Perspectivas do território a partir do binômio materialismo-idealismo _____	92
Quadro 12:	Escolas municipais de Boa Vista em 1988 _____	104
Quadro 13:	Escolas municipais de Boa Vista entre 1989 e 1992 _____	105
Quadro 14:	Escolas municipais de Boa Vista entre 1993 e 1996 _____	106
Quadro 15:	Escolas municipais de Boa Vista entre 1997 e 2000 _____	107
Quadro 16:	Escolas municipais de Boa Vista entre 2001 e março de 2006 _____	108
Quadro 17:	Escolas municipais de Boa Vista entre abril de 2006 e 2012 _____	109
Quadro 18:	Escolas municipais de Boa Vista 2013 e julho de 2018 _____	110
Quadro 19:	Quantidade de escolas municipais por zona e bairro de Boa Vista _____	114
Quadro 20:	Matrículas por ano e por seguimento da EM Professora Gleméria Gonzaga Andrade (2010-2017) _____	118
Quadro 21:	Matrículas por ano e por seguimento da EM Ana Sandra Nascimento Queiroz (2013-2017) _____	119
Quadro 22:	Matrículas por ano e por seguimento na EM Professora Gleméria Gonzaga Andrade e na EM Ana Sandra Nascimento Queiroz (2010-2017) _____	120
Quadro 23:	Matrícula da Educação Infantil no município de Boa Vista-RR em instituições privadas no período de 2014 a 2018 _____	120
Quadro 24:	Ações da dimensão participativa do Plano de Ação de 2018 _____	135
Quadro 25:	Ações do Plano de Ação de 2011 envolvendo a comunidade _____	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
AUE1	Área de Expansão Urbana 1
AUE2	Área de Expansão Urbana 2
CAER	Companhia de Águas e Esgotos de Roraima
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Caixa Econômica Federal
EAD	Ensino à Distância
EAGRO	Escola Agrotécnica
EBM	Ensino Básico Militar
EE	Escola Estadual
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
FAB	Força Aérea Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICH	Instituto Ciência Hoje
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERAIMA	Instituto de Terras e Colonização do Estado de Roraima
PAC 2	Programa de Aceleração do Crescimento 2
PCHAE	Programa Ciência Hoje de Apoio à Educação
PMCMV	Programa Minha Casa Minha Vida
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDEFOR	Rede São Paulo de Formação Docente
RR	Roraima
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Memorial	13
1.2 A construção em torno do objeto	20
1.2.1 Problemática	23
1.2.2 Objetivos	25
1.2.3 Detalhamento da escolha da escola	25
1.3 Indicações metodológicas	29
1.3.1 Estudo de campo	34
2. URBANIZAÇÃO DE BOA VISTA E A EXPANSÃO DAS UNIDADES ESCOLARES	38
2.1 A produção do espaço urbano de Boa Vista através de uma análise sucinta desde sua origem	39
2.1.1 Gênese espontânea	39
2.1.2 Gênese induzida	47
2.1.3 Expansão urbana para além do plano urbanístico	53
2.1.4 Urbanização recente e questões contemporâneas na implantação das escolas estaduais de Boa Vista	67
2.2 O Bairro Cidade Satélite no contexto da recente expansão urbana de Boa Vista – RR	74
3. ESCOLA, TERRITÓRIO E ENTORNO ESCOLAR	84
3.1 Elementos para compreender o papel da escola pública	84
3.2 Território como categoria de análise	88
3.3 A compreensão do entorno escolar a partir do conceito de território	99
3.4 Rede de escolas municipais de Boa Vista-RR	103
3.4.1 Escolas municipais no período do Território Federal	104
3.4.2 Escolas municipais criadas entre janeiro de 1989 e dezembro de 1992	105
3.4.3 Escolas municipais criadas entre janeiro de 1993 e dezembro de 1996	106
3.4.4 Escolas municipais criadas entre janeiro de 1997 e dezembro de 2000	107
3.4.5 Escolas municipais criadas entre janeiro de 2001 e março de 2006	108
3.4.6 Escolas municipais criadas entre abril de 2006 e dezembro de 2012	109
3.4.7 Escolas municipais criadas entre janeiro de 2013 e julho de 2018	110
4. ENTORNO ESCOLAR NO BAIRRO CIDADE SATÉLITE: TERRITÓRIO EM DISPUTA	116
4.1 Escola Municipal Professora Glemíria Gonzaga Andrade e seu entorno	122
4.2 O bairro em “disputa”	138
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
APÊNDICES	151

1. INTRODUÇÃO

“Tenho centenas de tais recordações; mas, de tempos em tempos, uma delas destaca-se das demais e passa a pressionar-me. Não sei por que, mas acredito que, seu eu a anotar há de me deixar em paz. E por que não tentar?”
Dostoiévski²

Este capítulo é dedicado à explicação de quem são os sujeitos envolvidos, do porque do tema e das indagações, do como fizemos e de onde falam os sujeitos. Início com o memorial, descrevendo minha trajetória em torno do tema, antes de adentrar aos aspectos acadêmicos da pesquisa.

1.1. Memorial

Falar de uma perspectiva pessoal sobre coisas constitui um esforço hercúleo para mim. Contraditoriamente, considero impossível dissociarmos a construção de nosso conhecimento e elaboração de julgamentos sobre questões cotidianas e acadêmicas sem contar com a nossa trajetória e as experiências vividas.

“Falar de mim” foi o jeito rústico e pouco acadêmico de entender a confecção de um memorial. Pude experimentar a elaboração de outros memoriais, assim como o julgamento daqueles que o liam. Ter aderência ao tema ao qual foi proposto – concurso público, seleções para ingresso, qualificações, defesas, trabalhos para componentes curriculares da graduação e pós-graduação – sempre trazia aquela questão de “o que faz sentido contar” e no final não via diferença da seleção dos eventos e das minhas experiências, correndo o risco de ser prolixo.

A explicação é simples: a história continua tendo a mesma criança sem água, sem escola e sem direito à cidade, brincando com poeira e lama, continua tendo o mesmo adolescente tendo que obter renda a partir dos quatorze anos e o mesmo adulto indignado com injustiças sociais, com maus-tratos aos animais, com resquícios do fascismo na sociedade e que acredita numa educação libertadora.

Num claro esforço de ter aderência ao tema da tese, começarei a escrita a partir do meu acesso à escola e depois sobre escolhas dos percursos no ensino básico e nas universidades, incluindo minha atuação no magistério superior. Então, faz sentido iniciar as memórias a partir da infância, ainda na pré-escola.

² DOSTOIEVSKI, Fiódor. Memórias do subsolo. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 54.

Minha infância e a adolescência dos meus três irmãos passava-se no Parque Continental, periferia de Guarulhos, que não tinha os mínimos equipamentos e melhorias de uma área urbana. Água, escolas, postos de saúde, asfalto, luz, correios, coleta de lixo, coleta de esgoto, linhas de ônibus, telefone público, foram inexistentes por anos. Esta foi a condição para ter acesso à casa própria dentro da lógica da segregação socioespacial, que ainda norteia a urbanização brasileira.

Sem escolas no bairro, a solução era caminhar quilômetros até a mais próxima. Pré-escola pra mim, ginásio para meus irmãos. Sempre havia a questão de ter vagas, uma vez que não éramos do bairro onde as escolas se localizavam. Com a vaga garantida, nos restava caminhadas diárias na poeira ou na lama, a depender do tempo. Este dado certamente era pior para meu pai, que sempre saía muito cedo para o trabalho, ainda de madrugada, em direção ao ponto de ônibus mais próximo e tendo que chegar limpo na firma, com vida e com seus pertences.

A EEPG José Marun Atalla foi inaugurada a tempo de garantir vagas na 1ª série assim que saí da pré-escola. As crianças e adolescentes que estavam no ginásio e no segundo grau continuavam a ter que encontrar vagas nos bairros vizinhos. Nesta escola permaneci até a 5ª série, primeiro ano do antigo ginásio. As memórias deste período sempre remetem às professoras: boas memórias das que conversavam conosco, tocavam violão nas aulas e nos levavam para atividades na quadra.

O mais interessante estava na oportunidade de caminhar só três quadras para chegar à escola. Descendo as ruas era só seguir o fluxo de crianças vindas de várias partes. Todas elas, antes, tinham que caminhar mais ou simplesmente não ia à escola.

Ao iniciar o ginásio, bastante feliz por ter várias matérias, cadernos grandes e poder usar a caneta, veio a greve de 1989 dos/as professores/as do estado de São Paulo. Nas primeiras semanas do ano letivo, iniciou-se uma greve que durariam 80 dias³ e que se tornaria uma das maiores da categoria. Sob o lema “a caneta é mais leve que a enxada”, meus pais decidiram me matricular numa escola particular por receio de que minha aprendizagem fosse prejudicada. O entendimento era que sem frequentar a escola minhas chances de “subir na vida” seriam ainda menores.

³ De acordo com <http://www.apecoesp.org.br/o-sindicato/historia/>. Acesso em 21 abr. 2018.

Assim, a escolha da nova escola teve como critério uma mensalidade acessível e que tivesse todos os professores.

A escola estava longe de ter uma boa infraestrutura, mas atendia ao objetivo de me manter estudando. Havia crianças de classe média e outras mais pobres, enfim, eu tive outro horizonte do que era o mundo. Além disso, a questão da distância da escola voltou a ser um problema. Ela ficava no bairro do Jaçanã, em São Paulo, e precisava pegar um ônibus. Já tínhamos este serviço na época e era uma atividade que me enchia de orgulho, porque me deslocar sozinho nesta distância usando transporte coletivo fazia eu me sentir “gente grande”.

O que chama atenção é que na nova escola, nunca via meus colegas de sala fora do período de aulas. Ao contrário da escola do bairro, onde os grupos que se formavam dentro da escola eram praticamente aqueles que se encontravam para brincar no período da tarde e nos finais de semana. As amizades formadas nas escolas do bairro eram muito mais sólidas, pois envolviam circular pelo interior das casas e conhecer as famílias dos meus colegas. Este grupo se fortalecia com a reunião de mães no final do bimestre ou em momentos de reivindicação. Formava-se uma comunidade.

Só voltei para a escola pública na 8ª série, frequentando o período noturno, devido ao meu ingresso no mundo do trabalho. Estava mais perto de casa, na Vila Rosália, em Guarulhos, mas não fazia mais diferença. Eu saía do trabalho e ia direto pra escola e à noite tinha que voltar de ônibus pra casa. Esta rotina permaneceu durante todo o ensino médio.

O ingresso no ensino médio, por sua vez, foi marcado pela necessidade de ter uma profissão, pois não se sabia se teria condições de estudar numa universidade. Neste tempo, Guarulhos não possuía nenhuma universidade pública e as universidades particulares cobravam uma mensalidade que talvez não fosse possível pagar. Esta possibilidade era incerta o suficiente para me fazer cursar um colégio particular com ensino médio técnico. Os 60% de bolsa, conquistada por meio de um teste da própria escola, tiveram peso importante na decisão. Sairia como técnico em processamento de dados, com profissão e dentro do assunto do momento.

Cursar uma universidade nunca esteve nos planos, tanto que ser técnico me sustentou por um tempo. Na verdade, me tornei instrutor de informática, dando aulas

de *Windows 95*, *Word* e *Excel*. E foi assim que iniciei minha carreira na sala de aula, sem planejar e nem querer, mas foi aos poucos que passei a me interessar mais pelas dinâmicas em sala, planejar aulas e ter contato com as pessoas, que pelos assuntos da informática. E se fosse para dar aulas, queria ser professor de um assunto que me traria satisfação.

O caminho que me levou a decidir por cursar uma universidade e escolher a Geografia não se constitui numa linha reta e nem numa direção única. Teve muito de meu envolvimento com sindicatos em Guarulhos, ora como parte do movimento, ora como instrutor de informática, e assim ampliando o entendimento sobre questões socioeconômicas, crise ambiental, problemas no campo da educação, entre outras coisas, além da identificação com minha própria origem, filho de um operário e de uma dona de casa. A Geografia teria surgido como opção, pois esta ciência dialoga com diversas áreas do conhecimento.

Em pouco tempo já estava trabalhando com educação ambiental num contexto não formal, durante aproximadamente dois anos, e com o ensino de Geografia nas escolas. Apesar de algumas experiências no campo do bacharelado, a sala de aula é que ia se consolidando como meu lugar de atuação profissional e de luta. As experiências vividas como aluno, naqueles contextos do ensino básico, me deram a sensibilidade suficiente para entender meu papel como professor. Foi difícil trabalhar em escolas que consideravam a educação básica como um filtro, em que só os “melhores” venciam e teriam acesso às universidades públicas. Foi difícil porque as pessoas envolvidas acreditavam nesta espécie de sistema de castas e o consideravam justo.

Apesar de uma carreira predominantemente formada pela docência no ensino básico, julgo que minha breve passagem como educador ambiental merece algum destaque nesta trajetória. Foi no tempo em que a Prefeitura de Guarulhos lançou o “Programa Emergencial de Bolsa-auxílio ao Desempregado”. As atividades dos bolsistas incluíam um dia da semana para formação em cidadania e mundo do trabalho e também cooperativismo e economia solidária. Diariamente permanecia em contato com pessoas que tiveram seu acesso à educação formal inviabilizado. As razões eram muitas, mas a falta de escolas e o trabalho infantil foram apontados como os fatores principais e constituíam o pano de fundo para a maioria dos problemas de não escolarização. Meu pensamento mais imediato foi que de tive

uma conjuntura que favoreceu meu acesso, quase sorte, pois as circunstâncias que nos colocaram no Parque Continental poderiam ter acarretado diversos problemas de acesso à escola.

Pensar no acesso à escola como sorte me provoca até hoje. Diversos sujeitos tiveram suas vidas afetadas porque o acesso à educação formal não foi oferecido como direito de todos. Do mesmo modo, como professor do ensino superior de uma universidade pública, lamento que o acesso das classes populares nesta etapa de ensino não seja um direito consolidado.

No início de minha carreira docente, trabalhando no ensino médio de duas escolas públicas estaduais de Guarulhos, ouvia estudantes perguntando se era caro estudar na USP. Motivo de risada para uns, indiferença para outros, este tipo de fala me causava certo constrangimento. Eu, como um bom fuvestiano⁴, achava que a barreira residia nas provas do vestibular, em que mesmo aqueles desfavorecidos por uma educação de baixa qualidade poderiam brigar por vagas. As falas daqueles estudantes colocaram fim nesta visão inocente, que beirava o pior da ideia de meritocracia, uma vez que lhes era negada a informação do que era uma universidade pública e, principalmente, quem pagava para mantê-la.

Avançando um pouco mais na carreira acadêmica, minha dissertação de mestrado, apesar de ser de um programa de Geografia Humana, foi um posicionamento acerca de outra questão no campo do ensino. Desta vez eram os livros didáticos e o mercado criado em torno deles no Brasil e a construção de estereótipos. O trabalho de professores/as com os livros didáticos foi abordado secundariamente. Ao disseminar um determinado encadeamento de conteúdos, as coleções didáticas veiculam uma visão de mundo muito própria. Apesar de acreditar que a mediação sempre deve ser do/a professor/a, os livros didáticos frequentemente eliminam as controvérsias mesmo quando elas são fundamentais para a construção do conhecimento. Decidimos trabalhar a ideia de América Latina por permitir um debate abrangente sobre a problemática.

A conclusão da dissertação de mestrado me permitiu pensar na atuação no ensino superior. Vinha trabalhando com formação continuada de professores/as em vários projetos no decorrer dos anos, inclusive como tutor de educação à distância.

⁴ Neologismo para aqueles que entram na Universidade de São Paulo, cujo vestibular é realizado pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST).

Além das oportunidades dentro da própria Universidade de São Paulo, trabalhei como formador do Programa Ciência Hoje de Apoio à Educação (PCHAE), do Instituto Ciência Hoje (ICH) e como tutor à distância e presencial do curso de licenciatura em Pedagogia da UNESP/UNIVESP, no campus da UNESP de São Vicente, dentre outras iniciativas.

Nestas oportunidades, as conversas com professores e professoras ampliaram bastante meu repertório sobre educação. Acredito que o ganho foi maior porque estavam todos em exercício, portanto falávamos sobre dados da realidade das escolas. Outra questão que me ajudou na ampliação de horizontes, foi o fato de que pude transitar por diversos municípios dos programas de formação continuada (São Paulo, Rio Claro, São Vicente, Carapicuíba, Osasco, Guarulhos, Franco da Rocha, Barueri, São José dos Campos, Rio de Janeiro, entre outros) ou atender virtualmente pessoas de locais ainda mais diversos dentro dos cursos em EAD. Estava mais convencido de que estas pequenas experiências iniciais poderiam ter alguma serventia num curso de licenciatura.

Pude vivenciar esta multiterritorialidade a partir de espaços ainda restritos sob lógicas muito parecidas: todas dentro de realidades associadas ao Brasil do Centro-Sul e nas proximidades do eixo São Paulo – Rio de Janeiro. Minha desreterritorialização, no termo usado por Haesbaert (2006), ocorre quando vou para Boa Vista em 2013, trabalhar no magistério superior da Universidade Federal de Roraima. A principal mudança, na verdade, consistiu em interpretar o mundo a partir de outro lugar. Havia mudado para o extremo norte da Amazônia, setentrional o suficiente para me deparar com uma interface caribenha da história do Brasil. Eram outras geografias demandando novas reflexões.

Além da experiência do estranhamento, em que pude descobrir mais sobre aquela minha territorialidade “restrita” do centro-sul do Brasil, a minha geografia passava a vincular-se a outra centralidade, implicando fatalmente em outras leituras de mundo, novos vínculos sociais, novas perspectivas de consumo, novo jeito de ser, enfim, provocando paulatinamente minha reterritorialização em outros contextos.

Retornava à universidade pública com outra responsabilidade, a de contribuir não só com o curso de licenciatura em Geografia, mas na permanente construção da instituição, debatendo os melhores rumos para a comunidade universitária. Esta

dimensão vem se constituindo num verdadeiro aprendizado paralelamente às questões didáticas do magistério superior. A participação em instâncias colegiadas, do curso ao conselho universitário, tem me mostrado “por dentro” a importância da manutenção e ampliação das universidades públicas, sobretudo pelos impactos positivos que uma universidade como a UFRR proporciona para a sociedade.

Minha ida à UFRR carregou junto a necessidade de cursar um doutorado, que seria a etapa seguinte de uma carreira acadêmica. Esta oportunidade veio com o convênio entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2015, no qual pude ingressar diretamente no campo da Educação. Foi uma satisfação enorme ser acolhido pelo programa e pelos/as professores/as que ofertaram vagas.

De toda a trajetória dentro do programa de doutorado, pude me firmar com um tema que remete aos primeiros tempos da minha escolarização, descrita em parte no início deste memorial. Como morador de Boa Vista, acompanho a velocidade com a qual a mancha urbana desta cidade se espalha em direção ao lavrado⁵. Eu mesmo moro em uma destas franjas de expansão urbana, no bairro Cidade Satélite, que possui um nome bastante apropriado para sua localização espacial em relação ao centro da cidade.

Este e outros bairros em franca expansão repetem um ciclo comum na cronologia da urbanização brasileira, sobretudo nas cidades médias e grandes: inicia-se um povoamento de caráter popular, clandestino ou não, sem os equipamentos urbanos mínimos. Neste ínterim, incluímos as unidades habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), projetados invariavelmente nas extremidades da mancha urbana de Boa Vista.

O bairro Cidade Satélite, como veremos com mais detalhes adiante, passou boa parte da história com apenas uma escola municipal de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A segunda escola foi inaugurada e se tornou imediatamente uma escola de grande porte, atualmente com mais de mil estudantes.

⁵ Lavrado é o termo usado localmente para a vegetação aberta, típica de savanas, presente no nordeste do estado de Roraima. Numa caracterização mais detalhada: “This open area is formed by peculiar geomorphological features, such as boulders, alluvial plains, lakes and gallery forests along the rivers. Isolated patches of forest, scrubs and herbs, are present throughout the area. Gallery forests occur in the banks of the rivers” (CARVALHO e CARVALHO, 2012, p. 147).

A escola estadual para atender o ensino médio foi criada recentemente, em 2016, após a inauguração de todos os conjuntos habitacionais no bairro.

Vejo algumas histórias se repetindo: crianças vindas de localidades mais distantes, inclusive de áreas de ocupação irregular, frequentando as escolas já bastante saturadas em número de matrículas. Vejo no bairro construções de escolas municipais inacabadas e abandonadas. E, por último, vejo novos loteamentos sendo ocupados por famílias em áreas ainda mais distantes, cujas crianças terão dificuldades de acesso à escola, sobretudo pelas distâncias envolvidas.

Esta pesquisa, portanto, é um reencontro. Depois de tudo, é mais uma volta na espiral, tocando em alguns pontos de outras voltas do passado. Empolgado com a possibilidade de estudar estas questões, mas triste porque ainda nos deparamos com elas.

1.2 A construção em torno do objeto

A escolha do tema principal desta tese – o entorno escolar e seus desdobramentos para reflexão – possui uma história que se origina a partir de nossa participação como tutor do curso de Especialização de Gestão da Escola para Diretores – edições 2010/2011 e 2011/2012 –, promovido pelo programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e realizado em parceria com a Universidade de São Paulo (USP).

A tarefa de estudar os textos antecipadamente em relação aos estudantes gestores e participar das capacitações com os professores autores/organizadores dos componentes curriculares, proporcionou uma situação privilegiada para criar cenários, para não dizer expectativas, sobre todos os temas da gestão escolar para o grupo de gestores/as sob nossa responsabilidade.

No componente curricular “gestão das relações da escola com seu entorno institucional e social”, durante o exercício da tutoria, ao ler e “corrigir” as tarefas realizadas, atribuindo notas, discutindo, respondendo dúvidas e apontando caminhos, foi proporcionada uma vivência direta com os olhares acerca do entorno e da comunidade escolar, mas principalmente com as noções da escala que os/as

gestores/as originalmente imaginavam para suas ações e projetos dentro do componente curricular.

Participávamos, portanto, como espectadores privilegiados do mapeamento que cada gestor/a fazia sobre o entorno que ele acreditava ser o de sua escola. A escala variava dos espaços mais imediatos, como a calçada da escola, aos bairros mais distantes. Nas entrelinhas poderíamos associar esta dimensão ao nível de percepção dos conceitos de entorno da escola e comunidade escolar. A experiência ainda foi enriquecida com a origem dos/as gestores/as, pois nas turmas havia pessoas oriundas da Região Metropolitana de São Paulo e de cidades médias e pequenas do interior do estado de São Paulo⁶.

Esta problematização sobre entorno das escolas e o desenvolvimento de projetos que visavam a comunidade escolar permaneceu conosco, principalmente pela associação direta que fizemos com as categorias de análise da Geografia que vinham à mente. A localização, a escala e a espacialização do fenômeno passaram a dar sentido ao pensar o entorno da escola através de uma análise geográfica, provocando a problemática que trazemos para o debate nesta tese.

Em Dias (2017), inserimos os objetivos mais amplos de um mapeamento destes entornos da rede municipal de Boa Vista. Nesta oportunidade, traçamos a ideia de realizar em cada escola da rede municipal de Boa Vista aquilo que realizamos com a Escola Municipal Glemíria Gonzaga Andrade, como explicitaremos adiante. Em linhas gerais, se trata de identificar e mapear o entorno e a comunidade escolar num diálogo com a equipe gestora e trazer a Geografia para o debate sobre a gestão escolar, principalmente no que se refere à gestão democrática da escola e a relação com a comunidade.

No momento em que concorriamos a uma das vagas para cursar o doutorado no PPGE-UFJF, apresentamos um projeto desenvolvendo rusticamente algumas das questões elencadas acima. E com a oportunidade do ingresso no programa, tornou-se possível aprofundar um pouco mais este debate num contexto bastante diferenciado daqueles do estado de São Paulo, que é o que encontramos em Boa

⁶ O contexto urbano da localização da escola influenciava sobremaneira a visão que cada estudante trazia para o debate. As experiências revelavam dinâmicas diferentes, mesmo para escolas da mesma cidade ou de contextos socioespaciais semelhantes. Era muito mais que a simplificação dicotômica entre escolas centrais e periféricas, pois as vivências baseavam-se nas realidades de cada bairro, acrescentadas pela visão formativa e experiências pessoais de cada gestor/a.

Vista, Roraima, com as peculiaridades de sua urbanização e de suas políticas públicas.

Desta forma, na construção dos argumentos iniciais, buscamos visualizar o que ocorre quando determinada porção da cidade não é percebida como parte deste entorno e desta comunidade. Em outras palavras, nossa preocupação se tornou o inverso da delimitação do entorno, pensando naqueles que não foram atingidos por nenhuma territorialidade da escola pública e que podem encontrar dificuldades de acesso ao ensino básico. Estas preocupações envolvem, numa visão ampla da questão, a oferta de vagas para estudantes em escolas da rede municipal de Boa Vista em suas áreas periféricas.

Como moradores do município em uma de suas bordas de expansão urbana, acompanhamos o aumento populacional sem a contrapartida de equipamentos urbanos essenciais, como escolas, postos de saúde, áreas de lazer, ruas asfaltadas, entre outros. O bairro que é o recorte espacial desta tese, o Cidade Satélite, além do crescimento natural de um loteamento novo, recebeu diversos empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) sem que a oferta de vagas nas escolas públicas do ensino básico acompanhasse adequadamente este incremento populacional.

Estes empreendimentos foram instalados entre 2011 e 2016. Até 2013, havia apenas uma escola municipal que atendia os anos iniciais do ensino fundamental. A primeira escola municipal data de 2007 e suportou a demanda crescente por vagas ano a ano. O ensino médio público, sob responsabilidade do governo estadual, foi oferecido no bairro apenas em 2016.

Desta forma, nos preocupamos com os efeitos deste crescimento populacional frente à disponibilidade de vagas nas escolas, quando não há uma efetiva oferta de qualidade que acompanhe tal demanda. Esta constatação gera inúmeras dúvidas no que diz respeito à composição do entorno escolar, num espectro que vai desde o acesso puro e simples às vagas até os princípios da gestão democrática da escola.

1.2.1 Problemática

Consideramos que as relações entre a escola, seu entorno e as políticas públicas ocorrem necessariamente numa base territorial. Há vasta bibliografia naquilo que diz respeito ao papel da escola na sociedade, porém ainda poucos são os estudos que se aproximam do papel centralizador, do ponto de vista territorial, destas instituições. Problematizar o entorno social e institucional da escola é fundamental para os projetos educativos, nos diversos componentes curriculares da escola, e para o planejamento do grupo gestor, sobretudo quanto à gestão democrática da escola e democratização dos espaços públicos.

Algumas questões estiveram presentes no princípio da construção desta problemática:

- Há planejamento para implantação das escolas nos bairros ou elas buscam atender uma demanda previamente existente?
- O entorno é construído ou se faz ao acaso?
- Os projetos educacionais da escola incluem e valorizam seu entorno?
- O que o grupo gestor considera como entorno da escola? E que critérios utiliza?

Estas questões, elaboradas ainda nos primórdios da construção da pesquisa, nos leva a pensar que o contexto em que a escola está inserida vai além das iniciativas pedagógicas voltadas para o interior dos muros da escola. Assim, as respostas para estas indagações iniciais mostraram a importância em pensar como se articula o contexto em que a escola está inserida com a noção de entorno do grupo gestor.

A escola pública operacionaliza um conjunto de políticas voltadas para aquela comunidade, da mesma forma que propaga um projeto de visão de mundo e de valores. Mesmo um projeto político que desconsidere a autonomia das escolas, certamente assumirá uma roupagem local, tendo em vista a realidade de tensão entre os sujeitos da comunidade escolar. Consideramos, portanto, a escola como uma centralidade de poder – no caso, estatal – e como tal possui uma dimensão territorial.

Além disso, é possível uma leitura da escola a partir dos pressupostos da Geografia Política, assumindo como campo para esta disciplina a “relação entre política – expressão e modo de controle dos conflitos sociais – e território – base material e simbólica da sociedade” (CASTRO, 2010, p. 51). *A priori*, visando o marco conceitual para iniciarmos nossas argumentações, assumimos a política como: a) ação institucional do Estado, e; b) objetivos e ações de outros atores sociais. Estas duas definições, a primeira mais estrita e a segunda mais ampla, podem ser, no caso da escola, complementares considerando os sujeitos envolvidos naquilo que se convencionou chamar de comunidade escolar.

O conceito de política, para o campo da Geografia Política, alia-se ao de território, que para o presente trabalho, se define “a partir de uma abordagem sobre o espaço que prioriza ou que coloca seu foco, dentro dessa dimensão espacial, (n)a dimensão política ou de realização das relações de poder” (HAESBAERT, 2011, p. 22-23). Assim, nos interessa pensar a dimensão territorial da escola e seu entorno. Assim, a pergunta balizadora é: qual é o entorno institucional e social da escola? Em outras palavras: qual é o território da escola assumido pelo grupo gestor?

Estes questionamentos são fundamentais para compreender a territorialização do entorno, as áreas não percebidas (com sujeitos não percebidos) desta dimensão territorial e, como veremos adiante, as situações de escolas sem território. Além disso, com estas questões, pode-se vislumbrar uma reflexão sobre como as ideias de entorno da escola circulam em determinados contextos.

Neste momento, é de fundamental importância conhecer o que a escola concebe como entorno. Assim, apontamos outra problematização: até onde a escola acredita que exerce influência político-territorial em sua comunidade? Em outras palavras: como a escola entende as demandas da comunidade e de seu entorno social e institucional? Ao entender esta variação escalar, nas entrelinhas, poderíamos associar ao nível de “responsabilidade” da escola dentro de seu contexto territorial.

Finalizando esta seção, é importante acrescentar que a investigação deste objeto pode revelar que as redes públicas de ensino pensam a inauguração de suas unidades escolares com um viés bastante burocrático, no sentido da oferta de vagas, e com nada pelo viés da urbanidade, da gestão democrática e da construção

coletiva dos projetos de ensino. Acreditamos que esta é a razão mais profunda que move a problemática desta tese.

1.2.2 Objetivos

Como objetivo geral, elaboraremos as vinculações entre a EM Gleméria Gonzaga Andrade enquanto centralidade e seu entorno como território, contemplando relações mútuas a partir da ideia de entorno construída pelo/a gestor/a da escola.

Dentre os objetivos específicos, pontuamos os seguintes: a) elencar critérios para avaliar a construção/delimitação do entorno pela escola; b) compreender como os sujeitos sociais são compreendidos pela escola, sobretudo daqueles provenientes de habitações como os do PMCMV; c) analisar os quantitativos populacionais ante a questão da oferta de vagas nas escolas nos contextos de crescimento populacional acelerado.

1.2.3 Detalhamento da escolha da escola

Segundo dados de 2018, o município de Boa Vista possui 264 escolas⁷. Destas, 195 são públicas de ensino regular (da educação infantil ao ensino médio), das esferas municipal, estadual e federal, incluindo as escolas rurais e indígenas, e 69 são da rede privada de todas as etapas de ensino. As escolas privadas foram excluídas por não permitirem a discussão acerca da gestão e das políticas do ensino público.

Deste universo de escolas, desconsideramos as estaduais e municipais rurais e indígenas por apresentarem uma dinâmica bastante diferente das escolas urbanas quanto à interpretação do entorno, além das particularidades inerentes às propostas curriculares destas escolas. As quatro escolas federais – Colégio de Aplicação da UFRR, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), campus Boa Vista e campus Zona Oeste, e Escola Agrotécnica da UFRR (EAGRO) – possuem características específicas e bastante diferentes entre si e que se tornam mais evidentes na comparação com as demais escolas das esferas municipal e

⁷ Fonte: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em 24 mar. 2018.

estadual, como por exemplo, a realização de exames ou sorteios para ingresso ou o caráter profissionalizante dos cursos com ensino médio integrado.

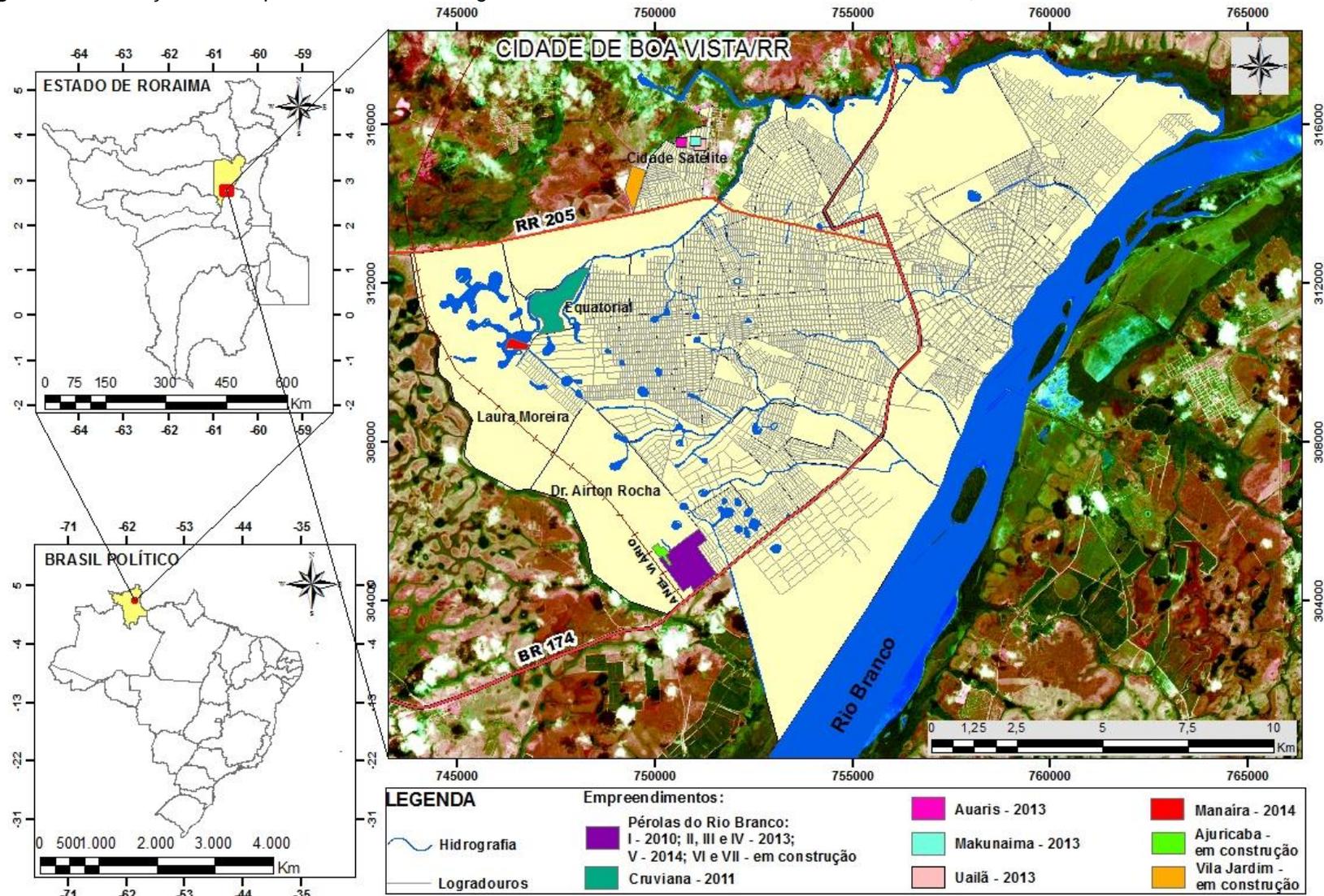
O universo possível de escolas fica circunscrito à área urbana de Boa Vista. A preferência pela rede municipal, em detrimento da estadual, está diretamente ligada à escala de análise do fenômeno estudado. A escala, neste caso, não se resume ao problema matemático de proporção entre a superfície e o mapa, mas “à medida que confere visibilidade ao fenômeno” (CASTRO, 2000, p. 123), diferenciando a escala cartográfica, meramente matemática, da escala geográfica para a análise espacial. Assim, quando propomos o estudo do entorno das escolas de Boa Vista a partir da percepção que os gestores possuem dele, colocamos diretamente três critérios escalares: a) a cidade de Boa Vista; b) o entorno da escola no contexto urbano de Boa Vista; c) uma rede de ensino que está situada no município, inclusive do ponto de vista das relações de poder entre suas unidades centrais e as unidades de ensino.

Portanto, buscamos investigar as escolas da rede a qual está vinculada administrativamente à cidade de Boa Vista, que teoricamente deve pensar a gestão do ensino na escala que elegemos como prioritária e assim mantemos a coerência com o fenômeno estudado. As escolas estaduais, ao contrário, tendem a pensar a gestão do ensino a partir de outra escala de análise, tendo sua preocupação associada a diferentes contextos. Além do problema da escala, salientamos que não há escolas municipais com os anos finais do ensino fundamental e com ensino médio regular na cidade de Boa Vista. Desta forma, privilegiamos diretamente os anos iniciais do ensino fundamental, o que sugere alunos menos autônomos para se deslocarem sozinhos pela cidade, acarretando numa preferência majoritária das famílias por matricular os filhos em escolas das cercanias de sua residência. Longe de ser banal, esta questão aparecerá com bastante relevância nas discussões sobre entorno.

Do universo de 74 escolas municipais que ofertam vaga para os anos iniciais do ensino fundamental, concentramos um estudo de campo preliminar naquelas circundantes do PMCMV, reduzindo o total para seis escolas municipais. Este número já contempla as unidades de ensino construídas após a instalação das residências do programa.

Assim, todas as escolas possuem as seguintes características em comum: escolas urbanas da rede municipal de Boa Vista, que atendem os anos iniciais do ensino fundamental e se localizam nas imediações das residências do PMCMV, recebendo estudantes provenientes destas residências.

Figura 1: Localização dos empreendimentos do Programa Minha Casa, Minha Vida em Boa Vista – RR, até 2014.



Fonte: extraído de MONTEIRO (2015, p. 128). Organização e elaboração de Adriana Roseno Monteiro.

Através da Figura 1 é possível perceber que a totalidade dos empreendimentos localiza-se na zona oeste da cidade e nas bordas da expansão urbana, caracterizando o caráter periférico dado pelo PMCMV na escolha dos locais para implantação desta política habitacional. Na data de inauguração destes empreendimentos, a nova demanda por vagas nas escolas, assim como outros serviços públicos, atingia as unidades escolares dos bairros adjacentes ou sobrecarregava as existentes no próprio bairro.

Das seis escolas elegíveis, escolhemos a Escola Municipal Professora Glemíria Gonzaga Andrade, localizada no bairro Cidade Satélite, porque ela foi inaugurada em 2007 e viu a chegada de quatro empreendimentos do PMCMV, além de um conjunto de apartamentos de outro programa habitacional, aumentando a população do bairro exponencialmente, conforme veremos adiante.

O que faz da Escola Municipal Professora Glemíria Gonzaga Andrade, e não outra, um caso para estudo? Exatamente o descompasso entre a oferta de vagas e a demanda crescente de estudantes, que faz desta escola e do bairro Cidade Satélite um caso marcante na nossa escala de análise.

A partir destas constatações, nos interessa investigar a noção de entorno construído num contexto como este, com crescimento populacional constantemente elevado devido às residências do PMCMV, mas também devido à ocupação de uma área periférica situada na borda da expansão da mancha urbana.

Até o ano de 2013, quando foi inaugurada a segunda escola, a Escola Municipal Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz, o bairro concentrou sua demanda em apenas uma escola com vagas para os anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de não ser nossa escolha, esta escola retornará com certa frequência para compor as reflexões neste trabalho, pois compartilha atualmente do mesmo contexto territorial da Escola Municipal Professora Glemíria Gonzaga Andrade.

1.3 Indicações metodológicas

A Escola Municipal Professora Glemíria Gonzaga Andrade, para a qual estão dirigidos nossos interesses de pesquisa, foi inaugurada em 2007. Durante os anos

de funcionamento, esta escola abrigou a pré-escola e atualmente oferta vagas para os anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

A instalação desta escola corresponde à atual expansão urbana da cidade de Boa Vista em direção a sua zona oeste, sendo a Cidade Satélite um dos bairros mais recentes. Da mesma forma que outras escolas da periferia de Boa Vista, esta unidade de ensino já possuía uma demanda reprimida dentro do próprio bairro e sobreviveu sozinha até que uma nova unidade pudesse ser inaugurada.

Nesse sentido, essa pesquisa procura fazer uma análise qualitativa destes descompassos e, principalmente, da construção do entorno institucional diante destas demandas crescentes ligadas ao crescimento populacional e expansão urbana. O direito à educação formal e o acesso às escolas nem sempre está garantido para uma parcela da população que depende exclusivamente da escola pública, pois certas circunstâncias impostas pelo mercado imobiliário inserem diversas famílias em áreas afastadas da infraestrutura para uma vida cidadã digna.

Ao mesmo tempo em que a cidade é um negócio para o setor imobiliário, há a segregação da população urbana pobre. As políticas de ocupação e uso do solo da cidade, segregando de um lado e viabilizando áreas de “cidade ideais”⁸ de outro não são contraditórios, pois partem de uma mesma lógica de mercado.

No que diz respeito à educação, é importante ressaltar o que escreve Souza (2005, p. 12),

[...] percebe-se uma dicotomia nos processos educativos formais, onde são delineados e oferecidos tipos de educação diferenciados considerando as classes sociais a que se destinam. Porém, se o ser social não é algo inerte, é certo que a sua consciência social não é um recipiente passivo de conformações, assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido; com isso as pessoas podem, dentro de limites, viver as expectativas sociais que lhes são impostas pelas categorias conceituais dominantes.

Por isso entendemos que a pesquisa, sobretudo a pesquisa em educação, deve revelar estes processos excludentes e trazê-los à tona, servindo principalmente às camadas populares na busca pela verdade e justiça social. Uma das questões desta tese que vai nesta direção é a premissa de que o acesso à escolarização não

⁸ Trata-se de áreas dotadas de toda infraestrutura desejável para uma cidade, com serviços e infraestrutura públicos funcionando. Em Boa Vista, podemos citar os bairros Paraviana, Caçari, partes do Mecejana e do São Francisco, além das áreas centrais.

deve ser negado por conjunturas oriundas de especulação imobiliária e da transformação da educação em um negócio.

Dessa maneira, torna-se fundamental compreender as transformações urbanas e seus impactos para a gestão da escola que, além disso, assiste à mercantilização do ensino, marcada pela terceirização de projetos pedagógicos de empresas particulares, constituídos menos por motivações pedagógicas e democráticas e mais pela busca de índices. A Escola Municipal Professora Glemíria Gonzaga Andrade insere-se dentro destas novas realidades, provocadas por uma visão imediatista e comercial da realidade, o que poderá se configurar em uma relação bastante peculiar com seu entorno, sobretudo por ser composta por uma comunidade escolar que passou a se consolidar recentemente.

A abordagem metodológica escolhida é o estudo de caso de cunho qualitativo. Esta escolha tem como base, além da análise do conteúdo das entrevistas com gestores e gestoras e de documentos oficiais do poder público municipal, a literatura disponível na área voltada para a questão do entorno escolar. Buscamos, também, outros trabalhos acadêmicos que ajudaram na construção histórica do processo de urbanização de Boa Vista, principalmente em sua história mais recente, e as políticas de expansão de unidades de ensino municipais.

Considerando o que afirma Flick (2004, p. 22), “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado”. Significa que, ao afirmar que uma pesquisa é de cunho qualitativo, espera-se alguma exposição que verticalize o que se pretende com esta escolha, tendo em vista que sozinho, o termo “pesquisa qualitativa” diz pouco. Então passamos a elucidar em linhas gerais algumas etapas para atingir os objetivos propostos.

Num primeiro momento, é importante resgatar como se dá a expansão urbana de Boa Vista desde a sua gênese, numa análise sucinta, e associar o fenômeno à expansão de unidades escolares. Esta construção é pertinente porque permite compreender a situação atual da problemática levantada neste trabalho.

Num segundo momento, reconhecemos a importância de reconstruir a ideia de entorno da escola e a relação que esta estabelece com este entorno a partir da bibliografia especializada. Antes, no entanto, propomos uma reflexão sobre o papel da escola pública a partir de um breve histórico. A partir desta discussão, estabelecemos as conexões entre escola e seu entorno à luz do território como

categoria de análise. Território pode ser entendido como a “base material e simbólica da sociedade” (CASTRO, 2010, p. 51), sugerindo e abrindo espaço para as proposições de uma Geografia da escola (ou da educação formal). Para tanto, o conceito de território terá uma abordagem polissêmica. Nesta fase, os esforços estão na revisão de literatura e no levantamento bibliográfico. O resultado esperado nesta etapa é a consolidação das balizas teóricas e da discussão das problematizações previamente arroladas.

Num terceiro momento, daremos início à pesquisa de campo nas escolas sob a abordagem *grounded theory*, cuja perspectiva “dá preferência aos dados e ao campo em estudo, em contraste com as suposições teóricas, que não devem ser aplicadas ao sujeito de que está sendo estudado” (FLICK, *op. cit.*, 58). Esta escolha se dá porque, apesar da discussão teórica prévia, vamos a campo ouvir como os gestores e as gestoras conceituam o entorno da escola, inclusive indicando-o num mapa. Portanto, as teorias não estão postas *a priori*, mas serão produzidas a partir da percepção individual de cada gestor/a e com estas informações é que fundamentaremos uma parte importante do trabalho: a construção do entorno como categoria de análise para a gestão escolar.

Nossa principal preocupação com o entorno escolar, no entanto, deriva da problemática já citada da oferta de vagas nas escolas diante da expansão urbana de Boa Vista, mas também se relaciona com os aspectos da democratização do espaço público e da gestão democrática. Desta forma, o conhecimento da produção do espaço urbano terá um peso determinante nas nossas reflexões.

Entender o entorno escolar a partir do processo de urbanização, sobretudo em áreas periféricas da cidade, é revelador dos processos de exclusão mais abrangentes:

Os mecanismos de poder são exercidos das mais diversas maneiras, principalmente, através da marginalização da experiência social, afirmando-se assim a hegemonia de uma minoria detentora do conhecimento. Por isso, é importante vislumbrar uma relação entre o pesquisador e a pesquisa, o método e sua validade, na medida em que se pensa em uma estrutura social que tenha as práticas sociais como eixo central. (SOUZA, 2005, p. 25).

Então, apesar da descrição de etapas expostas acima – ou momentos – ressaltamos que não partimos de uma linearidade absoluta para a construção da

pesquisa, tendo em vista que as ideias vão amadurecendo conforme os estudos são realizados. Avançar e recuar nas proposições e na escrita é sempre uma possibilidade dentro da tese, inclusive porque o olhar também se modifica diante do objeto de pesquisa. Como escreve Goldenberg (1999), nenhuma pesquisa pode ser controlada de tal forma que seus resultados estejam previamente definidos, pois a pesquisa em processo é sempre impossível de ser delimitada.

Dialogando mais uma vez com Souza (2005), não seguir a metodologia em pautas rígidas não significa deixar de ser rigoroso com objeto pesquisado:

O pesquisador, às voltas com seus problemas de pesquisa, depara-se com muitas opções metodológicas, porém a presença da contradição é constante no processo dialético, o que pode representar dificuldades para fazer escolhas. Cabe, então, ao pesquisador, delimitar com maturidade os caminhos a serem percorridos nos diferentes momentos da pesquisa, para que seja o mais rigoroso possível, considerando a metodologia escolhida (SOUZA, 2005, p.28).

É com base nestes princípios que lançamos mão do estudo de caso para a compreensão da Escola Municipal Professora Glemíria Gonzaga Andrade. Entendemos que o estudo de caso se apresenta dentro de uma perspectiva eminentemente particular, na medida da necessidade de uma pesquisa que envolva questões específicas, situadas em um tempo e um espaço determinado.

A denominação “estudo de caso” refere-se a uma realidade singular, mas pode oferecer elementos para a interpretação de realidades semelhantes, como é o caso das escolas que foram encontradas em Boa Vista em contextos urbanos e socioeconômicos muito próximos daqueles encontrados na Glemíria. E na medida em que outros pesquisadores venham a se interessar pela temática em outras unidades escolares, é salutar o encontro de correspondências, mas também de peculiaridades entre as realidades estudadas.

O parágrafo anterior explicita duas questões importantes para quando se opta pelo estudo de caso: a) a escolha pelo estudo de caso não se deu porque há apenas uma unidade escolar, mas porque há um contexto específico; b) é possível gerar hipóteses para serem testadas em outros contextos. Então, há um apelo para a complexidade do estudo de caso, que se situa sempre entre o que é comum e o que é particular. Também desmistifica a ideia de que um estudo de caso não pode criar generalizações para outros estudos.

Alves-Mazzotti (2006)⁹, num texto bastante oportuno para reflexão sobre os estudos de caso, conclui:

[...] parece haver acordo sobre o fato, amplamente aceito pela comunidade acadêmica, de que o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

O estudo de caso é uma investigação sistemática, um tipo de estudo que tem um valor próprio na pesquisa definida e possibilita diversas formas de obtenção de dados e desenvolvimento da pesquisa. Por isso, é preciso permanecer em alerta para as idas e vindas do processo de pesquisa e para os elementos novos que surgem no caminho, seja de uma fala, seja um novo texto ou simplesmente um fato novo.

Esta atenção é o que garantirá a análise das interpretações a partir do contexto, tendo a escola como foco principal de abordagem junto com as construções teóricas que fizemos desde o princípio da tese. A partir deste ponto, é importante esclarecer a realização do estudo de campo com maior detalhamento.

1.3.1 Estudo de campo

Este estudo de campo foi efetuado durante o processo de escolha das escolas e foi determinante para a delimitação do estudo de caso. Observamos a movimentação de outras escolas localizadas em loteamentos novos, atento ao fluxo de crianças nos momentos de entrada e saída e a localização de escolas próximas. Ressaltamos que não houve uma observação com as pretensões de uma pesquisa etnográfica, mas como parte de uma iniciativa de reconhecimento da problemática dentro da cidade de Boa Vista.

As seis escolas municipais distribuem-se assim: duas estão no bairro Cidade Satélite; uma no bairro Equatorial; uma no Conjunto Habitacional Cruviana, no bairro

⁹ A autora realiza um comparativo entre as concepções de Robert Yin e Robert Stake, apontados como os autores especialistas reconhecidos em estudos de caso.

Laura Moreira; uma no Conjunto Habitacional Pérolas do Rio Branco (I à VII), no bairro Airton Rocha; uma no bairro Nova Cidade, adjacente ao Conjunto Habitacional Pérolas do Rio Branco. As escolas do bairro Equatorial e do bairro Nova Cidade não possuem habitações do PMCMV, mas atenderam os estudantes dos bairros do programa das imediações¹⁰.

Invariavelmente, estas escolas municipais localizadas nos extremos da cidade possuem mais de mil estudantes matriculados e são classificadas pelo governo municipal como unidades educacionais de grande porte. As duas escolas municipais do bairro Cidade Satélite são de grande porte, corroborando a demanda crescente encontrada nas periferias da cidade.

Estas duas escolas municipais despertaram o interesse de uma investigação mais apurada. Foi o bairro que mais recebeu empreendimentos do PMCMV, que contribuiu para um crescimento populacional mais acelerado, e cria uma demanda imediata por serviços públicos a cada inauguração de um destes conjuntos habitacionais. As duas escolas do bairro são de grande porte, são muito próximas entre si e poderão chegar ao limite de oferta de vagas em pouco tempo. As outras também apresentaram aspectos que despertaram interesse, sobretudo à escola do bairro Nova Cidade, que atendeu por alguns anos os estudantes provenientes do conjunto Pérolas do Rio Branco até que o conjunto tivesse sua própria escola municipal.

Retomando o estudo de campo como estratégia de pesquisa, antes da definição da instituição de ensino visitamos as duas escolas do bairro Cidade Satélite, citadas anteriormente, e aplicamos uma entrevista semiestruturada sobre os conceitos de entorno e comunidade escolar (Apêndice A) e sobre o perfil do gestor e da gestora (Apêndice B), de modo a se aproximar destas escolas.

Para o conceito de comunidade escolar nos apoiaremos em Teixeira (2010), cujo entendimento é bastante interessante dentro da proposta que trazemos. A autora parte da ideia de que comunidade escolar é referente aos “seguintes que participam, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma

¹⁰ O Conjunto Habitacional Cruviana do PMCMV pertencia ao bairro Equatorial no momento de sua inauguração. Recentemente criam-se novos bairros em Boa Vista, incluindo os citados do Cruviana, Murilo Teixeira Cidade e Laura Moreira. O bairro Airton Rocha é da mesma lei. A criação de novos bairros, através de leis aprovadas pela Câmara Municipal de Boa Vista, refletem a expansão da mancha urbana em direção à zona oeste do município.

escola”. Estes seguimentos podem incluir, numa visão mais ampla, organizações que atuem no bairro, como sindicatos e associações de bairro, por exemplo.

Numa discussão em torno do conceito de comunidade, a autora resgata críticas em relação ao uso conceito, mas recorre a autores que ressignificam a comunidade “como condição essencial para a construção de escolas democráticas”, em que se conclui que “o mais importante é o compartilhamento de um projeto educativo eleito por todos que dele desejem participar”. Esboçando uma conclusão, os dois conceitos dialogam na medida em que procuramos entender as relações da escola com sua vizinhança e com o contexto territorial em que está inserida.

Como dito anteriormente, nos interessava saber do/a gestor/a sua concepção de comunidade escolar e entorno. Para tanto, o não direcionamento foi fundamental para que os dados fossem relevantes e reveladores. A especificidade foi aquela em torno dos tópicos que interessam à pesquisa, ligados *especificamente* à escola em questão.

O espectro não foi definido por pautas rígidas, permitindo ao entrevistado inserir outros elementos que certamente contribuirão para nossas análises; e a profundidade e contexto pessoal permitiram que o entrevistado pudesse revelar a subjetividade de sua experiência profissional, visão de mundo, entre outros posicionamentos, o que, em última instância, nos permitirá revelar qual é o papel da escola na sociedade na concepção daquele/a gestor/a.

Não custa lembrar que, para o sucesso das entrevistas e, conseqüentemente, a busca por informações relevantes, buscou-se o melhor local e o melhor momento para que elas fossem realizadas.

Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semiestruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza (DUARTE, 2002, p. 145).

Concordando com Duarte, o gestor e a gestora foram abordados de acordo com suas disponibilidades, totalmente à vontade quanto à hora e ao local (no caso, o ambiente dentro da escola). Ressaltamos que realizamos as duas visitas no

período de recesso ao final do ano letivo de 2017 e o momento de aplicação do questionário e da entrevista não sofreu interrupções.

Depois de completado o questionário e o roteiro de entrevista, convidamos o gestor e a gestora para delimitar no mapa de Boa Vista qual é o entorno da sua escola, sob o pretexto de precisar de uma informação visual para a construção da tese. Foi oferecido para a atividade um mapa do bairro Cidade Satélite com a localização das duas escolas e um lápis.

Esta atividade foi reveladora, pois corroborou ou confrontou as respostas da entrevista. Observaremos os critérios que cada entrevistado utilizou para delimitar o entorno da escola, que também foram passíveis de registro na seção apropriada, mais adiante. Adiantamos que o/a gestor/a esteve livre para usar os critérios que julgaram pertinentes, porém sem nossa intervenção¹¹.

Desta forma, o produto gerado será aquele unicamente produzido por aquele/a gestor/a acerca daquela escola. Cabe-nos apenas registrar como e o que foi delimitado no mapa, e depois estabelecer conexões do mapeamento com a discussão nesta tese.

Por fim, a tabulação e interpretação das informações à luz da bibliografia específica, dos dados coletados nas entrevistas, questionários e no “mapeamento” do entorno, das informações das escolas e da Secretaria de Educação do município, fornecerão diversas possibilidades para compreender o papel que a Geografia poderá exercer na própria gestão da escola.

No entanto, consideramos fundamental a formação dos/as gestores/as para que desenvolvam suas ações a partir de uma “sensibilidade para o território”, entendida como “uma capacidade de considerar o que ocorre na cidade e no entorno escolar como fenômenos a serem considerados no cotidiano de estudantes e profissionais da educação” (LAWALL, TEIXEIRA; 2019), qualificando o entorno das escolas sob sua responsabilidade e, por fim, compreendendo as demandas que o entorno exige da gestão, sobretudo quanto ao quantitativo oriundo de projetos como o PMCMV.

¹¹ Para a atividade, consideramos a indicação da referência principal – a escola – e a escolha de referências conhecidas pelo entrevistado para escolher os limites e traçá-los no mapa. Fizemos como auxílio (e não como intervenção) para que a atividade pudesse ser realizada. É comum encontrarmos pessoas com dificuldades de compreender os mapas, sobretudo porque são elaborados para a visão vertical da superfície. A transposição da visão frontal para a visão vertical não é automática e pode revelar que a pessoa possui dificuldades com a linguagem cartográfica.

2. URBANIZAÇÃO DE BOA VISTA E A EXPANSÃO DAS UNIDADES ESCOLARES

“A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas. As condições, que simultaneamente permitem e limitam as possibilidades, não são suficientes para explicar aquilo que nasce delas, nelas, através delas”.
Lefebvre¹²

Neste capítulo apresentaremos uma discussão sobre a expansão urbana de Boa Vista e a implantação de escolas. Num primeiro momento, abordaremos brevemente a gênese urbana, seguida da consolidação e expansão da cidade, periodizando-as. Ressaltamos que, ao discutirmos a expansão das escolas em Boa Vista neste capítulo, sempre estaremos nos referindo às escolas territoriais até 1988 e às escolas estaduais após este ano. Abordaremos a rede de escolas municipais à parte nesta discussão, em outro capítulo.

A periodização apontada no parágrafo anterior não se relaciona com a comodidade da cronologia, numa sucessão de ocorrências sem ligação com outros aspectos do espaço geográfico. Buscamos as particularidades dos espaços boa-vistenses e roraimenses para aquilo que Milton Santos denomina como território usado: “e essa categoria [...] aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território” (SANTOS e SILVEIRA, 2006, p. 20).

Tendo em vista as particularidades citadas, a periodização ganha fôlego teórico quando considera os momentos históricos do lugar de análise. De acordo com os autores,

Cada periodização se caracteriza por extensões diversas de formas de uso, marcadas por manifestações particulares interligadas que evoluem juntas e obedecem a princípios gerais, como a história particular e a história global, o comportamento do Estado e da nação (ou nações) e, certamente, as feições regionais (SANTOS e SILVEIRA, *idem*).

Concomitantemente, realizaremos um paralelo entre a urbanização e a implantação de escolas, comparando a correspondência da expansão dos dois

¹² LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001, p. 52.

fenômenos. Estas são as variáveis que serão operacionalizadas dentro do período, conforme apontam Santos e Silveira (2000, p. 23): “a questão é escolher as variáveis-chave que, em cada pedaço de tempo, irão comandar o sistema de variáveis, esse sistema de eventos que denominamos *período*”¹³.

2.1 A produção do espaço urbano de Boa Vista através de uma análise sucinta desde sua origem

Segundo Silva (2009), a cidade de Boa Vista possui duas gêneses, uma espontânea e outra induzida. Além disso, o autor destaca três espaços urbanos distintos em Boa Vista, sendo dois deles caracterizados por cada uma das gêneses urbanas, e um terceiro espaço caracterizado pelo avanço de novos bairros para além do Plano Urbanístico de 1944.

Abaixo apresentaremos as duas gêneses e os espaços urbanos decorrentes delas, apresentando um paralelo com a instalação de unidades escolares.

2.1.1 Gênese espontânea

A gênese espontânea de Boa Vista está diretamente relacionada aos eventos que se seguem à construção do Forte de São Joaquim, entre 1775 e 1778, dando origem ao primeiro aglomerado não indígena no alto Rio Branco, sobretudo devido à permanência de soldados nas imediações do forte.

O Forte de São Joaquim formaliza o domínio português na área, uma vez que eram relatadas incursões de holandeses, ingleses e espanhóis no vale do Rio Branco. Silva (2009, p. 86) sinaliza da seguinte forma a questão que foi levantada para a construção de um forte na localidade:

[...] sugerimos que o Forte de São Joaquim significava uma espécie de fronteira implantada para a proteção de Barcelos, capital da Capitania de São José do Rio Negro, atual estado do Amazonas, o que possivelmente explique a ocupação desse espaço roraimense pelos portugueses, que passou a figurar como parte da referida capitania.

¹³ O grifo está no original.

A partir deste fato, há efetivamente um incentivo à ocupação do vale do Rio Branco para proteger os domínios portugueses, mas também para inserir a região na lógica mercantilista da época. Então, a partir da construção do forte, foi crescente o interesse para a ocupação do vale do Rio Branco, proporcionando o ordenamento do uso do espaço através de atividades primárias da economia.

A Figura 2 dará um sentido cartográfico para a compreensão desta ocupação econômica inicial.

Figura 2: Mapa de localização do Forte de São Joaquim, fazendas e colônias.



A Figura 2, apesar de retratar períodos diferentes de ocupação econômica de Roraima, mostra o posicionamento estratégico do forte na confluência dos rios Uraricoera e Tacutu onde nasce o rio Branco. Vale ressaltar que o núcleo urbano de Boa Vista não coincide com o local da instalação do forte, sendo as duas localidades distantes em aproximadamente 30 quilômetros. A respeito disso, Silva (2009, p. 64) apresenta alguns fatores que nos levam a compreender a complexidade que fez de Boa Vista o principal povoado e posterior capital do atual estado de Roraima. Entre eles, citamos:

- Aldeamentos indígenas planejados, a partir de 1777, constituindo cinco aglomerados já no final do século XVIII;
- Instalação de fazendas reais, também no século XVIII;
- Instalação da fazenda Boa Vista, em 1830, pelo capitão do Forte de São Joaquim;
- Instalação da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, em 1858, em Boa Vista;
- Transferência do povoado das imediações do Forte de São Joaquim para o povoado de Boa Vista, em 1876, que não inundava no período de chuvas;
- Emancipação política do núcleo embrionário da Fazenda Boa Vista, em 1890, passando à categoria de vila. Este núcleo passa a ser a sede do município de Boa Vista do Rio Branco e parte do estado do Amazonas;
- Boa Vista ganha a categoria de cidade-sede do município, em 1926;
- Em 1943, Boa Vista torna-se a capital do Território Federal do Rio Branco, depois nomeado como Território Federal de Roraima.

O advento da criação do território federal estabelece um marco importante na produção do espaço roraimense, pois se desmembra do estado do Amazonas e passa a constituir um espaço pensado e gestado a partir dos interesses do governo federal. Antes, no entanto, houve diversos processos que conduziram a atual Boa Vista para a principal localidade do Rio Branco, conforme esboçamos nos tópicos acima.

Atualmente, há uma bibliografia bastante satisfatória sobre estes períodos iniciais da ocupação econômica de Roraima, inclusive aqueles citados nesta seção,

Veras (2009) e Silva (2007; 2009). Evitaremos o aprofundamento mais vertical nestes episódios, mas mantemos o interesse em destacar a gênese espontânea que consagrou o antigo povoado e sede da fazenda como uma capital.

A título de reflexão sobre o que era o urbano roraimense naquele contexto do início do século XX, apresentamos uma fotografia aérea na Figura 3, com o traçado inicial das ruas da cidade, e a Figura 4, em que destacamos algumas construções que eram referência no período.

Figura 3: Boa Vista em 1924 (visão vertical)



Fonte: extraído de Veras (2009, p. 61). Fotografia de Hamilton Rice.

A Figura 3 se destaca por demonstrar o traçado das ruas em suas pouco mais de 13 quadras, além da vasta extensão do rio Branco com as matas ciliares e bancos de areia. Quando a cidade começa a receber repartições de diversas áreas do governo federal, este era aproximadamente o desenho urbano, cercado pelo rio e pelo lavrado.

A Figura 4, por sua vez, permite conhecer a estrutura político-administrativa inicial, desenvolvida a partir do século XIX. É possível ver o porto, marcado na fotografia por um quadrado, e as três instituições mais representativas no período: a intendência (no triângulo), a antiga sede da Fazenda Boa Vista (na letra grega ômega) e as igrejas (marcadas por uma cruz).

Figura 4: Boa Vista em 1924 (visão oblíqua)



Fonte: extraído de Veras (2009, p. 67). Acervo de Pavani e Moura.

As Figuras 3 e 4 são bastante ilustrativas no que diz respeito ao que foi o urbano boa-vistense na época, duas décadas antes de tornar-se uma capital. A respeito da escolarização neste período, o estudo sobre a educação em Roraima elaborado por Siems-Marcondes (2013), revela que antes da criação do Território Federal, a educação era uma prática missionária. Segundo a autora, “os textos que tratam dos primeiros movimentos no campo da Educação reportam-se às atividades desenvolvidas por missionários de diferentes ordens, como os Carmelitas, Beneditinos e Missionários da Consolata” (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 98).

A autora relata o movimento de compensar a ausência do Estado no campo da educação através de aulas no âmbito doméstico por preceptores, principalmente nos primeiros anos de escolarização. Um ponto importante neste período diz respeito à fundação da Escola da Prelazia pela missão beneditina, em 1924, depois Colégio São José.

Nas palavras da autora:

Na década de 1920 a missão beneditina, que até então tinha suas atividades concentradas na conversão de indígenas ao catolicismo em missões distantes de Boa Vista, passa a direcionar suas atividades para este município que, à época, já registrava cerca de dois mil habitantes (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 101).

Este contexto é importante porque ajuda a compreender a carência relativa à escolarização e o papel das missões católicas na condução do ensino para a população de Boa Vista. O Colégio São José, considerado uma escola particular na época, apesar de contar com recursos financeiros provenientes do governo do Território (MACEDO, 2004), iniciou suas atividades como uma escola apenas para meninas, certamente em decorrência da administração por irmãs beneditinas.

Além da presença dos missionários, o período em que Boa Vista era um município da província do Amazonas também registrou iniciativas governamentais no campo educacional. Schramm (2013), que realizou levantamentos bibliográficos sobre o período em sua dissertação, destaca que as políticas educacionais do período do município eram originadas a partir de Manaus.

Esta relação significa que as lógicas impostas para os municípios amazônicos acerca da educação formal incluiria Boa Vista na missão civilizatória de controles “sobre os costumes da população”. Além disso, Schramm (2013, p. 54) relata que,

Na Amazônia, o projeto de escolarização apresentava aspectos marcantes de propostas civilizatórias na construção da identidade da população que se constituía mediante a organização política da sociedade pelo Estado. [...] A história de Roraima privilegia um grupo seleto de pessoas, denominadas famílias pioneiras ou tradicionais¹⁴, e esta caracterização marca a importância do estabelecimento desse grupo como os desbravadores ou primeiros moradores da região.

¹⁴ De acordo com a autora, “são considerados pioneiros de Roraima os homens que vieram de outras localidades do país e constituíram famílias nesta região. Destacaram-se por alguns feitos ou por serem os primeiros habitantes não índios. São lembrados frequentemente em folhetins ou jornais nas datas comemorativas alusivas a criação e formação de Boa Vista. Um exemplo disso é o capitão Inácio Lopes de Magalhães que serviu no forte São Joaquim. Magalhães casou com Liberata, a filha do português Carlos Mardel que era casado com uma nativa da tribo Wapixana chamada Geminiana” (Schramm, 2013, p. 54). É importante lembrar que o capitão supracitado havia sido comandante do Forte de São Joaquim e proprietário da Fazenda Boa Vista que deu início à cronologia que tornou Boa Vista a capital do Território.

Esta seletividade daqueles que são “importantes” para história de Roraima é uma tradição. A ocupação econômica de Roraima é marcada pelo desprezo às populações preexistentes e até os dias atuais são vistos por certos setores da sociedade como obstáculos ao desenvolvimento econômico do estado. É comum alguns trabalhos monográficos considerarem a ocupação humana do estado a partir destas famílias pioneiras, como se os grupos indígenas ou a existência de caboclos não fossem classificados como humanos¹⁵.

A institucionalização da educação na Amazônia pode ser considerada um capítulo a parte no processo que ocorria no restante do país. Além da constatação de que no início da república não havia uma política educacional oficial consolidada, a educação no município de Boa Vista tornou-se herdeiro daquela política praticada na província e depois estado do Amazonas. Esclarecendo este ponto, a abordagem de Schramm (2013, p. 56) é bastante significativa:

[...] a província do Amazonas desenvolveu sua política educacional motivada principalmente pelo ato de “civilizar” os nativos na língua, nos costumes, nos hábitos e maneirismos do colonizador português. Isso não representava a intenção de desenvolver a região por meio da escolarização, mas de preparar mão de obra para atender as necessidades de serviços surgidas com a criação dos núcleos urbanos. Além disso, era uma forma de prover um contingente populacional fixado à região no sentido de povoar a fronteira para garantir de fato a posse da terra lusa e o Território integrava esta região. Isto vai ocorrer em grande parte da extensão territorial, chegando às extremidades e em todos os povoados, pela ocupação espontânea ou dirigida. E a escolarização das populações despontava tanto pela necessidade dos sujeitos quanto pelo direcionamento do Estado.

Considerando o desenvolvimento do assunto pela autora, a instrução pública visava dar uma identidade e um sentido de pertencimento à nacionalidade brasileira, reforçando a aprendizagem com estas características. Desta forma, o Território Federal do Rio Branco, independente das realidades locais, reproduziria contextos

¹⁵ Os povos indígenas de Roraima permanecem em luta pela garantia de direitos, justamente porque uma parcela da sociedade, incluindo a classe política, proprietários de terra e certas oligarquias, mantem um discurso anti-indígena, colonialista e avesso à demarcação de terras. Então, esta desvalorização da história e cultura indígena faz parte de um projeto que visa desestabilizar, através da opinião pública, estes movimentos socioterritoriais.

externos às necessidades encontradas. Como correspondência direta, encontramos justificativas para o incremento da escolaridade no município sem um estudo das demandas locais e pela decorrência de uma política de Estado de cunho civilizatório.

Siems-Marcondes (2013, p. 102) acrescenta personagens importantes deste período no fragmento abaixo:

Fora do âmbito das missões religiosas, com a criação do município de Boa Vista em 1890, acompanhando os movimentos nacionais que se encaminham no sentido de entender-se a educação como ação que deveria pública, laica e gratuita, há também o registro da existência de professores tidos como mestre-escola. A revista *Diretrizes*, publicada em Boa Vista em 30 de janeiro de 1991, destaca as figuras de João Capistrano da Silva Mota, Alfredo Venâncio de Souza Cruz e Diomedes Souto Maior como pioneiros neste campo¹⁶.

A autora ainda indica que não havia localidades específicas para o exercício da educação formal, sendo inexistente até o momento a confirmação de localidades destinadas exclusivamente à educação pública. Cavalcanti (1945)¹⁷ *apud* Veras (2009, p. 91), em seu relatório encomendado pelo primeiro governador do Território Federal, expõe a situação geral acerca da relação da população com a estrutura educacional existente:

O atraso é simplesmente inconcebível. Há mais de 95% de analfabetos. É mesmo a extrema ignorância das populações ribeiras um dos grandes fatores responsáveis pela falta de saúde existente no território [...], gente humilde que precisando de tudo nada pede aos longínquos governantes; estes dela se lembravam apenas por ocasião dos impostos e das eleições. As quatro escolas existentes no território são malocas infectadas e imprestáveis para fins a que se destinam.

¹⁶ De acordo com a autora, “João Capistrano da Silva Mota foi o primeiro prefeito do então recém-criado município de Boa Vista e acumulava as funções de prefeito, juiz de paz, fazendeiro e promotor de justiça. Diomedes Souto Maior foi dos mais reconhecidos professores vindo a nominar inclusive a primeira escola pública oficial criada no município” (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 102).

¹⁷ CAVALCANTI, J. M. S. A. **Território do Rio Branco: recuperação e desenvolvimento no Vale do Rio Branco**. Rio de Janeiro: Divisão de Orçamento e Organização, Departamento Administrativo do Serviço Público, 1945. Este documento é um relatório sobre as principais necessidades do Território Federal. Foi o primeiro documento de planejamento para a região do alto Rio Branco.

O relatório trata de inúmeras questões, como aspectos de ordem geográfica, geoeconômica, antropogeográfica e sociopolítica, e traz um conteúdo bastante negativo sobre as impressões da vida cotidiana em Boa Vista e suas instituições. No entanto, ele foi importante para o planejamento da ocupação do município com a criação do Território Federal, que analisaremos adiante.

2.1.2 Gênese induzida

O Território Federal do Rio Branco foi criado pelo Decreto-Lei 5.812¹⁸, de 13 de setembro de 1943, inserindo-se no contexto da segurança nacional, com o fortalecimento e ocupação das áreas fronteiriças, e assim mantendo a coesão e o controle do território. Haja vista que o mesmo decreto-lei cria outros territórios federais em áreas consideradas estratégicas do ponto de vista da segurança nacional e contenção de ameaças externas. São elas¹⁹: Território Federal do Amapá e o Território Federal do Guaporé (atual estado de Rondônia), ambos na Amazônia, Território Federal de Ponta Porã e o Território Federal do Iguazu, criados na fronteira com Paraguai e Argentina, no Cone Sul.

Para entendermos a criação destes territórios federais, devemos atentar para o contexto geopolítico brasileiro e mundial da época: o Estado Novo de Vargas era extremamente centralizador, diminuindo a autonomia dos entes federativos e, desta forma, a criação de territórios ligados diretamente ao governo federal era uma questão dada. Além disso, foi durante este período do governo Vargas que se criou uma massa crítica que fortaleceu o pensamento geopolítico brasileiro²⁰. Em 1962, o território passa a se chamar Território Federal de Roraima²¹, “visando evitar em definitivo a frequente confusão que ocorria com a capital do Acre” (OLIVEIRA, 2008,

¹⁸ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5812.htm. Acessado em 16 dez. 2016.

¹⁹ Além dos territórios citados, o governo brasileiro já havia adotado este modelo de divisão administrativa. A primeira experiência se deu com a criação do Território Federal do Acre (1904) num contexto bastante diferente do disposto no decreto-lei 5.812. Já o Território Federal de Fernando de Noronha (1942), uma projeção do território brasileiro no Oceano Atlântico, insere-se no contexto da 2ª Guerra Mundial, quando o Brasil entra no conflito ao lado dos Aliados e estabelece com os Estados Unidos da América as principais parcerias.

²⁰ Vlach (2003, p. 1) afirma que “o caráter nacionalista do governo Vargas (1930-1945) contribuiu para o desenvolvimento da geopolítica, em virtude de seu comprometimento com a construção do Estado e da Nação no Brasil”.

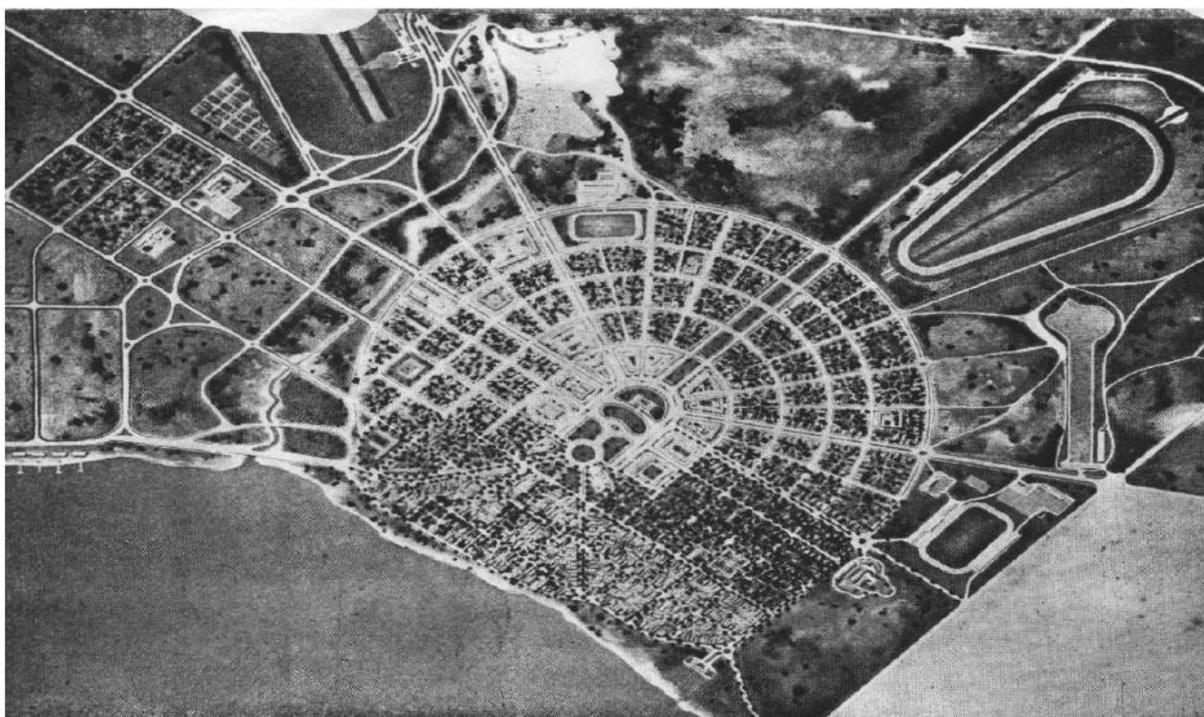
²¹ A lei n.º 4.182, de 13 de dezembro de 1962, “dá ao atual Território Federal do Rio Branco a denominação de Território Federal de Roraima”.

p. 65).

É dentro deste contexto que surge uma nova proposta urbana para Boa Vista, considerando sua proeminência no extremo norte do território brasileiro. É importante lembrar, como demonstramos na seção anterior, que o município de Boa Vista é anterior à criação do Território Federal. Kanai, Oliveira e Silva (2012, p. 69) destacam que “Boa Vista preexiste à intervenção federal, tanto como aglomerado urbano original (1858) quanto como sede administrativa municipal (1890)”.

Porém, é preciso compreender o significado de uma cidade planejada no extremo norte brasileiro (Figura 5).

Figura 5: Maquete do Plano Urbanístico de Boa Vista – 1944.



Fonte: extraído de Veras (2009, p. 95). Acervo de Darcy Romero Derenusson.

A ocupação e incremento populacional do território recém-criado eram fundamentais para as pretensões associadas ao povoamento e defesa da fronteira. Para Veras (2009, p. 78), o advento de recursos por parte do governo federal para a implantação de um plano urbanístico no Território,

[...] insere-se num contexto político-paternalista [...], pautado no controle e defesa das fronteiras do Norte do país que resultou na implantação de

equipamentos e serviços para torná-la um centro político-administrativo na região do Rio Branco.

Assim, é possível analisar a trajetória do município de Boa Vista²², desde sua criação ainda vinculada ao estado do Amazonas até a consolidação do plano urbanístico de 1944, sob o ponto de vista de uma capital geopolítica da/na Amazônia setentrional.

Retornando ao conceito de gênese induzida, Silva (2009, p. 66) afirma que:

A implantação do plano urbanístico ocorrido em 1946 em Boa Vista, projetando uma cidade a partir do Rio Branco, proporcionou, nessa década e na seguinte, um crescimento patrocinado pelo poder público, após a criação do território federal, quando essa cidade recebe as repartições e as residências funcionais públicas que abrigariam os novos funcionários públicos territoriais.

A estrutura radial concêntrica, conforme mostra a Figura 5, estabeleceu as diretrizes para a ocupação da área urbana. Pouco a pouco, no entanto, as construções foram excedendo o traçado original, em direção ao exterior daquelas quadras previstas no plano urbanístico. Até a década de 1960, Silva (2009) afirma que poucos bairros somaram-se ao plano original, demonstrando um crescimento lento até o período. Após a década de 1970 e, sobretudo na década de 1980, houve um intenso crescimento populacional e o surgimento de novos bairros.

Antes de prosseguir com os primeiros momentos do ensino público de Roraima a partir da criação do território federal, é conveniente destacar as dificuldades de acesso a Boa Vista, entre outras precariedades, no momento da criação do Território.

O primeiro governador nomeado pelo presidente Getúlio Vargas, Capitão Ene Garcez, relatou assim sua viagem do Rio de Janeiro até a capital do Território Federal do Rio Branco:

A viagem do Rio de Janeiro para Boa Vista foi feita de avião até Belém, e, de Belém para Manaus,

²² Acrescentamos que o Território Federal possuía dois municípios previstos no momento de sua criação: Boa Vista (porção norte) e Catrimani (porção sul). O município de Catrimani nunca foi instalado e a partir de 1955 Caracaraí, que já tinha um núcleo populacional, passou a ser a sede desta porção sul do Território. O Território Federal de Roraima permaneceu com apenas dois municípios até 1982, quando outros seis se emancipam. Atualmente, o estado possui 15 municípios.

fomos em um barco da Marinha de Guerra, uma corveta. De Manaus para Boa Vista, fomos num avião anfíbio americano. Não havia linha comercial de avião. Aliás, no primeiro voo comercial da Cruzeiro do Sul entre Manaus/Boa Vista/Manaus, em 1946, eu fui e não voltei mais (FREITAS, 1993, p. 35).

Esta precariedade de acesso justificava a preocupação dos geopolíticos brasileiros na época, como descrevemos acima, com as fragilidades decorrentes de uma região pouco desenvolvida economicamente e com baixa densidade demográfica. Apesar da implantação de voos comerciais, é com a abertura BR-174 que vemos alguma modificação do ponto de vista da integração com o território brasileiro.

Para pontuar o debate em torno da abertura de rodovias nesta região, nos remetemos a Becker (2007, p. 29) quando afirma que, na Amazônia, políticas nacionais de infraestrutura são “paralelas e conflitantes” com as políticas nacionais de meio ambiente, justamente porque a abertura de estradas e instalação de hidrovias podem criar eixos de penetração em unidades de conservação, terras indígenas e áreas florestais.

A abertura da BR-174, no decorrer da década de 1970, estabeleceu da pior forma o encontro entre duas tradições: o Exército Brasileiro, no cumprimento das determinações das políticas de infraestrutura do período da ditadura civil-militar, entrou em inúmeros conflitos com os povos indígenas da região entre Manaus e Boa Vista. O asfaltamento total da BR-174 veio apenas em 1996, durante o Programa Brasil em Ação do governo de Fernando Henrique Cardoso, já numa reorientação neoliberal das ações do governo brasileiro que visava a transnacionalização da economia em detrimento das potencialidades locais de desenvolvimento.

De qualquer forma, é importante frisar as palavras de Silva (2007, p. 128) quando afirma que as rodovias “podem ser consideradas como o início da recente história de ocupação da população não índia em algumas regiões do estado, com Roraima quebrando o seu relativo isolamento do restante do Brasil”.

Retornando às políticas administrativas do início da administração do Território, sobretudo em relação ao campo educacional, vemos que a partir da

criação dos órgãos administrativos do Território²³ contemplou-se uma Divisão de Educação. O estudo de Macedo (2004) é fundamental para a compreensão da institucionalização da educação no Território, uma vez que sua dissertação, cujo título é “a implantação e a expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de quarenta”, fornece diversos detalhes deste período inicial da administração federal.

Segundo a autora, é com a Divisão de Educação que se torna possível a criação de uma rede de ensino pública administrada pelo Território. Porém, as dificuldades apresentadas pelo primeiro chefe da Divisão corroboravam a expectativa da problemática: não havia uma infraestrutura preexistente e nem docentes formados/as.

O Colégio São José, tido como escola particular, tinha suas aulas ministradas por padres e missionários. Sendo assim, a necessidade de espaços específicos para a educação formal pública era uma preocupação no início do planejamento educacional do Território, assim como a formação de pessoas habilitadas para o ensino.

A problemática é apresentada da seguinte forma pela autora:

A implantação dessas escolas, em seus primeiros momentos, exigiu a vinda de uma equipe pedagógica do Amazonas e de outros estados, para organizar a educação no Território Federal do Rio Branco. Tal iniciativa era imprescindível ao projeto pedagógico das instituições, para fins de elaboração de currículos e programas.

A equipe que elaborou o Plano Geral de Organização do Ensino Público no Território Federal do Rio Branco começou a se reunir no dia 22 de fevereiro de 1945, numa pequena sala do palácio do governo. Contava com dois funcionários, um auxiliar de escritório e um mensageiro, em ritmo de trabalho exaustivo. Quando o plano foi apresentado ao governo, a primeira providência adotada foi, obviamente, a contratação da mão de obra para as escolas (MACEDO, 2004, p. 49).

²³ O Decreto-lei nº 7.775, de 24 de julho de 1945, deu ao Território um organograma administrativo que substituiu a administração precária da esfera municipal. Criaram-se dez órgãos que atenderiam as principais necessidades do planejamento e gestão. Em seu art. 6º, o Decreto-lei estabelece como finalidades da Divisão de Educação: “I – promover, orientar e fiscalizar o ensino em todo o Território; II – manter estabelecimentos escolares de grau e natureza compatíveis com as possibilidades da região; III – organizar, manter e auxiliar, quando de iniciativa privada, instituições complementares do ensino ou que visem o desenvolvimento cultural da população”.

A partir de 1945, Boa Vista recebeu inúmeras escolas, configurando o nascimento de uma rede pública de ensino. Sobre este assunto, dialogaremos com o levantamento de Siems-Marcondes (2013) acerca da criação das escolas territoriais e estaduais.

Quadro 1: Escolas territoriais criadas entre 1945 e 1965

Decreto	Data	Nome da escola	Bairro/comunidade
6	19/04/1945	Escola Estadual Lobo D'Almada	Centro
11	20/08/1945	Escola Estadual Diomedes Souto Maior ²⁴	Centro
42	04/04/1946	Escola Estadual Indígena Índio Ajuricaba	Serra da Moça
48	05/06/1947	Escola Estadual São José	Centro
89	01/04/1949	Escola Estadual Monteiro Lobato	Centro
96	12/08/1949	Escola Estadual Oswaldo Cruz	Centro
18	10/02/1963	Escola Estadual Indígena Nilo José de Melo	Projeto Passarão
6	23/01/1964	Escola Estadual Indígena José Aleixo Ângelo	Serra do Truaru
18	28/07/1965	Escola Estadual Indígena Homero Cruz	Mauixi

Fonte: extraído de Siems-Marcondes (2013, p. 104). Como a autora, utilizamos os nomes atuais das escolas.

O Quadro 1 indica a franca expansão de escolas públicas em Boa Vista no período, incluindo escolas urbanas e do interior. É importante frisar o maior número de escolas criadas na década de 1940, quando se implantava a primeira política voltada ao ensino público do território. Nota-se que as escolas fundadas na década de 1960 são rurais indígenas, como os nomes delas sugerem, assim como a escola Índio Ajuricaba, em 1946²⁵.

Faz todo sentido que as escolas não indígenas estejam localizadas no centro, segundo a denominação atual, pois era o limite do urbano na época. Macedo (2003, p. 52) esclarece em números a expansão da rede a partir de 1945:

²⁴ A escola encerrou suas atividades em 2012.

²⁵ As escolas indígenas citadas no Quadro 1 foram criadas quando a política indigenista do Brasil estava sob a responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que foi extinto em 1967 para a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Tassinari (2008, p. 228), acerca das políticas educacionais voltadas para indígenas no período do SPI, afirma que “enquanto a educação escolar foi estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, a escola deixa de ser um investimento prioritário na medida em que se tornaram sedentárias e dependentes da ação governamental”. A autora revela que as escolas que funcionavam em aldeias, sob a tutela do SPI, “pautavam-se em ideias positivistas e evolucionistas (especialmente o projeto de ‘civilização dos selvagens’) [...]” (TASSINARI, *op. cit.*, p. 224).

A expansão do aparelho escolar é notável em 1945, a ponto da Divisão de Ensino propor ao governo a ampliação das unidades escolares na capital e no interior. [...] foram criadas em Boa Vista: 7 Escolas Mistas Agrupadas, 1 Escola Isolada Mista, 1 Escola Noturna Feminina e 3 Escolas Noturnas Masculinas. No interior foram criadas 9 Escolas Isoladas Mistas. As sete escolas mistas foram integradas ao Grupo Escolar Lobo D'Almada. As noturnas foram unificadas no mesmo estabelecimento. As escolas admitiam rapazes e moças que trabalhavam durante o dia. A Escola Isolada Mista recebeu o nome de Professor Diomedes Souto Maior.

A periodização de escolas territoriais coincide com aquela citada de Silva (2009), quando afirmamos que o avanço dos bairros para além do plano urbanístico passou a constituir um novo desafio para atender a crescente demanda por escolas. É neste ponto que passamos a refletir os efeitos atuais da expansão urbana de Boa Vista e a ampliação da rede de escolas.

2.1.3 Expansão urbana para além do plano urbanístico

Para compreendermos a expansão urbana de Boa Vista para além do plano urbanístico de 1944, nos apropriaremos da periodização elaborada por Veras (2009), que voltará a ser um importante interlocutor nesta seção, assim como Silva (2007). Antes, porém, recorreremos a alguns dados demográficos, tanto do município de Boa Vista quanto do estado de Roraima, para sustentar as reflexões sobre a questão urbana.

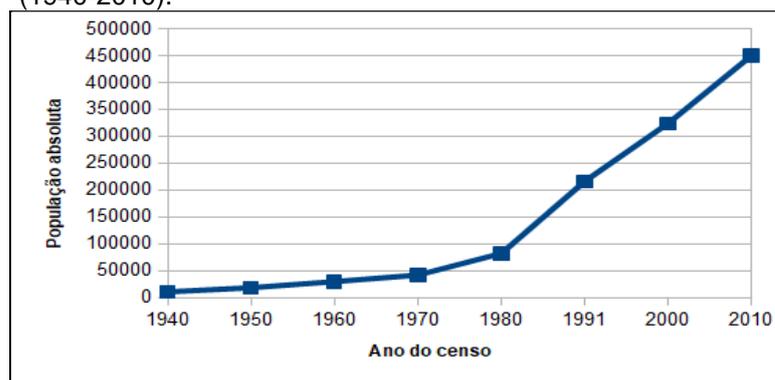
Então, nos atentaremos a comentar os quadros 2 e 3 abaixo, que versam sobre o crescimento populacional, bem como as figuras que derivam diretamente das informações destes quadros, para compreendermos o incremento populacional desde a década de 1940.

Quadro 2: Crescimento populacional em Roraima (1940 – 2018)

Ano do censo	População absoluta	Densidade demográfica (hab./Km ²)
1940*	10.509	0,04
1950	18.116	0,08
1960	29.489	0,13
1970	41.638	0,19
1980	82.018	0,37
1991	215.950	0,96
2000	324.152	1,45
2010	450.479	2,01
2018**	576.568	2,57

Fonte²⁶: Directoria Geral de Estatística, [187?]-1930, Recenseamento do Brasil 1872-1920; IBGE, Censo Demográfico 1940-2010. Até 1980, dados extraídos de Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007, no Anuário Estatístico do Brasil 1981. vol. 42, 1981. * IBGE (1952). ** Estimativa

Os dados de população absoluta do Quadro 2, ao serem utilizados na construção de um gráfico, resulta na Figura 6. A ideia é evidenciar a curva a partir da década de 1980.

Figura 6: Gráfico com o crescimento populacional de Roraima (1940-2010).

Fonte: dados do Quadro 2. Organizado pelo autor.

Abaixo, apresentamos o Quadro 3 com o crescimento populacional de Boa Vista. Salientamos que, no censo da década de 1940, Boa Vista era um município do estado do Amazonas com área aproximadamente 53.719 km² menor que a do

²⁶ Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br>. Acesso em 2 mai. 2018.

atual estado de Roraima²⁷. Por isso, a população absoluta para o município é a mesma do estado no Quadro 2, pois tratava-se quase da mesma unidade territorial.

Quadro 3: Crescimento populacional em Boa Vista (1940 – 2018)

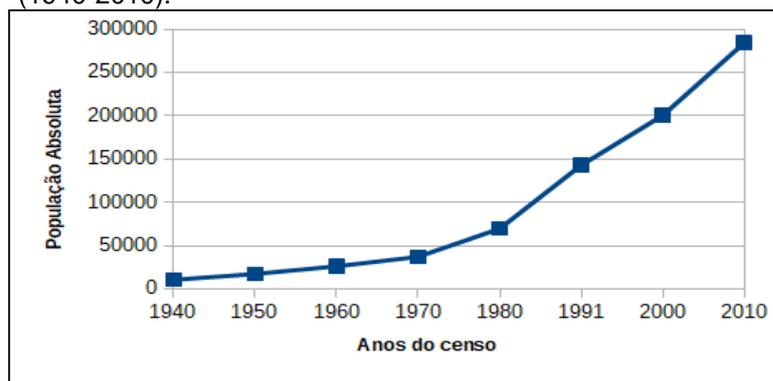
Ano do censo	População absoluta
1940*	10.509
1950	17.247
1960	26.168
1970	37.062
1980	69.627
1991	142.902
2000	200.383
2010	284.313
2018**	375.374

Fonte²⁸: Directoria Geral de Estatística, [187?]-1930, Recenseamento do Brasil 1872-1920; IBGE, Censo Demográfico 1940-2010. Até 1980, dados extraídos de Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007, no Anuário Estatístico do Brasil 1981. vol.42, 1981.

* IBGE (1952). Em 1940, o município de Boa Vista pertencia ao estado do Amazonas. ** Estimativa.

Os dados do Quadro 3, ao serem dispostos num gráfico, resultam na Figura 7. Da mesma forma que na Figura 6, evidenciamos a curva a partir da década de 1980.

Figura 7: Gráfico com o crescimento populacional de Boa Vista (1940-2010).



Fonte: dados do Quadro 3. Organizado pelo autor.

Diante dos dados acima, no Quadro 2 e na Figura 6, verificamos um crescimento populacional acelerado em Roraima a partir da década de 1980. Boa

²⁷ Apesar desta diferença em área, é preciso considerar os meios tecnológicos da época somados ao pouco conhecimento do interior da Amazônia, acarretando na demarcação de divisas precárias entre os estados e as municipalidades.

²⁸ Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br>. Acesso em 2 mai. 2018.

Vista, como capital do estado e dotado de uma urbanização mais estruturada com a oferta de serviços e comércio, acompanha esta curva a partir de 1980, porém com um crescimento importante já entre 1970 e 1980.

Os dados de 2010 revelam que Boa Vista possuía aproximadamente 59% da população do estado e em 2000, esta proporção era de aproximadamente 62%, corroborando a ideia de macrocefalia urbana, apontada por Silva (2007, p. 192). Embora reconheçamos que a urbanização dos outros 14 municípios de Roraima devem ser analisados caso a caso, afirmamos que eles apresentam um crescimento demográfico lento em comparação à Boa Vista.

O parágrafo anterior justifica-se pela constatação de que a dinâmica demográfica do estado de Roraima necessariamente encontra paralelo em Boa Vista, pois é o principal centro urbano da fronteira setentrional brasileira diante de outras cidades do estado bastante acanhadas do ponto de vista do comércio, dos serviços e de outras atividades econômicas, além da disponibilidade de serviços públicos. Analisar a gênese do urbano em Roraima, para além de Boa Vista, requer um trabalho com outros objetivos, dada as peculiaridades locais e as políticas territoriais provenientes do governo federal.

Porém, para não correr o risco de ser omissos nesta discussão em torno da gênese de uma rede urbana em Roraima, apresentamos abaixo o Quadro 4 contendo as determinantes para o surgimento dos lugares e o ano da emancipação política como município a partir de certos núcleos de povoamento.

Quadro 4: Processos determinantes para a gênese dos lugares em Roraima

Tempo	Nome do lugar	Processos determinantes	Ano da emancipação política como município
No decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX	Boa Vista	Inter-relacionam-se fatos referentes à instalação do forte, dos aldeamentos, das fazendas nacionais e privadas, até chegar à condição de freguesia.	1890
Final do século XIX e início do século XX	Caracarái	Pioneirismo pecuário espontâneo.	1955
Final do século XIX e início do século XX	Bonfim	Pioneirismo pecuário espontâneo, garimpo.	1982
Década de 1910	Uiramutã	Atividade garimpeira	1995
Década de 1930	Normandia	Atividade garimpeira	1982
Ano de 1944	Colônia Agrícola Fernando Costa/Mucajaí	Primeiro projeto de assentamento agrícola.	1982
Ano de 1944	Colônia Agrícola Braz de Aguiar/Cantá	Primeiro projeto de assentamento agrícola.	1995
Ano de 1968	Alto Alegre	Assentamento espontâneo, projeto de assentamento agrícola.	1982
Ano de 1972	Vila Nova/Iracema	Evento rodoviário.	1994
Ano de 1975	Vila Brasil/Amajari	Atividade garimpeira, pecuária.	1995
Década de 1970	Vila de BV8/Pacaraima	Pelotão militar de fronteira.	1995
Década de 1970	São João da Baliza	Evento rodoviário.	1982
Década de 1970	São Luiz do Anauá	Evento rodoviário.	1982
Década de 1970	Caroebe	Evento rodoviário.	1994
Ano de 1979	Vila do INCRA/Rorainópolis	Projeto de assentamento agrícola.	1995

Fonte: SILVA (2007, p. 138 e p. 160). Organizado pelo autor com informações extraídas da fonte.

O Quadro 4, além de pontuar a complexidade da gênese urbana em Roraima, pode fornecer diversas pistas para o incremento populacional ao longo do século XX. Muitos dos processos determinantes encontrados foram induzidos por políticas externas daqueles espaços, pensadas a partir da capital do país. Se retirarmos os núcleos de povoamento espontâneos com a pecuária ou com o garimpo, os outros tiveram um direcionamento estatal que, diretamente ou indiretamente, provocaram o surgimento de povoados que se tornaram os municípios atuais.

Assim, quando encontramos os projetos de assentamento em três lugares, remetemos a discussão à necessidade de povoamento das áreas fronteiriças da Amazônia Setentrional. No caso dos eventos rodoviários, abriam-se caminhos para a instalação de frentes pioneiras ou para a realização das políticas territoriais de defesa nacional. Os municípios de São João da Baliza, São Luiz do Anauá e Caroebe estão diretamente ligados à ponta oeste da BR-210, antiga perimetral norte, que ligaria este trecho com o Amapá. Iracema, por sua vez, decorre da abertura da BR-174 que abriu por terra o acesso de Boa Vista à Manaus. Por último, há Pacaraima que cresceu em torno da presença do 3º Pelotão Especial de Fronteira do Exército Brasileiro em Roraima.

Retornando à questão demográfica, é importante notar que a imigração se constituiu no principal fenômeno demográfico do estado, porém respondendo a diferentes conjunturas ao longo do século XX que produziram diferentes fatores de atração populacional. Como descrito acima, o Quadro 4 dá pistas para compreendermos as causas do fenômeno da imigração no estado.

Silva (2007, p. 148) aponta alguns determinantes para o crescimento demográfico do estado no decorrer do século XX. Segundo o autor:

[...] definimos os cinco determinantes que se destacam como promoventes do crescimento demográfico de Roraima [...]: a pecuária; o garimpo; a criação do território federal; a transformação do território em estado e; as emancipações políticas de municípios em Roraima nas décadas de 1980 e 1990.

Concordando com o autor, cada um dos determinantes representou um impacto na configuração demográfica em Roraima, sobretudo do ponto de vista quantitativo. Então, ao nos apropriarmos dos determinantes do autor, apresentaremos brevemente cada um deles.

Iniciando pela pecuária, pode-se dizer que ela foi uma das atividades mais tradicionais da ocupação econômica do estado e promoveu ocupações espontâneas, assim como o fluxo imigratório. Dois fatos são marcantes para a procura por terras em Roraima: a) a seca no Nordeste brasileiro, de 1877, que deslocou um número importante de migrantes para a região do Rio Branco (FERRI, 1990); b) a decadência do segundo ciclo da borracha, que afetou a economia

manauara e tornou-se um fator de expulsão de pessoas. No entanto, a pecuária promovia pouca atração de mão de obra em função da impossibilidade de recrutar grandes contingentes.

A partir da década de 1930, o garimpo passa a se constituir como atividade importante na região conhecida como Planalto das Guianas (ou Planaltos Residuais Norte Amazônicos, na classificação atual do relevo brasileiro). Neste período, o diamante foi o principal produto extraído, motivando a atração de populações não-indígenas para estas áreas. Parte da população dos antigos seringais e daqueles emigrados pela seca encontra nesta atividade a possibilidade de gerar renda.

A criação do Território Federal também significou um importante fator para a atração imigratória. O projeto urbanístico de Boa Vista exigiu uma população mais numerosa para a realização de sua implantação. A partir de 1964, com o advento da ditadura militar, a Amazônia passou para o centro das discussões das políticas territoriais e os territórios federais tornaram-se áreas de segurança nacional. A Força Aérea Brasileira (FAB) fica com a responsabilidade pela administração do Território Federal de Roraima²⁹ e diversas instalações militares são implantadas em Boa Vista e nas fronteiras, principalmente do Exército Brasileiro. Estradas e projetos de assentamento de colonização agrícola também se tornam realidade em virtude da necessidade de deslocamento de tropas e suprimentos e de povoamento do território. O que há, portanto, é uma conjunção de fluxos imigratórios induzidos para a cidade, para os assentamentos, para as construções e para as fronteiras.

Na década de 1980 destacamos três eventos marcantes. Um deles é a transformação do território em estado. O segundo é um novo ciclo de garimpo nas áreas de planaltos do norte do estado. O outro se trata de incentivos para uma nova fase de assentamentos agrícolas. Acerca do primeiro, podemos afirmar que a instalação de diversas repartições públicas da esfera federal e da estadual, incluindo seus três poderes – legislativo, executivo e judiciário – promoveu a chegada de inúmeros funcionários públicos. A construção destas repartições públicas presentes no estado entra pelas décadas de 1990 e 2000, demandando concursos públicos e atraindo mão de obra para ocupar as posições em aberto.

²⁹ Há um consenso que diz respeito à administração dos territórios federais na Amazônia durante a ditadura militar. Além da presença da FAB em Roraima, o Exército Brasileiro administrou o Território Federal de Rondônia, enquanto a Marinha do Brasil administrou o Território Federal do Amapá.

No caso do garimpo, Silva (2007, p. 156) estima que aproximadamente 40.000 garimpeiros buscaram Roraima entre as décadas de 1980 e 1990. Além do fluxo contínuo de imigrantes nordestinos e de outros estados do norte do país, a decadência do garimpo de Serra Pelada, no Pará, provocou um movimento que direcionou a população garimpeira para outras áreas, como Roraima, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Nesta oportunidade, além do diamante, o garimpo de ouro foi predominante.

Quanto aos assentamentos, registra-se que o governo do estado em conjunto com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), promoveu projetos que previam apoio de financiamento agrícola. Silva (2007, p. 155), conta que,

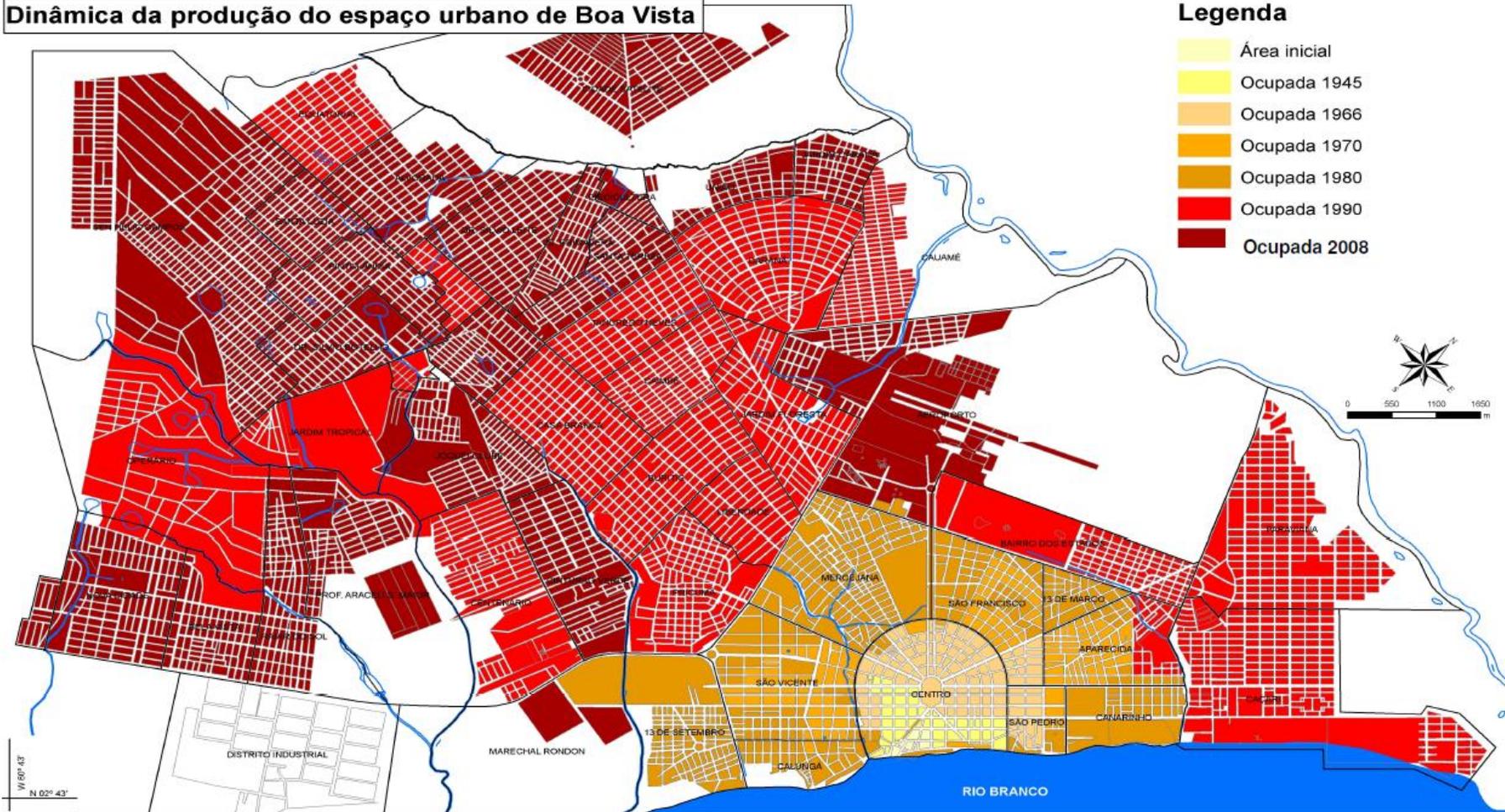
[...] nesse período se dá a finalização do asfaltamento da BR-174 entre Manaus e Pacaraima, passando por Boa Vista, que integraria o estado, através dessa rodovia, a metrópole da Amazônia Ocidental. Com essa interligação, o deslocamento da população carente, proveniente principalmente do Maranhão, do Pará e do Amazonas, foi facilitado e deu-se o início da era rodoviária, com a chegada de grandes levas de migrantes, inclusive fazendo com que alguns núcleos urbanos, tal como Rorainópolis, obtivesse a maior taxa média geométrica de crescimento anual entre 1991 e 2000, com um percentual de 13,03%, pela sua localização, no extremo sul do estado, ao longo da rodovia.

Entendemos que, neste período, havia muitos fatores de expulsão em diversas partes do Brasil e Roraima se apresentava como oportunidade de geração de emprego e renda. Se observamos o Quadro 2, é possível reparar que o crescimento populacional do estado na década de 1980 atingiu mais de 150%. Da mesma forma, o Quadro 3 ilustra que em Boa Vista esta curva ascendente foi correspondente com aquelas taxas encontradas no estado.

Este incremento populacional acelerado conseqüentemente acarretou na expansão da mancha urbana em ritmo igualmente veloz. A produção do espaço urbano de Boa Vista passou a revelar outras lógicas e novos sujeitos.

Figura 8: Dinâmica da produção do espaço urbano de Boa Vista

Dinâmica da produção do espaço urbano de Boa Vista



Fonte: extraído de VERAS (2009, p. 199). Organizado por Antonio Tolrino de Rezende Veras e Letícia Palazzi a partir de dados do IBGE e do Plano Diretor de Boa Vista (2006).

O mapa da Figura 8 revela a problemática discutida anteriormente sobre a questão demográfica em Roraima, que também se traduz num crescimento espacial da área urbana de Boa Vista. As áreas ocupadas na década de 1980 já extrapolavam em muito o plano urbanístico, identificado no mapa como o Centro de Boa Vista. As décadas de 1990 e 2000, no entanto, revelam um impressionante aumento da área urbana, principalmente em direção à zona oeste do município. É importante perceber que o mapa da Figura 8 traduz espacialmente o incremento populacional observado nos quadros 2 e 3, gerando novos bairros devido à necessidade de moradias que pudessem atender a demanda crescente.

Como são típicos da urbanização brasileira, estes processos vêm acompanhados de reprodução das desigualdades socioespaciais, da especulação imobiliária, das políticas segregacionistas e da ausência de planejamento adequado que atenderia qualitativamente a maioria da população dos novos bairros. Nas palavras do autor,

A prática socioespacial da cidade se revela nos modos de uso, pelo conteúdo das relações sociais e no empobrecimento destas relações associadas à estruturação espacial pretérita e contemporânea e à organização preexistente do espaço urbano local. Os atores envolvidos nesta dinâmica incorporam em suas formas de uso do solo urbano, modernas técnicas de organização de consumo da cidade, criando áreas nobres em algumas zonas – como exemplo, a Zona Leste da cidade [...], que apresenta em seu traçado urbano uma rede de sistemas de engenharia (vias, redes de água, esgoto, pavimentação, energia, etc.), bem como possibilidades de transporte de produtos de um ponto a outro, de deslocamento de pessoas e de comunicação. Diferentemente do setor oeste, que concentra o maior número da população de baixa renda, desprovida desses mesmos sistemas de engenharias (VERAS, *op. cit.*, p. 200-201).

É neste contexto que percebemos uma expansão urbana mais tímida nos bairros da zona leste da cidade em contraposição aos da zona oeste, cuja multiplicação acelerada da ocupação indicaria ausências de políticas adequadas de infraestrutura.

Desta forma é que se revela a intencionalidade do poder público na escolha de áreas que serão prioritárias para uma cidade “ideal” e outras em que a população não teria o direito pleno à cidade. Apesar de a realidade retratada ser a das décadas de 1990 e 2000, principalmente, ainda hoje é possível ler nas paisagens destes bairros as diferenças na concepção de urbanização entre estes dois modelos de cidades.

Ao inserirmos a questão do acesso à escola neste contexto, estudos específicos poderiam relevar as demandas nos novos bairros por vagas nas redes públicas de ensino. Considerando que um estudo desta natureza, além da complexidade da investigação, fugiria bastante dos objetivos deste trabalho, apresentamos abaixo uma cronologia da instalação de novas escolas a partir da década de 1970, sem a discussão ou qualquer indicador por demanda de vagas.

O que pretendemos é apontar alguma dinâmica na oferta de vagas nas escolas, frente ao crescimento populacional em cada década, sobretudo no que toca à instalação de escolas nos bairros da zona oeste.

Quadro 5: Escolas criadas entre a década de 1970 e 1988.

Decreto	Data	Nome	Bairro/comunidade
16	01/07/1971	Escola Estadual Presidente Costa e Silva	São Francisco
30	05/06/1973	Escola Estadual Penha Brasil	Aparecida
97	25/03/1975	Escola Estadual Ana Libória	Mecejana
12	24/03/1977	Escola Estadual Gonçalves Dias	Canarinho
20	07/06/1977	Escola Estadual São Vicente de Paula	São Vicente
21	07/06/1977	Escola Estadual Euclides da Cunha	Centro
13	21/07/1977	Escola Estadual 31 de março	31 de Março
27	24/08/1977	Escola Estadual Indígena Professor Genival Thomé Macuxi	Vista Alegre
27	24/08/1977	Escola Estadual Indígena Atanzio Mota ³⁰	Lago Grande
27	24/08/1977	Escola Estadual Indígena Paulo Augusto Silva	Darora
51	10/11/1978	Escola Estadual 13 de Setembro	13 de Setembro
79	05/09/1980	Escola Estadual Dom José Nepote	Pricumã
80	05/09/1980	Escola Estadual Hidelbrando Ferro Bitencourt	Dos Estados
13	07/12/1983	Escola Estadual Camilo Dias	Liberdade
95	16/12/1983	Escola Estadual Princesa Isabel	Centro
97	16/12/1983	Escola Estadual Maria das Dores Brasil	13 de Setembro
99	19/12/1983	Escola Estadual Professora Diva Alves Lima	São Francisco
24	25/06/1984	Escola Estadual Buriti	Buritis
07	07/02/1985	Escola Estadual Barão de Parima	Calungá
1310	14/08/1986	Escola Estadual Jaceguai Reis Cunha	Asa Branca
79	07/11/1986	Escola Estadual Vitória Mota Cruz	Paraviana
79	07/11/1986	Escola Estadual Maria das Neves Rezende	Asa Branca
78	31/10/1986	Escola Estadual Girassol	Buritis
	31/08/1988	Escola Estadual Mario David Andrezza	Caimbé
26	12/10/1988	Escola Estadual Antonio Ferreira de Souza	Jardim Floresta
26	12/10/1988	Escola Estadual Idarlene Severino de Souza	Tancredo Neves
25	12/10/1988	Escola Estadual Indígena Dionísio Figueiredo	Comunidade do Milho
25	12/10/1988	Escola Estadual Indígena Lino de Augusto da Silva	Campo Alegre

Fonte: extraído de Siems-Marcondes (2013, p. 105). Como a autora, utilizamos os nomes atuais das escolas.

³⁰ No levantamento elaborado por SIEMS-MARCONDES (2013) esta escola chamava-se Escola Estadual Indígena Senador Felinto Muller.

O Quadro 5 revela um avanço tímido para as áreas ocupadas para além do plano urbanístico e mais discreto se consideramos os bairros surgidos na década de 1980. Este fator corrobora o fato de que o planejamento da oferta de vagas nas escolas públicas se deu após a instalação da demanda, e não como forma de antecipar o acesso à educação formal.

Das 28 escolas apresentadas no Quadro 5, cinco são indígenas, dobrando o número de escolas indígenas preexistentes. De qualquer forma, a década de 1980 concentra a maior parte das escolas criadas no período, apontando alguma correlação com a dinâmica demográfica de Boa Vista.

Ao avançar mais um período – de 1990 a 2000 – também é possível vincular as correlações entre a demanda por escolas e a dinâmica demográfica. Aqui devemos lembrar a transformação do território federal em estado e a consequente atração imigratória, derivadas das novas instalações do poder estatal ou de outros fatores, como o êxodo rural.

Esta foi a década com o maior quantitativo de escolas criadas, confirmando a afirmação do parágrafo anterior. O Quadro 6 ilustrará a espacialização de escolas pela periferia de Boa Vista.

Quadro 6: Escolas criadas entre 1990 e 2000.

Decreto	Data	Nome	Bairro/comunidade
1288	28/09/1990	Escola Estadual Albino Tavares	PA Nova Amazônia
1289	28/09/1990	Escola Estadual Carlos Drumond de Andrade	Pricumã
1289	28/09/1990	Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz	Caraná
1289	28/09/1990	Escola Estadual Professora Maria dos Prazeres Mota	Santa Tereza
1289	28/09/1990	Escola Estadual Professor Antônio Carlos da Silva Natalino	Jóquei Clube
85	10/09/1991	Escola Estadual Pedro Elias Albuquerque Pereira	Jóquei Clube
114	10/09/1991	Escola Estadual Hélio da Costa Campos	Silvio Leite
375	24/09/1992	Escola Estadual Major Alcides Rodrigues dos Santos	Asa Branca
421	27/11/1992	Escola Estadual Doutor Ulysses Guimarães	Silvio Botelho
41	26/01/1993	Escola Estadual Caraná	Caraná
780	27/07/1994	Escola Estadual Ayrton Senna da Silva	Centro
936	03/05/1995	Escola Estadual Maria Nilce Macedo Brandão	Cauamé
957	31/05/1995	Escola Estadual Américo Sarmiento Ribeiro	Pintolândia
1064	06/10/1995	Escola Estadual Professora Antônia Coelho de Lucena	Silvio Leite
1063	05/10/1995	Escola Estadual Professora Maria de Lourdes Neves	Pintolândia
1070	16/10/1995	Escola Estadual Luiz Ribeiro de Lima	Jardim Equatorial
1193	18/03/1996	Escola Estadual Professora Francisca Elzika de Souza Coelho	Mecejana
1027	15/04/1996	Escola Estadual Olavo Brasil Filho	Jóquei Clube
1282	04/06/1996	Escola Estadual Voltaire Pinto Ribeiro	Primavera
s/n	05/08/1996	Escola Estadual Fagundes Varela	Nova Cidade
79	07/11/1996	Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	Tancredo Neves
1534	16/04/1997	Escola Estadual Professora Raimunda Nonato Freitas da Silva	Santa Tereza
1660	18/08/1997	Escola Estadual Professora Wanda David Aguiar	Raiar do Sol
1824	30/01/1998	Escola Estadual Maria Sônia de Brito Oliva	Hélio Campos
3385	08/03/1999	Escola Estadual Professora Vanda da Silva Pinto	Santa Luzia
3744	16/02/2000	Escola Estadual Professor Carlos Casadio	Cinturão Verde
4049	30/10/2000	Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante	Silvio Botelho

Fonte: extraído de Siems-Marcondes (2013, p. 106). Como a autora, utilizamos os nomes atuais das escolas.

Diante do Quadro 6, visualizamos o incremento incisivo de escolas a partir da instalação do estado. Muito destas iniciativas respondiam aos investimentos na área para atender a população residente em Roraima e aquelas que pra cá se

deslocavam. Salientamos que é neste momento que diversas escolas são inauguradas em espaços mais distantes do centro da cidade, respondendo às demandas de bairros já consolidados, mas deficitários de escolas.

Das escolas 27 apresentadas no Quadro 6, uma é rural, uma localiza-se no centro da cidade e uma foi criada num bairro adjacente ao centro (Mecejana). As outras 24 escolas distribuem-se por diversos bairros periféricos da zona oeste de Boa Vista. Chama atenção o caso do bairro Jóquei Clube, que recebeu três escolas dentro de um período de aproximadamente cinco anos. Outros bairros receberam duas escolas dentro do período, como Caranã, Santa Tereza, Sívio Botelho e Pintelândia, revelando a necessidade de oferta de vagas dentro da década analisada.

2.1.4 Urbanização recente e questões contemporâneas na implantação das escolas estaduais de Boa Vista

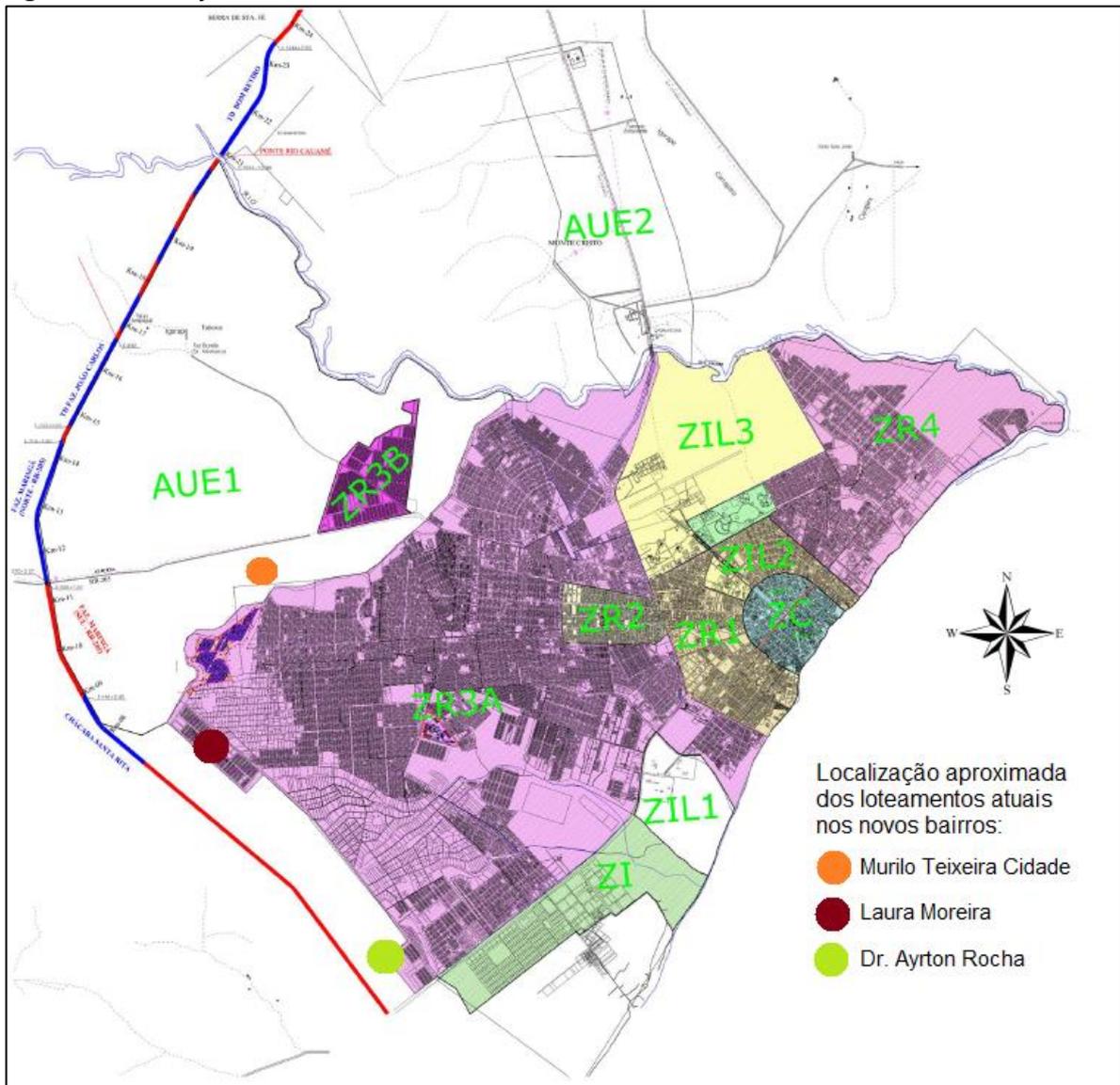
A partir do ano 2000, já era de se esperar o atendimento aos bairros mais periféricos, uma vez que a maioria deles já havia iniciado sua ocupação na década anterior.

Na década de 2010 já é possível visualizar uma perspectiva de ocupação e povoamento de novos bairros, fomentados pelo advento de programas sociais de habitação popular ou por especulação imobiliária. Acrescentamos que Boa Vista começa a receber projetos de enclaves fortificados – condomínios fechados – em suas áreas periféricas, acompanhando tendências de outras realidades urbanas.

Em relação dos bairros novos, destacamos três deles: Doutor Airton Rocha, Laura Moreira e Murilo Teixeira Cidade, cujas áreas constavam na lei de uso e ocupação do solo como área de expansão urbana³¹, conforme a Figura 9:

³¹ Lei municipal n.º 926, de 29 de novembro de 2006. Dispõe sobre o uso e ocupação do solo urbano do município de Boa Vista e dá outras providências.

Figura 9: localização dos loteamentos nos novos bairros de Boa Vista.



Fonte: Lei municipal n.º 926, de 29 de novembro de 2006, p. 45. Adaptado pelo autor.

A região denominada como Área Urbana de Expansão 1 (AUE1) é destinada predominantemente para implantação de novos loteamentos³². Portanto, o mapa da Figura 9 é um retrato do princípio desta ocupação. Nos bairros Dr. Ayrton Rocha e Laura Moreira há empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida, que deram início à ocupação destas áreas. O bairro Murilo Teixeira Cidade possui o loteamento Satélite City que, ao contrário do que o nome poderia sugerir, não está agregado ao bairro vizinho Cidade Satélite.

³² A título de informe, a Área Urbana de Expansão 2 (AUE2) é destinada à implantação de garagens, galpões e indústrias, entre outros empreendimentos de médio e grande porte. Esta zona é atravessada pelo BR-174, sentido Venezuela.

Então, conforme se pode notar na Figura 9, corrobora-se a expansão da área urbana de Boa Vista no sentido da zona oeste da cidade, aumentando em área e população uma periferia já densamente povoada e dotada dos maiores *déficit* de infraestrutura.

Com o olhar voltado para o incremento de novos bairros, apresentamos o Quadro 7 com as escolas estaduais criadas a partir de 2000 na cidade Boa Vista.

Quadro 7: Escolas criadas a partir de 2000.

Decreto	Data	Nome	Bairro
4598-E	25/02/2002	Escola Estadual Professora Conceição da Costa e Silva	Hélio Campos
4612	25/02/2002	Escola Estadual Fernando Grangeiro de Menezes	Caraná
4728-E	03/04/2002	Escola Estadual Professora Coema Souto Maior	Tancredo Neves
4729-E	26/04/2002	Escola Estadual Doutor Luiz Rittler Brito de Lucena	Nova Cidade
5115-E	11/12/2002	Escola Estadual Maria Raimunda Mota de Andrade	Pintolândia
6267-E	04/04/2005	Escola Estadual Professora Elza Breves de Carvalho	Laura Moreira
8622-E	21/01/2008	Centro Estadual de Educação Profissionalizante Professor Antonio de Pinho Lima	Caraná
192 ³³	30/12/2011	Colégio Militar Estadual Cel. PM. Derly Luiz Vieira Borges	Canarinho
20862	28/04/2016	Escola Estadual Irmã Maria Teresa Parodi	Cidade Satélite

Fonte: organizado pelo autor a partir das informações do Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Atualizada em 26 de abril de 2018.

Com exceção do colégio militar, que está instalado num bairro adjacente ao centro, todas as outras escolas se localizam em bairros da zona oeste da cidade. Merecem destaque, no entanto, as escolas dos bairros Cidade Satélite e Laura Moreira que foram implantadas nas franjas da mancha urbana, anexos aos conjuntos do PMCMV Vila Jardim e Cruviana, respectivamente. Apesar da elevada população dos conjuntos Pérola do Rio Branco (I a VII) e Ajuricaba, formados por casas do mesmo programa, o bairro Airton Rocha ainda não recebeu uma escola estadual para atender a demanda local por matrículas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

³³ Esta escola não foi criada por decreto, mas pela Lei Complementar 192 de 30 de dezembro de 2011.

Retirando de nossas análises o colégio militar, que integra a estrutura militar da Polícia Militar de Roraima³⁴, e o centro profissionalizante Professor Antonio de Pinho Lima, que não oferece o ensino fundamental ou o ensino médio regular, há uma lacuna de aproximadamente 11 anos sem a criação de escolas estaduais de ensino básico, apesar taxa de crescimento populacional em Boa Vista chegar a aproximadamente 50% entre 2000 e 2010, conforme a Figura 7.

Outro aspecto que merece destaque no período é o advento do Decreto 24.851 – E, que “dispõe sobre a criação da Rede de Colégios Estaduais Militarizados de Roraima”, publicado em março de 2018. Em seus considerandos, o decreto justifica a criação desta rede assim: a) “criar um ambiente de ensino favorável e com condições de desenvolvimento pleno das atividades escolares”; b) “a necessidade de proporcionar maior segurança aos docentes e discentes, bem como a toda a comunidade escolar”; c) “o desempenho dos três colégios estaduais militarizados, onde são valorizados os princípios da hierarquia, da disciplina, o civismo e a cidadania, como forma de integração social”; entre outros argumentos.

Desta forma, o governo estadual decidiu dialogar com a comunidade escolar, sobretudo as comunidades mais periféricas, através do aparelhamento militar da polícia e do corpo de bombeiros nas escolas. A educação nestas escolas, segundo o estado, tornou-se questão de segurança pública, e os conflitos inerentes às realidades das escolas públicas, tornaram-se problema de polícia.

O próprio decreto indica que os índices de violência em algumas escolas e seus respectivos entornos são uma das justificativas para a criação da rede militarizada. É uma lógica que visa reparar aspectos da segurança pública dos bairros, como se a escola fosse o centro do problema. Na prática, as escolas militarizadas tornaram-se espaços para se pensar a segurança pública, mesmo que as políticas deste setor tenham fracassado e permitido que a violência tomasse as escolas, e não o contrário.

Acreditamos que a presença militar nas escolas não reverterá décadas de ausência de investimentos em políticas públicas para a juventude, estratégias para garantia do primeiro emprego, políticas populares de estímulo à cultura e ao esporte,

³⁴ “O Colégio Militar integra a estrutura organizacional da Polícia Militar do Estado de Roraima, e destina no máximo, 50% das vagas existentes para preenchimento por candidatos aprovados, de ambos os sexos, dependentes de militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Roraima, sendo as demais vagas para a comunidade”. Fonte: <https://www.colegiopmrr.com.br/>. Acesso em 13 nov. 2018.

além da negligência que acarreta no sucateamento da educação pública, entre outras medidas que, acompanhadas de políticas de distribuição de renda, poderiam resultar em uma juventude mais cidadã.

O discurso da disciplina e da hierarquia militar dentro das escolas se coloca em confronto com esta juventude já bastante desatendida, o que causará mais exclusão em nome da formação de “ilhas de excelência” das escolas militarizadas. Abaixo no Quadro 8 apresentamos as escolas atendidas pelas disposições do Decreto 24.851 – E, acompanhadas dos bairros e municípios onde se localizam.

Quadro 8: Escolas estaduais militarizadas no estado de Roraima

Colégio Estadual Militarizado (CEM)	Nome da escola	Município	Bairro
I	Professora Elza Breves da Carvalho	Boa Vista	Hélio Campos
II	Luiz Rittler Brito de Lucena	Boa Vista	Nova Cidade
III	Irmã Maria Teresa Parodi	Boa Vista	Cidade Satélite
IV	Professor Jaceguai Reis Cunha	Boa Vista	Asa Branca
V	Luiz Ribeiro de Lima	Boa Vista	Jardim Equatorial
VI	Professora Maria de Lourdes Neves	Boa Vista	Pintolândia
VII	Professora Maria dos Prazeres Mota	Boa Vista	Santa Tereza
VIII	Professora Maria Nilce Macedo Brandão	Boa Vista	Cauamé
IX	Pedro Elias Albuquerque Pereira	Boa Vista	Jóquei Clube
X	Professora Conceição da Costa e Silva	Boa Vista	Hélio Campos
XI	Wanda David Aguiar	Boa Vista	Raiar do Sol
XII	Maria Mariselma de Oliveira Cruz	Mucajaí	Sagrada Família
XIII	João Rogélio Schuertz	Caracarái	Centro
XIV	Antônia Tavares da Silva	Rorainópolis	Centro
XV	Tem. João de Azevedo Cruz	Rorainópolis	Centro
XVI	Cícero Vieira Neto	Pacaraima	Suapi
XVII	Aldebaro José Alcântara	Bonfim	Centro
XVIII	Des. Sadoc Pereira	Alto Alegre	Centro

Fonte: Decreto n.º 24.851 – E, publicado no Diário Oficial do estado de Roraima em 5 de março de 2018. Organizado pelo autor.

A respeito do Quadro 8, é preciso destacar que o Ensino Básico Militar (EBM) foi implantado nos CEM I e II em 2016 e no CEM III em 2017 e as experiências nestes colégios foram base para a implantação do EBM em outras localidades.

Merece destaque o fato da Escola Estadual Irmã Teresa Parodi, a última a ser criada pelo estado de Roraima, ser militarizada após apenas um ano de funcionamento.

Concentrando-se apenas no município de Boa Vista, o Quadro 8 corrobora a ideia de militarização de escolas periféricas, implantadas em bairros com comunidades de baixa renda. A estrutura organizacional destas escolas traduz esta ideia, quando se nota que a indicação para os cargos de direção é oriunda do comando da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros Militar de Roraima. Tanto oficiais da ativa ou da reserva podem ser indicados, independente do conhecimento pedagógico ou de gestão escolar. O decreto supracitado, no entanto, garante que a gestão pedagógica permaneça com um/a gestor/a indicado/a pela Secretaria de Estado de Educação e do Desporto (SEED).

Não encontramos publicações acerca desta problemática, com discussões específicas sobre o estado de Roraima, em plataformas como Google Acadêmico ou SCIELO, tampouco no catálogo de teses e dissertações da CAPES, provavelmente dado o pouco tempo de institucionalização do EBM nas escolas estaduais. É certo que há diversas observações *in loco* nestas escolas, assim como relatos elaborados por estagiários/as, bolsistas, professores/as, que em pouco tempo se tornarão trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.

Alguns destes relatos³⁵ incluem desde a formação para hasteamento da bandeira e marcha em fila no início o dia letivo até prestação de continência para militares e inspeções surpresa durante as aulas. Uma das características com maior visibilidade inclui o fardamento padrão utilizado pelas escolas militarizadas. Enfim, é um cotidiano quartelizado com o pretexto de por o jovem na “linha”.

Diante deste quadro recente em que se encontra a rede estadual de Roraima, vale a reflexão sobre três pontos para encerrarmos a questão. O primeiro deles versa sobre a criação de poucas escolas a partir de 2000, reprimindo uma demanda em constante crescimento nas duas décadas do período, como é mostrado nos indicadores populacionais nas páginas anteriores.

O segundo ponto diz respeito à ausência de concursos estaduais para professores/as desde 2007, fazendo o estado recorrer a processos seletivos

³⁵ Uma boa amostragem do que acontece numa destas escolas é oriunda de observações elaboradas por bolsistas do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRR.

simplificados ano após ano, desvalorizando a carreira docente e a qualidade de ensino nas escolas (ROSA FILHO; DIAS, 2018).

O último ponto relaciona-se com a composição dos gestores das escolas estaduais. Não há processo seletivo específico ou eleições para a escolha da direção das escolas estaduais, permitindo uma escolha bastante subjetiva de cada um/a dos/as gestores/as. A princípio, portanto, não é necessária a relação com a comunidade escolar ou critérios de seleção com pautas específicas para a gestão, o que pode acarretar num descompasso entre as ideias da gestão e as realidades encontradas nas escolas.

Ao revelar algumas características e iniciativas recentes de expansão da rede e de criação de uma rede de escolas militarizadas, encaminhamos algumas considerações acerca da rede estadual de ensino em Boa Vista. É importante recordar que é a partir do ano de 1988 que se dá a criação das escolas municipais de Boa Vista. A princípio, elas visavam o atendimento da pré-escola e as primeiras concentravam-se no centro da cidade e em bairros adjacentes. Como afirmamos anteriormente, a expansão da rede municipal de ensino será objeto de análise em separado no próximo capítulo.

O Quadro 9 permite a comparação de criação de escolas estaduais por década, a partir do qual consolidaremos algumas palavras finais sobre este tópico sobre Boa Vista:

Quadro 9: Criação de escolas por década (1940 – 2010)

Década	Escolas urbanas	Escolas rurais	Total de escolas criadas na década	Total de escolas urbanas – acumulado
1940	5	1	6	5
1950	0	0	0	5
1960	0	3	3	5
1970	8	3	11	13
1980	15	2	17	28
1990	26	1	27	54
2000*	7**	-	7	61
2010*	2***	-	2	63

Fonte: dados dos quadros 1, 5, 6 e 7. Organizado pelo autor. * Incluídas apenas as escolas urbanas do município de Boa Vista. ** Incluído o Centro Estadual de Educação Profissionalizante Professor Antonio de Pinho Lima. *** Incluído o Colégio Militar Estadual Cel. PM. Derly Luiz Vieira Borges.

Com a preocupação na expansão de escolas na cidade de Boa Vista, destacamos na quinta coluna o total acumulado de escolas urbanas. Entra as décadas de 1940 e 1960 percebe-se uma estrutura que permanece por aproximadamente três décadas. A década de 1970 oferece mais que o dobro de escolas das décadas anteriores, apesar do número pequeno de escolas e da estagnação verificada. Porém, a criação de escolas nas décadas de 1980 e 1990 poderia encontrar algum paralelo com o crescimento populacional do período. Esta comparação não é totalmente possível porque não expomos a quantidade de vagas ofertadas contraposta à demanda da população.

Outro dado que chama a atenção é a desaceleração na criação de escolas a partir de 2000, mesmo que o contingente populacional continue em elevado crescimento. Este dado vem acompanhado da superlotação e deterioramento das escolas, devido à visível falta de investimento na manutenção das infraestruturas, contratação de professores e criação de novas escolas em bairros novos.

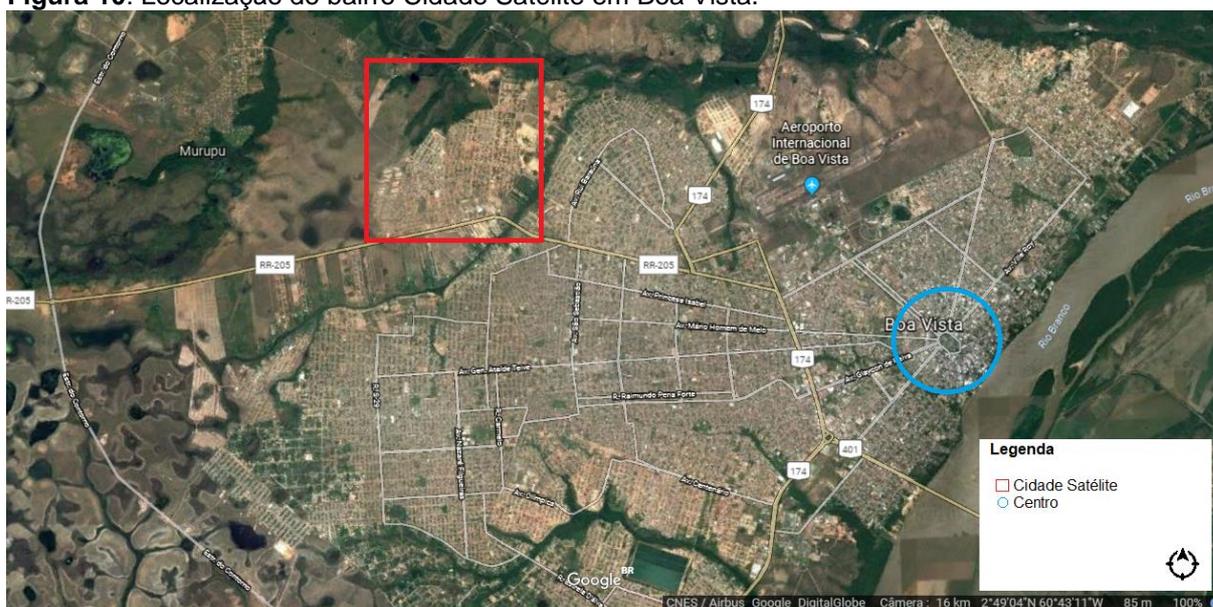
A década de 2010 apresentou apenas duas escolas criadas, sendo uma delas sem a oferta ampla de suas vagas, reservando uma porcentagem importante para dependentes de militares do estado de Roraima. Nada indica que teremos escolas estaduais inauguradas antes do fim da década, o que certamente continuará sobrecarregando as já existentes, sobretudo nas periferias que permanecem com crescimento populacional acelerado.

Aproveitamos a consolidação do Quadro 9 para debater estes contextos no bairro Cidade Satélite, tanto do ponto de vista da expansão urbana quanto do atendimento por escolas da rede pública.

2.2 O Bairro Cidade Satélite no contexto da recente expansão urbana de Boa Vista – RR

Do ponto de vista da urbanização de Boa Vista, a ocupação do bairro Cidade Satélite pode ser considerado recente. Apresenta um tecido urbano bastante peculiar, dado seu processo de ocupação. A imagem de satélite da Figura 10 mostra a localização do bairro na cidade.

Figura 10: Localização do bairro Cidade Satélite em Boa Vista.



Fonte: imagem do Google Earth, 2018. Adaptado pelo autor.

Sua ocupação inicia-se no interstício entre o final da década 1990 e os anos 2000, e nestas quase duas décadas ainda é possível encontrar diversos problemas de infraestrutura. Diversas ruas ainda não são asfaltadas e algumas com pavimentação não possuem meio-fio. Nenhuma rua possui drenagem de águas pluviais, a exemplo da maior parte da cidade.

O bairro evidencia sua complexidade dentro do tecido urbano de Boa Vista ao portar diversas formas de uso do solo e de padrão habitacional. Há remanescentes de chácaras, residências de interesse social (como os do PMCMV), ocupações irregulares, áreas formadas por classes médias, enclaves fortificados de alto e médio padrão e um protossubcentro, formado por uma avenida dotada de casa lotérica, supermercado, farmácia, academia, entre outras instalações comerciais e de serviços.

Esta característica multifacetada do bairro é totalmente perceptível no cotidiano, através do convívio nas áreas públicas e nas particulares coletivas, dando um caráter ímpar na compreensão da expansão urbana de Boa Vista. Diversos sujeitos atuaram para que esta configuração se tornasse possível, sobretudo aqueles ligados ao governo e às imobiliárias que se juntaram às lógicas antigas de ocupação, tais quais as áreas de chácaras. A realidade urbana encontrada carece de estudos próprios com o objetivo de desvendar as peculiaridades locais desta borda da mancha urbana da cidade.

A cronologia da ocupação do bairro pode indicar elementos que subsidiariam uma discussão mais aprofundada, mas apresentamos um esforço de síntese para compreender determinados processos que serão apresentados adiante.

Antes da urbanização efetiva, o processo de expansão para esta área iniciou-se com o loteamento de chácaras para atividades de lazer às margens do igarapé Caranã, que constituía o limite da urbanização de Boa Vista nesta área. Estas chácaras ocupavam tanto as áreas voltadas para a cidade como aquelas da margem ainda não urbanizada. Apesar do caráter rural destes lotes, é marcante a presença de atividades que se relacionavam ao lazer e não à produção agropecuária, o que significa atração de população predominantemente urbana para a ocupação.

Entrando pelos anos 2000, há duas fases de ocupação urbana dos lotes, promovidas por uma imobiliária local que adquiriu diversas áreas. Nestas duas fases, os lotes à venda permaneciam nas cercanias das principais vias de acesso ao bairro. Diversos relatos de moradores que construíram suas casas nestes primeiros terrenos, e permanecem nele nos dias atuais, revelam que apesar do baixo preço dos terrenos, muitos boa-vistenses não se interessavam por uma propriedade ali, pois estava longe de tudo e não havia a infraestrutura desejada.

Pouco asfalto, linhas de ônibus precárias, ausência de lojas comerciais para itens básicos, entre outras coisas, fizeram com que a ocupação fosse lenta, com construção de casas esparsas e poucos serviços públicos disponíveis. Em 2002, vale registrar, dois loteamentos do bairro foram formados principalmente por doação de terrenos de um político local: o Santa Etelvina e o Belvedere, implantados no fim da área urbana do bairro, nos limites com o lavrado mesmo nos dias de hoje.

Diversas famílias contempladas com estes terrenos optaram por não ficar devido à falta de serviços públicos essenciais ou à necessidade de obter renda. O fato é que o valor dos imóveis era negociado sem qualquer correlação com o mercado ou valor venal da propriedade, dado o desinteresse generalizado pelos lotes. Ouve-se que terrenos foram trocados por motocicletas usadas ou tanques automáticos (os tanquinhos), entre outros objetos do tipo.

O bairro também recebeu, em 2008, uma política habitacional paliativa para atender famílias atingidas pelas cheias do Rio Branco, oriundas do bairro Caetano Filho (conhecido popularmente como Beiral), na região central de Boa Vista. Sete quadras, aproximadamente, foram destinadas à população que se enquadrava no

público atendido. O local destinado a estas quadras também ficava além daqueles lotes que eram comercializados pela imobiliária, ou seja, implantados em separado e também nos limites com o lavrado.

Apesar deste fato, em 2013 houve um novo projeto de loteamento, chamado Morada do Sol, que ficava ainda mais distante destinada à população atingida pela cheia. Este é um indicador importante para compreender a valorização imobiliária no período, que empurrava a mancha urbana em um tempo relativamente curto.

É a partir da década de 2010 que há a abertura de mais um loteamento no bairro, chamado Cidade Universitária, com seus lotes indo na direção da antiga ocupação por chácaras nas margens do igarapé. As ruas que compõe este loteamento ainda não são asfaltadas e são parte de um conflito de interesses entre a prefeitura e a imobiliária que executou o projeto de ocupação da área.

Outra fase diz respeito aos empreendimentos de habitação de interesse social, já com incentivo governamental para ocupação, que como veremos são formados por cinco empreendimentos, cuja inauguração vai de 2011 a 2016.

A fase de ocupação atual pode ser chamada de ocupação irregular, tanto pela ocupação espontânea das áreas de proteção permanente dos igarapés, como por loteamentos induzidos, como é o caso do João de Barro. Nos dois casos, vemos o interesse de população de baixa renda nestas terras, consideradas “sobras” pelas imobiliárias, apesar da legislação que regulamenta o uso e ocupação do solo, inclusive de cunho ambiental.

O bairro ainda comporta duas peculiaridades: a primeira é uma pendência relativa às terras devolutas de uma antiga fazenda; a segunda é o fato de que a fazenda e residência da atual prefeita de Boa Vista localiza-se entre os loteamentos do bairro Cidade Satélite e a ocupação do João de Barro, hoje convivendo com a intensa especulação imobiliária e expansão das áreas urbanas em sua direção.

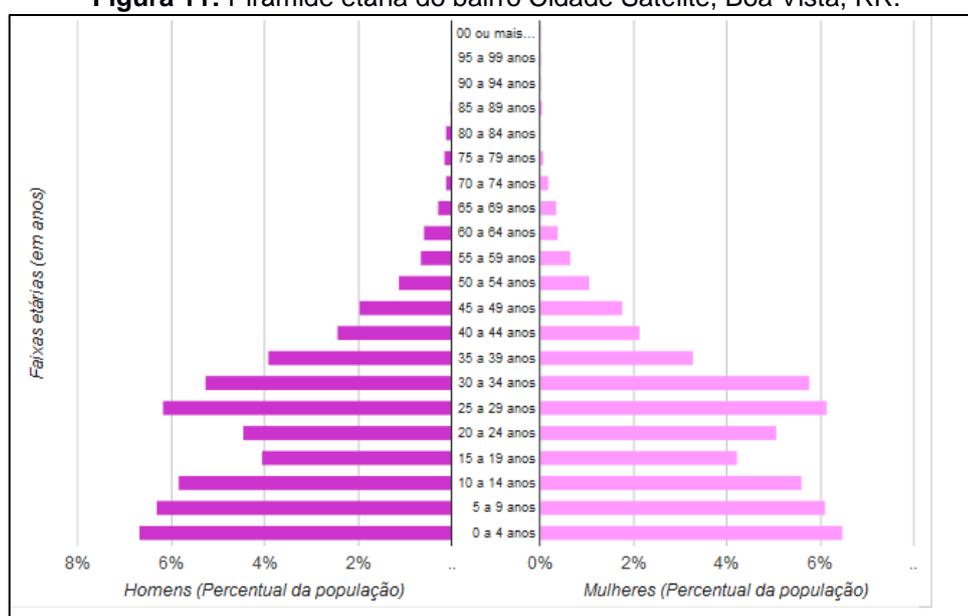
Outros loteamentos estão por vir, uma vez que todo o entorno do bairro Cidade Satélite possui a classificação de área de expansão urbana na classificação do Plano Diretor do município. Já são visíveis locais ainda mais afastados sendo ocupados por populações de diversas faixas de renda e já é possível ter acesso aos projetos de outros loteamentos.

Tudo isso dá um tom bastante diferenciado para o Cidade Satélite, tanto pelo padrão de ocupação, quanto pela faixa de renda das pessoas. Esta diversidade

também se reflete nas escolas públicas e também cria um mercado para uma escola particular no bairro que oferece vagas na educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Refletindo sobre o aspecto populacional, de acordo com o Censo 2010 do IBGE (IBGE, 2010), o bairro possuía 5.942 habitantes em 2.223 domicílios. Neste ano, de acordo com a mesma fonte, esta população representava 2,1% do total de habitantes do município. Quanto à estrutura etária da população do bairro, a Figura 11 levanta uma discussão acerca da população em idade escolar na época.

Figura 11: Pirâmide etária do bairro Cidade Satélite, Boa Vista, RR.



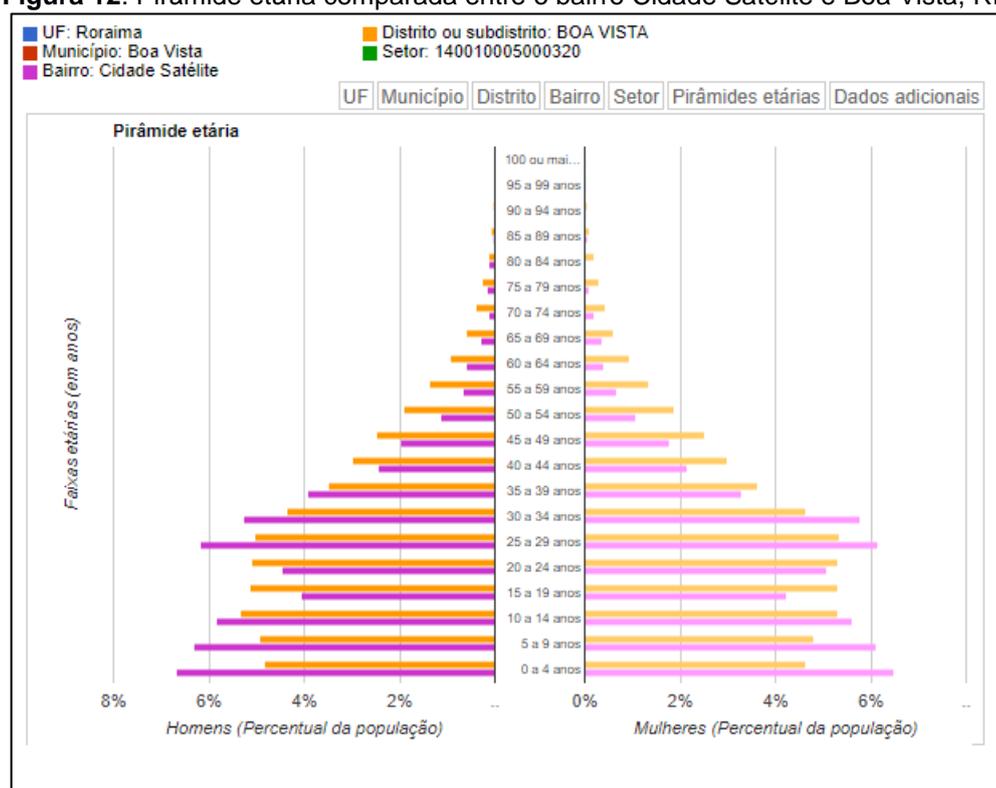
Fonte: IBGE (2010). Sinopse por setores³⁶.

A estrutura etária revelada pela pirâmide da Figura 11 indica uma base larga, típica de locais com elevadas taxas de natalidade. As faixas em idade escolar no ensino fundamental (0 a 4 anos, 5 a 9 anos e 10 a 14 anos) já indicavam uma demanda por vagas nesta etapa de ensino, com tendências à permanência da base larga. Esta tendência pode ser lida na pirâmide a partir do afunilamento na faixa dos 15 a 19 anos e dos 20 a 24 anos, quando se poderia supor uma diminuição da natalidade. Neste caso, é possível ler que, na verdade, houve um aumento nas faixas etárias subsequentes (0 a 4 e 5 a 9 anos).

³⁶ Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/> a partir da inserção dos dados para o município de Boa Vista e do bairro (setor) Cidade Satélite. Acesso em 20 mai. 2018.

Se compararmos a pirâmide etária do bairro com a de Boa Vista (Figura 12), nota-se que o bairro vai numa direção contrária à dinâmica demográfica do restante do município. Nossa hipótese reside no fato de que o bairro Cidade Satélite ainda era uma área de ocupação incipiente em 2010, mas que demonstrava em sua demografia os efeitos de uma população que migrava para o bairro e incrementava esta faixa etária, associada à elevadas taxas de natalidade.

Figura 12: Pirâmide etária comparada entre o bairro Cidade Satélite e Boa Vista, RR.



Fonte: IBGE (2010). Sinopse por setores³⁷.

Corroborando o que afirmamos anteriormente, a pirâmide etária comparada da Figura 12 revela uma leve tendência do estreitamento da base da pirâmide no município de Boa Vista (barras laranja), enquanto a situação do bairro Cidade Satélite (barras roxas) indica uma tendência contrária.

Através desta constatação, revela-se que as políticas de criação de unidades escolares deveriam seguir uma lógica diferenciada no bairro em relação à tendência observada no município. Em outras palavras, já havia uma demanda consolidada

³⁷ Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/>. a partir da inserção dos dados para o município de Boa Vista e do bairro (setor) Cidade Satélite. Acesso em 20 mai. 2018. No gráfico, o distrito e o município se equivalem, por isso a cor da barra para Boa Vista é laranja e não vermelha, como o leitor poderia supor pela legenda.

por escolas de educação infantil e ensino fundamental, com tendências de crescimento. Além disso, aqueles três conjuntos de faixa etária da base da pirâmide (0 a 14 anos) desembocam necessariamente na demanda por vagas no ensino médio em um futuro próximo.

Todas as constatações acima são oriundas de dados do Censo de 2010, como já foi observado. A década subsequente refletiria todos os conflitos entre os sujeitos sociais, inclusive na questão do acesso à educação formal, as mudanças na dinâmica demográfica e as alterações no tecido urbano do bairro. O município não possui contagem de população por bairros, o que significa que se deve aguardar os resultados no Censo de 2020 para novas análises embasadas nos dados quantitativos. Também não há estimativas suficientes que permitam a construção de uma pirâmide etária com um recorte escalar que atenda o bairro.

Adiantamos que não há paralelo entre as taxas de crescimento urbano da cidade de Boa Vista e aquelas do bairro, uma vez que se trata de uma área de recente urbanização, como frisamos acima. No entanto, é possível aferir indiretamente o crescimento populacional do bairro através de informações provenientes de serviços públicos. Um indicador selecionado, que pode ajudar na compreensão do crescimento populacional, é o de ligação de água pela Companhia de Águas e Esgotos de Roraima (CAER) nas residências.

Assim, expomos abaixo no Quadro 10 as ligações de água realizadas pela instituição a partir de 2007 até meados de 2018, como meio para compreensão do crescimento populacional no bairro.

Quadro 10: ligações de água em residências do bairro Cidade Satélite pela CAERR (2007 – 2018)

Ano	Total de ligações	Ano	Total de ligações
2007	576	2013	1.651
2008	689	2014	2.352
2009	809	2015	5.224
2010	1.080	2016	7.011
2011	1.250	2017	7.311
2012	1.377	2018*	7.435

Fonte: relatório da CAERR de junho de 2018. Organizado pelo autor. *Entre janeiro e abril.

Os dados acima podem ser compreendidos se considerarmos alguns elementos que promoveram o crescimento populacional no bairro.

Na década de 2010, diversas imobiliárias promoveram a venda de terrenos, associadas ou não a incorporadores, que vendiam o terreno ou casas semi-prontas para ocupação, conforme a cronologia que apresentamos acima. Nesta década é quando se constata a ocupação acelerada do bairro por particulares. Soma-se a este fato as políticas habitacionais de interesse social, materializados no bairro Cidade Satélite com quatro empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), cada um participando com o incremento populacional considerável com os seguintes números de unidades habitacionais³⁸:

- Auaris, implantado em 2013, com 208 unidades habitacionais;
- Makunaima, implantado em 2013, com 208 unidades habitacionais;
- Uailã, implantado em 2013, com 208 unidades habitacionais;
- Vila Jardim, implantado em 2016, com 2.992 unidades habitacionais.

Há um quinto empreendimento, inaugurado em 2011, chamado Residencial Cruviana. Porém, este não está ligado ao PMCMV, mas sim ao Programa Habitacional do Servidor Público do governo do estado de Roraima, em conjunto com a Caixa Econômica Federal (CEF). O Residencial Cruviana possui 288 unidades habitacionais e tornou-se o primeiro empreendimento habitacional público no bairro, induzindo a ocupação no bairro Cidade Satélite.

Apenas a constatação da implantação destes cinco empreendimentos é suficiente para tornar os dados de IBGE (2010) bastante obsoletos para a compreensão do urbano e da demografia no bairro Cidade Satélite. Estes empreendimentos, que comportaram uma população que de um momento para outro se torna residente do bairro, deixa claro que haveria certa sobrecarga dos serviços públicos disponíveis.

É neste ponto que vale a reflexão para o impacto gerado nas escolas, com o aumento repentino da demanda por vagas sem a estrutura correspondente para a nova realidade. Ao resgatar a expansão das redes públicas no bairro, podem-se ter alguns indicadores que fazem contraponto ao crescimento populacional em idade escolar.

³⁸ De acordo com o levantamento de Monteiro (2015, p. 136), com base nos dados da Gerência de Habitação da CEF em Boa Vista, RR.

O início da oferta de vagas na rede escolar pública no bairro se dá com a criação da Escola Municipal Professora Glemíria Gonzaga Andrade, em 2007, atendendo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Até 2013, quando é criada a Escola Municipal Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz, aquela escola sustentou sozinha o aumento crescente da demanda. Atualmente, as duas atendem a educação infantil e o ensino fundamental e possuem mais de 1.000 alunos matriculados cada.

As creches são um capítulo a parte, porque para a rede municipal elas se constituem de unidades especializadas para este público. Assim como a pré-escola, as vagas em creches também podem ser ofertadas por escolas particulares com subsídios da prefeitura. O bairro possui cinco Casas Mãe, como são chamadas as creches municipais, e ofertaram 571 vagas em 2017. Apenas a Escola Municipal Vila Jardim, construída nas imediações do conjunto habitacional de mesmo nome, ofertou 448 vagas, enquanto as outras ofereceram entre 30 e 32 vagas.

Como vimos na seção anterior, a escola estadual para atendimento do ensino médio foi criada apenas em 2016, também no residencial Vila Jardim. Até o momento de criação desta escola, os estudantes desta faixa etária eram obrigados a se deslocar para outros bairros, sendo privados de estudarem em sua comunidade. Ainda hoje é comum ver fluxos de estudantes a pé, de bicicleta ou de ônibus deslocando-se para fora do bairro. Esta escola, denominada Escola Estadual Irmã Maria Tereza Parodi, passou a receber o Ensino Básico Militar (EBM) a partir de 2017, sendo a terceira escola estadual a adotar o EBM, que ficaram conhecidas popularmente por escolas militarizadas. Este número vem aumentando e vem se constituindo na “solução” do governo do estado para as escolas de periferia³⁹.

Nos parágrafos anteriores, apresentamos o crescimento populacional no bairro Cidade Satélite e alguns números mais imediatos do impacto nas escolas do bairro, sobretudo quanto ao crescimento da demanda por matrículas frente a uma rede de ensino que cresce lentamente. É possível sugerir que, tendo em vista o crescimento da mancha urbana na zona oeste do município, contextos semelhantes poderão ser encontrados em outras localidades. O bairro Cidade Satélite possui a

³⁹ Há ampla aceitação do EBM por parte da população e tem sido uma bandeira levantada pelo governo estadual, com divulgação de certos resultados em jornais e na televisão. Sobre a escola em questão, a notícia divulgada na página da *internet* oficial ilustra bastante o discurso da ordem e da disciplina. http://www.educacao.rr.gov.br/site/index.php?governoderoraima=noticias_ver&id=277. Acesso em 21 jul. 2018.

peculiaridade de mesclar em seu tecido urbano diversos tipos de habitação, porém com uma grande parcela de sua ocupação e crescimento populacional provocado pelos conjuntos habitacionais ligados ao PMCMV.

3. ESCOLA, TERRITÓRIO E ENTORNO ESCOLAR

“Saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater”.
Lacoste⁴⁰

Neste capítulo estabeleceremos um diálogo entre o papel da escola na sociedade, focando principalmente na escola pública, o conceito de território e a ideia de entorno escolar. A discussão sobre o entorno será subsidiada pelas reflexões acerca do território e suas variantes operacionais, como o território-rede.

O final deste capítulo versará sobre a rede de ensino municipal de Boa Vista e sua expansão ao longo do tempo, traçando paralelos com a formação de uma rede no sentido territorial.

3.1 Elementos para compreender o papel da escola pública

Nesta seção, Ozório (2018) será um interlocutor importante, pois apresentou um levantamento recente sobre a questão que pretendemos abordar. O autor elabora um resgate histórico acerca dos propósitos da instituição escolar desde o século XVIII vinculados aos anseios da política burguesa da época, abordando certos determinantes para a formação da escola como conhecemos hoje.

De acordo com o autor,

É importante reconhecer que o debate sobre o currículo e os propósitos da instituição escolar requer o esforço de aproximá-los ao contexto dos valores e crenças da sociedade que os criou e os institucionalizou como uma política pública de caráter estatal ou, numa perspectiva complementar, em que medida a presença da escola faz parte da institucionalização do Estado Nacional como dimensão estruturante da política burguesa a partir do século XVIII (OZÓRIO, 2018, p. 20-21).

A escola torna-se objeto de política pública⁴¹ na Europa a partir de diversas transformações que conduziram à conformação de um ideal de escola pública, já

⁴⁰ LACOSTE, Yves. A Geografia - isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Campinas: Papirus, 2009.

⁴¹ Desde este período a escola não é municuada – ou não se municia – com voz própria, delineando uma história de falta de diálogo e reflexão da escola com o seu entorno, ainda bastante presente nos dias atuais. As consequências disto é a subordinação da escola a qualquer política de governo,

dentro de um contexto de uma sociedade urbano-industrial. A construção de pertencimento de uma sociedade a determinado estado-nação é uma característica fundante nos currículos do período, dando um caráter nacionalista ao papel das escolas.

Além disso, há a ideia de escolarização como controle, “uma vez que será a partir dessas novas relações econômicas (capitalistas) e políticas (Estados Nacionais) que os termos ‘série’ e ‘seriação’ irão surgir, para mais adiante surgir a ideia de certificação reconhecida pelo próprio Estado” (OZÓRIO, 2018, p. 22). O contexto comentado nas páginas 65 e 66 deste trabalho, sobre a militarização de escolas públicas em Roraima, ecoam esta ideia de controle sobre os corpos e as mentes da população jovem, assim como reforça os ideais nacionalistas de pertencimento à pátria.

A instituição escolar, portanto, assumia a papel de inserir os estudantes nas novas realidades em uma sociedade que se urbanizava sob o fenômeno crescente da industrialização. A criação de novas demandas exigia o abandono da visão de mundo feudal para uma sociedade urbano-industrial.

Dentre as mudanças mais marcantes, Ozório (*op. cit.*) cita a substituição da oralidade pela escrita neste novo contexto.

Naturalmente, uma mudança nas relações de produção, do modo artesanal para o modo industrial e, portanto, de uma estrutura agrária para uma estrutura urbana industrial vai provocar mudanças radicais no entendimento que as pessoas têm do mundo, nos seus diversos desdobramentos (OZÓRIO, 2018, p. 24).

O autor baseia sua conclusão em Thompson e Eichenberg (1998, p. 23), quando afirma que “a revolução industrial e a revolução demográfica foram o pano de fundo da maior transformação da história”, destacando as mudanças nas tradições entre os períodos pré e pós revolução industrial, sobretudo no que tange a tradição oral.

É amplamente sabido que a escrita não é uma invenção da industrialização, mas que se torna um instrumento importante para o sentido de pertencimento a esta sociedade. A linguagem escrita, ao tornar-se uma nova tradição na sociedade

invariavelmente marcadas pelas discontinuidades de programas e projetos, incluindo os descaminhos na relação com seu entorno e sua comunidade.

urbano-industrial, altera radicalmente certas crenças e valores do período, mas é com a noção de propriedade que a escrita se torna um elemento ideológico importante (THOMPSON; EICHEMBERG, 1998) e pouco a pouco é consolidado nas instituições escolares e incorporado ao seu significado social.

Ozório (2018, p. 27), acerca do assunto, conclui que,

No mundo urbano-industrial, o domínio das linguagens escritas passaria a ser pressuposto para o estabelecimento de normas, contratos e leis que iriam definir os fundamentos e o funcionamento prático das relações sociais e econômicas.

O desenvolvimento da ciência e da técnica é outro período importante para o significado da instituição escolar dentro do contexto de uma sociedade urbano-industrial. A escola incorpora este novo momento, principalmente a partir da escolha dos componentes curriculares que serão úteis para a formação dos estudantes. Neste momento, a instituição escolar encontrará um elo entre os aspectos territorialistas do discurso nacionalista e de pertencimento pátrio e o discurso científico positivista.

A inserção de indivíduos nesta sociedade passa pelo romantismo alemão, pelo iluminismo francês e pelo tecnicismo inglês na concepção dos currículos escolares no mundo ocidental.

Podemos dizer que foi em virtude das demandas criadas pelo advento da revolução industrial e francesa que o homem foi colocado no centro político da caracterização do Estado. O desenvolvimento da tecnologia inglesa, que ficou marcado pelo tecnicismo em virtude da revolução industrial, e o romantismo alemão se constituíram num importante elemento de ligação entre a sociedade e o território. Tudo isso diante da necessidade de tais conhecimentos se tornarem de domínio público (OZÓRIO, 2018, p. 29).

Como afirmamos, a predominância da linguagem escrita em detrimento da oralidade foi marcante após a Revolução Industrial. Porém, é com a Revolução Francesa que esta característica se consolida, marcando a necessidade de inserção de um indivíduo num mundo letrado, mas é só a partir de 1830 que o governo francês instituiu que as escolas fossem públicas e de acesso a toda população.

Esta institucionalização agregou a ideia de uma escola pública que deveria servir ao papel ideológico de fomentar a noção de pertencimento e de reconhecimento do território pátrio, associado à difusão de línguas oficiais.

Concordamos com Santos (2008, p. 38) para pontuar esta questão:

Assim, tal como o modo de vida que sistematiza, o saber escolar vive duas escalas distintas de realização: a de sentido planetário, garantindo a disseminação de estruturas linguísticas comuns, para garantir uma estrutura produtiva única e, ao mesmo tempo, defendendo saberes de caráter nacional, para garantir o processo de gestão política que tem se realizado na forma de Estados Nacionais.

O autor destaca que, além da ação civilizatória, a escola possui “a pretensão iluminista de encarnar o saber universal” (SANTOS, *op. cit.*, p. 37), invariavelmente desconsiderando o senso comum e, contraditoriamente, negar os conhecimentos prévios de estudantes (apesar de diversos documentos oficiais pregarem o contrário). O saber científico se sobrepõe ao conhecimento popular, tradicional e construído coletivamente por comunidades.

Essa questão coloca o currículo no centro desse debate, na medida em que a caracterização do currículo, que é definido na correlação de forças pelos sujeitos, é que irá sistematizar quais conhecimentos serão necessários para que a instituição escolar possa cumprir com esse propósito, que vai ganhando novos contornos para cada contexto até o momento atual.

Dentre os novos contornos, é possível acrescentar a necessidade de formação de mão de obra e de selecionar aqueles/as que formariam parte de uma elite cultural, formada para liderar, e aqueles que seriam a base operária despossuída de poder decisório na sociedade. É no século XX que surgirão e se consolidarão propostas de um ensino libertário, que prioriza a formação humana e o desenvolvimento individual dos sujeitos.

Como posicionamento nestas reflexões, acreditamos que a escola é mais que um lugar que passa conteúdos. A instituição escolar pública permanece com o papel de inserir os sujeitos na sociedade, mas também possui o papel revolucionário de transformar a própria sociedade.

Neste sentido, é preciso que a escola construa aquela ideia de pertencimento em relação ao mundo e aos lugares, em bases mais humanitárias e de

protagonismos nos espaços de convivência. Este debate poderia abrir outra linha de pensamento acerca do entorno da escola, em que poderíamos vislumbrar um entorno local e um entorno-mundo.

3.2 Território como categoria de análise

Os vínculos à área acadêmica de origem podem ou não ser determinantes na escolha de categorias de análise para compreensão dos fenômenos. No nosso caso, a filiação à Geografia é inevitável, dado o tempo de proximidade com os conceitos desta ciência. Desta forma, o conceito de território será analisado à luz da Geografia e seus pressupostos teóricos.

Assim como demais categorias de análise da Geografia, o território possui sentido particular em outras áreas do conhecimento e também possui uso fluido no senso comum. Haesbaert (2007, p. 45) é quem pontua esta questão:

Como sabemos, o conceito de território é amplamente utilizado não apenas na Geografia, mas também em áreas como a Ciência Política (especialmente no que se refere ao Estado) e a Antropologia (principalmente em relação às sociedades tradicionais, com vínculos espaciais mais pronunciados).

A escolha da categoria de análise 'território' para o conceito de entorno escolar parece propícia quando se considera a escola como uma centralidade em determinada comunidade. Se o território é a "base material e simbólica da sociedade" (CASTRO, 2010, p. 51), a compreensão do fenômeno da constituição de uma comunidade escolar a partir da interação entre a questão do crescimento urbano e a oferta da escolarização formal, torna-se o mote para a abordagem desta relação no bairro Cidade Satélite.

Antes, buscamos a compreensão da evolução do conceito de território na Geografia, e depois partiremos para sua associação com a ideia de entorno escolar. Saquet (2010) e Haesbaert (2006; 2007; 2011) serão interlocutores importantes nesta construção, pois suas obras tratam exatamente das abordagens e concepções de território, o que nos permite pensar o conceito para outras bases, incluindo as políticas públicas.

Do ponto de vista clássico, território está associado à dinâmica de poder estatal, por sua vez delimitado por fronteiras plenamente estabelecidas. Nesta concepção, a manutenção e controle de territórios pressupõe o reconhecimento de fronteiras em que cada Estado-nação exerceria seu poder. Ao longo século XX, principalmente após da 2ª Guerra Mundial, o conceito de território vai ganhando outros contornos e é operacionalizado a partir de diversas correntes de pensamento da Geografia. Então, esta categoria de análise passa a ser objeto de inúmeras tentativas de definição.

Haesbaert (2006) elabora uma síntese a partir de diversas definições de território e as agrupa em três vertentes, acrescentando uma quarta quando resgata a interpretação naturalista. São elas:

- Política ou jurídico-política: “[...] onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado” (HAESBAERT, 2006, p. 40). Assim, esta vertente é a mais associada ao conceito tradicional de território, pois trata das relações espaço-poder;
- Cultural ou simbólico-cultural: “prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido” (HAESBAERT, *idem*). Esta vertente está associada aos pressupostos dos estudos entre espaço e cultura, sendo também desenvolvida a partir de uma dimensão política;
- Econômica: “menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão ‘territorial’ do trabalho, por exemplo” (HAESBAERT, *idem*). Neste vertente podemos encontrar as definições oriundas do pensamento marxista e outras de base mais economicista;
- Naturalista: “[...] acrescentamos ainda uma interpretação natural(ista) [...] que se utiliza de uma noção de território com base nas relações entre sociedade e natureza, especialmente no que se refere ao comportamento ‘natural’ dos homens em relação ao seu ambiente

físico” (HAESBAERT, *idem*). Esta abordagem, originalmente tratava do equilíbrio entre o mundo animal e os recursos disponíveis, sendo posteriormente usada para a compreensão das sociedades humanas numa transposição incômoda vinda da biologia.

O agrupamento elaborado pelo autor revela a complexidade do uso do conceito de território e seu amplo espectro de significados e aplicações na Geografia.

Diante do exposto, vemos que o conceito de território não é apenas “produto de centralidades e autoridades” (SAQUET, 2010, p. 24), mas de espaços produzidos por sujeitos sociais. A amplitude do conceito é elaborada assim pelo autor,

O território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; *ideia* e *matéria*; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade. Isso significa a existência de interações *no* e *do* processo de territorialização, que envolvem e são envolvidas por processos sociais semelhantes e diferentes, nos mesmos ou em distintos momentos e lugares, centradas na conjunção, paradoxal, de descontinuidades, de desigualdades, diferenças e traços comuns. Cada combinação específica de cada relação espaço-tempo é produto, acompanha e condiciona os fenômenos e processos territoriais (SAQUET, *idem*)⁴².

Esta variedade de abordagens e concepções possibilita a exploração de diversos temas, tão variados quando os arranjos espaciais de tantas geografias. O território, como categoria de análise, permite as conexões com o mundo cotidiano e suas relações de poder dentro das mais diversas instituições que permeiam nossa sociedade. Neste entendimento incluímos as conexões solidárias entre sujeitos e entre sujeitos e instituições, as escolas, as redes de ensino, os bairros, a comunidade escolar, e todos os conflitos inerentes às questões espaciais e às políticas territoriais de cada uma destas categorias.

É oportuno neste momento, retornar ao debate de Haesbaert (2006), quando propõe outra possibilidade de agrupamento teórico sobre o território: “é importante

⁴² Grifos no original.

que organizemos nosso raciocínio a partir de outro patamar, mais amplo, em que estas dimensões se inserem dentro da fundamentação filosófica de cada abordagem” (HAESBAERT, 2006, p. 41).

Para o autor, a conceituação de território se divide entre o binômio materialismo-idealismo e o binômio espaço-tempo, dos quais discorreremos abaixo, a começar pela construção elaborada pelo autor.

- a) O binômio materialismo-idealismo, desdobrado em função de duas outras perspectivas: i. a visão que denominamos “parcial” de território, ao enfatizar uma dimensão (seja a “natural”, a econômica, a política ou a cultural); ii. a perspectiva “integradora” de território, na resposta a problemática que, “condensadas” através do espaço, envolvem conjuntamente todas aquelas esferas.
- b) O binômio espaço-tempo, em dois sentidos: i. seu caráter mais absoluto ou relacional: seja no sentido de incorporar ou não a dinâmica temporal (relativizadora), seja na distinção entre entidade físico-material (como “coisa” ou objeto) e social-histórica (como relação); ii. sua historicidade e geograficidade, isto é se se trata de um componente ou condição geral de qualquer sociedade e espaço geográfico ou se está historicamente circunscrito a determinado(s) período(s), grupo(s) social(is) e/ou espaço(s) geográfico(s) (HAESBAERT, *idem*).

O alinhamento a um destes dois grupos está além da escolha de um conceito para fins meramente operacionais para a compreensão de realidades territoriais, mas dependem, sobretudo, do posicionamento filosófico de quem realiza as leituras e interpretações de mundo. Como esforço de síntese das ideias do autor, apresentamos abaixo as perspectivas orientadas pelos binômios acima.

Quadro 11: perspectivas do território a partir do binômio materialismo-idealismo

Perspectivas	Concepções	Excertos	Ideias principais
Perspectivas materialistas	Concepções naturalistas	“[...] trata-se de discutir em que medida é possível conceber uma concepção naturalista de território, seja no sentido de sua vinculação com o comportamento dos animais [...], seja na relação da sociedade com a natureza” (p. 44).	- território do mundo animal ou comportamento “natural” dos homens; - território humano definido a partir da relação com a dinâmica natural do mundo.
	Concepção de base econômica	“[...] território [...] como fonte de recursos, ao seu acesso, controle e uso” (p. 56). “[...] território como recurso e território como abrigo [...]” (p. 59).	- influência do pensamento marxista sobre o território; - ideia de “território usado” de Milton Santos.
	Tradição jurídico-política	“O vínculo mais tradicional [...] é aquele que faz a associação entre território e os fundamentos materiais do Estado” (p. 62); “A atividade política se define [...] pelo fato de se desenrolar no interior de um território delimitado. (...) as fronteiras (...) podem ser variáveis, entretanto, sem a existência de um território que particularize o agrupamento, não se pode falar de política” (p. 63) ⁴³ . O território seria “o conjunto de terras agrupadas em uma unidade que depende de uma autoridade comum e que goza de um determinado regime” (p. 67) ⁴⁴ .	- discussão de Ratzel acerca do espaço vital com vinculação biológica; - associação entre território e atividade política; direito de domínio territorial como manifestação concreta e empírica do poderio; - a unidade política é o território dentro de um mundo compartimentado.
Perspectivas idealistas	-	“[...] há um enfrentamento [...] entre a lógica funcional estatal moderna e a lógica identitária pós-moderna, contraditórias, reveladoras de dois sistemas de valores e de duas éticas distintas frente ao território” (p. 71). “[...] mais do que território, territorialidade é o conceito utilizado para enfatizar as questões de ordem simbólico-cultural” (p. 73-74).	- dimensão ideal-simbólica do território e revalorização da dimensão local; - dimensão simbólica do território, identitária ou de pertencimento.
Perspectiva integradora	-	“[...] aquele que envolve a leitura de território como um espaço que não pode ser considerado nem estritamente natural, nem unicamente político, econômico ou cultural” (p. 74). “Se nossa leitura for uma leitura integradora, o território respondendo pelo conjunto de nossas experiências [...] no/com/através do espaço, os elementos-chave responsáveis por essas relações diferem consideravelmente ao longo do tempo” (p. 78).	- controle, ordenamento e gestão, inclusive as questões ambientais, é um indicativo pragmático desta leitura; - a articulação em redes e a dimensão escalar e sua complexidade permitem este olhar para uma experiência integrada do espaço.

Fonte: Haesbaert (2006, pp. 42-80).

⁴³ Freund (1997) *apud* Haesbaert (2006, p. 63). FREUND, J. A sociologia de Max Weber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

⁴⁴ Gottman (1952) *apud* Haesbaert (2006, p. 67). GOTTMAN, J. La politique des États et sa Géographie. Paris: Armand Colin, 1952.

O Quadro 11 apresenta uma síntese acerca das perspectivas do binômio materialismo-idealismo. Adiante apresentaremos as considerações sobre o apresentado e o conteúdo desta tese. Antes, porém, convém dar o mesmo tratamento de síntese para o binômio espaço-tempo em sua visão relacional.

Para o autor, “território construído a partir de uma perspectiva relacional do espaço é visto completamente inserido dentro de relações social-históricas, ou, de modo mais estrito, para muitos autores, de relações de poder” (HAESBAERT, 2006, p. 80). Tendo em vista as relações sociais, o território tem na historicidade um de seus principais componentes, pois daí é dada as especificidades de períodos históricos diferentes.

Para este debate, o autor se apropria das obras de Sack⁴⁵ e Raffestin⁴⁶ que desenvolvem esta perspectiva sobre o território, chamando a atenção para evitarmos, dentro das relações social-históricas, uma “sociologização” ou “historicização” que deixaria a questão espacial em segundo plano.

A escolha de Sack e Raffestin por parte de Haesbaert é justificada pela interpretação consistente sobre o território destes dois autores, que são mais difundidas e importantes dentro da perspectiva do binômio espaço-tempo. Para Haesbaert (2006, p. 83), eles são “fundamentais dentro deste enfoque, mas que não restringem a dimensão política ao papel dos Estados, nem ignoram a interseção com as dimensões econômica e cultural da sociedade”.

Desta forma, iniciaremos as reflexões a partir de Raffestin (1993) quanto ao aspecto relacional do território, partindo em seguida para as considerações acerca do pensamento de Sack (1986). Ressaltamos que não se trata de traçar comparações entre o posicionamento de um autor em relação ao outro, ou realizar uma análise comparativa de cunho teórico. O objetivo neste tópico é realizar algo semelhante ao constante no Quadro 12, ou seja, apresentar sinteticamente as ideias como forma de compreender as principais abordagens sobre o território e, assim, embasar as escolhas em relação aos estudos entre território e entorno da escola.

⁴⁵ São duas obras de Robert David Sack referenciadas pelo autor: 1) *Human Territoriality: its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986; 2) *Homo Geographicus*. Baltimore e Nova York: John Hopkins University Press, 1997.

⁴⁶ De Claude Raffestin são três obras referenciadas: 1) *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993; 2) *Écogénèse territoriale et territorialité*. In: Auriac, F; Brunet, R. (orgs.) *Espaces, Jeux et Enjeux*. Paris : Fayard, Fondation Diderot, 1986 ; 3) *Repères pour une théorie de la territorialité humaine*. In: Dupuy, G. (dir.) *Réseaux Territoriaux*. Caen: Paradigme, 1988.

Então, após esta ressalva, Raffestin (1993) apresenta os seguintes elementos-chave para a compreensão de sua leitura de território⁴⁷:

- Nas notas prévias, nos é apresentada a primeira concepção de território: “O território [...] não poderia ser mais nada que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem no território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço” (p. 7);
- Em outra abordagem sobre o que é o território, que se destacam as primeiras impressões sobre a questão da territorialidade: “o território é também um produto ‘consumido’, ou, se preferirmos, um produto vivenciado por aqueles mesmos personagens que, sem haverem participado de sua elaboração, o utilizam como meio. É então todo o problema da territorialidade que intervém permitindo verificar o caráter simétrico ou dissimétrico das relações de poder. A territorialidade reflete, com muita segurança, o poder que se dá ao consumo por intermédio de seus ‘produtos’” (p. 8);
- Partindo de uma interpretação de Foucault sobre a natureza do poder, o autor afirma: “toda relação é o ponto de surgimento do poder, e isso fundamenta a sua multidimensionalidade. A intencionalidade revela a importância das finalidades, e a resistência exprime o caráter dissimétrico que quase sempre caracteriza as relações” (p. 53);
- Insere o território numa tríade no uso do poder: “o poder visa o controle e a dominação sobre os homens e sobre as coisas. Pode-se retomar aqui a divisão tripartida em uso na geografia política: a população, o território e os recursos”. (p. 58). O autor esclarece que a população vem em primeiro porque está na origem do poder. Neste contexto, o território é a “cena do poder e o lugar de todas as relações”;
- Adiante, esta ideia é esclarecida quando se afirma que o território é o espaço político que comporta o campo de ação dos trunfos do poder (população, recursos e território). “O território é um trunfo particular, recurso e entrave, continente e conteúdo, tudo ao mesmo tempo” (p. 59-60).

⁴⁷ O autor também resgata o conceito de território a partir de outras perspectivas, como as demonstradas no Quadro 12. Porém, elas não aparecerão neste momento, evitando a repetição e permitindo o foco no aspecto relacional.

Após estes aspectos introdutórios, Raffestin (1993) trabalha cada um dos trunfos em partes separadas na obra. Na parte que cabe ao território (terceira parte), há quatro capítulos que examinam suas relações com o poder, iniciando com a pergunta “o que é o território?” no primeiro capítulo. Daí em diante, trata-se de dedicar aos limites e fronteiras, mudança de modo de produção, lugares do poder, as capitais, circulação e comunicação, dentre outros tópicos com o escopo das ligações do território e poder.

Respondendo à pergunta de abertura do capítulo, citado no parágrafo anterior, o autor, apoiando-se em Lefebvre⁴⁸, esclarece:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Estas foram as reflexões que esclarecem as abordagens diferenciadas para espaço e território. O território se forma a partir do trabalho e da implantação das infraestruturas no espaço. Por sua vez, o espaço é anterior a qualquer ação. A ilustração é dada pelo próprio autor no decorrer de sua argumentação: “o espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si” (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Para Sack (1986), por outro lado, o conceito de territorialidade recebe mais atenção que o de território, dado que o autor considera o território a partir da construção da territorialidade, que por sua vez assume o conceito central de sua abordagem. Noções de fronteira e controle, por exemplo, não são analisadas a partir do território, mas a partir da ação de controle, influência e concepção de uma dada territorialidade. A respeito do significado de territorialidade, nas primeiras linhas do primeiro capítulo de sua obra, o autor deixa bastante evidente sua linha de

⁴⁸ “A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, auto-estradas e rotas aéreas etc.” LEFEBVRE, H. *De l'État 4. Les contradictions de l'État moderne*. Paris: UGE, 1978, p. 259, *apud* Raffestin (1993, p. 143).

pensamento: “*territoriality for humans is a powerful geographic strategy to control people and things by controlling area*”⁴⁹ (SACK, 1986, p. 5).

Mais adiante, o autor admite que a ideia de “controle de área”, para definir o conceito de territorialidade, não esclarece sua complexidade diante das questões que exigem sua abordagem. Então, Sack (1986, p. 19) aponta a definição que é usada nesta obra: “[...] *territoriality will be defined as the attempt by an individual or group to affect, influence, or control people, phenomena, and relationships, by delimiting and asserting control over geographic area. This area will be called the territory*”⁵⁰.

Na citação acima, é importante evidenciar que a territorialidade, enquanto processo, antecede o território, tomado como sinônimo de área. Além disso, nota-se que a definição de territorialidade assumida pelo autor permite o estudo em diversas escalas, que podem variar de uma residência às questões globais. O que insere esta obra de Sack no binômico espaço-tempo, como estabelecida por Haesbaert, é sua capacidade relacional da compreensão da dimensão do poder, tendo por base a territorialidade – como base do poder – eminentemente humana (não instintiva), porém sem limitar-se à escala dos Estados nacionais.

Sack, a partir da definição de territorialidade, destaca três aspectos (relações) que revelam a lógica e os significados dos efeitos da territorialidade, e ao mesmo tempo corroboram a ideia de territorialidade como estratégia em todas as escalas das relações humanas. São eles:

First, by definition, territoriality must involve a form of classification by area [...].

Second, by definition, territoriality must contain a form of communication. This may involve a marker or sign such as is commonly found in a boundary [...].

Third, each instance of territoriality must involve an attempt at enforcing control over access to the area and to things within it, or to things outside of it by restraining those within [...]⁵¹. (SACK, 1986, p. 21-22).

⁴⁹ “Territorialidade para os seres humanos é uma poderosa estratégia geográfica para controlar pessoas e coisas através do controle da área”. Tradução livre.

⁵⁰ Em tradução livre: “[...] territorialidade será definida como a tentativa de um indivíduo ou grupo de afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos, delimitando e afirmando o controle sobre uma área geográfica. Esta área será chamada de território”. Grifos no original.

⁵¹ Em tradução livre: “Primeiro, por definição, a territorialidade deve envolver uma forma de classificação por área. Em segundo lugar, por definição, a territorialidade deve conter uma forma de comunicação. Isso pode envolver um marcador ou sinal, como é comumente encontrado em um limite. Em terceiro lugar, cada instância da territorialidade deve envolver como tentativa de impor o

O que podemos compreender a partir das palavras do autor, é que a territorialidade está intimamente relacionada ao controle de uma área demarcada. Esta característica poderá produzir “não territórios” (SAQUET, 2010, p. 86), quando não há demarcações ou quando o controle não existe em determinado momento. Uma área pode ser um território, mas esta mesma área pode deixar de ser quando não há demarcação nem controle.

Tanto Raffestin quanto Sack não ignoram a dimensão simbólica do território e da territorialidade. Ambos consideram em suas análises os aspectos econômicos e culturais das relações social-históricas. Este amplitude que se dá ao entendimento de território e de territorialidade é o que permite diversas abordagens operacionalizando estes conceitos. Estes autores inauguram uma fase que incorpora novos rumos teórico-metodológicos para o estudo do território e são referenciados em diversos trabalhos sobre desenvolvimento e organização territorial.

Além deles, Saquet (2010) se aproxima das teorias gramscianas quando as obras deste autor refletem sobre as realidades das classes trabalhadoras na Itália, partindo das desigualdades socioespaciais entre o norte e o sul (*mezzogiorno*) do país.

A pequena burguesia, no dizer de Antonio Gramsci, era a única classe territorialmente nacional, efetuando ligações entre diferentes indivíduos e lugares. Enquanto isso, o partido comunista precisava se organizar territorialmente, tanto ideológica como politicamente, para enfrentar as forças do capital (bloco agrário-capitalístico), delineando uma filosofia da práxis que articula teoria e prática, forças materiais e ideológicas, entre operários e camponeses (SAQUET, 2010, p. 62).

Gramsci (1989) exerceu grande influência nos geógrafos italianos com o advento da Geografia Crítica na década de 1970, concentrando o movimento de renovação no conceito de território. No Brasil, a título de comparação, no mesmo período a renovação se deu em torno do conceito de espaço geográfico, com reflexões a partir do materialismo dialético do marxismo. Por isso, diversos autores

controle sobre o acesso à área e às coisas dentro dela, ou às coisas fora dela, restringindo as que estão dentro dela”.

italianos e seus discípulos partem da intelectualidade de Antonio Gramsci para suas reflexões acerca do movimento de renovação da Geografia.

O impacto das reflexões territoriais de Gramsci geraram inúmeros estudos sobre o território e a geopolítica, a exemplo de Bagnasco (1978)⁵², que elabora um paradigma para a análise territorial do desenvolvimento, e o recente trabalho de Amusquivar (2018), que trata das aproximações das ideias de Gramsci com a Geopolítica, passando inevitavelmente pelo território.

Gramsci (1989) desenvolve um pensamento a partir das questões que envolvem as disparidades “regionais” da Itália, compostas pelos operários do norte e pelos camponeses do sul, e compartilha a consciência de classe e a organização política dos trabalhadores italianos. Apesar das diferenças regionais, Gramsci vê uma articulação entre as partes: “o problema das relações entre operários e camponeses se coloca não somente como um problema territorial, isto é, como um dos aspectos da questão nacional” (GRAMSCI, 2005, p. 95)⁵³ *apud* (SAQUET, 2010, p. 61).

A partir deste debate de classes, que originará a proposição da união entre os operários do norte e os camponeses do sul, Gramsci compreende a distinção territorial de partes do Estado italiano, a exemplo do *mezzogiorno*. Isto nos remete à citação anterior, quando reconhece a pequena burguesia como uma classe “territorialmente nacional”, cuja união proletária deveria enfraquecer.

Estas reflexões interessam porque há uma,

Necessidade e vontade de territorializar os processos sociais, evidenciando, neste caso, a especificidade do desenvolvimento do sul da Itália e da industrialização difusa, como processos interagidos e não dicotômicos, tanto econômica como política e culturalmente, num movimento de unidade [...]

Desta forma, Bagnasco, a partir de Gramsci, encontra na realidade uma diversidade de articulações territoriais e escalas de análise, levando em conta o caráter múltiplo e relacional do território. A articulação entre as classes é uma questão territorial, assim pode-se falar em territorialização dos processos sociais.

⁵² BAGNASCO, A. *Problematiche dello sviluppo e articolazione dell'analisi: un paradigma per l'analisi territoriali*. In: MESSORI, M.; TRIGILIA, C. E BAGNASCO, A. *Le problematiche dello sviluppo italiano*. Milano: Feltrinelli, 1978, *apud* Saquet (2010).

⁵³ GRAMSCI, A. *La questione meridionale*. Roma: Riuniti, 2005 [1970].

Enfim, deixaremos aberta a possibilidade para futuros estudos sobre o território a partir de Gramsci, cujo desenvolvimento de suas ideias fugiria da proposta deste trabalho.

As reflexões e definições estudadas acima abrem a possibilidade de trabalhar com temas ligados à educação e seus aspectos que marcam o espaço geográfico. O território, neste contexto, torna-se uma categoria de análise que oferece diversos caminhos para a compreensão da localização das escolas, seu entorno e os sujeitos que dele fazem parte.

Então, a partir do conceito território, buscaremos na próxima seção a compreensão do conceito na sua associação ao entorno escolar. Estes dois conceitos – território e entorno – deveriam ser requisitados frequentemente na literatura que versa sobre a gestão da escola e são centrais quando se trata de gestão democrática. Portanto, a construção desta noção pelos/as gestores/as é parte importante do nosso trabalho.

3.3 A compreensão do entorno escolar a partir do conceito de território

Acerca daqueles trabalhos acadêmicos que versam sobre o conceito de território na educação formal, ou mais diretamente na gestão escolar, o levantamento bibliográfico foi bastante produtivo. Foi possível perceber os usos que se dá ao conceito de território a partir de diversas concepções teóricas, ao mesmo tempo em que se aplicava a diferentes contextos da realidade pesquisada.

Há diversos estudos sobre a associação do conceito de território com a realidade escolar, em seus mais variados temas. Parte importante deles discute a questão da gestão da escola e o olhar para a comunidade escolar, enquanto outros trabalham com a ideia de que o corpo docente deve se apropriar das realidades dos alunos para o fazer pedagógico, como por exemplo o trabalho de Claudino (2014) que investiga participação de estudantes do ensino médio em projeto de intervenção cidadã e na construção de uma cidadania territorial.

Os estudos sobre temas e movimentos socioterritoriais e socioespaciais formam outro seguimento com bastante destaque nas buscas. Notamos também, na consulta às bases de dados de artigos científicos, dissertações e teses, que é muito comum a associação do conceito de território com estudos sobre saúde da família e

educação em saúde. Esta percepção corrobora a riqueza que pode oferecer o uso do conceito de território, inclusive com apropriações do termo por outras áreas do conhecimento além da Geografia.

Iniciando pela combinação de palavras-chave ‘educação’ e ‘território’⁵⁴, o contato com algumas obras foi revelador. Apesar do número elevado de obras encontradas, poucas foram as que puderam dar sentido às preocupações desenvolvidas neste trabalho. Isto se deve principalmente ao uso polissêmico da palavra território na sua associação com os temas da educação. É muito comum encontrar associações como “território teórico da educação”, “território da educação (musical, profissional, do campo, etc.)”, “território formativo”, entre outros termos que retiram do território sua associação com o espaço, mas que lhe dão o sentido de ‘campo’.

Dentre as obras, tornaram-se interlocutores importantes Machado e Alves (2014), que pela via da administração escolar estabeleceram conexões entre município, território e educação. Oliveira e Saraiva (2015), ao abordarem as relações entre educação e pobreza, usam o conceito de territórios educativos vulneráveis em conjunção “a adoção do território como ‘beneficiário’ da política social e educativa [...]” (OLIVEIRA; SARAIVA, 2015, p. 619). Adão (2016), por sua vez, usa o conceito de território para investigar as relações entre a família e a escola.

Quando à busca associada das palavras-chave território e entorno escolar, os resultados são bastante semelhantes aos demonstrados no penúltimo parágrafo acima. No entanto, o direcionamento dado pelo entorno escolar (digitado no buscador entre aspas) tornou mais direta a busca e seleção de obras que dialogam com este trabalho⁵⁵.

Os diferenciais desta busca residem no fato de que a noção de entorno escolar também se oferece com usos bastantes variáveis, como discutiremos no próximo parágrafo. Alguns trabalhos foram reveladores, como o de Almeida (2010), Almeida e Betini (2015), Pedro (2017). Outras leituras levaram à obras anteriores ao

⁵⁴ A busca pelas palavras-chave no catálogo de teses e dissertações da CAPES retornou 18.404 resultados, considerando os últimos cinco anos. A mesma busca retornou 20.600 resultados no Google Acadêmico. A partir daí, usamos o título da obra como principal filtro para redução deste quantitativo e somente depois, com um número bastante diminuto, os resumos tornaram-se relevantes para seleção.

⁵⁵ De fato, esta combinação de palavras-chave retornou 8.595 resultados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e 3.250 resultados no Google Acadêmico.

período pesquisa, como no caso do texto de Érnica e Batista (2012) e de Stoco e Almeida (2011), que são fundamentais porque serão interlocutores importantes na discussão do entorno.

Começando pelo conceito de entorno escolar, convencionou-se chamar de entorno o alcance da relação entre a escola e sua comunidade. As práticas cotidianas nos permitiram verificar que o entendimento do que é considerado entorno pela equipe gestora assume diversas escalas. Estas escalas são adotadas sem um critério *a priori*, delimitando o entorno no calçamento imediatamente circundante da escola até os espaços de residências de cada um de seus estudantes. Desta forma, cada gestor/a possui um entendimento que pode variar dentro destas balizas. Outra forma de definir o entorno é associar este espaço ao bairro onde a escola se instala, independente do compartilhamento com outras escolas e do local de residência dos estudantes.

Almeida (2010, p. 29-30) usa o conceito de entorno social referindo-se “ao contexto territorial entendido como o espaço físico (estrutura e serviços disponíveis) e como o espaço socioeconômico e cultural em que a escola se localiza e seus alunos habitam”. Neste trabalho, a autora elabora uma reflexão aproximando os usos do que se entende por entorno social, vizinhança e contexto socioeconômico e cultural, concluindo que podem ser tratados como sinônimos.

Ao nos voltarmos à literatura buscando compreender como os trabalhos têm lidado com uma análise que amplie a relação escola-família, nos deparamos com pelo menos três termos que se referem à abordagem que optamos seguir para a análise: contexto socioeconômico e cultural, vizinhança e entorno social. Observamos que em linhas gerais todos se remetem ao mesmo conceito, ou seja, todos fazem referência, no campo da análise escolar, à relação que a escola estabelece com a família e a comunidade/bairro aos quais atende (ALMEIDA, 2010, p. 307).

É preciso esclarecer que quando a autora traz a comunidade/bairro para a análise do entorno, incluímos os diversos sujeitos contemplados pela ideia de entorno, indo além dos estudantes e da família.

Tanto a ideia de comunidade quanto a de entorno vão ao encontro do conceito de território e seus desdobramentos analíticos. Para tanto, resgatamos a

ideia anteriormente posta acerca do conceito de território: "... base material e simbólica da sociedade" (CASTRO, 2010, p. 51).

Antes de qualquer coisa, salientamos que uma rede municipal de ensino pode ser entendida como um território-rede (RAFFESTIN, 1993), com o poder executivo, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Boa Vista, é centro provedor dos fluxos materiais e imateriais para as unidades de ensino. As unidades de ensino constituem os pontos nodais deste território-rede municipal, formando elas mesmas seu próprio território, porém em outras bases.

Se o entorno da escola corresponde ao seu território, a comunidade escolar compõe o que podemos chamar de territorialidade cotidiana, criando uma identidade artificializada através da escola, que poderá ou não efetivar-se como *comunidade*. Raffestin (2003)⁵⁶ *apud* Saquet (2010, p. 150) define este território como "aquele da tensão e da distensão, aquele de uma territorialidade imediata, banal e original, previsível e imprevisível (...)".

Os laços territoriais da comunidade e do entorno constituem-se unicamente pelo poder centralizador exercido pela unidade de ensino. Este dado é importante para investigarmos diversas realidades entre escola e sua comunidade e escola e seu entorno. Diversas escolas são referências que vão muito além do cumprimento da educação formal, tornando-se pontos centrais para a organização comunitária, espaços de educação não formal, espaços de festas e de encontros, espaços de manifestações artístico-culturais de sua comunidade, entre inúmeras outras atividades possíveis.

Por outro lado, há escolas sem território e sem territorialidade, pois não se obrigam a lidar com seu entorno ou quando este não existe. No primeiro caso, podemos citar aquelas escolas que excluem alunos indesejados de seu entorno imediato e, desta forma, cria uma ilha isolada naquele contexto, sem diálogo com as demandas do seu entorno. Escolas que possuem provas de admissão e outras que passam pelo processo de administração militarizada podem ser contabilizadas como escolas deste tipo.

No segundo caso, podemos citar as escolas "centrais", localizadas em bairros de vocação não residencial e que se autorizam a selecionar alunos de outras

⁵⁶ RAFFESTIN, C. Immagini e identità territorial. *In*: DEMMATEIS, G. e FERLAINO, F. Il Mondo e i luoghi: geografie delle identità e del cambiamento. Torino: IRES, 2003, pp. 3-11.

localidades, e outras que estão em bairros residenciais, mas a renda elevada das famílias de seu entorno pretere a escolha pela escola pública. Nos dois tipos, a relação com o entorno ou com a comunidade tende a ser nula⁵⁷.

Em Boa Vista, estes tipos de unidades escolares podem ser identificados com certa facilidade. Em algumas, os matriculados são estudantes cujos pais trabalham naquele bairro ou próximo a ele. E as escolas, ao encontrar alguma incompatibilidade com os padrões exigidos de convivência em algum estudante, podem lembrá-los de que o lugar dele é numa escola da periferia. E no ano letivo vindouro pode não realizar sua matrícula.

Tal constatação deixa evidente porque são sempre as mesmas escolas premiadas, consideradas “de sucesso”. E cria um objetivo ilusório de como as outras devem ser. Nunca serão porque os estudantes das escolas periféricas passaram por diversas peneiras, excluindo-os sistematicamente de escolas com melhores condições, mas que a escola do entorno onde mora irá aceitá-lo, inclusive para a agonia de alguns com a “obrigação” de ceder vaga.

Particularmente, são estas escolas que nos interessam, primeiro porque elas são a prova de que a existência de ilhas de excelências na educação pública significa oferecer serviços diferentes para a população, descaracterizando o acesso democrático às escolas e ao conhecimento. Depois porque são escolas que de fato lidam com seu entorno e suas relações territoriais no contexto em que se inserem.

3.4 Rede de escolas municipais de Boa Vista – RR

A escolha por trabalhar com a rede municipal de ensino enquadra-se na questão escalar do problema. Como afirmamos, a dimensão escalar é central para a Geografia na interpretação do fenômeno. As políticas públicas municipais de educação atingem as unidades escolares da formação desta rede, conformando a escala de pesquisa deste trabalho. A escala não se resume ao problema matemático de proporção entre a superfície e o mapa, mas “à medida que confere visibilidade ao fenômeno” (CASTRO, 2000, p. 123). Esta é razão, inclusive, pela qual as escolas

⁵⁷ Particularmente, acredito que a educação deve ser pública e que todos devem ter acesso a ela prioritariamente, independente da situação socioeconômica do estudante. O que significa dizer que os bairros de maior poder aquisitivo também devem ter a centralidade de uma unidade escolar para discussão de seu entorno na composição de projetos pedagógicos e exercício da democracia.

municipais urbanas foram privilegiadas neste trabalho, uma vez que as rurais aumentariam as variáveis para a discussão do entorno de cada uma das realidades.

Quanto ao território-rede, é neste momento que apresentamos a evolução dos nós na formação desta rede que vai territorializando e subordinando zonas em torno de si. Este sistema nodal viabiliza as políticas públicas municipais de educação, assegurando a coesão deste território-rede, mas também criando territórios de usuários (sujeitos sociais) das escolas, que poderá ou não territorializar o acesso à educação formal e possibilitar a contextualização dos projetos educativos.

Após esta reflexão, esclarecemos que as escolas são implantadas a partir de demandas demográficas como forma de ajustes na rede municipal. A urbanização é o principal fator que motiva a criação de novas escolas, permitindo a expansão da distribuição das escolas públicas municipais, seguindo linhas muito parecidas com as da expansão da mancha urbana.

Assim, apresentamos abaixo uma periodização da criação de escolas municipais baseada nos mandatos de prefeitos⁵⁸. As primeiras escolas municipais são anteriores à transformação do território em estado, mas o município de Boa Vista já contava com prefeitos eleitos.

3.4.1 Escolas municipais no período do Território Federal

No Quadro 12 apresentamos as escolas pioneiras na formação da rede municipal, criadas ainda no período da existência do Território Federal, apesar de poucos meses antes da promulgação da Constituição de 1988⁵⁹.

Quadro 12: escolas municipais de Boa Vista em 1988

Escola	Bairro	Criação	Segmentos atuais
Aquilino da Mota Duarte	Centro	21/03/1988	EF
Professora Edsonina de Barros Villa	dos Estados	25/04/1988	EI, EF

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Boa Vista, com dados de maio de 2018. Organizado pelo autor. (EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental, anos iniciais; EJA – Educação de Jovens e Adultos)

⁵⁸ Outros critérios foram pensados para esta periodização e a escolha deste justifica-se pelo fato de que cada governo mobiliza seu conjunto de políticas educacionais e de infraestrutura, ora investindo na infraestrutura em educação, ora negligenciando as demandas.

⁵⁹ Enumero as escolas criadas antes de outubro de 1988, quando foi promulgada a atual Constituição.

Estas duas escolas são criadas para o atendimento da educação infantil, uma no centro da cidade e outra no recém-ocupado Bairro dos Estados. O advento destas unidades de ensino não condiz com a demanda já existente na cidade, conforme observamos na discussão sobre a expansão da mancha urbana.

Desta forma, considerando o intenso crescimento populacional no período, não se pode afirmar que a criação das primeiras escolas tivesse como preocupação um atendimento escolar amplo da faixa etária da pré-escola. É preciso lembrar também que a responsabilidade da oferta de vagas recaía sobre o governo territorial/estadual.

3.4.2 Escolas municipais criadas entre janeiro de 1989 e dezembro de 1992

Este conjunto de escolas é marcado pelo primeiro governo municipal após a criação do estado de Roraima. Aqui é quando se dá a reorganização política e burocrática com grande repercussão no cotidiano administrativo da prefeitura municipal. No Quadro 13 apresentamos as primeiras iniciativas do ponto de vista da infraestrutura da rede escolar dentro na nova reorganização administrativa.

Quadro 13: escolas municipais de Boa Vista entre 1989 e 1992

Escola	Bairro	Criação	Segmentos atuais
Rio Branco	Francisco Caetano Filho	12/04/1991	EI, EF
Centro Municipal Integrado de Educação Especial	Estados	30/09/1991	Especial
Cantinho do Céu	13 de setembro	14/02/1992	EI
Jânio da Silva Quadros	Tancredo Neves	17/07/1992	EI

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Boa Vista, com dados de maio de 2018. Organizado pelo autor. (EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental, anos iniciais; EJA – Educação de Jovens e Adultos)

O Quadro 13 revela duas situações que merecem destaque: a primeira delas diz respeito à criação de um centro de educação especial, em funcionamento até os dias atuais, que é um marco importante no atendimento especializado para crianças com necessidades especiais⁶⁰. A segunda é a primeira escola criada num bairro

⁶⁰ Sobre este assunto ver Siems-Marcondes (2013).

periférico – Tancredo Neves – que inicia o atendimento para além do centro e bairros adjacentes, como é o caso da escola Cantinho do Céu.

A EM Rio Branco situava-se num bairro anexado ao centro e possuía uma população com elevada vulnerabilidade social. Popularmente chamado de “Beiral”, às margens do Rio Branco, o bairro recebeu uma escola já em 1991. Esta escola encerrou suas atividades em 2018 tendo em vista um projeto de readequação urbana no bairro.

3.4.3 Escolas municipais criadas entre janeiro de 1993 e dezembro de 1996

As escolas criadas neste e nos períodos acima são anteriores à obrigatoriedade da matrícula na educação infantil, instituída como parte da educação básica pela Lei de Diretrizes de Bases (Lei n.º 9394/96).

O quadro abaixo evidenciará uma expansão tímida de rede, apesar de quase dobrar o quantitativo de escolas municipais existentes.

Quadro 14: escolas municipais de Boa Vista entre 1993 e 1996

Escola	Bairro	Criação	Segmentos atuais
Martinha Thury Vieira	Cauamé	14/03/1994	EF
Centenário de Boa Vista	Aparecida	12/04/1994	EI, EF
Nova Canaã	Nova Canaã	12/04/1994	EF, EJA
Dalício Farias Filho	Santa Tereza	16/05/1994	EF
Valdemarina Normando Martins	Nova Cidade	14/02/1995	EF

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Boa Vista, com dados de maio de 2018. Organizado pelo autor. (EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental, anos iniciais; EJA – Educação de Jovens e Adultos)

Neste grupo de escolas, conforme é mostrado no Quadro 14, nota-se uma política de criação de escolas que privilegia as áreas periféricas da cidade, como nos bairros Nova Cidade e Nova Canaã, na época instalados nos limites da mancha urbana.

A escola Centenário de Boa Vista é a exceção neste grupo, pois o bairro Aparecida localiza-se nas cercanias da região central.

3.4.4 Escolas municipais criadas entre janeiro de 1997 e dezembro de 2000

Este período é aquele imediatamente posterior ao advento da Lei n.º 9394/96, inserindo a educação infantil como parte do ensino básico obrigatório. A lei prevê o processo de municipalização da educação, sobretudo dos anos iniciais do ensino fundamental⁶¹, uma vez que a educação infantil já era uma atribuição municipal.

É partir daí que haverá um maior apelo pela criação de escolas municipais. As 11 escolas criadas até o momento não cobririam territorialmente as demandas já existentes⁶², situação que pioraria com a nova realidade trazida pela LDB.

Quadro 15: escolas municipais de Boa Vista entre 1997 e 2000

Escola	Bairro	Criação	Segmentos atuais
Senador Darcy Ribeiro	Equatorial	28/07/1998	EF
Raio de Sol	Nova Cidade	06/07/1999	EI, EF
Estrelinha Mágica	Sílvio Leite	07/07/1999	EI, EF
Francisco de Souza Brígida	Pricumã	09/02/2000	EF, EJA
Criança Feliz	União	09/02/2000	EI, EF
Francisco Cássio de Moraes	União	09/02/2000	EF, EJA
Maria Gonçalves Vieira	Caraná	21/12/2000	EF
Jardim das Copaibas	Distrito Industrial	21/12/2000	EI, EF

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Boa Vista, com dados de maio de 2018. Organizado pelo autor. (EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental, anos iniciais; EJA – Educação de Jovens e Adultos).

O Quadro 15 é o que possui um quantitativo maior de escolas até o momento. Todas as escolas contemplam bairros periféricos, inclusive aqueles que já haviam sido atendidos por uma unidade escolar. Chama atenção o bairro União, que na época estava nas proximidades do limite da mancha urbana, contemplado com duas escolas, cada uma atendendo um segmento.

Outro aspecto relevante é o fato da escola Jardim das Copaibas ser criada numa área predominantemente não residencial, indicando uma solução para que pais e mães que trabalham neste bairro deixem seus filhos. Isto é, em parte pela falta de escolas nos bairros de origem.

⁶¹ De acordo com o art. 11 da LDB, em seu inciso V.

⁶² Esta dedução origina-se quando localizamos no mapa de Boa Vista estas 11 escolas e percebemos a dimensão do território urbano que não era atendido por escolas municipais.

3.4.5 Escolas municipais criadas entre janeiro de 2001 e março de 2006

O período deste tópico é maior porque houve reeleição, mas o segundo mandato é curto devido à renúncia do mandatário para disputar outro cargo. Esta observação é importante porque a reeleição teoricamente aumentaria o tempo para implantação de políticas públicas.

Quadro 16: escolas municipais de Boa Vista entre 2001 e março de 2006

Escola	Bairro	Criação	Segmentos atuais
Luiz Canará	Hélio Campos	18/09/2001	EI, EF
Professora Maria Gertrudes Mota de Lima	Santa Luzia	08/05/2002	EF, EJA
Balduíno Wottrich	Monte Cristo	16/07/2002	EI, EF
Branca de Neve	Pintolandia	16/07/2002	EI, EF
Vovó Clara	Cauamé	11/02/2003	EI
Tia Linda	Sílvio Botelho	28/03/2003	EI
Frei Artur Agostini	São Vicente	02/02/2004	EI, EF
Professora Amazona de Oliveira Monteiro	Sílvio Leite	24/02/2005	EF
Professora Maria Francisca da Silva Lemos	Buritis	16/03/2005	EF
Arco-Íris	Paraviana	16/03/2005	EI, EF
Professor Carlos Raimundo Rodrigues	Tancredo Neves	16/03/2005	EF

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Boa Vista, com dados de maio de 2018. Organizado pelo autor. (EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental, anos iniciais; EJA – Educação de Jovens e Adultos).

Complementando o parágrafo anterior com o Quadro 16, um mandato sem reeleição terminaria necessariamente em 2004, com a criação de sete escolas. Os anos do segundo mandato permitiram o acréscimo de mais quatro escolas.

Quanto à localização das escolas, o Quadro 16 revela a continuidade da implantação de escolas nos bairros periféricos. Duas escolas, no entanto, chamam a atenção: a escola Balduíno Wottrich é a primeira escola municipal rural, enquanto a escola Arco-Íris está localizada num contexto urbano privilegiado.

3.4.6 Escolas municipais criadas entre abril de 2006 e dezembro de 2012

Este período inicia-se com um vice-prefeito, que termina o mandato em vigência e se reelege na eleição seguinte. Este foi o período de maior incremento de escolas na rede municipal, conforme aponta o Quadro 17.

Quadro 17: escolas municipais de Boa Vista entre abril de 2006 e 2012.

Escola	Bairro	Criação	Segmentos atuais
Delacir de Melo Lima	Centenário	26/02/2007	EF
Professora Glemíria Gonzaga Andrade	Cidade Satélite	26/02/2007	EI, EF, EJA
Maria Teresa Maciel da Silveira Melo	Jardim Floresta	29/04/2008	EF
Palmira Castro Machado	Araceli Souto Maior	16/05/2008	EF
Cantinho Feliz	13 de setembro	26/06/2009	EI, EF
Pequeno Polegar	13 de setembro	26/06/2009	EI, EF
Menino Jesus	Asa Branca	26/06/2009	EI, EF
Professora Carmem Eugênia Macaggi	Asa Branca	26/06/2009	EF
Cunhatã Curumim	Buritis	26/06/2009	EI, EF
Vovó Júlia	Caimbé	26/06/2009	EF
Pequeno Príncipe	Caraná	26/06/2009	EI, EF
Jael da Silva Barradas	Cauamé	26/06/2009	EI, EF
Vovó Eurides	Equatorial	26/06/2009	EI
Sonho Infantil	Jardim Floresta	26/06/2009	EI, EF
Menino Jesus de Praga	Jóquei Clube	26/06/2009	EF
Vovó Dandãe	Liberdade	26/06/2009	EI
Pingo de Gente	Tancredo Neves	26/06/2009	EI, EF
Raimundo Eloy Gomes	Conjunto Cidadão	03/07/2009	EI, EF, EJA
Ioláudio Batista da Silva	São Bento	07/05/2010	EI, EF, EJA
Rujane Severiano dos Santos	Alvorada	19/05/2011	EI, EF
Isete Evangelista Albuquerque	Asa Branca	18/05/2012	EI, EF
Hilda Franco de Souza	Equatorial	18/05/2012	EI, EF
Maria de Fátima Faria Andrade	Centenário	25/05/2012	EI, EF
Juslany de Souza Flores	Tropical	25/05/2012	EF

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Boa Vista, com dados de maio de 2018. Organizado pelo autor. (EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental, anos iniciais; EJA – Educação de Jovens e Adultos).

O quantitativo elevado de criação de escolas no período explica-se pela aplicação da Lei Estadual n.º 429 de 18 de abril de 2004, que deixa a cargo do poder municipal o atendimento à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. O que fica claro é que diversos bairros puderam ser atendidos por uma escola municipal de educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental.

Além da oferta de vagas em um número maior de bairros, alguns receberam uma segunda unidade escolar, inclusive dentro do período citado. Considerando o crescimento populacional das décadas de 1990 e 2000, entendemos que a criação destas escolas não abriu vagas de fato, mas deu vazão a uma demanda reprimida que era suportada pelas outras escolas da rede pública ou privada.

3.4.7 Escolas municipais criadas entre janeiro de 2013 e julho de 2018⁶³

Este período inicia-se com um incremento acelerado de escolas, com quatro delas criadas em 2013. O quadro 18 elucida outras questões mais recentes da expansão da rede de escolas municipais.

Quadro 18: escolas municipais de Boa Vista 2013 e julho de 2018

Escola	Bairro	Criação	Segmentos atuais
Jóquei Clube	Jóquei Clube	28/05/2013	EI, EF
Tancredo Neves	Tancredo Neves	28/05/2013	EI, EF
Doutor Silvio Leite	Silvio Leite	25/08/2013	EI, EF
Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz	Cidade Satélite	10/09/2013	EI, EF
Laucides Inácio de Oliveira	Airton Rocha	06/06/2014	EF
Professora Antônia Fernandes Cutrim	Tropical	10/08/2017	EI
Zacarias Assunção Ribeiro Araújo	Bela Vista	17/08/2017	EI
Professora Danúbia Carvalho de Oliveira	Mecejana	19/02/2018	EI
Professora Ivany dos Santos Parente	Raiar do Sol	26/03/2018	EI

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Boa Vista, com dados de maio de 2018. Organizado pelo autor. (EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental, anos iniciais; EJA – Educação de Jovens e Adultos)

⁶³ Esta data refere-se ao período da pesquisa e não ao final do mandato. O mandato termina em dezembro de 2020.

O Quadro 18 finaliza a quantidade de escolas municipais criadas até 2018. Apesar de um bom número de escolas, note-se que 2015 e 2016 não houve progressos quantitativos, interrompendo o ritmo anterior de criação de escolas.

No entanto, ainda é preciso um comentário sobre o processo de municipalização do Ensino Fundamental atrelado às outras dinâmicas de Boa Vista no campo da educação. Também é importante compreender que a municipalização é a ideia corrente de descentralização do ensino no Brasil, no sentido de transferência das responsabilidades de uma esfera administrativa para outra.

A municipalização do ensino no Brasil é uma proposta antiga, remontando à constituinte de 1946 (OLIVEIRA, 2009), porém é a partir da década de 1970 que se dá o início à concretização deste processo⁶⁴. Deste a década de 1960, o Banco Mundial vem disseminando a ideia de descentralização com maior atribuição de responsabilidades por parte dos municípios, o que resulta na implantação destas políticas em diversos países já na década de 1970, a exemplo do Chile durante a ditadura de Pinochet.

No Brasil, é com os governos neoliberais da década de 1990 que estas propostas passam a vigorar com maior intensidade. O discurso predominante era o da racionalidade, eficiência e combate ao desperdício de recursos, enquanto o pano de fundo indicava a precarização, sucateamento e desarticulação do sistema de ensino do país, com grande incentivo à privatização dos serviços educacionais. Neste caso, a privatização não está associada à venda direta das unidades escolares, mas à paulatina decadência da qualidade oferecida pelo ensino público, resultado direto do sucateamento, e fortalecendo a iniciativa privada para aqueles que podiam pagar por um serviço de qualidade.

Então, a “racionalização” da aplicação dos recursos estava no corte de gastos com a educação pública, em grande parte como derivado do complexo sistema tributário brasileiro, cuja distribuição das receitas era incompatível com a

⁶⁴ Em 1974 foi criado pelo governo federal e desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Pro-município). Rosar (2009, p. 114) destaca que dentre as finalidades do projeto, se propõe a solução para as seguintes questões: “inexistência ou inadequação de serviços municipais de educação; insuficiência de recursos humanos e financeiros; carência de rede física; predominância de professores não titulados; altas taxas de repetência escolar; elevadas taxas de evasão; acentuada distorção idade-série; grande número de escolas unidocentes, com classes multisseriadas; currículos e programas inadequados”.

descentralização das responsabilidades entre as esferas administrativas. Oliveira (2009, p. 181), com o qual concordamos, conclui que “a proposta de municipalização do ensino constitui alternativa antidemocrática e excludente [...]”.

A articulação e a cooperação esperadas entre as esferas federal, estadual e municipal acarretam numa distribuição equivocada das responsabilidades e na desarticulação do ensino público, como afirmamos acima, inclusive a despeito das atribuições previstas na Constituição de 1988 para os entes federativos e sub-federativos. Dialogando mais uma vez com Oliveira (2009, p. 195), a municipalização:

[...] não necessariamente significa descentralização ou democratização, se inserindo mais em um processo de desobrigação de determinada esfera do que em uma alternativa plausível para equacionar os principais problemas do ensino fundamental no Brasil.

O ensino público de Roraima possui a peculiaridade de permanecer atrelado ao governo do território até 1988, quando é criado o estado. A partir deste momento, as escolas do ex-território passam a ser administradas pelo novo aparato estatal e as escolas municipais passam a ser criadas em Boa Vista.

Estas primeiras escolas – 1988 até 1992 – atendem apenas a educação infantil, sendo criadas na região central da cidade e áreas mais imediatas. É a partir de 1994 que ocorre uma verdadeira expansão da rede em direção às áreas periféricas mais povoadas e em 2009, quando estes quantitativos ficam mais significativos, atendendo mais bairros.

Como vimos, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394/96), incentivou-se a municipalização do ensino, organizando um sistema municipal de educação dotado de estrutura burocrática e legislação própria, sobretudo com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, a prefeitura de Boa Vista é responsável por todas as matrículas da educação infantil e pela totalidade das matrículas do 1º ao 5º ano⁶⁵ das escolas

⁶⁵ Em 2017, segundo o Censo Escolar, 16 escolas estaduais ofereceram vagas para os anos iniciais do ensino fundamental em Boa Vista. No entanto, é preciso registrar que estas escolas são indígenas e possuem a particularidade de atender comunidades das áreas rurais, ampliando o acesso a vários segmentos da educação formal.

urbanas, e as escolas estaduais de Roraima respondem pelas demais etapas do ensino básico, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Abaixo apresentamos a evolução de criação de escolas municipais em Boa Vista.

Figura 13: criação de escolas em Boa Vista – RR, acumulado



Fonte: dados dos Quadros 12 ao 18. Elaborado pelo autor.

Apesar de apresentar alguns anos de estagnação a partir de 2014, a rede municipal permaneceu em constante expansão, de acordo com a Figura 13. Considerando a expansão da mancha urbana de Boa Vista – RR, é possível aferir que a maioria destas escolas chegou aos bairros já com grande demanda por vagas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na figura também é importante perceber a curva acentuada em 2009, com a criação de 14 escolas. Acerca deste dado, é importante citar o impacto causado pela Lei Estadual n.º 429 de 16 de abril de 2004⁶⁶, que estabelece em seus primeiros artigos:

Art. 1º - Fica instituído o Regime de Colaboração entre o Estado de Roraima e seus Municípios, de acordo com o preconizado pelo artigo 211, “caput” e § 4º da Constituição Federal, art. 147 da Constituição Estadual e § 8º da Lei nº 9.394/96, LDB, nos termos desta Lei.
Art. 2º - Os Municípios atuarão na Educação Infantil, preferencialmente nas séries iniciais do Ensino

⁶⁶ “Dispõe sobre o Regime de Colaboração Estado e Municípios e dá outras providências”.

Fundamental, ficando a cargo do Estado as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

§ 1º Aplica-se também o disposto no “caput” deste artigo à oferta do I segmento da Educação de Jovens e Adultos.

§ 2º O Estado atuará complementarmente na oferta das etapas da Educação Básica.

Apesar da publicação da referida lei ter ocorrido em 2004, é só em 2008 que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental passam a ser responsabilidade prioritária da esfera municipal (BOA VISTA, 2018). Desta forma, a ampliação de unidades escolares verificada em 2009 é fruto direto da nova legislação.

Nos últimos anos houve um crescimento menor na criação de escolas, apesar da população que alcança a faixa etária escolar continuar em crescimento. Abaixo, no Quadro 19, apresentamos a distribuição quantitativa de escolas pelos bairros e zonas de Boa Vista como meio de compreender a expansão da rede municipal de ensino.

Quadro 19: Quantidade de escolas municipais por zona e bairro de Boa Vista – RR

Zona	Bairros	Quantidade de escolas
Centro	Centro e Francisco Caetano Filho.	2
Norte	Dos Estados, Aparecida, Aeroporto, Paraviana, São Francisco, 31 de Março, Monte Cristo.	5
Sul	Calungá, Distrito Industrial, Marechal Rondon, São Vicente, 13 de Setembro.	5
Leste	Caçari, Canarinho, São Pedro.	-
Oeste	Alvorada, Araceli Souto, Asa Branca, Bela Vista, Buritis, Caimbé, Cambará, Caranã, Cauamé, Centenário, Cidade Satélite, Cinturão Verde, Dr. Airton Rocha, Dr. Sílvio Botelho, Dr. Sílvio Leite, Equatorial, Jardim Caranã, Jardim Floresta, Jardim Primavera, Jardim Tropical, Jôquei Clube, Liberdade, Mecejana, Nova Canaã, Nova Cidade, Operário, Pintelândia, Piscicultura, Pricumã, Raiar do Sol, Santa Luzia, Santa Tereza, São Bento, Senador Hélio Campos, Tancredo Neves, Tropical, União.	51

Fonte: Adaptado de Staevie (2011, p. 78) com inclusão de novos bairros e dados dos Quadros 12 a 18.

O quantitativo de escolas no Quadro 19 é bastante revelador do crescimento urbano da zona oeste de Boa Vista e indica a maior concentração populacional nestes bairros. Chama atenção o fato dos bairros da zona leste não possuírem

escolas. São Pedro é um bairro adjacente ao centro da cidade, o bairro Canarinho é ocupado predominantemente por prédios institucionais e o Caçari é considerado um bairro povoado predominantemente por pessoas de renda elevada. Estas características indicam as razões desta lacuna de escolas municipais numa área considerável da cidade.

Dos 56 bairros de Boa Vista, temos a maior parte contemplada por ao menos uma escola municipal. A zona oeste, mesmo com aproximadamente 81% das escolas, continua a ser a que demanda mais vagas na educação formal. É nesta zona da cidade onde todos os empreendimentos do PMCMV foram construídos, justamente nas bordas na mancha urbana. As zonas leste e norte, ao contrário, têm passado por uma dinâmica intensa de especulação imobiliária, tendo em vista os investimentos na construção de *shoppings centers*, hotéis e condomínios fechados.

4. ENTORNO ESCOLAR NO BAIRRO CIDADE SATÉLITE: TERRITÓRIO EM DISPUTA

O bairro Cidade Satélite é recente na expansão urbana de Boa Vista, localizando-se em uma das bordas da zona oeste da cidade. Como outros bairros nesta condição, alguns equipamentos urbanos chegam muito depois do início da ocupação.

Abaixo na Figura 14 apresentamos referências importantes no bairro, inclusive as duas escolas:

Figura 14: Croqui de localização das escolas e conjuntos habitacionais do bairro



Fonte: Google Earth, 2019. Adaptado pelo autor.

Como vimos, a primeira escola que chega ao bairro é a Escola Municipal Professora Glemíria Gonzaga Andrade, em 2007, visando atender a comunidade com a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, a escola é a referência no território das políticas municipais de educação, tendo seu entorno confundido com o próprio bairro. A segunda chega em 2013, com o nome de Escola Municipal Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz, localizada a pouca distância da escola anterior.

Atualmente, as duas escolas possuem mais de 1.000 matrículas cada, bastante saturadas em termos de oferta de vagas. É importante notar que, apesar da extensão do bairro, as duas escolas localizam-se próximas uma da outra, com menos de 500 metros de distância. A Figura 14 mostra esta proximidade, deixando a parte norte do bairro desguarnecida de uma unidade escolar, mesmo com a presença de áreas institucionais próximas aos conjuntos habitacionais Cruviana e Uailã e em outras partes do bairro.

Quando as duas oferecem os mesmos segmentos, o procedimento vigente para matrículas nas escolas inclui a escolha da família, de acordo com sua conveniência. Nem sempre a proximidade da residência é um critério importante, dado os elementos do parágrafo anterior.

No Quadro 20 abaixo, apresentamos a evolução das matrículas na EM Glemíria Gonzaga Andrade:

Quadro 20: matrículas por ano e por seguimento da EM Professora Glemíria Gonzaga Andrade (2010-2017)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Creche	0	0	0	0	0	0	0	0
Pré-escola	137	251	225	0	0	35	93	0
Anos iniciais	535	652	723	715	738	711	1.049	1.122
EJA	0	0	0	0	135	12	24	35
Educação especial	0	0	0	0	0	0	0	42
Total	672	903	948	715	873	758	1.166	1.199

Fonte: Censo Escolar, Secretaria da Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Boa Vista. Organizado pelo autor.

Durante o período observado no Quadro 20, as matrículas nos anos iniciais apresentam a tendência crescente, com uma pequena queda em 2013, devido à inauguração da outra escola municipal do bairro. Apesar disso, a redução se dá na casa das unidades.

É preciso notar que a inauguração do conjunto habitacional Vila Jardim, em 2016, faz as matrículas passarem de 1.000 estudantes. É também em 2013 que se dá a interrupção das ofertas na pré-escola, retornando em 2015 com a abertura de uma sala.

Abaixo, no Quadro 21, há o mesmo levantamento para a Escola Municipal Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz:

Quadro 21: matrículas por ano e por seguimento da EM Ana Sandra Nascimento Queiroz (2013-2017)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Creche	-	-	-	0	0	0	0	0
Pré-escola	-	-	-	187	339	315	263	345
Anos iniciais	-	-	-	166	280	426	713	730
EJA	-	-	-	0	0	0	0	0
Educação especial	-	-	-	0	0	0	0	38
Total	-	-	-	353	619	741	976	1.075

Fonte: Censo Escolar, Secretaria da Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Boa Vista. Organizado pelo autor.

A escola objeto do Quadro 21 acompanha o movimento de implantação dos conjuntos habitacionais, sendo criada em 2013. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a quantidade de matrículas foi quadruplicada no período, com atenção para o que ocorre em 2016, quando as matrículas crescem aproximadamente em 1,7 a mais em relação ao ano anterior. Os números crescentes na pré-escola fazem com que a EM Professora Gleméria voltasse a oferecer vagas para este segmento em 2015 e 2016.

Num exercício para compreender o crescimento da demanda por vagas nas escolas do bairro, apresentamos o Quadro 22, composto pela somatória das matrículas nas duas escolas e permitindo reflexões a partir de um quantitativo gerado pelas demandas de matrícula do bairro.

Quadro 22: matrículas por ano e por seguimento na EM Professora Gleméria Gonzaga Andrade e na EM Ana Sandra Nascimento Queiroz (2010-2017)

	2010	2011	2012	2013*	2014	2015	2016	2017
Creche	0	0	0	0	0	0	0	0
Pré-escola	137	251	225	187	339	350	356	345
Anos iniciais	535	652	723	881	1.018	1.137	1.762	1.852
EJA	0	0	0	0	135	12	24	35
Educação especial	0	0	0	0	0	0	0	80
Total	672	903	948	1.068	1.492	1.499	2.142	2.315

Fonte: Censo Escolar, Secretaria da Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Boa Vista. Organizado pelo autor com base nas informações dos Quadros 9 e 10. *Ano inicial do funcionamento da segunda escola.

Observando os dados em conjunto, nota-se que a pré-escola apresenta crescimento que varia ao longo dos anos, apesar da tendência crescente por matrículas. Algumas destas vagas para a pré-escola foram terceirizadas em escolas particulares, que por sua vez recebiam recursos da prefeitura por matrícula efetuada.

Sobre esta questão, um levantamento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista, indica que o número de matrículas em escolas particulares é decrescente, conforme indica o Quadro 23:

Quadro 23: Matrícula da Educação Infantil no município de Boa Vista-RR em instituições privadas no período de 2014 a 2018.

Ano	Quantidade de escolas conveniadas	Alunos na creche	Alunos na pré-escola	Total
2014	16	2.099	1.769	3.868
2015	18	736	1.656	2.392
2016	16	80	1.151	1.231
2017	13	1	490	491
2018	13	0	53	53

Fonte: reproduzido de Boa Vista (2018, p. 20).

É importante salientar que os dados apresentados demandam um aprofundamento maior para compreensão do fenômeno. Investigar onde se

localizam as escolas conveniadas, o montante pago pelo poder público⁶⁷, o custo por aluno, entre outros dados, são as primeiras questões que surgem diante dos números. Para o nosso trabalho, o fundamental está em perceber a redução da terceirização das vagas para creches e pré-escola⁶⁸ e o conseqüente atendimento de estudantes por escolas públicas municipais.

Retomando as análises do Quadro 22, os anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, mostram um crescimento de matrículas no período em torno de três vezes e meia a mais. A educação de jovens e adultos, ofertada apenas por uma das escolas, não apresenta uma demanda de crescimento em que se pode notar um padrão. O mesmo pode ser afirmado da educação especial, pois as matrículas aparecem apenas no último ano do período.

Acerca da criação de escolas futuras no bairro, o aplicativo “Tá de pé: fiscalize sua escola”⁶⁹, da organização não-governamental Transparência Brasil, aponta que há três escolas com obras paralisadas: duas creches/pré-escolas com dois anos de atraso na entrega das obras e uma creche/pré-escola com 11 meses de atraso. Duas destas unidades escolares foram contempladas com o Programa de Aceleração do Crescimento 2 (PAC 2). A criação de pré-escolas poderia atenuar a pressão por vagas nas duas escolas, principalmente na Ana Sandra, permitindo a dedicação total ao ensino fundamental.

De qualquer modo, é importante notar que não há previsão de criação de escolas municipais para atender os anos iniciais do ensino fundamental. Como foi demonstrado, o bairro permanece em processo acelerado de ocupação e crescimento populacional, enquanto novos loteamentos regulares ou irregulares vêm surgindo nas imediações, promovendo continuamente a expansão da mancha urbana sobre o lavrado.

⁶⁷ Em 2015, a Prefeitura de Boa Vista gastou aproximadamente R\$ 12 milhões com a contratação de vagas nas 18 escolas conveniadas. Fonte: Diário Oficial do Município de Boa Vista, n.º 3889, de 24 de março de 2015, pp. 3 – 6. Disponível em: <https://www.boavista.rr.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MjEzOA%2C%2C&C=MjEzOA%2C%2C>. Acesso em 30 mar. 2019.

⁶⁸ Apesar deste trabalho priorizar as escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, é importante ressaltar que o número de vagas nas creches públicas cresceu 246% entre 2013 e 2018.

⁶⁹ O aplicativo para *smartphones* permite ao cidadão comum fiscalizar obras de escolas e creches financiadas pelo governo federal. Solicitamos esta informação para a secretaria municipal de educação, via ofício, mas não obtivemos resposta. Acesso em 3 fev. 2019.

4.1 Escola Municipal Professora Glemária Gonzaga Andrade e seu entorno

Como inspiração para esta seção, a obra de Paro (2008) surge obrigatoriamente. Conhecer o interior da escola pública não é banal, assim como entender certos posicionamentos que são produzidos pelos seus sujeitos. As visitas à escola foram muito esclarecedoras, não apenas pelos diálogos estabelecidos com sua comunidade, mas também pelas reflexões geradas pelas observações do seu interior.

Foi importante conhecer a infraestrutura, aquilo que é comunicado através de suas paredes e quadros de aviso e sua intencionalidade, a ornamentação das salas, corredores e pátio, os espaços de circulação, reunião e encontro. No entanto, também é enriquecedor perceber as relações entre os sujeitos e deles com o lugar. Apesar de nem tudo estar registrado neste texto, todas estas vivências tiveram importância para nossas reflexões.

Então, mesmo que a preocupação para a construção deste trabalho seja entender a visão da gestão acerca de seu entorno, é importante considerar os diversos fatores que dão vida à escola, assim como o contexto local no qual ela está inserida.

Figura 15: Parte da fachada principal da EM Glemária Gonzaga Andrade.



Fonte: acervo pessoal do autor, 2019.

Destacamos que não encontramos publicações acadêmicas sobre a escola que dialogassem com o tema desta tese. Há duas publicações que mencionam a escola, sendo uma ligada ao ensino de artes visuais no ensino fundamental e a outra que aborda a educação de jovens e adultos⁷⁰. Desta forma, nos valem apenas do Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos cedidos pela gestão da escola como nossas fontes principais sobre a EM Gleméria Gonzaga Andrade.

À nossa disposição ficou o PPP de 2011, sendo esta versão a primeira e a última da escola, além dos planos de ação da gestão de 2011 e de 2018. Mesmo com a defasagem de sete anos, este PPP possui diversos méritos para nossa pesquisa. Um deles relaciona-se com o fato de ser o primeiro PPP, capitando todo aquele momento inicial da escola nova se organizando. Outro aspecto que consideramos positivo, é que se trata de um ano em que as transformações urbanas passam a ser mais radicais no entorno da escola, sobretudo pela chegada dos conjuntos habitacionais. Nesse sentido, o PPP foi riquíssimo para ajudar na reflexão sobre nosso trabalho.

O PPP destaca não apenas o pioneirismo desta unidade escolar no bairro, mas também o que era o urbano menos de dez anos do início do loteamento: “a comunidade do bairro Cidade Satélite [...] iniciou com apenas três moradores no ano de 1998, mas na medida em que foram passando os anos, chegaram novos moradores, promovendo uma demanda de necessidades estruturais [...]” (GLEMÍRIA, 2011a, p. 9).

Acerca do atendimento educacional antes da inauguração da escola, o PPP é bastante ilustrativo das condições em que a escolarização se dava:

Em fevereiro de 2005, uma das primeiras moradoras Sr.^a Elaine Silva de Amorim, iniciou um trabalho voluntário, desenvolvendo atividades educacionais, como professora de 60 crianças com faixa etária de 5 e 6 anos de idade no turno matutino na Igreja Católica Santa Paulina.

As senhoras Elaine e Débora, apenas com formação de Ensino Médio, ministravam aulas às crianças, com apoio da Sr.^a Oziana F. dos Santos que atuava como assistente de alunos e na preparação da merenda que

⁷⁰ As duas foram encontradas no buscador do *Google Scholar*. A busca pelo nome da escola no *Scielo* e no catálogo de dissertações e teses da CAPES não retornaram resultados. Consulta realizada em abril de 2019.

era feita na residência da Sr.^a Elaine Amorim, também contavam com o auxílio do Sr. Luiz Augusto Moraes, nos serviços diversos (*idem*).

A associação entre o voluntariado e a Igreja Católica⁷¹ marca o início da escolarização no bairro Cidade Satélite. Nos capítulos anteriores discutimos a problemática do acelerado crescimento populacional nas escalas estadual, municipal e do bairro. Nestes parágrafos do PPP também é possível aferir a rápida expansão urbana ao qual foi submetido, partindo de poucos moradores em 1998 para a oferta de trabalhos educacionais voluntários para 60 crianças em 2005. Supomos que nem todas as crianças existentes do bairro eram atendidas pelas senhoras citadas, o que dá margem para compreendermos uma demanda ainda maior desassistida pelo poder público municipal.

Em 2011, ano que marca a inauguração do Conjunto Habitacional Cruviana com suas 288 unidades habitacionais e, portanto, o aumento repentino da demanda por vagas, a infraestrutura da escola era a seguinte:

A estrutura física atual é de 17 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 sala de TV, 1 secretaria, 1 quadra de esportes, 1 pátio coberto, 1 copa/cozinha, 17 banheiros, 1 sala de supervisão, 1 sala de direção, 1 biblioteca, 1 sala de artes, 1 sala de letramento, 1 sala de educação física, 1 depósito para merenda e 1 depósito de apoio (*idem*).

A planta baixa do projeto inicial da escola (Figura 16) previa a existência de 13 salas de aulas. Conhecendo a dinâmica na qual a escola está inserida, não surpreende a necessidade de mais salas disponíveis. A escola começou com 20 turmas em seu primeiro ano e em 2011 estava com 34 turmas. Segundo o plano de atendimento a clientela de 2011, a escola disponibilizou 1.020 vagas e efetivou 930 matrículas (GLEMÍRIA, 2011a). A diferença de 90 vagas poderia supor que a escola trabalharia com uma folga de três turmas (considerando que cada turma possui capacidade para 30 alunos), mas ocorre que nem todas as turmas atingem sua capacidade máxima.

Em 2018, segundo o plano de ação, havia 40 turmas em 20 salas de aula nos períodos matutino e vespertino, e uma turma de EJA no noturno (GLEMÍRIA, 2018).

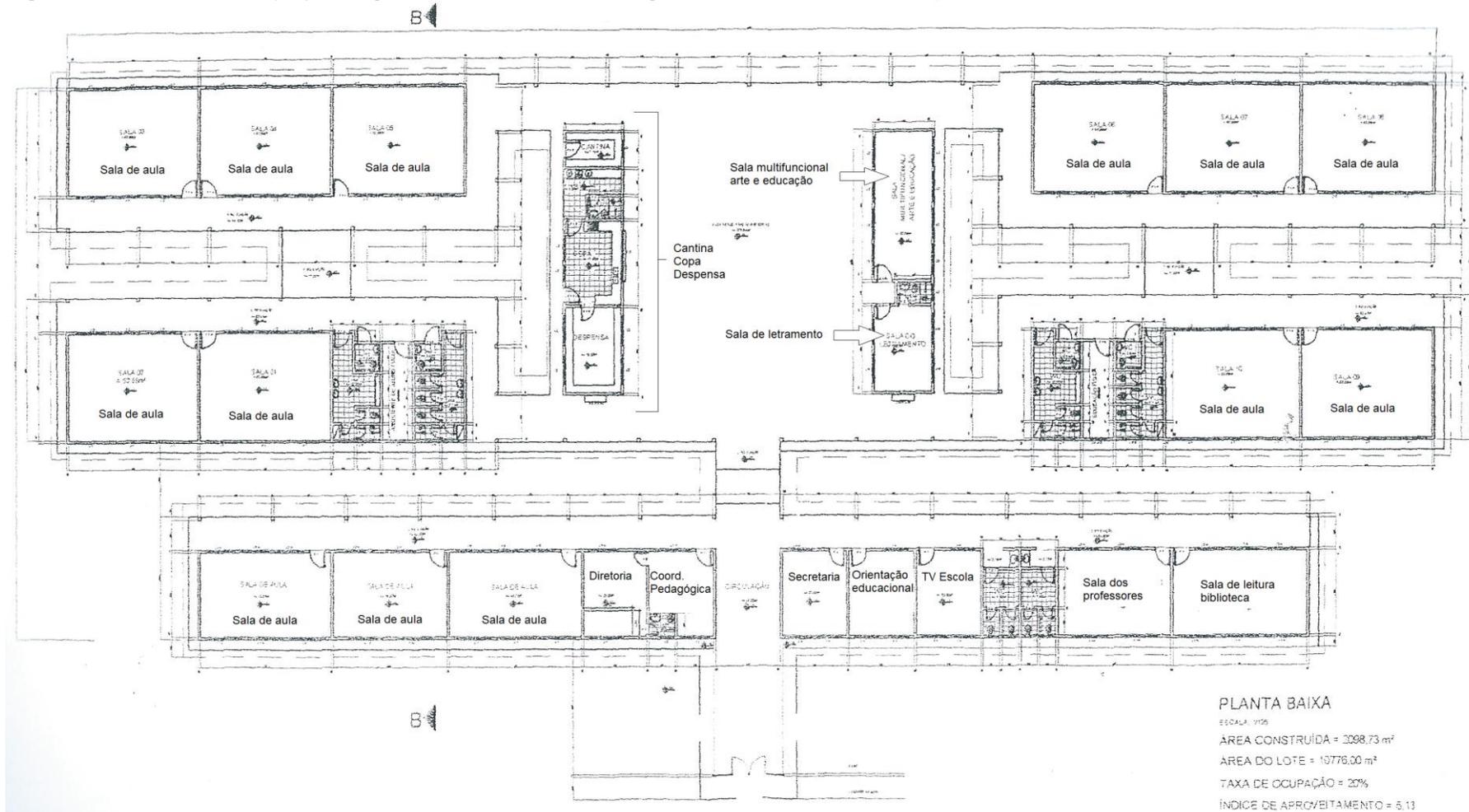
⁷¹ A Igreja Católica Santa Paulina localiza-se no loteamento Santa Etelvina, o primeiro do bairro, sendo formado por doações de terrenos por um político local.

Apesar de dobrar o número de turmas em relação a 2011, não houve o correspondente em infraestrutura, principalmente quanto às salas de aula. Neste aspecto, conforme mostramos na Figura 17, houve o acréscimo de seis salas de aula com a construção de um novo bloco.

No entanto, salas com outras funções tiveram que se tornarem salas de aula. Atualmente, a escola não conta com sala de leitura e sala de informática, e a sala de professores foi improvisada numa sala menor do que a prevista. A Figura 17 também permite verificar que o terreno da escola possui espaços ociosos para oferecer infraestrutura adequada aos estudantes e profissionais da escola, a depender da iniciativa do governo municipal.

Ainda de acordo com Glemíria (2018), além de registrar as demandas provocadas pela implantação dos conjuntos habitacionais nos anos anteriores, houve um número significativo de estudantes venezuelanos buscando a escola, o que torna ainda mais desafiadores diversos aspectos do processo de gestão.

Figura 16: Planta baixa do projeto original da EM Gleméria Gonzaga Andrade



Fonte: anexos de Gleméria (2011), com interferência do autor nos textos com os nomes/funções das salas.

Figura 17: Croqui com a estrutura atual da EM Glemária Gonzaga Andrade



Fonte: imagem do Google Earth, 2019. Organizado pelo autor.

Como vimos, esta escola foi a primeira a atender a população do bairro. É oportuno neste momento conhecer um pouco mais o bairro Cidade Satélite antes da inauguração da segunda escola municipal, ou seja, antes de 2013.

Consultando registros fotográficos do *Google Street View*⁷², realizados no ano de 2012, percorremos um bairro com diversos setores. No geral, vemos ruas sem asfalto, vastos terrenos vazios tomados pela vegetação e comércio incipiente. Percebem-se duas grandes praças com quadra poliesportiva, denotando a antecipação do planejamento do bairro com as áreas institucionais, onde seria construído o posto de saúde, creches – com uma casa mãe já instalada – e outros equipamentos ligados ao lazer. Há o conjunto habitacional Cruviana, inaugurado um ano antes, e as obras bastante adiantadas dos apartamentos do PMCMV que foram inauguradas em 2013. Há outras obras em andamento, inclusive às ligadas ao saneamento básico do bairro, notadas pelas placas postadas pelo governo estadual e municipal informando valores, prazos, etc.

Além destes aspectos gerais, há dois setores densamente povoados já neste ano: loteamento Santa Etelvina e Conjunto Residencial Belvedere, ambos os frutos de políticas habitacionais nos primórdios da ocupação do bairro. Nestes lugares as ruas são estreitas, com calçadas igualmente estreitas, e as casas possuem a mesma planta, recebendo modificações personalizadas ao longo dos anos. Maximizou-se a quantidade de casas, reduzindo as áreas públicas disponíveis em quantidade e qualidade. Amontoaram famílias no lugar mais distante possível do bairro, até hoje situada no limite da área urbana.

O Santa Etelvina, o Conjunto Residencial Belvedere e o Conjunto Habitacional Cruviana formariam o público inicial da EM Glemíria Gonzaga Andrade, com pré-escola e salas de 1º ao 5º ano. Grosso modo, estes lugares formavam o entorno social e institucional da escola, de onde eram provenientes os sujeitos que compunham a comunidade escolar.

Os contornos do bairro são confundidos com aqueles do entorno da escola, uma centralidade importante como braço estatal e referência no território. O entorno cresce na medida em que o bairro cresce, não em área, mas em sujeitos que demandam acesso à educação formal.

⁷² Os produtos do *Google Street View* não possuem autorização prévia para uso em trabalhos acadêmicos. Há restrições quanto à reprodução das imagens, sendo permitido seu uso apenas a partir de endereços dos *links* HTML e URL fornecidos pela própria empresa.

O impacto dos conjuntos habitacionais do PMCMV foi discutido acima, mas no trecho abaixo há as considerações da gestora atual da escola sobre este histórico. Sobre a origem dos estudantes,

“A maioria do Vila Jardim, deixa eu te dizer, mais de 50% até. [...] em 2015, quando eu vim pra cá, nós tínhamos 700 e poucos alunos. Em 2016, quando foi o início do Vila Jardim, que já vieram os primeiros moradores [...], nossa escola foi pra 1.080 e poucos alunos”.

O trecho acima foi a resposta para a indagação sobre o entorno da escola e sua dimensão no espaço do bairro. O argumento gira em torno do quantitativo de alunos, mas também há uma referência direta a um dos empreendimentos do PMCMV, o maior deles. O fluxo de estudantes na entrada e saída do dia letivo corresponde ao apontado pela entrevistada, marcadamente entre a escola e a direção do conjunto habitacional.

Uma das falas foi a seguinte indagação direcionada a mim: “já deu pra ti ter uma ideia o quanto [...]?”. Apesar da escola ter dado conta dos outros empreendimentos, é certo que o impacto do residencial Vila Jardim, pela quantidade de unidades habitacionais, merece maior destaque. Em outras palavras, a gestora completa partindo do mesmo ano do trecho anterior,

“Nós tínhamos 15 salas de aulas (18 salas de aula por causa da EJA), em 2016 nós fomos pra 18 salas de aula; em 2017 abrimos mais 2, foi pra 20 salas de aulas de manhã e 20 salas de aula a tarde e 3 continuam, 3 a noite. Então nós somos a escola hoje já oficialmente pelos técnicos, nós somos a escola maior da rede municipal. 43 turmas com 1.125 alunos”.

Dentro desta realidade, ela reconhece a responsabilidade de sua gestão diante da grandeza que a escola representa dentro da rede municipal, tendo em vista a quantidade de estudantes. Diante de tal desafio, a gestora não deixa de apontar as dificuldades encontradas no processo de gestão. Necessariamente elas passam pelas condições materiais: “diante de uma escola de grande porte, é a estrutura física e de material de suporte que abala”, destacando, por exemplo, o funcionamento dos aparelhos de ar condicionado e outras questões de infraestrutura para atendimento ao público.

Neste ponto, é apontada a faixa etária da educação infantil: “[...] tentamos educação infantil, [mas] a estrutura é muito alta, muito batente, para as crianças menores é muito acidente”. Esta é a razão pela qual a escola teve que encerrar a oferta para estes estudantes, que tem que necessariamente serem matriculados na EM Ana Sandra.

Escolas de grande porte, na rede municipal de Boa Vista, são definidas por possuírem mais de 1.000 alunos. Assim são todas as escolas situadas nas periferias da cidade que possuem em seu entorno programas habitacionais de interesse social, no próprio bairro ou adjacências. Este é outro ponto tocado pela gestora, revelando o mapeamento da própria prefeitura destas escolas,

“As outras escolas grandes, [...] eu tenho um mapa aqui que coloca o Ioládio, a Valdemarina, a Laucides, a do Cruviana com 1000 e poucos alunos, e assim, a dele aqui também chega perto de 1.080 e poucos alunos. Ele tem 42 turmas aqui no Ana Sandra e aqui a gente tem 43 devido à EJA”⁷³.

Corroborando o parágrafo anterior, quatro das cinco escolas citadas recebem pessoas oriundas do PMCMV. Todas estão em áreas de urbanização recente e com poucas melhorias no tocante às infraestruturas urbanas. Este diálogo se revelou importante porque nos mostra, mais uma vez, que a expansão da mancha urbana sem o acompanhamento de políticas públicas – em seu sentido amplo – gera desigualdades socioterritoriais, como é o acesso à escola em determinados contextos.

O quantitativo de alunos, por si só, não representaria uma dificuldade. Em mais de uma oportunidade a equipe foi elogiada, sobretudo pela capacidade de atendimento à comunidade escolar. Mas, houve um momento de reflexão sobre a questão da procura por vagas: “diante da legislação a gente tem que ter a vaga”. E é em quesitos como este que a proximidade das duas escolas do bairro poderia gerar algum conflito sobre o entorno.

Uma das preocupações manifestadas pela gestora quanto a isso, refere-se à troca de estudantes entre escolas, pois afirma que se deve evitar que um aluno

⁷³ As escolas citadas são: EM Ioládio Batista da Silva (São Bento), EM Valdemarina Normando Martins (Nova Cidade), EM Laucides Inácio de Oliveira (Ailton Rocha), EM Hilda Franco de Souza (Laura Moreira – Conjunto Habitacional Cruviana) e EM Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz (Cidade Satélite).

matriculado em sua escola tenha que se mudar para a unidade educacional vizinha, provocando eventuais descontinuidades no processo de escolarização e a reintrodução em um novo ambiente.

Retornando à questão do reconhecimento do entorno, a gestora apresenta sua visão sobre a configuração socioeconômica do bairro. A leitura que faz passa muito pela constatação de que mais de metade dos sujeitos atendidos são provenientes do PMCMV. Assim, a caracterização do entorno é reconhecida da seguinte forma:

“O bairro Cidade Satélite, com uma comunidade humilde. Mesmo com o Vila Jardim nós temos uma invasão aqui próximo, então assim, são pessoas humildes, pessoas que, desempregadas, a maioria delas com uma estrutura familiar [...] com bastante filhos, né. Sempre com 4, 5 crianças ou até mais. Então assim, é um bairro novo mas já bem numeroso”.

É revelador o fato da identificação dos sujeitos atendidos, pois há um panorama bastante negativo do ponto de vista das condições socioeconômicas e da estrutura familiar. A quantidade de filhos é do maior interesse para a gestão, e certamente desperta o olhar para este dado da realidade.

De fato, é possível encontrar no bairro uma diversidade a partir de vários pontos de vista. O fato de coexistirem situações socioeconômicas e territoriais distintas não garante a representação desta diversidade na escola pública, permitindo a leitura efetuada pela gestora.

A “área de invasão”, citada anteriormente, também forma o público atendido pela escola. Nas palavras da gestora: “nós temos alunos também do João de Barro. Tem uns que tem transporte e outros que prefeitura cede a questão do transporte escolar. E desce muitas crianças, em torno de mais ou menos 20 e poucas crianças”.

Esta área é complexa do ponto de vista do uso do solo. Antes, nos permitimos discordar e chamar o João de Barro em área de ocupação. Como parte do bairro Cidade Satélite, o João de Barro forma uma comunidade numerosa sem direito à cidade, e durante o litígio percebe-se o incremento de residências e o aumento populacional constante.

Certamente, em pouco tempo, a exemplo de outras realidades da cidade de Boa Vista, esta parte do território exercerá pressão crescente sobre os demais serviços públicos disponíveis nas imediações. O que presenciamos neste momento é o início de um problema gerado pela inoperância do governo municipal.

Figura 18: Croqui com a delimitação do entorno da EE Glemíria Gonzaga Andrade.



Fonte: material produzido pela gestão da escola. Adaptado pelo autor.

A Figura 15 é a manifestação gráfica do que a gestão considera o entorno de sua escola. É possível perceber que os traços incluem o residencial Vila Jardim, além de áreas de maior densidade de ocupação. Pode-se afirmar que, incluindo o João de Barro, a delimitação inclui as áreas do bairro onde se concentram a população com menor renda, intercalada por quadras com famílias de maior poder aquisitivo.

No entanto, o aspecto mais revelador do diálogo com a gestora deriva dos comentários sobre a relação entre comunidade escolar e entorno escolar. Há uma percepção ampla do papel da escola em determinado contexto, apesar da visão assistencialista que forma esta percepção. Indagada sobre se há relação entre entorno e comunidade escolar, a gestora responde o seguinte:

“Eles sempre nos procuram, independente de [...] terem filhos na escola, assim precisando de ajuda, [...], ‘ – da olha, estou desempregado’, ‘– estou precisando de alimento’. Daí a gente conversa com a própria comunidade dentro da escola, os professores, os servidores, [...] improvisar uma cesta, para que esta pessoa possa estar saciando este momento de carência. Eles nos procuram pra informações, nos procuram pra tudo, em relação à própria sociedade, assim [...] de forma geral”.

A simples constatação de que pessoas procuram a escola sem necessariamente terem vínculos formais com ela, indica a centralidade que ela possui enquanto braço estatal e referência para a sociedade. Apesar da associação desta procura com dificuldades econômicas, denotando um caráter assistencialista na forma de lidar com estas questões, o fato é que se evidencia um entorno para além da transmissão de conteúdos.

Consultando o Plano de Ação de 2018⁷⁴, a dimensão participativa (aquela que visa o estreitamento da integração entre escola e comunidade escolar) previa seis ações (GLEMÍRIA, 2018):

⁷⁴ Atualmente, o plano de ação das escolas municipais é dividido em quatro dimensões: a) pedagógica; b) participativa; c) gestão de pessoas; d) recursos, serviços e infraestrutura; e) resultados educacionais.

Quadro 24: Ações da dimensão participativa do Plano de Ação de 2018

N.º	Objetivo	Ação
1	Envolver as famílias nas decisões das ações realizadas para melhorias do atendimento ao aluno.	Reuniões bimestrais com pais e professores.
2	Incentivar a participação da comunidade escolar com palestras que envolvam temas sociais.	Palestras com a comunidade escolar.
3	Fortalecer as parcerias com pais de alunos.	Parceria para pintura da quadra da escola.
4	Instituir o Conselho Escolar.	Fortalecimentos dos colegiados (Conselho Escolar e APM).
5	Estimular a formação de hábitos de uma alimentação saudável, através da cultura de hortaliças na escola.	Revitalização da Horta Escolar.
6	Garantir aos pais, o encontro periódico com os professores de seus filhos para discussões acerca da vida escolar dos mesmos.	Realização dos plantões pedagógicos bimestrais com todos os professores e pais para acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Glemíria (2018, p.8). Adaptado pelo autor.

O Quadro 24 permite identificar as ações voltadas para a comunidade escolar, mas não é possível aferir a relação com a comunidade “em geral”, mesmo que esta relação se dê nos termos apontados pela gestora. Mesmo que este atendimento ocorra, penso que não há a intencionalidade manifestada no planejamento anual através de ações específicas. O reconhecimento de que a escola atende um público que não possui vínculos formais com ela, poderia ensejar ações concretas.

A título de comparação, as ações previstas no Plano de Ação de 2011, quando se deu o primeiro grande incremento populacional no bairro após a inauguração da escola, previam ações mais amplas com a comunidade, conforme expomos abaixo:

Quadro 25: Ações do Plano de Ação de 2011 envolvendo a comunidade⁷⁵.

N.º	Ações	Meta
10	Realizar no decorrer do ano letivo quatro atendimentos individuais com pais e mestres para informar sobre o rendimento dos alunos bimestralmente.	Compartilhar os avanços e dificuldades e fortalecer a importância dos pais no acompanhamento de aprendizagem dos alunos.
22	Socializar bimestralmente com a comunidade escolar, através dos murais e das reuniões de pais e mestres, os resultados do rendimento escolar e os índices de abandono.	Manter a comunidade em geral informada em relação ao rendimento escolar e os índices de abandono.
25	Promover aos alunos e funcionários um projeto com o foco no carnaval onde terá a culminância no sábado envolvendo a comunidade escolar, pais e a comunidade geral.	Oportunizar os alunos a conhecer esta cultura brasileira e promover um momento de descontração.
26	Oportunizar as mães a um dia de beleza, café da manhã, atendimento de saúde e a justiça móvel.	Proporcionar momentos de autoestima e cidadania digna.
34	Incentivar os pais e mestres a colaborarem com a APM.	Aumentar a frequência das contribuições para que possamos manter a escola funcionando bem.
35	Realizar reuniões gerais com os pais ou responsáveis pelo menos três vezes ao ano.	Manter sempre os pais informados das ações da escola e integrados a ela.
59	Abrir a escola nos finais de semana para realização de cursos, recreação, esporte, oficinas, etc. promovendo a integração com a comunidade local e escolar.	Oferecimento a comunidade de um momento de lazer e geração de renda.
68	Elaborar um termo de compromisso e responsabilidade que seja utilizado de forma padrão na concessão do espaço físico e equipamentos da escola. Organizando sistema de agendamento da escola para a comunidade.	Elaboração de um termo de compromisso e responsabilidade dos espaços e equipamentos utilizados da escola pela comunidade.
71	Organizar sistema de agendamento da escola para eventos da comunidade.	Organização do espaço escolar solicitado pela comunidade.

Fonte: Gleméria (2011b). A numeração segue aquela constante no plano. Adaptado pelo autor.

Tanto em número quanto em abrangência, a escola possuía uma abertura maior para a comunidade “em geral”/local. Outras ações poderiam ser incluídas no Quadro 25, como a realização de um arraial e a execução de outros projetos com os estudantes, que estavam no plano, mas as palavras-chave que indicavam uma participação da comunidade não estavam presentes.

É importante salientar que o Plano de Ação para 2011 possui diversas referências aos programas Mais Educação e Escola Aberta nas ações, o que explicaria esta abertura para utilização dos espaços da escola através de oficinas orientadas para o público em geral, ou mesmo a organização de atividades pela

⁷⁵ Em 2011 o plano de ação possuía apenas as dimensões administrativas e pedagógicas, inseridas intercaladamente no documento.

própria comunidade. A despeito da discussão sobre a efetividade dos programas citados, a escola corroboraria sua centralidade dentro de uma comunidade, ampliando territorialmente seus efeitos no entorno. Seria uma forma de formar uma comunidade territorialmente consolidada em torno de um dos nós da rede territorial, mas invertendo o sentido de controle imposto por sistemas territoriais tradicionais.

Desta forma, a escola passaria a exercer outros papéis com vistas à organização da sociedade ou atendimento de especificidade de grupos. A gestora indica alguns exemplos a partir da realidade da escola: “quando nos procuram, por exemplo, pra fazer um evento de igreja ou de uma associação, [...] saber quem são essas pessoas que vem, de como a gente vai acolher”.

A palavra acolher e suas derivações aparecem em outras partes do diálogo, fato que indica a consciência que a gestora possui em relação à importância exercida pela presença da escola neste contexto, mesmo com ausência de uma intencionalidade manifestada no plano de ação. A “costura” realizada em seu discurso entre aqueles que possuem vínculos formais com a escola e aqueles que seriam uma comunidade “externa”/“geral” é um forte indicador do papel histórico que esta unidade escolar possui no bairro.

A respeito deste indicador, vale fechar esta seção com um texto recolhido do Plano de Ação de 2018:

[...] 90% dos 100 servidores moram no bairro Cidade Satélite, portanto, os servidores da escola conhecem bem a comunidade onde estamos inseridos bem como a história desta escola, pois fazem parte do processo histórico de construção e evolução da mesma e da comunidade escolar. Isto faz desta escola um ambiente bastante acolhedor. Quem chega para trabalhar ou quem passa por aqui é muito bem recebido (GLEMÍRIA, 2018, p. 1).

Independente da realização bem sucedida deste acolhimento, a menção ao histórico daqueles que trabalham ali poderia ser um fator de transformação da escola em um centro para exercício amplo da cidadania e da democracia, agregando pessoas em torno do papel revolucionário de transformar a sociedade. É preciso, no entanto, que em primeiro lugar, os membros da escola se vejam assim e depois exija o reconhecimento destas práticas pelo governo local.

4.2 O bairro em “disputa”

Após as considerações acerca da EM Professora Glemíria Gonzaga Andrade, é importante elaborar alguma reflexão sobre a escola que compartilha o mesmo território. As duas fazem parte um complexo territorial formado por dois nós da rede municipal de ensino.

Longe de parecer que há sobra de oportunidades, lembramos que as duas escolas possuem mais de 1.000 alunos cada e vimos que outras poderiam estar em funcionamento. O poder público municipal, portanto, reconhece as necessidades da abertura de vagas diante do crescimento populacional do bairro. A criação de outras escolas poderia proporcionar turmas menores para professores/as e melhorar a relação entre o grupo gestor e os outros sujeitos da comunidade escolar, dando qualidade no atendimento e atenção às necessidades dos envolvidos.

A chegada da EM Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz insere outra referência no território e os entornos se misturam e se confundem. O processo que ilustra este fato é que, atualmente, os responsáveis pelos estudantes escolhem entre as duas escolas para matricular seus filhos no início do ano letivo. Este processo é feito através de uma central de atendimento da prefeitura, por um número de telefone com ligação gratuita, incluído aparelhos de telefonia celular. Não há filas e nem a necessidade de comparecer na escola, a não ser para a efetivação do preenchimento da vaga após o retorno da central de atendimento.

A recomendação é que a escolha seja a da escola mais próxima, mas como as duas escolas não estão distantes, surgem elementos subjetivos para esta escolha, como uma relação melhor com a coordenação, a presença de crianças de familiares ou da vizinhança. No entanto, esta escolha nem sempre é acolhida, pois a quantidade de vagas é determinante para o acesso a uma escola ou outra. E este deslocamento pode ser feito sem maiores pesares, porque há a alternativa da escola vizinha a menos de 500m de distância.

Para ajudar a compreender a questão da sobreposição do entorno, o diálogo com um membro da equipe gestora da EM Ana Sandra foi bastante revelador. A princípio, ele considera que o entorno da sua escola agrega todo o bairro Cidade Satélite, estendendo a noção de entorno para áreas de chácaras e ocupações

irregulares, pontuando indiretamente que o entorno é aquele que contempla os espaços onde os estudantes moram.

Um dado marcante, no entanto, está no fato de que a diversidade do bairro está presente nesta escola pública e ela é percebida pela equipe gestora. Identifica-se o público oriundo das ocupações irregulares, dos programas habitacionais e aqueles com melhor poder aquisitivo. A identificação destes grupos na escola e de algum conflito latente entre eles mereceria um aprofundamento e uma apuração mais refinada, mas estaríamos propondo outra discussão bem mais verticalizada que aquela que pretendemos.

Em observações na escola, alguns procedimentos para lidar com cada público estiveram evidentes. Aparentemente uma banalidade cotidiana de uma escola, a afixação de um cartaz no portão pode revelar como se dá o relacionamento da escola com sua comunidade: alguns pais e mães saem de seus veículos ou se aproximam a pé, leem os cartazes e vão embora, enquanto outros, a pé ou de carro, precisam adentrar na escola para perguntar do que o cartaz se trata.

No caso da EM Glemíria Gonzaga Andrade, nos pareceu que os mesmos diálogos apontavam para uma realidade menos diversificada e mais próxima dos moradores das habitações do PMCMV do residencial Vila Jardim, em detrimento dos outros conjuntos. A própria delimitação do entorno elaborada no croqui da Figura 15 indica uma maior aproximação com esta população.

Desta forma, as questões voltadas para a comunidade são previamente pensadas para estas realidades, com pessoas com baixa instrução formal e com menor poder aquisitivo. As falas sobre entorno e comunidade escolar apontaram bastante nesta direção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para a problemática desta tese passou necessariamente pela reflexão acerca das peculiaridades da urbanização boa-vistense. Trata-se de um urbano amazônico, fronteiro e sob a complexidade de sua gênese que configurou uma cidade ímpar na realidade urbana brasileira. Sua característica macrocefálica diante das outras cidades do estado de Roraima é um indicador do papel que ela exerce na Amazônia Setentrional, concentrando população e diversas atividades econômicas.

As escolas estaduais e municipais formaram suas redes dentro deste tecido urbano, acompanhando o crescimento urbano com algum atraso e, portanto, deixando de lado seu papel primordial de estabelecer um território com uma trama de relações, assumindo sua centralidade. Isto é, num modelo em que a escola não se resumiria a “passar conteúdos”.

Por isso esta preocupação de como se desenrolava a urbanização no município, sobretudo naqueles bairros não escolhidos para formar uma “cidade ideal” dentro de uma cidade que historicamente distribuiu desigualmente equipamentos sociais. Quanto aos empreendimentos habitacionais de interesse social, esta lógica também se manteve. Ao longo das décadas, os conjuntos habitacionais com financiamento público sempre foram instalados nas bordas da mancha urbana.

A periferização induzida da população de baixa renda, portanto, não foi apenas uma escolha do mercado imobiliário e da especulação imobiliária, mas proporcionada por um planejamento urbano socioespacialmente segregacionista. Os empreendimentos do PMCMV em Boa Vista corroboram esta afirmação, quando eles próprios empurram a mancha urbana em direção ao lavrado em vários pontos da cidade.

A constatação de que o bairro Cidade Satélite recebeu quatro dos empreendimentos do PMCMV, além de um conjunto habitacional de um programa local, faz pensar como se dá a construção de relações sociais num contexto como este. E deste pensamento derivou as reflexões que se tornaram os objetivos deste trabalho e a escolha da escola.

No bairro encontramos aquilo de mais recente na urbanização e na formação das redes de escolas de Boa Vista. Até pouco tempo o bairro não possuía uma escola estadual para atender o ensino médio, mesmo com a enorme demanda, exemplificando aquilo que afirmamos que a instalação de bairros novos não é acompanhada de seus respectivos equipamentos urbanos. Com um ano de funcionamento, esta escola foi militarizada, atendendo às novas políticas “educacionais” do governo do estado. As duas escolas municipais são de grande porte, com mais de 1.000 alunos matriculados, operando perto dos limites de oferta de vagas. A constituição do tecido urbano do bairro, por si só, já demandaria diversos esforços para sua compreensão, tendo em vista a multiplicidade de realidades do ponto de vista socioeconômico e de ocupação e uso do solo.

A expansão das unidades escolares num contexto como este – em Boa Vista e no Cidade Satélite, em particular – remete à compreensão do papel da escola e à construção do entorno a partir delas. Historicamente, a escola vem ignorando o entorno onde se instala em nome do dever civilizatório de estabelecer “normas cultas”, da herança iluminista de possibilitar o acesso ao saber universal, do patriotismo com vistas a estabelecer relações de pertencimento ao Estado-Nação e da produção de mão de obra para o mundo do trabalho.

Este papel histórico pode ser encontrado em Boa Vista, o que trás diversos desafios para compreender a territorialidade das escolas a partir do seu entorno. A revisão acerca do território como categoria de análise indica as possibilidades para a compreensão do entorno, sobretudo através do conceito de território-rede. As unidades escolares formam os nós que criariam novos territórios a partir do seu entorno, independente da formação de uma comunidade.

A rede de escolas municipais de Boa Vista instala-se sem a premissa de dialogar as políticas públicas educacionais com a comunidade, viabilizando uma política previamente estabelecida. Esta constatação permite um movimento duplo: ao mesmo tempo em que assegura o controle dos fluxos materiais e imateriais desta rede, ampliando o alcance das políticas educacionais por meio dos nós, inviabiliza a formação de uma gestão democrática *a priori*. A normatização e o controle ocorrem em detrimento do debate com a comunidade, dificultando a formação de um entorno conhecido e reconhecido pela gestão da escola, independentemente dos vínculos

formais que cada uma possui com a unidade de ensino. Em outras palavras, a centralidade se instala, mas ela é negada.

Desta forma, é possível compreender que a questão não está no conceito de entorno e comunidade escolar que o/a gestor/a possui, mas sim no modelo estabelecido pela administração municipal inspirado numa cronologia que foi distanciando a escola da comunidade que ela atende. As ações da EM Gleméria Gonzaga Andrade mostram que a comunidade com vínculos formais com a escola é chamada pontualmente, principalmente para alguma prestação de contas (recursos financeiros, desempenho dos estudantes, etc.) e pouco para integração e formação do coletivo. A comunidade externa/geral/local não aparece.

Acerca da formação do território-rede, temos praticamente uma isolinha que acompanha a mancha urbana em direção à zona oeste da cidade. Em outras direções, com a menor expansão urbana, também são poucas as unidades escolares, inclusive por registrar populações com renda mais elevada, como é o caso dos bairros Paraviana e Caçari em que parte significativa dos moradores recorre à rede privada de ensino.

Desta forma, a implantação de escolas municipais responde antes de tudo a uma necessidade de oferecer vagas, aliada aos aspectos demográficos da urbanização, cumprindo burocraticamente aquilo que estabelece a legislação, sem que o entorno participe efetivamente da construção das políticas educacionais locais.

Então, a partir dos objetivos propostos nesta tese, elucidamos abaixo os aspectos desvelados por esta pesquisa, atentando para as reflexões levantadas e debatidas pelos interlocutores da bibliografia específica e dos sujeitos que participaram com o diálogo para a construção das conclusões.

Em primeiro lugar, é importante destacar o fato de que a expansão da rede de escolas está intrinsecamente ligada ao crescimento urbano, entendido como aumento populacional na cidade, fazendo com que as unidades escolares acompanhem – mesmo que tardiamente – o movimento de expansão da mancha urbana.

Estes movimentos, urbanização e instalação de unidades escolares, se mostraram descoordenados em Boa Vista, acarretando invariavelmente na sobrecarga deste serviço público em determinadas unidades, deteriorando relações

e a qualidade da educação ofertada. No caso do bairro Cidade Satélite, há duas unidades escolares municipais muito próximas, criando certa sobreposição de territórios e não contemplando certas áreas do bairro.

Em segundo lugar, foi possível perceber que, nas escolas visitadas, a noção de entorno escolar está diretamente associada ao perímetro de residência dos alunos matriculados naquela unidade escolar, ou pelo menos seu número mais representativo. Este dado da realidade é importante para realizarmos investigações futuras, analisando caso a caso esta dinâmica em outras escolas, inclusive naquelas desprovidas de entorno, como apontamos anteriormente. Desta forma, acreditamos que é possível usar novos critérios de compreensão deste entorno ou corroborar aqueles que encontramos nesta pesquisa.

Pouco se revelou sobre como os sujeitos sociais são compreendidos pela gestão da escola. Na verdade, muito foi traçado em linhas gerais, principalmente naquilo que pode ser caracterizado pelo viés socioeconômico das famílias. A ideia de comunidade escolar passou por esta noção em mais de uma oportunidade, sem mais aprofundamentos em relação ao significado do termo.

No entanto, é possível conceber que os sujeitos tem produzido um território no entorno com a centralidade da escola. Ao refletir sobre a territorialidade deste processo, era preciso considerar a formação evidente de uma comunidade, o que fugiu das possibilidades de compreensão por esta pesquisa.

Pensamos que o aspecto mais revelador esteja no papel centralizador da escola pública dentro dos bairros. A escola deve estar a serviço das comunidades e não meramente como lugar que trabalha com conteúdos. A formação das pessoas numa unidade de ensino deve passar pela gestão democrática, com caráter aglutinador de todos os sujeitos daquela comunidade.

Do ponto de vista da gestão, dentro deste quesito, a escola se coloca como um ponto de apoio social, porém com forte viés assistencialista. No entanto, as vinculações entre a centralidade da escola e a territorialização de seu entorno podem permitir outro tipo de apropriação pelos sujeitos que destacamos acima.

Apple (2006, p. 37) afirma que “precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos” e acreditamos que esta máxima deveria ser verticalizada no planejamento de cada um dos componentes curriculares. Nesta mesma linha, reforçamos a ideia da “sensibilidade para o território” (LAWALL;

TEIXEIRA, 2019) na formação de gestores/as, com vistas à construção de uma escola pública democrática e que se relaciona com a comunidade onde está inserida. O êxito da escola deveria ser medido pela construção coletiva de seus programas e ao atendimento das reais demandas da sociedade, e não exclusivamente pela quantificação proveniente das avaliações externas.

Então, além do papel de inserir os indivíduos na sociedade e de vislumbrar a transformação desta sociedade, a escola pública precisa reconhecer seu papel centralizador dentro dos bairros, em muitos dos quais é a única instituição estatal a serviço da comunidade com este poder agregador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADÃO, A. D. **Relações entre família e escola a partir de uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo: estudo de caso comparativo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.
- ALMEIDA, L. C. **Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. **Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais**. Revista Educ. Publ., Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 33-56, jan./abr. 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- AMUSQUIVAR, E. L. **Antonio Gramsci e a geopolítica: teoria e história**. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BECKER, B. K. **A Amazônia e a política ambiental brasileira**. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, pp. 22-40.
- BOA VISTA – RR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil**. SMEC: Boa Vista-RR, 2018.
- CARVALHO, T. M.; CARVALHO, C. M. **Interrelation of geomorphology and fauna of Lavrado region in Roraima, Brazil – suggestions for future studies**. Quaternary Science Journal, vol. 61, n. ° 2, 2012, p. 146-155.
- CASTRO, I. E. **O problema da escala**. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORREA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, pp. 117-140.

_____. **Instituições e território. Possibilidades e limites ao exercício da cidadania no Brasil.** Revista Geosul, v. 19, 2003, pp. 16-32.

_____. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CLAUDINO, S. **Escola, educação geográfica e cidadania territorial.** Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, vol. XVIII, n. 496 (09), dez. 2014.

DIAS, W. S. **A dimensão territorial do currículo: abordagem inicial de uma trajetória de pesquisa.** In: Macía Arce, X. C. *et al.* (Org.). *Ensinar na Sociedade Atual.* 1ed. Santiago de Compostela: Andavira, 2017, p. 365-376.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, n.º 115, 2002, pp.139-154.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável.** Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, p. 640-666, mai./ago. 2012.

FERRI, P. **Achados ou perdidos? A imigração indígena em Boa Vista.** Goiânia: MLAL, 1990.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, A. **A história política e administrativa de Roraima: de 1943 a 1985.** Manaus: Editora Humberto Calderaro Ltda., 1993.

GLEMÍRIA Gonzaga Andrade, EM Professora. **Projeto Político Pedagógico.** Boa Vista-RR: SMEC/EMGGA, 2011a.

_____. **Plano de ação – 2011.** Boa Vista-RR: SMEC/EMGGA, 2011b.

_____. **Plano de ação – 2018.** Boa Vista-RR: SMEC/EMGGA, 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** São Paulo: Record, 1999.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Concepções de território para entender a desterritorialização**. In: SANTOS, M. *et. al.* Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, pp. 43-71.

_____. **O território e a nova des-territorialização do Estado**. In: DIAS, L. C.; FERRARI, M. (orgs.). Territorialidades humanas e redes sociais. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil (1º de setembro de 1940). Série Regional Parte II – Amazonas**. Censo Demográfico – População e Habitação. Censo econômico, agrícola, industrial, comércio e dos serviços. Rio de Janeiro: IBGE, 1952.

_____. **Resultados do Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 19 mai. 2018.

KANAI, J. M.; OLIVEIRA, R. da Silva; SILVA, P. R. F. **Pavimentando Roraima: a BR-174 como exemplo das lógicas neoliberais de transnacionalização do território na Amazônia Ocidental**. Soc. nat., Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 67-81, abr. 2012.

LAWALL, J. S.; TEIXEIRA, B. B. **Casa, escola e diretor: alguns efeitos de uma política habitacional sobre a gestão escolar**. In: Caderno de resumos do V Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação. Juiz de Fora: PPGP/CAEd/UFJF, 2019.

MACHADO, J.; ALVES, J. M. (orgs). **Município, território e educação – a administração local da formação e da educação**. Porto: Universidade Católica Editora, 2014.

MONTEIRO, A. R. **Habitação e produção do espaço urbano: o Programa Minha Casa, Minha Vida e seus desdobramentos no Conjunto Residencial Cruviana, em Boa Vista, RR**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Roraima (PPGGEO-UFRR), Boa Vista – RR, 2015.

OLIVEIRA, D. A.; SARAIVA, A. M. A. **A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 17, n. 3, pp. 614-632, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, R. P. **A municipalização do ensino no Brasil**. In: OLIVEIRA, D. A. (org). Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 174-198.

OLIVEIRA, R. S. **As transformações na configuração político-administrativa do estado de Roraima: um panorama a partir da implantação do federalismo**. In: SILVA, P. R. F.; OLIVEIRA, R. S. (org.). Roraima 20 anos: geografias de um novo estado. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

OZÓRIO, A. M. **O ensino da Geografia e sua especificidade na Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma cartografia das ausências**. Tese (Doutorado em Educação – Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2018.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2008.

PEDRO, J. C. **Território educativo: mapeando e decifrando aprendizagens ‘além-muros’ – Caxias do Sul/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2017.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

ROSA FILHO, A.; DIAS, W. S. **Formação de professores de Geografia diante do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024: debate em torno da situação de Roraima**. In: BESERRA Neta, L. C.; HOLANDA. E. C. Geociências de Roraima. V. 2. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018, pp. 239-257.

ROSAR, M. F. F. **A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro**. In: OLIVEIRA, D. A. (org). Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 105-140.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, D. **O significado de escola**. Construção psicopedagógica, São Paulo, v. 16, n. 13, p. 22-61, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542008000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 fev. 2018.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCHRAMM, M. M. F. **História da educação de Roraima: o Colégio Normal Regional Monteiro Lobato (1965-1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. **Educação especial em Roraima: história, política e memória**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2013.

SILVA, P. R. F. **Dinâmica territorial urbana em Roraima**. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo, 2007.

_____. **Boa Vista: gênese espontânea e gênese induzida**. Acta Geográfica, ano 3, n.º 5, jan./jun. 2009, p. 63-71.

SOUZA, D. D. L. **Organizações não governamentais: um estudo de caso da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

STAEVIE, P. M. **Expansão urbana e exclusão social em Boa Vista – Roraima**. Oculum Ensaios, Campinas, 13, p. 68-87, jan./jun. 2011.

STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. **Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, pp. 663-694, set./dez. 2011.

TASSINARI, A. M. I. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, ago.

2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

TEIXEIRA, B. B. **Comunidade escolar**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=374>. Acesso em 14 dez. 2017.

THOMPSON, E. P.; EICHEMBERG, R. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VLACH, V. R. F. **Estudo preliminar acerca dos geopolíticos militares brasileiros**. Terra Brasilis [Online], 4 – 5, 2003. Disponível em <http://terrabrasilis.revues.org/359>. Acesso em 15 dez. 2016.

VERAS, A. T. R. **A produção do espaço urbano de Boa Vista – RR**. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo, 2009.

APÊNDICE A



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-graduação em Educação
Convênio UFJF-PPGE/UFRR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido/a por **WAGNER DA SILVA DIAS**, aluno do curso de doutorado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em relação a minha participação na pesquisa intitulada provisoriamente de **A TERRITORIALIZAÇÃO DO ENTORNO DA ESCOLA – CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA A GESTÃO ESCOLAR**, sob orientação do Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira e co-orientação do Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza, cujo objetivo é compreender a percepção do entorno da escola e da comunidade escolar através de **entrevista semiestruturada** com o/a gestor/a desta escola ou com integrantes da equipe gestora. Em qualquer momento, no processo da pesquisa, o/a senhor/a poderá pedir a coordenação da pesquisa que as respostas coletadas sejam inutilizadas. Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que sejam mantidas em sigilo informações relacionadas à minha privacidade, bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental, poderei entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com demais pesquisadores. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Boa Vista-RR, ____ de _____ de 2018.

Nome e assinatura do/ gestor/a

Wagner da Silva Dias – pesquisador
wagnerdias@usp.br

APÊNDICE B



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-graduação em Educação
Convênio UFJF-PPGE/UFRR**

Roteiro de entrevista com o/a gestor/a

- 1) Qual é o entorno da escola onde você é gestor/a?
- 2) Você vê alguma relação entre comunidade escolar e entorno da escola?
- 3) Conhecer o contexto socioeconômico e cultural do entorno da escola é importante para a gestão?
- 4) Por quê?

APÊNDICE C



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-graduação em Educação
Convênio UFJF-PPGE/UFRR**

Questionário: perfil do/a gestor/a

Escola: _____

Gestor/a: _____

- 1) Qual é a área de formação?
- 2) Possui capacitação/formação em Gestão Escolar?
- 3) Tempo de docência
- 4) Tempo de gestão
- 5) Tempo de gestão na escola
- 6) Quais são as principais dificuldades encontradas no processo de gestão da escola