

## ORGANIZADORES

André Luiz da Silva Lima

Natã Neves do Nascimento

Anna Beatriz de Sá Almeida

Heitor Ney Mathias da Silva

# PROMOÇÃO DA SAÚDE E DIFUSÃO DE CONHECIMENTO

Ditos e Escritos  
das Faveladas  
Universitárias



MINISTÉRIO DA  
SAÚDE



## ORGANIZADORES

André Luiz da Silva Lima

Natã Neves do Nascimento

Anna Beatriz de Sá Almeida

Heitor Ney Mathias da Silva

# PROMOÇÃO DA SAÚDE E DIFUSÃO DE CONHECIMENTO

Ditos e Escritos  
das Faveladas  
Universitárias

  
pimenta  
feijão  
2024  
São Paulo

  
TECENDO  
DIALOGOS  
Associação de Mulheres Negras e Negras

  
FÓRUM  
Favela  
UNIVERSIDADE

  
FIOCRUZ

SUS 

MINISTÉRIO DA  
SAÚDE

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

  
FAPERJ  
Fundação Getúlio Vargas Filho de Amparo  
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P965

Promoção da Saúde e Difusão de Conhecimento: Ditos e Escritos das Favelades Universitárias / Organização André Luiz da Silva Lima... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Demais organizadores: Natã Neves do Nascimento, Anna Beatriz de Sá Almeida, Heitor Ney Mathias da Silva.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-548-4

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.95484

1. Favelas. 2. Ensino. 3. Protagonismo. 4. Educação popular. 5. Vivências. I. Lima, Luciane Pinho de André Luiz da Silva (Org.). II. Título.

CDD: 613.370

Índice para catálogo sistemático:

I. Saúde

II. Educação

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	brunomartinsimagens - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Gobold High, Rockwell
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadores	André Luiz da Silva Lima Natã Neves do Nascimento Anna Beatriz de Sá Almeida Heitor Ney Mathias da Silva

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 4

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Agumario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

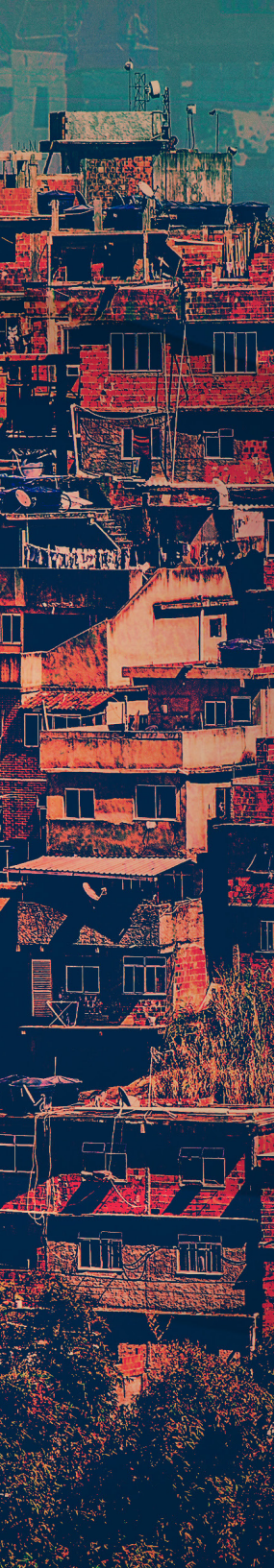
**Cristiana Barcelos da Silva.**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhanguera, Brasil*



**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

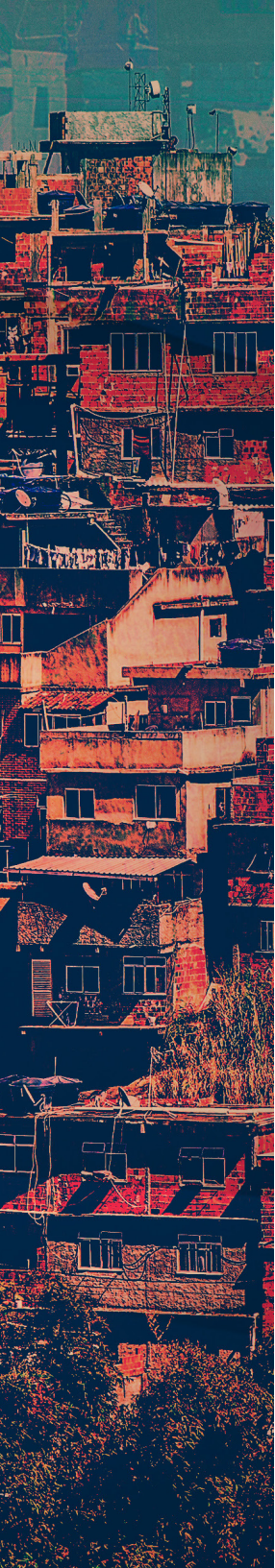
**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*



**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica*

*Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Mauricio José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patrícia Biegging**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**

*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



# SUMÁRIO

**Apresentação .....12**

CAPÍTULO 1

*Michelle Oliveira*

*Danielle Cerri*

**O encontro entre EJA e favela  
na luta contra violência ..... 16**

CAPÍTULO 2

*Natã Neves do Nascimento*

**Poetry Slam e a poesia das ruas:  
o protagonismo da favela na competição ..... 27**

CAPÍTULO 3

*Karina Ribeiro Soares Reis*

**A importância do ensino afrocentrado  
em pré-vestibulares sociais  
para moradores periféricos.....42**

CAPÍTULO 4

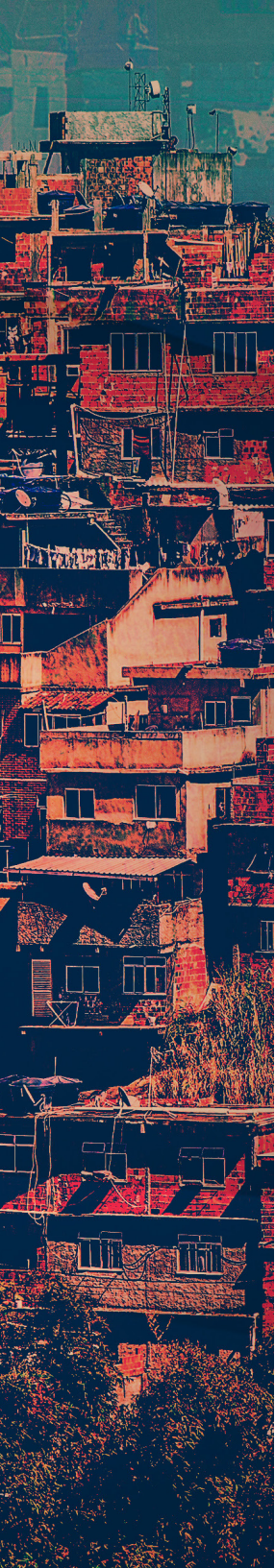
*Rosilândia da Cruz Eduardo*

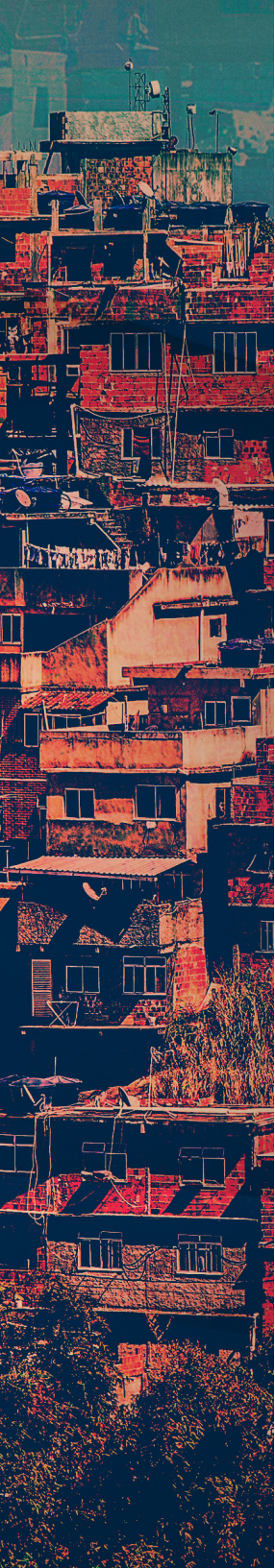
**Capoeira e universidade:  
acesso e formação .....53**

CAPÍTULO 5

*Rosilaine Souza de Araújo da Silva*

**Ê! Ê! Ê! Ê! Camará! Uma análise sobre  
a história e as transformações espaciais  
no bairro de Senador Camará – Zona Oeste  
da cidade do Rio de Janeiro .....60**





CAPÍTULO 6

*Yanka Martins Pereira*

**Favelas cariocas  
e a vivência do favelado:**

o acesso ao ensino superior, ultrapassando muros e barreiras ..... 73

CAPÍTULO 7

*Francisco Overlande Manço de Souza*

*Humberto Salustriano da Silva*

*Aryanne Paiva da Felicidade*

**Pedagogias críticas e insurgentes:**

articulação entre educação popular, escola pública

e a “defesa” de uma dimensão ampliada de educação ..... 84

CAPÍTULO 8

*Rodrigo Silva Magalhães*

**Uma “nova” maré no ensino de história:**

o local como território de (re)afirmação da cidadania,

memórias, identidades e sujeitos históricos ..... 96

CAPÍTULO 9

*Ana Carolina Lydiá*

*Alycia Beatriz da Silva Rangel*

*Ana Luisa Santana Santos*

*Isabel Maciel dos Santos*

*Julia das Núpcias Moura*

*Júlia Oliveira de Mendonça*

**Voz a elas** ..... 116

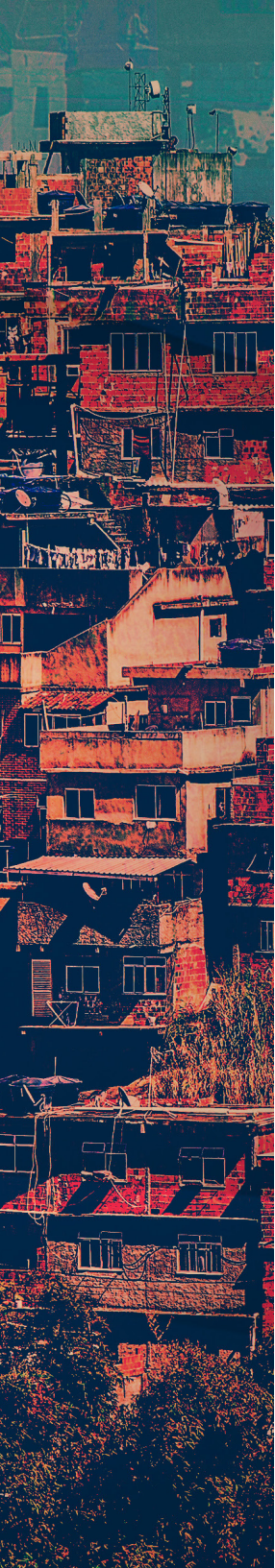
CAPÍTULO 10

*Mayana Ribeiro Montenegro*

*Allayne Ellen Pantaleão Plácido Cílio*

**“De que cor eram os olhos de minha amiga?”**

**Afeto e permanência na universidade** ..... 127



CAPÍTULO 11

*Lidiane Santos Barbosa*  
*Pammella Casimiro de Souza*  
*Camila Reis Tomaz*

**Escutas nas frestas:**  
sobre esforços pela conservação  
de naturezas faveladas em uma pós-graduação ..... 138

CAPÍTULO 12

*Silvânia Cerqueira*

**Gifs de resistores** ..... 155

CAPÍTULO 13

*Wudson Guilherme de Oliveira*

**O aquilombamento  
dos povos bantu no ensino de filosofia:**  
perspectivas no ensino de filosofia  
e as suas transversalidades no “chão da escola” ..... 166

CAPÍTULO 14

*Isadora da Silva Barbosa*  
*Sabrina Dal Ongaro Savegnago*

**Espaços de desenvolvimento infantil  
e a relação com a saúde mental  
de crianças no Complexo da Maré:**  
o olhar de educadoras ..... 191

CAPÍTULO 15

*Julia Maria Dias Moreira Vaz*  
*Maria Clara Miranda Mello*  
*Ana Carolina Lydia Ferreira da Silva*

**Sujeitos da nossa história** ..... 202

**Sobre os autores e as autoras** ..... 210

**Índice remissivo** ..... 215

# APRESENTAÇÃO

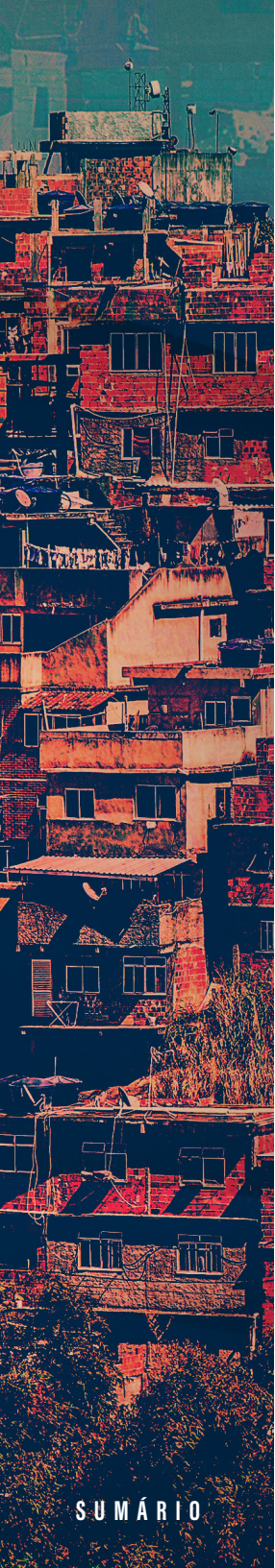
André Luiz da Silva Lima  
Natã Neves do Nascimento  
Anna Beatriz de Sá Almeida  
Heitor Ney Mathias da Silva

A presente obra constitui o resultado de uma trajetória de cooperação entre diversos atores interessados em superar os inúmeros processos materiais e simbólicos de apagamento do conhecimento produzido na Universidade pelos moradores de favelas e periferias urbanas. Tal processo tem como marco de origem a roda de conversa “Universitárixs e Faveladx: quais caminhos levam a universidade para a favela e a favela para a universidade?”, realizada no dia 8 de dezembro de 2018, no Museu da Maré.

Na chamada daquele evento, os temas “ações afirmativas, direitos humanos e produção do conhecimento” tiveram destaque, ainda, como reflexo das atividades conduzidas pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em parceria com organizações populares dos conjuntos de favelas da Maré e Mangueiras, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) daquele ano.

Seguindo a temática da SNCT de 2018 que apontava a *Ciência para a redução das desigualdades*, os debates assumiram o tema gerador de como induzir mecanismos sociais e políticos de construção coletiva de caminhos e ações para o enfrentamento e a redução das desigualdades sociais nos territórios.

As trocas e reflexões daquele evento convergiram no quão estratégico é a presença do morador de favela e periferia no Ensino Superior, com destaque ao hercúleo trabalho dos cursos populares



que apoiam os jovens destes territórios na disputa por uma vaga na Universidade Pública. Também foram denunciadas práticas racistas, colonizadoras e sexistas, que culminam em diversos processos de apagamento e silenciamento dos favelados e periféricos.

Deste movimento, nasceu o Fórum Favela Universidade (FFU), e como espaço de superar processos de invisibilidade epistemológica, também, as Jornadas Científicas Faveladas Universitárias, que foram organizadas para “promover a divulgação sócio-técnico-científica de projetos e iniciativas produtoras de conhecimento, conduzidos por estudantes universitários e lideranças sociais moradores das favelas e periferias da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro” (FFU, 2022).

Em novembro de 2021 ocorreu a primeira edição, em formato exclusivamente virtual, acolhendo o tema “Quais os caminhos levam os favelados à Universidade e a Universidade à Favela?”. Com 852 inscrições confirmadas na plataforma do Evento, vale referenciar que por conta do caráter remoto, com transmissão das programações na plataforma *YouTube*, a audiência das atividades – e isso se aplica também à segunda edição – cresce a cada dia. Em outubro de 2022, a audiência de todas as atividades virtuais da Primeira Jornada alcançou o índice de 2.700 pessoas.

Em setembro de 2022, aconteceu a Segunda Edição da Jornadas Científicas Faveladas Universitárias, com o tema “Independências, Descolonização e Territórios”, em formato híbrido, com 440 inscrições. Quanto ao registro de participantes na semana do evento, aferimos 105 pessoas presentes nas atividades presenciais, e nas atividades virtuais, demonstrando que a audiência superou o número de inscritos. Meses depois, em dezembro de 2022, verificou-se que a audiência no *Youtube* atingiu o número de 1.237 visualizações.

Ambas as edições tiveram apoio de financiamento advindo de emendas parlamentares para o *Projeto Tecendo Diálogos e produzindo*

*conhecimento: juventude, favela, promoção da saúde e educação superior*, e em específico, na segunda edição, aporte de recursos pelo projeto vencedor do Edital FAPERJ Nº 14/2021 – Programa de Apoio à Organização de Eventos Científicos, Tecnológicos e de Inovação.

Cabe destacar que as noções de transdisciplinaridade, ecologia de saberes e construção compartilhada do conhecimento passaram toda a construção deste evento. A proposta das Jornadas Científicas se instituiu em congregar os pesquisadores das favelas e periferias e não o que tem sido produzido sobre essas territorialidades, e neste caso, avançar os limites das disciplinas, agregando debates sobre temas e dimensões que possibilitariam abordagens diversificadas. Isso fica muito claro quando observado as temáticas da programação em geral (Conferências, Mesas Redonda, Roda de Conversas, Minicursos, Oficinas, Simpósios Temáticos).

Sob um modo cooperativo de atuação, valores e princípios foram pactuados com as organizações parceiras de modo a delimitar o raio de ação do evento, constituindo assim, bases de um projeto político-pedagógico de atuação: valores democráticos, reconhecimento dos saberes populares, ciência cidadã, defesa da universidade pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, reconhecimento da potência dos moradores das favelas e periferias enquanto produtores de conhecimento, ação inter e multidisciplinar, postura antirracista e antissexista, promoção da saúde e abordagem ambientalmente responsável.

Os artigos que compõem a presente obra são de autoria de moradores (ou ex-moradores) das favelas e periferias do Rio de Janeiro que apresentaram, inicialmente, suas pesquisas em uma das duas edições da Jornadas Científicas Faveladas Universitárias. Na primeira chamada, por meio de edital, a Comissão Organizadora indicava autores que tivessem participado apenas da segunda edição, a mais recente, que fora redirecionada após pedidos de pesquisadores que tinham participado apenas da primeira edição.


Considerando os limites textuais (tamanho do livro) e a necessidade de manter coerência com os princípios das Jornadas Científicas, a Comissão Organizadora instituiu uma rede de avaliadores parceiros, muitos já presentes na Comissão Científica do Evento. A seleção considerou o caráter multidisciplinar dos manuscritos e os diferentes níveis de formação dos autores.

E por fim, esta obra se filia ao conjunto de intervenções promotoras de saúde, dentro da perspectiva ampliada do processo saúde-doença, que reconhece as suas determinações sociais, culturais, ambientais, econômicas e políticas, e que tem na interseccionalidade um conceito estratégico. O acesso à educação, em todos os níveis, se apresenta aqui como um destes determinantes, a ser compreendido (para ação concreta) dentro de uma perspectiva que considera as questões de raça, gênero, classe social, faixa etária e local de moradia. Reconhecer, visibilizar e promover a potência epistemológica dos moradores destes territórios, portanto, é um ato promotor de saúde.

Boa leitura.

## REFERÊNCIAS

FFU. Edital II Jornada Científica Favelades Universitárias ([https://www.even3.com.br/favela\\_universidadeii](https://www.even3.com.br/favela_universidadeii)). Rio de Janeiro: Fórum Favela Universidade, 2022.



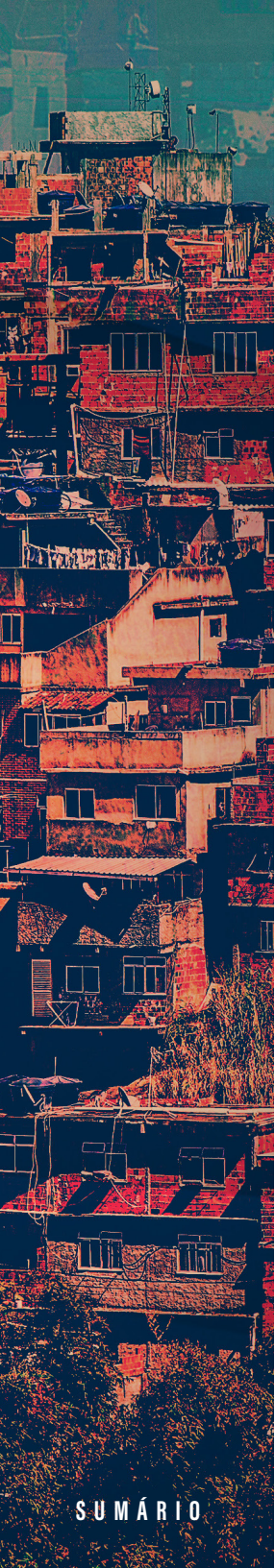
1

*Michelle Oliveira  
Danielle Cerri*

**O ENCONTRO ENTRE  
EJA E FAVELA NA LUTA  
CONTRA VIOLÊNCIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.1



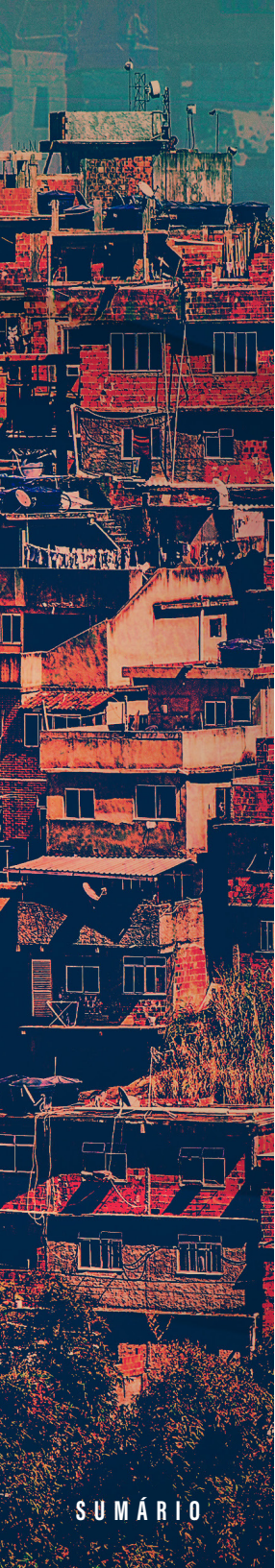


Em sala de aula, tentávamos nos concentrar, mas era impossível. A atitude dos profissionais da escola foi imediatamente buscar um lugar mais seguro. Meia hora depois: tiros, bombas e clarões. Alguns se escondiam por de trás das pilastras, outros, deitavam no chão. Uma estudante parecia passar mal enquanto a outra chorava de nervoso. Uma estudante de 55 anos, que já havia perdido seu neto assassinado em confronto armado, dizia: Não podemos viver assim! É preciso fazer alguma coisa! (Depoimento de uma estudante de EJA e moradora da favela de Manguinhos/RJ).

Muitas vezes, a descrição dos jovens e adultos, na modalidade de EJA, é formulada a partir das referências do sistema escolar: alunos evadidos do ensino regular, alunos com problemas de frequência etc., mas a trajetória de um sujeito da EJA não se resume a uma identidade escolar. Estes sujeitos são pais, mães, filhos e filhas da classe popular, trabalhadores e trabalhadoras, moradores e moradoras de favela ou periferia. Sua trajetória de vida é marcada pela negação de direitos mais básicos: ao trabalho, à saúde, à moradia, à segurança etc. Uma Educação de Jovens e Adultos Popular, de base freiriana, se constrói a partir do reconhecimento da dimensão material vivenciada por estes sujeitos e pelo engajamento de suas lutas.

Se por um lado, a própria concepção progressista de Educação de Jovens e Adultos Popular pressupõe a sua contribuição no processo de organização da luta dos educandos frentes as injustiças que os mantêm na condição de oprimidos; por outro os movimentos populares, em especial de favela, demandam uma maior participação das escolas nas agendas de luta dos territórios em que estão inseridas.

Diversas são as violações denunciadas pelos sujeitos da EJA e grupos populares organizados. Em particular, destacaremos a violação expressa no depoimento da estudante de EJA que introduz nosso texto.



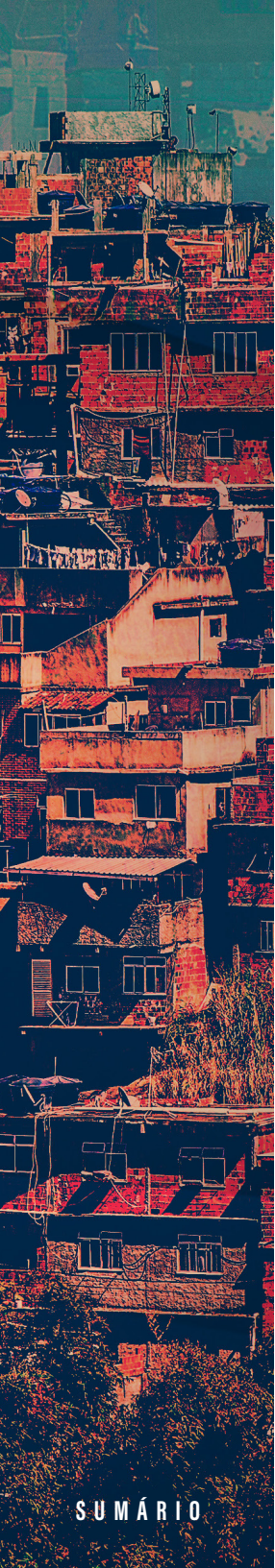
Os confrontos armados, nos territórios de favela, têm causado interrupções de aulas, adoecimento de estudantes e profissionais da educação, assim como, violado o direito de ir e vir dos moradores e seu acesso aos serviços públicos (ir para o trabalho, ir para o posto de saúde, ir à escola). Infelizmente, temos vivido situações em que, a violência tem servido de justificativa para reiterar práticas arbitrárias de fechamento de EJAs, ao invés da construção de propostas de enfrentamentos e alternativas pensadas em conjunto com a comunidade local.

É dentro desta conjugação de contextos – defesa de um projeto político-pedagógico popular e territorializado de EJA; necessidade de diálogos com os movimentos populares e o acirramento da violência armada nas favelas – que surge o que intitulamos de *O Encontro da EJA e Favela na Luta Contra Violência*. Trata-se de uma experiência desenvolvida pela Educação de Jovens e Adultos de articulação com diferentes atores sociais locais na formação de um movimento contra violência.

## A EJA E A LUTA CONTRA VIOLÊNCIA

Manguinhos é uma favela da zona norte do Rio de Janeiro que, apesar da sua trajetória histórica de violação de direitos – frequentes confrontos armados, moradias afetadas com as recorrentes enchentes e remoções – este território apresenta várias iniciativas de resistências: movimento de mulheres, movimento de agentes comunitários de saúde, redes contra violência, conselhos comunitários etc.

No âmbito da educação formal, podemos destacar a Educação de Jovens e Adultos (EJA-Manguinhos), desenvolvida por uma instituição pública de ensino (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / EPSJV / FIOCRUZ) com histórico de parceria



com uma organização de base local de favela (Rede CCAP<sup>1</sup>). Esta proposta de educação surge em 2004, como demanda de moradores e trabalhadores organizados, por uma educação formal que possibilitasse a ampliação de escolaridade do território aliada a uma perspectiva crítica, popular e territorializada. Ou seja, uma educação que fomentasse a participação popular dos estudantes e professores, bem como a construção de conhecimentos comprometidos com a garantia de direitos deste território. Falaremos, a seguir, de uma experiência política e pedagógica desenvolvida pela EJA-Manguinhos com coletivos de favela na luta contra a violência.

Em 2017, mediante a recorrência cotidiana de confrontos armados que se prolongavam por semanas, impossibilitando a chegada de estudantes e profissionais ao espaço escolar, houve uma reunião de professores para debater sobre a questão e construir ações de luta. Duas ações foram propostas: (1) construção de uma Carta de Repúdio contra a Violência Armada com participação de estudantes, professores e coletivos de Manguinhos; e (2) assembleia ampliada para construção de outras iniciativas. Os objetivos destas ações eram, primeiramente, aproximar os sujeitos da EJA às lutas do território fortalecendo a perspectiva da educação territorializada e popular, e por seguinte, estimular a participação popular de estudantes e professores concebendo-a enquanto espaço formativo e geradora de conhecimentos emancipatórios.

Para a construção da assembleia, houve uma grande mobilização, por parte dos professores, em convocar coletivos do território para discussão e proposições de enfrentamento à violência. Cerca de 80 pessoas participaram do encontro, entre eles: estudantes da EJA-Manguinhos, pastoral da criança, pré-vestibulares, conselhos

1 A sigla CCAP designava-se até o final dos anos 90 como Centro de Cooperação e Atividades Populares. Rede CCAP é uma organização de base que atua no território de Manguinhos desde 1986, atuando, inicialmente, com a comercialização de produtos orgânicos na favela na perspectiva da segurança alimentar e ampliando, posteriormente, para trabalhos voltados para Educação, Cultura e Direitos Humanos.

comunitários, agentes culturais e instituições. Mesmo com a insegurança de sair de suas casas para estar na assembleia, a forte participação comunitária revelou o quanto a questão era emergente.

Quanto à carta, houve a sugestão de, além do envio para a secretaria de segurança pública, a mesma fosse também endereçada para outras instâncias do poder público, como educação e saúde, uma vez que a violência impactava diretamente na atuação destes serviços. Duas outras propostas surgiram na assembleia como: a realização de um ato temático contra a violência nas favelas e a continuidade desta rede de articulação sob o nome *Manguinhos Contra Violência*.

O ato *Eu só quero ser feliz: pela paz com garantia de direitos na favela em que eu nasci!* aconteceu no dia 18 de junho de 2017. Várias atividades preparatórias foram construídas no intuito de mobilizar a população para o ato e conscientizá-la sobre seus direitos. Algumas dessas atividades foram construídas na sala de aula pelos estudantes da EJA-Manguinhos como as oficinas de standartes, cartões postais da favela e vídeos. A violência armada nos territórios de favela passou a ser um tema comum nos diferentes componentes curriculares.

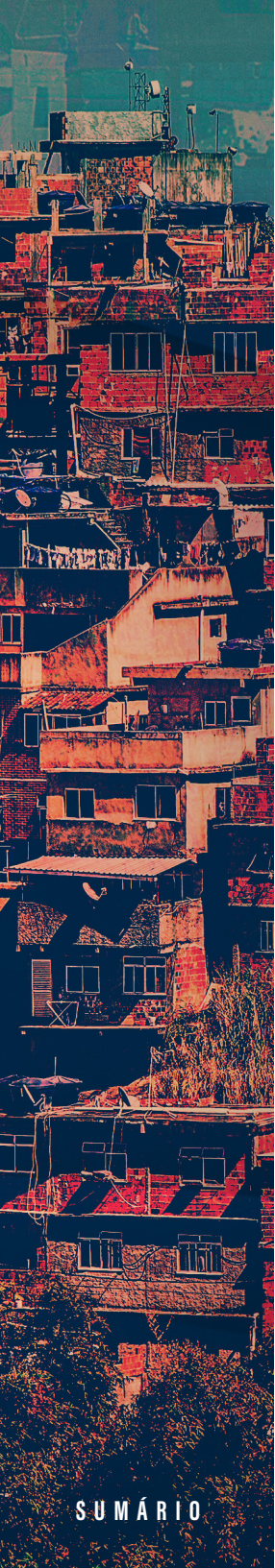
## MARCO TEÓRICO

As bases teóricas, que estruturam a experiência apresentada, demarcam as seguintes questões: "Qual a concepção de educação de jovens e adultos expressa nesta prática pedagógica?", "Qual é o olhar da EJA-Manguinhos sobre a favela?", "Que tipo de relação se constrói entre o espaço formal de educação e o território em que ela está inserida?" A este respeito, dialogaremos com o conceito de *educação popular* (Brandão, 2006), o conceito *efeito-favela*

(Burgos, 2009), assim como, a relação entre educação e território expressa por Streck (2013).

No contexto brasileiro, houve diferentes concepções de educação de jovens e adultos. Se por um lado, através de campanhas e programas, a EJA era vista como um “remédio para curar as chagas” do analfabetismo e reprodução da força de trabalho civilizada para sustentar o modelo capitalista; por outro, no interior dos movimentos sociais, surge uma perspectiva de educação comprometida com a organização de luta popular frente às crises capitalistas. Podemos dizer que, é nesta referência de *Educação Popular* de Jovens e Adultos que a experiência da EJA-Manguinhos se inscreve, como “uma ação educativa que contribua no processo de organização da luta dos educandos frente as injustiças que os mantêm na condição de oprimidos” (Brandão, 2006, p.75).

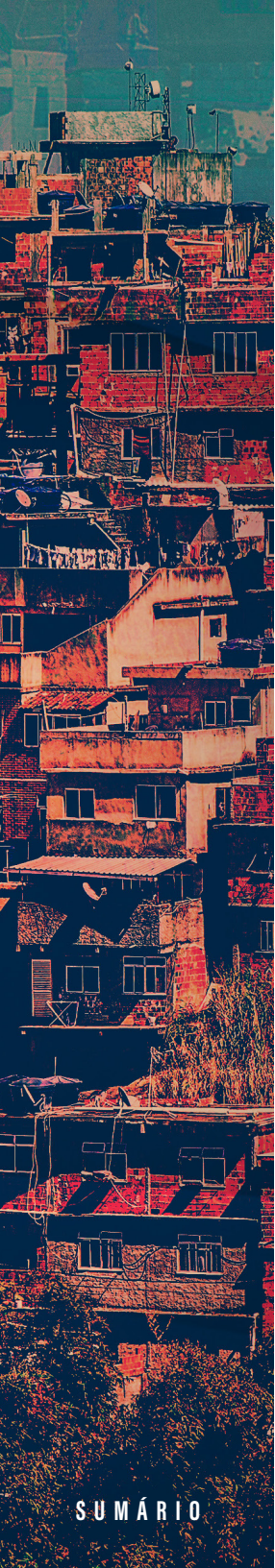
Além disso, não podemos esquecer que, são nos territórios dos sujeitos da EJA que as violações e processos de luta se manifestam – luta pela terra, pela moradia, pelo saneamento básico, luta contra violência etc. – o que pressupõe a relação indissociável entre educação e território. Streck (2013) nos chama atenção para a dimensão territorial em que a educação popular se manifesta. Segundo o autor, a globalização e as tecnologias digitais vêm desconstruindo certa noção de território, mas que isso não deve representar que as pessoas vivam suspensas no ar. As relações sociais são expressas por interesses de grupos e de classes que são tecidas dentro de relações de poder, dentro de um determinado espaço. Território, nada mais é que, a política deste espaço (Theis 2008 *apud* Streck 2013). Streck alerta que “a educação participa dessa política de espaço, seja na manutenção dos espaços existentes ou em sua mudança” (2013, p. 34). Essa relação emancipatória entre educação e território é expressa no Plano de Curso da EJA-Manguinhos como “educação territorializada”:



Assumir uma educação territorializada implica, portanto, conhecer, refletir e dialogar com este território, no sentido de perceber seus desafios e potencialidades, bem como os “cabos de forças”, poderes socioeconômicos existentes. Assim, torna-se necessário um posicionamento crítico no que diz respeito a que territorialidade queremos disputar ou reforçar neste local, isto é, a que educação queremos construir: o da perpetuação das iniquidades ou a de um território saudável, participativo e de direitos (EPSJV, 2012, p. 6).

Em outras palavras, educação territorializada é aquela que contempla, no seu processo formativo, as agendas de lutas do território em que está inserida afim de que se constitua como um instrumento político-pedagógico de intervenção/transformação deste lugar. É uma educação da qual, estudantes e professores, integram-se às ações de lutas, juntamente com outros movimentos locais, reconhecendo seu potencial formador e emancipador. É uma educação transformadora, em que os conhecimentos construídos no espaço escolar estão comprometidos com a qualidade de vida e de lutas desses educandos.

E quando este território se trata de um território de favela? Sabemos que o olhar sobre a favela e o modo como a educação formal irá interagir com ela é mediada pelas representações construídas sobre esse território. Burgos (2009) chama-nos atenção para dois processos de segregação urbana sendo refletida na escola durante seu processo de massificação: a primeira, pelo processo de esvaziamento da classe média na escola pública, a partir de meados de 1960; e segunda, pelo lugar simbólico que a escola passa a ocupar quando a mesma está inserida em território de favela. Ou seja, “marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização” (Burgos, 2009, p. 8). Na maioria das vezes, o elo de relação entre a escola e a favela é o estudante e seus pais, mediada pelo imaginário social da cultura de violência e da culpabilização familiar. Neste caso o *efeito-favela* (Burgos, 2009) é marcado pela desvalorização docente, bem como, a marginalização e criminalização do território.



Outras formas de apropriação da favela, como a experimentada na EJA-Manguinhos, podem produzir novas visões sobre o lugar. Uma delas é estabelecer diálogos com as potencialidades do território, como por exemplo, com os movimentos de resistências que ali são produzidos. O *efeito-favela* originalmente pensado como a imagem negativa do espaço da favela, passa a ganhar outros significados. Nesta perspectiva a educação territorializada favorece a produção de novas representações sobre a favela e da reflexão do seu papel frente a estas realidades.

Talvez uma das maiores contribuições da educação de jovens e adultos, popular e territorializada, seja a formação para a participação. As complexidades materiais e imediatas vivenciadas pelos sujeitos da EJA somadas a sua conscientização política impulsionam à participação popular. “A participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico” (Gadotti, 2014, p. 1). Então podemos dizer que formar para participação só faz sentido no ato de participar. Um dos pressupostos da Educação *Popular* de Jovens e Adultos é entender o processo formativo para além da educação formal, incorporando outros espaços educativos. Deste modo, experimentar a cultura participativa proporcionada nos espaços do movimento social é altamente educativo. O Movimento Sem Terra chamaria isso de “pedagogia do movimento”, que incluem as reuniões de preparação, acompanhamento e avaliação, as celebrações e a vida cotidiana das organizações e movimentos (Caldart, 2004; Barragán; Mendoza; Torres, 2006; Elisalde; Ampudia, 2008 *apud* Carrillo, 2011).

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de construir uma proposta política-pedagógica de forma coletiva e participativa entre uma Educação de Jovens e Adultos e a comunidade local gerou alguns resultados e reflexões.

Organizamos as análises em dois momentos: (1) a contribuição desta experiência na formação dos estudantes; e (2) o fortalecimento de uma educação popular de jovens e adultos.

Sob o discurso de guerra às drogas, as favelas do Rio de Janeiro vêm sofrendo recorrentes confrontos armados que têm resultado em mortes, adoecimento e fechamento de serviços públicos. Somente em 2019, foram registradas 1.249 mortes ocasionadas pela atual política de Segurança Pública, baseada no confronto que mata, principalmente, negros, pobres e favelados. A estudante Ágatha Vitória, de 8 anos, que portava uma mochila escolar foi morta com um tiro nas costas em uma kombi. Já em 2017, a EJA construía este debate com os estudantes. A assembleia ampliada, bem como as discussões em sala de aula, problematizavam sobre a diferença da política de segurança pública construída na favela e no asfalto. O que até então era entendido como habitual por alguns estudantes, foi, aos poucos, gerando indignação e desnaturalização.

O encontro entre EJA e coletivos da favela, por meio da assembleia, possibilitou aos estudantes um olhar ampliado sobre seu território: o que antes se restringia às mazelas, passa-se a reconhecer as histórias de luta e resistência. Do mesmo modo, há uma ampliação da sua expectativa do espaço formal de educação. Se antes, as motivações de retorno à escola limitavam-se a uma busca de ampliação de escolaridade, agora se reconhecem neste espaço como um lugar de organização de suas lutas.

No âmbito escolar, estas experiências possibilitaram a construção de ações que se aproximam da perspectiva de educação popular. Do mesmo modo, oportunizaram aproximações entre professores de EJA e movimentos locais.



## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos***. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 19-50.
- BARRAGÁN, Disney; MENDOZA, Constanza; TORRES CARRILLO, Alfonso. "Aquí todo es educativo" Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. *Folios*, [S. /], n. 23, p. 15-28, 2006. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10186>. Acesso em: 13 oct. 2023
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e Projetos Sociais: uma análise do 'efeito-favela'. *In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (org.). **A Escola e A Favela***. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2009. p. 59-131.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Revista Trabalho Necessário*, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.
- CARRILLO, Afonso Torres. Educação Popular como Prática Política Pedagógica Emancipadora. *In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular**: lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15-32.
- EPSJV. Plano de Curso - EJA Manguinhos (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2012.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

MEJÍA, Marco Raúl; AWAD, Myriam Inés. **Educación popular hoy**. En tiempos de globalización. Bobotá: Ediciones Aurora, 2004.

STOTZ, Eduardo Navarro. Participação Social. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 293-298.

STRECK, Danilo R. Territórios de Resistência e Criatividade: reflexões sobre os Lugares da Educação Popular. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular**: lugar de Construção Social Coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 356-368.



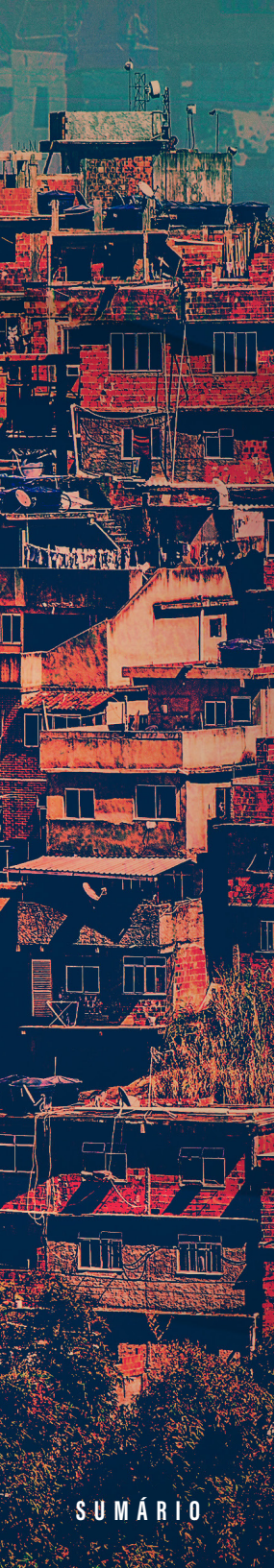
# 2

*Natã Neves do Nascimento*

## **POETRY SLAM E A POESIA DAS RUAS:**

**O PROTAGONISMO DA FAVELA  
NA COMPETIÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.2



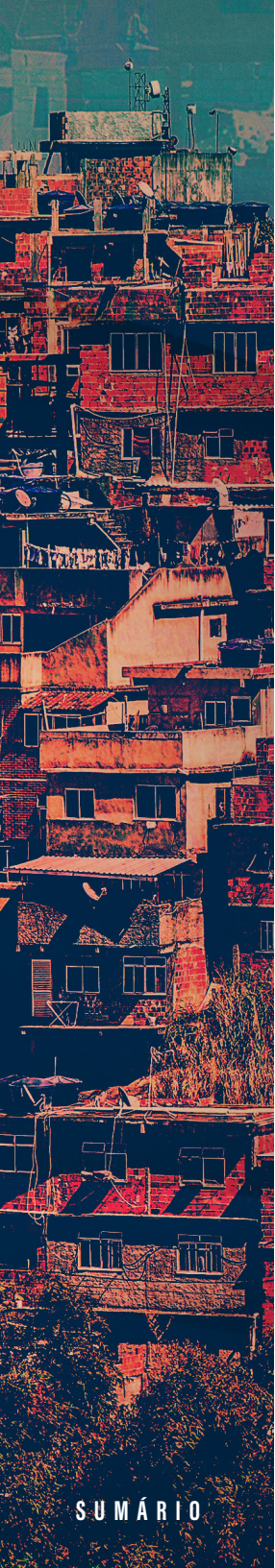
Criado na década de 1980 em Chicago nos Estados Unidos, o *Poetry Slam* surgiu com uma proposta de união entre a poesia falada e a performance. O idealizador desse evento poético foi Marc Kelly Smith, um trabalhador da construção civil e poeta, que conseguiu transformar esse evento em um grande movimento cultural que desde então, tem alcançado muitas pessoas. Smith, nasceu em 1949 e trabalhou por mais de uma década na construção civil. Além do trabalho, ele também escrevia e lia poesias, versos de Walt Whitman, Wallace Stevens e Robert Frost, autores que ele admirava.

Segundo a poeta e atriz Roberta Estrela D'Alva (2011), era uma “tentativa de popularização da poesia falada em contraponto aos fechados e assépticos circuitos acadêmicos”. A proposta para Smith é que o movimento de *slam*, surgisse como um movimento subversivo e com intuito de abrir espaço para poetas que não estavam dentro do mercado literário. Em entrevista ao Jornal The New York Times no ano de 2009 Smith fala sobre esse início: “No começo, isso era realmente uma coisa de base sobre pessoas que escreviam poesia há anos, anos e anos e não tinham audiência” (Rohter, 2009, on-line, tradução nossa<sup>2</sup>).

A palavra *slam* é uma onomatopeia da língua inglesa e indica o som de algo como se fosse uma “batida” de porta ou de janela, essa palavra é utilizada também para se referir à vitória de um mesmo jogador em uma sequência de torneios de baseball e tênis por exemplo. Foi Smith quem nomeou de *slam* os campeonatos de performances poéticas que organizava. As competições conhecidas como *Uptown Poetry Slam*, iniciaram em um bar de jazz chamado *Green Mill* em Chicago, se expandindo para as periferias da cidade. Através da colaboração de outros artistas, Smith organizava noites de performances poéticas, com o intuito da popularização da poesia falada, em oposição à poesia acadêmica.

2

Do original: “At the beginning, this was really a grass-roots thing about people who were writing poetry for years and years and years and had no audience.”



A programação dessas noites consistia em um conjunto inicial de microfone aberto, onde qualquer um da plateia poderia subir ao palco e recitar, seguido de uma performance de um artista convidado e, então, a competição entre os poetas. E tratando de uma competição, o prêmio daquele que vencesse a batalha de poesias da noite era o valor de cinco dólares ou uma barra de chocolate.

A autora Susan B. A. Somers-Willett (2009) afirma sobre como a postura altamente subjetiva das poesias performadas no *slam* ressoam a rejeição do movimento em relação a uma nova objetividade crítica ou universalidade acadêmica.

A frustração dos poetas do *slam* sobre o monopólio acadêmico em leituras de poesias e os ares intelectuais destes eventos ajudaram a aumentar o barulho da atmosfera contracultural dos *slams* que persiste em muitos locais hoje (Somers-Willett, 2009, p. 4, tradução nossa<sup>3</sup>).

No entanto, o movimento encontrou resistência por parte da academia em reconhecer o *poetry slam* como parte do movimento literário, quanto a isso a autora continua:

Nesse sentido, o verso popular é marginal, ou seja, existe fora do dominante centro de produção, crítica e recepção da poesia, que é frequentemente localizado dentro da cultura acadêmica. Verso popular em performance também se envolve em uma tensão maior com a cultura dominante, geralmente localizada ou incorporada pela classe média branca americana. Seus artistas são boêmios, vagabundos, militantes ou contraculturais. Em muitos aspectos, as tensões duplas do verso popular com dominantes e cultura acadêmica são inseparáveis, pois os poetas populares costumam retratá-los como o mesmo. Em termos redutivos, mas totalmente familiares,

3

Do original: "*Slam poets' frustration over the academic monopoly on poetry readings and the attending highbrow airs of these events helped fuel a rowdy, countercultural atmosphere at slams, one that persists at many venues today.*"

ambas as culturas são vistas como reinos daquele vago e ameaçador opressor, 'o homem' (Somers-Willett, 2009, p. 40, tradução nossa<sup>4</sup>).

Através da força desse movimento, um novo cenário foi aberto, propício à criação de novas performances artísticas que usam a palavra como modo de expressão daquilo que antes era apenas sentido. Dentre estas performances, destacamos a competição de *slam*, um tipo de sarau que ocorre nos moldes de batalha de poesias. A pesquisadora Lidiane Viana Assis (2018, p. 20), afirma ser muito difícil definir o *slam* pois segundo ela: "Ora visto como uma competição de poesia falada, ora como ambiente para livre expressão poética, o *slam* tem-se apresentado como um espaço onde as questões da atualidade são debatidas, com uma roupagem de entretenimento"

## POETRY SLAM NO BRASIL: O USO DAS ARTES COMO ATIVISMO SOCIAL

O *slam* é uma competição de poesias faladas, que trata de temas sociais durante a qual poetas ou *slammers*, são avaliados não por um júri técnico ou específico, mas pelo próprio público. Isso faz da audiência por vezes não apenas espectadores de poesias, mas atores com um papel muito importante de avaliação do que foi apresentado. O pesquisador Rogério Coelho apresenta a força da experiência como potência para o protagonismo do público.

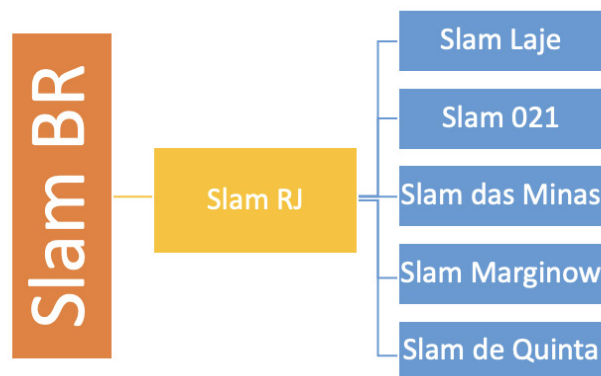
4

Do original: "In this sense, popular verse is marginal, that is, it exists outside the dominant center of poetry's production, criticism, and reception, which is often located within academic culture. Popular verse in performance also engages in a larger tension with dominant culture, one often located in or embodied by the American white middle class. Its artists are bohemian, vagabond, militant, or otherwise countercultural. In many respects, popular verse's dual tensions with dominant and academic culture are inseparable, for popular poets often portray them as one and the same. Put in reductive but utterly familiar terms, both cultures are seen as realms of that vague and ominous oppressor, 'the man'."

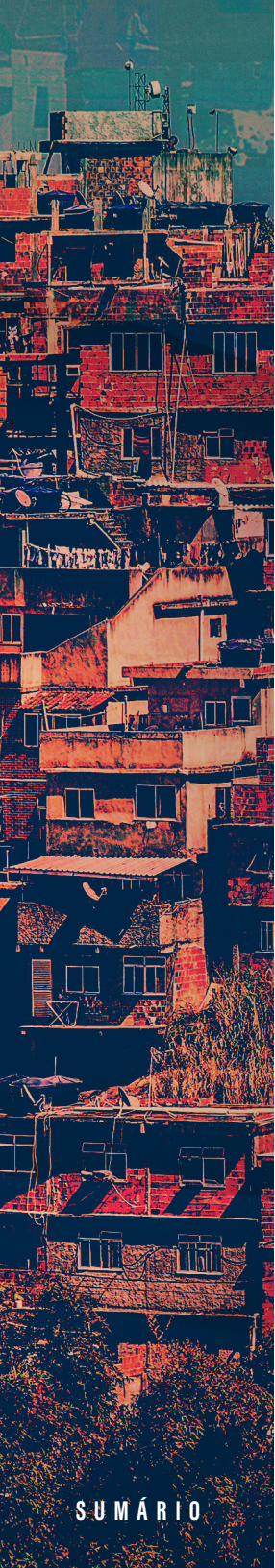
A potência do público em ser protagonista em ato estará condicionada apenas ao desejo de protagonizar. Ou seja, o encontro dos saraus provoca esse desejo explicitado pelos momentos de partilha. É a experiência de partilha que nos leva a crer que, ao ver alguém recitando, exercendo sua potência como protagonista, por meio de sua voz poética, ela implementa mais uma etapa da conquista dos desejos alheios, porque, em princípio, esse alguém partilha sua voz num espaço em que todos(as) têm a liberdade para tal (Coelho, 2017, p. 91).

Essa competição no Brasil acontece nas ruas e, na maioria das vezes, em territórios periféricos. Sua composição é majoritariamente de jovens não universitários que não carregam consigo uma preocupação com a norma culta ou até mesmo regras gramaticais. Sua tônica é passar sua mensagem ou “dar o papo”, afinal é o público quem vai decidir quem será o vencedor. Essa competição faz parte de um campeonato que tem suas divisões locais, estaduais e nacional e que vale uma vaga para a Copa do Mundo de Poesia ou também conhecida como *Slam* Mundo, que acontece anualmente em Paris.

Figura 1 - Modelo das etapas de classificação no estado do Rio de Janeiro



Fonte: autoria própria (2020).



Como qualquer outro campeonato o *slam* possui regras, e apesar de acontecerem diferentes competições pelo país as regras na grande maioria deles são as mesmas e por isso, considero algumas das práticas dessas regras ritualizadas durante as batalhas de poesia.

O apresentador ou *slammaster*, como também é conhecido, exerce um papel fundamental na programação do *slam*. Ele deve anunciar ao público o nome e uma pequena descrição de cada poeta, também deverá fazer a escolha dos jurados e pedir ao final de cada apresentação que eles falem suas notas. Esse momento de escolha de jurados é bastante marcante, o *slammaster* caminha entre o público presente e de forma interativa aborda as pessoas perguntando se elas conhecem alguns dos poetas que vão competir, se gostariam de fazer parte do júri daquela edição.

Os jurados são escolhidos entre os membros da plateia, essa escolha é feita de forma aleatória pelo apresentador um pouco antes da competição começar. A escolha aleatória dos jurados parte do princípio de que todo indivíduo é capaz de emitir uma opinião válida sobre arte e não seria necessária uma formação acadêmica ou técnica para isso.

Então, uma vez escolhidos, eles devem estar atentos às apresentações e no momento solicitado informar a nota equivalente àquela apresentação. Os juízes darão notas de 0 a 10, com a maior nota sendo 10, para cada poema. A estes é dada uma placa que vem numerada e ao longo da performance o jurado deve escolher a nota, pois ao fim da apresentação e assim que solicitado devem levantar suas notas. Eles são instruídos a usar uma casa decimal para reduzir as possibilidades de empate entre os competidores. Cada poema terá a nota mais alta e a mais baixa descartadas e as restantes serão somadas, representando a nota final do poeta. Além dos jurados também é escolhido entre o público uma pessoa para ficar responsável por cronometrar as apresentações e outra para contabilizar as notas informadas pelo júri, esses são conhecidos respectivamente como contador e matemático.

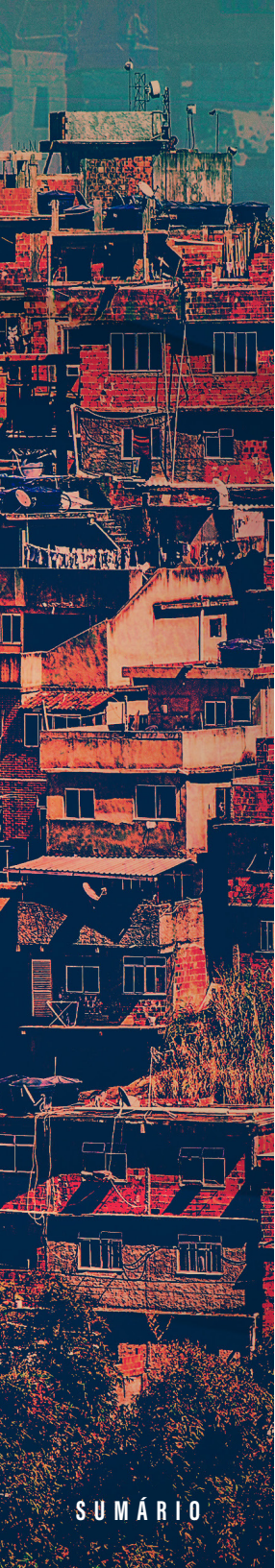


Os poemas podem ser de qualquer assunto ou tema e em qualquer estilo. Porém, é importante que cada poeta apresente poemas originais de sua autoria e as apresentações não devem ultrapassar três minutos de duração. Cada participante tem direito a alguns segundos para adaptar o microfone e o palco, o tempo começa a ser contado a partir do momento em que o poeta se dirige ao público, depois dos três minutos, penalidades de tempo serão aplicadas de acordo com os segundos além dos 3 minutos de apresentação. O anúncio das penalidades, são feitos pelo apresentador depois que os juízes tiverem atribuído às notas da apresentação do poeta.

Não é permitido o uso de auxílios visuais ou fantasias pelo poeta em sua apresentação, essa regra de auxílios visuais tem o intuito de manter o foco nas palavras e na apresentação em si e não em objetos. Além do mais, não é permitida a repetição de poemas, os poemas precisam ser autorais e cada um deles pode ser usado uma única vez durante as eliminatórias e uma vez na grande final.

Apesar do movimento ter sido criado por um homem branco, no Brasil ele é ressignificado pela juventude negra e periférica que se identificaram com a arte de unir poesia e crítica social, principalmente em um país onde a maioria da população é negra e casos de racismo ou violência contra negros é cada vez maior. Em uma de minhas idas as batalhas de *slam* pela cidade do Rio de Janeiro, uma *slammaster* que era uma mulher negra, durante a escolha do júri que é um momento em que normalmente o público presente fica bastante eufórico em participar da competição, disse que existia uma cota de branco para o júri e naquela ocasião deveria ser escolhida uma mulher branca, pois segundo ela “os homens brancos já nos silenciaram por muito tempo”.

Frequentando esses *slams* pude notar quão diverso é o público que frequenta as batalhas que acontecem na cidade. De grupo de poetas, que circulava os *slams* de amigos para fortalecer



aquele evento e tentar garantir uma vaga para concorrer no campeonato estadual, a moradores de outros bairros e da zona sul que cruzavam a linha dois do metrô para subir a Laje no Complexo do Alemão e apreciar poesia e turistas de diversas nacionalidades.

O *Slam Laje*, que acontece no Complexo do Alemão no subúrbio carioca, foi um dos lugares em que o público apesar de diverso a cada edição, também possuía o seu público "fiel". A competição que acontecia inicialmente em cima de uma laje, atualmente possui perfil itinerante e circula as treze favelas que compõem o Complexo do Alemão e assim, consegue alcançar grupos de universitários, turistas e os próprios moradores do território.

Ao compreender que cada *slam* realiza suas competições de acordo com sua programação, os vencedores de cada edição competem em uma final, essa data da final fica a critério do grupo responsável pelo *slam*, o vencedor representa seu *slam* e avança para o campeonato estadual e quem vence a etapa estadual representa seu estado na competição nacional que acontece em dezembro de cada ano, mais conhecido como *Slam BR*. O vencedor do campeonato nacional representa o Brasil no *Slam Mundo*.

Desde então, durante as competições em nível internacional os poetas que vão competir ou participar enviam suas poesias previamente, e durante sua performance o texto é transmitido em sua língua original, da maneira que o poeta está apresentando e abaixo o texto é traduzido para a língua onde acontece a competição. A competição mundial, internacionalmente conhecida como *The Poetry Slam World Cup* ou *Grand Slam*, acontece em Paris na França anualmente seguindo as regras de que o poeta envie poesias autorais, de até três minutos e a tradução das poesias será feita para o francês e inglês sendo transmitida junto a performance do poeta.

## PROTAGONISMO PERIFÉRICO: NARRATIVAS DE DOR E ESPERANÇA

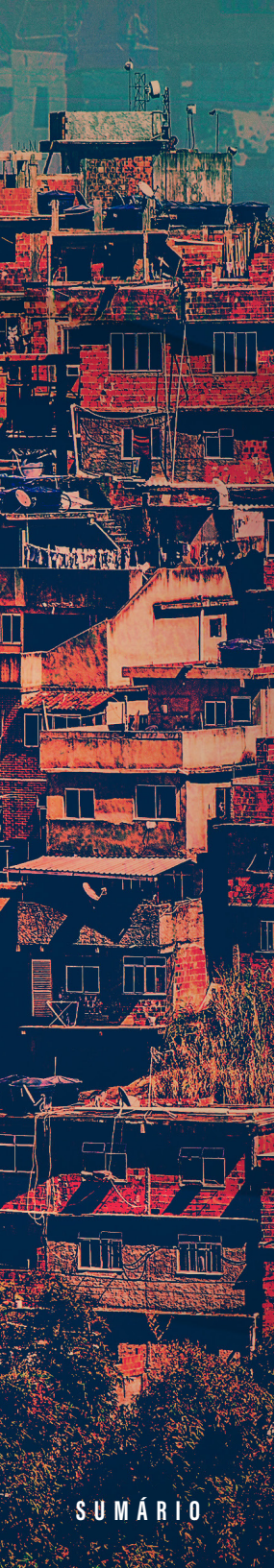
Há uma necessidade no ser humano de contar seus problemas, compartilhar seus anseios e ter sua voz ouvida. Embora cada indivíduo tenha capacidade de se expressar através de sua voz, essa voz poderá ser ouvida ou não a partir de relações sociais e de poder. No entanto, as experiências que muitos dos poetas trazem em seus textos na competição de *slam*, é de repressão, silenciamento e preconceito, com destaque para as falas de poetas negros e negras, LGBTQIAPN+<sup>5</sup> e sobretudo de origem periférica.

A autora indiana Gayatri Spivak (2010) em seu livro *Pode o Subalterno falar?*, faz um questionamento do lugar de fala desse indivíduo subalternizado. Contudo, é preciso identificar quem seria esse sujeito subalterno. Não seria um sujeito marginalizado qualquer, antes são “as camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12).

Analisando o cenário do *slam*, podemos perceber o acolhimento e atenção às histórias e vivências que são transformadas em poesias e trazem as narrativas próprias desses poetas. E por isso a importância desses poetas compartilharem suas experiências, questionamentos e trajetórias, a afirmação das identidades dos jovens poetas que frequentam os *slams* reforça a relevância da experiência que esse movimento proporciona para os que falam e para os que escutam as poesias recitadas.

5

LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.



Segundo o sociólogo Manuel Castells, identidade é aquilo que é “fonte de significado e experiência de um povo” (2001, p. 22). Nesse caso podemos considerar o *slam* como um lugar onde as múltiplas identidades se encontram, as pessoas se reúnem para compartilhar suas vivências por meio de palavras, ideias e poemas. Ele se torna um lugar de acolhimento para quem frequenta, as mulheres podem falar, os gays, independentemente de raça, religião, gênero, no *slam* a pessoa será ouvida, pois não há impedimento para aqueles que desejam abrir seus corações e trazer suas inquietações. Apesar de possuir tal abertura, as poesias que se destacam são as que falam sobre as vivências dos poetas negros e periféricos na cidade.

A pesquisadora Aline Sabino reforça a necessidade de uma luta desses corpos para se fazerem presentes, em espaços que lhes são negados.

No entanto, há uma apropriação muito maior da periferia brasileira, nível *slammer* e público, ao movimento do *poetry slam*. Modelo próximo aos *saraus*, o *slam* condensa poetas marginalizados, que lutam por reconhecimento e mudança social através da arte. São corpos que procuram estar em espaços, que lhes são negados (Sabino, 2017, p. 13).

O poeta favelado está inserido em um território repleto de negações. Sua vida é uma completa disputa para afirmar sua existência e sua identidade. É preciso compreender como ocorre o processo de resistência e sobrevivência por parte desses jovens dentro de uma favela. Walter Benjamin fala sobre a experiência como fonte para o narrador, sendo assim podemos relacioná-la com essa fonte principal dos poetas que vão competir no *slam*. Como nos apresenta os versos da poeta Sabrina Azevedo.

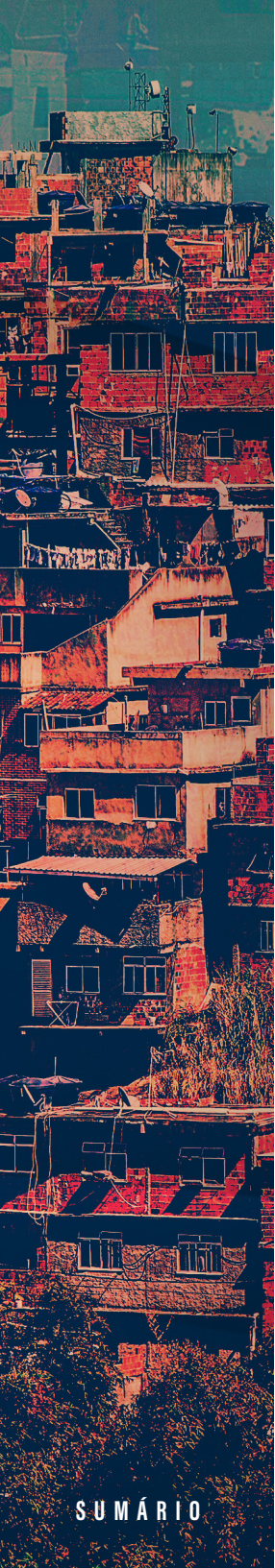
Do lado de cá  
somos a maioria,  
tratados como minoria,  
pela supremacia que quer nos matar

Do lado de lá  
somos vitimistas,  
que quer estar na mídia  
e protesta por uma vida,  
que de nada valia pro lado de lá

Mas se somos minoria  
e aquela vida de nada valia  
porque tanto te incomoda a nossa gritaria  
pedindo justiça por aquela vida  
que não vai voltar

É que a justiça não é justa pro lado de cá  
é fácil formar opinião  
sobre aquilo que você não vive  
sobre a dor que você não sente  
por isso as nossas opiniões são tão diferentes  
porque eu tô do lado de cá  
da galera que sente

E você do lado de lá,  
se torna tão prepotente  
abusando da dor da gente  
deixando o sistema fazer sua mente  
logo você que se julga tão inteligente



A narrativa da poeta, apresenta a perspectiva da vítima, de quem não pode sequer protestar pela perda de uma vida que muitas vezes não tem valor algum para o Estado. O Estado tem seus agentes treinados nas ruas, seguindo e reproduzindo práticas que não estão marcadas em nenhum manual, práticas de violência não institucionalizadas. Podemos perceber a relação desses sujeitos com a memória, como são muito fortes esses ensinamentos e aprendizados que se tornaram conteúdos para as suas poesias. Esses jovens de fato vivenciam suas experiências e as compartilham dentro dos *slams*. Eles se tornam os protagonistas de suas narrativas.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (Benjamin, 1983, p. 198).

Diferentemente do silenciamento que os sobreviventes traziam após seu retorno da guerra, os poetas fazem de suas guerras e lutas contra a homofobia, o racismo, contra o machismo formas de poesias, e têm colocado no papel suas inquietações. Para Gloria Anzaldúa a escrita é uma arma de resistência.

Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você (Anzaldúa, 2000, p. 232).

A autora traz um forte exemplo da utilização da escrita como arma dentro do campo da disputa pela afirmação de sua identidade. Os poetas que se apresentam nos *slams* se utilizam do mesmo recurso para fazer não apenas de suas escritas, mas de seu corpo, um protesto vivo contra os inúmeros direitos que lhes têm sido negados por suas diferentes identidades de gênero, territoriais e raciais.

No Brasil, esse perfil de poeta periférico tem se destacado entre os poetas mais jovens, como o exemplo das poetas Sabrina Martina e Sabrina Azevedo, moradoras do Complexo do Alemão e da Cidade de Deus. Como visto anteriormente nos versos de Sabina Azevedo, Sabrina Martina também compartilha relatos de sua vivência enquanto moradora de favela. Como relata no trecho abaixo:

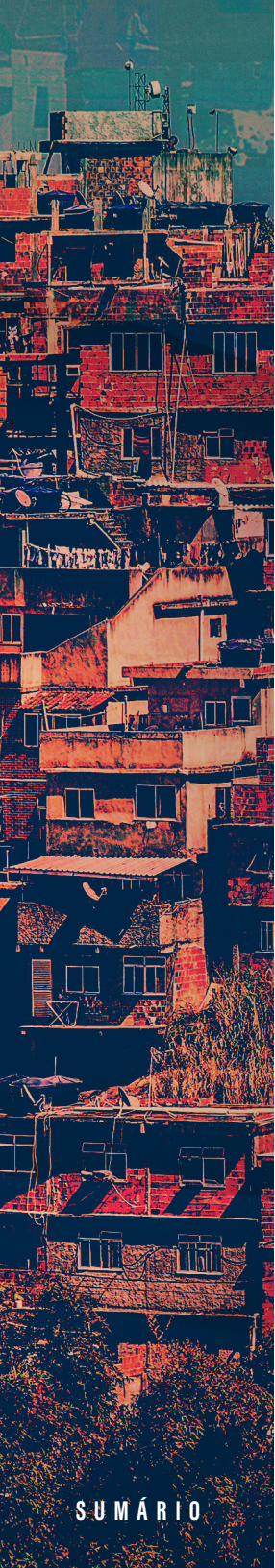
Eu vejo uma chacina,  
todos os dias eu vivo uma chacina.  
Todos os dias eu vejo uma chacina  
todos os dias eu vivo uma chacina.  
Todos os dias. Cara gente branda.  
Direitos humanos vai muito além  
que uma esquerda e direita branca.  
Você conhece a realidade do gueto?

Respeita meu povo preto  
que não tem direito a chorar,  
está acostumado a apanhar  
e não pode gritar  
porque no dia seguinte tem que ir  
trabalhar.

O mundo tá cinza,  
as pessoas, vazias,  
a preocupação maior é tirar o pão de  
cada dia.

A fonte secou, o almoço esfriou,  
e agora tu vai se vender pra qual  
senhor?

A cor do colonizador nunca mudou,  
mas o discurso sim.  
De novo te enganou.



Podemos destacar as experiências de vida para pensar o que é competir no *slam*. Esse espaço que jovens, em sua maioria de origem periférica, falam sobre seus medos, suas inseguranças e outros temas que eles não se sentem confortáveis em falar fora dali.

Por fim, é através de gritos poéticos como “A favela está passando a mensagem, *Slam* Laje!!! Abra seu coração” ou “Poesia nua e crua, *Slam* da Quentura” que a juventude periférica tem se reunido para performatizar suas vivências através de narrativas nas batalhas de *slam*. Ao competir esses poetas “vão à luta” em busca do título de campeão daquela batalha e usam a poesia como forma de questionar o porquê de terem seus corpos representados como sinal de perigo ou de algo incomum. É nesse lugar que suas vozes podem ser ouvidas, é por meio das letras dos versos que se une a força da performance e da entonação durante a apresentação.

Isso gera diversos tipos de reação por parte da plateia em forma de efervescência coletiva (Durkheim, 2008) nas quais esse público pode reagir com sons de “POW, POW, POW” indicando uma certa euforia, mostrando que de fato a poesia é sentida e cada indivíduo irá reagir àquela performance de uma maneira única. Apesar de terem conhecido um rápido crescimento e popularização por todo o país nos últimos anos, trata-se de um novo panorama que deve ser profundamente estudado e discutido. Há uma relevância do tema para os debates culturais que se preocupam com o empoderamento de grupos subalternos, das margens de nossa sociedade e são nas batalhas de poesia que convergem, em praça pública, as disputas que estas populações travam cotidianamente para garantir seu direito de existir e resistir para além de seu território periférico.



## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Lidiane Viana. **Poetry Slam na escola: Embate de vozes entre tradição e resistência.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2018.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas. Uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Abril, 1983.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- COELHO, Rogério Meira. **A PALAVRAÇÃO** – Ato político-performático no coletivo Sarau de Periferia e Poetry Slam Clube da Luta. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2017.
- D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – *O poetry slam entra em cena.* **Synergies Brésil**, n. 9, p. 119-126, 2011. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida Religiosa.** Tradução: Joaquim Pereira Neto. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- ROHTER, Larry. Is Slam in Danger of Going Soft? **The New York Times**. 2 jun. 2009. Entrevistado: Marc Kelly Smith. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2009/06/03/books/03slam.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- SABINO, Maria Aline. **Performance e aprendizagem no slam da juventude em Sobral, Ceará.** 2017. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Estado do Vale do Acaraú, **Ceará**, Sobral, 2017.
- SOMERS-WILLET, Susan B. A. **The Cultural Politics of Slam Poetry: race, identity and the performance of popular verse in America.** Michigan: Ed. The University of Michigan Press, 2009.
- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

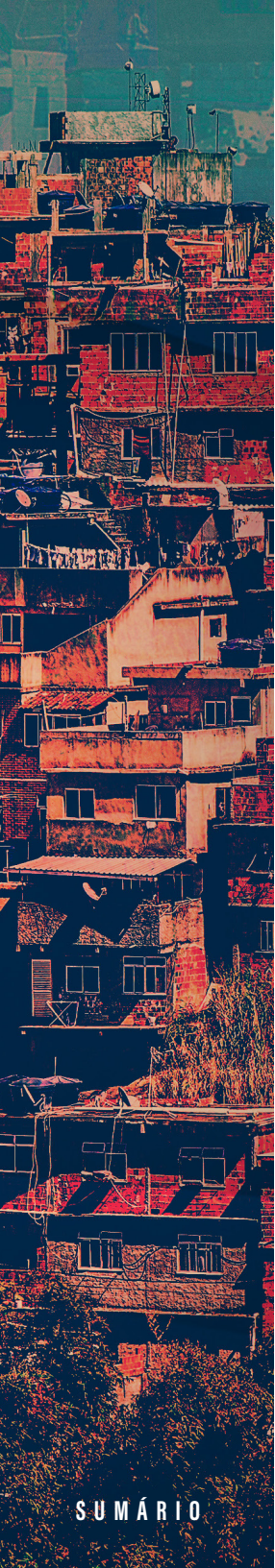


3

*Karina Ribeiro Soares Reis*

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO  
AFROCENTRADO EM  
PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS  
PARA MORADORES PERIFÉRICOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.3



O presente trabalho dialoga sobre a necessidade do ensino afrocentrado, nos pré-vestibulares sociais para moradores de periferia, em sua maioria pretos e pardos. Com finalidade, para além, do ensino classificatório em processos seletivos, preparando o educando a partir da história e cultura de seu grupo social, para que este chegue ao ensino superior empoderado. A metodologia é aplicada nas aulas de geografia de forma transversal junto ao conteúdo programático. Mediamos o estudo e discussão de leis de reparação social, conteúdo afro-brasileiro, desenvolvimento do pensamento crítico diante de assuntos atuais e a educação antirracista. Ao final do curso preparatório, a maioria dos estudantes demonstrou engajamento na temática, amplo preparo para ingressar na universidade, determinação e grande aprendizado sobre a temática proposta.

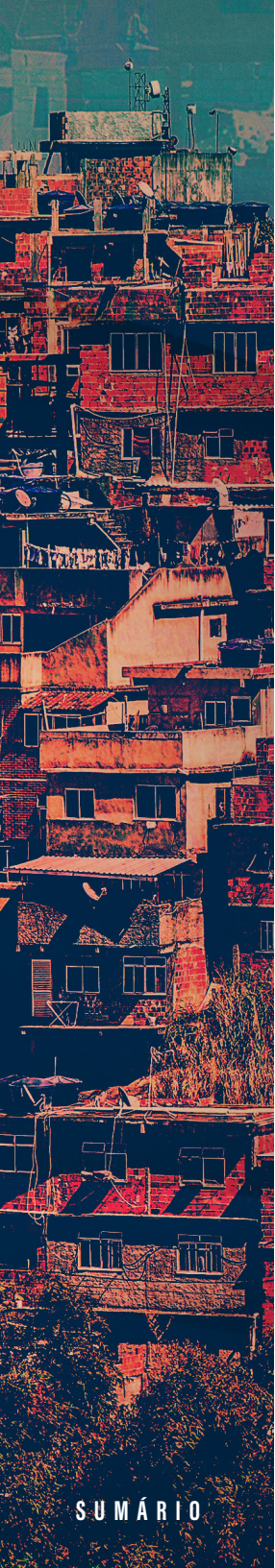
Atualmente no Brasil as universidades públicas possuem público diverso, dentre os estudantes cresce o número de negros de classe baixa e periféricos cursistas nas diferentes áreas de ensino, uma realidade advinda de políticas sociais aplicadas nas últimas décadas. A Lei 12.711 de 2012 completa dez anos, com a luta dos movimentos sociais e mudanças nas políticas públicas brasileiras a presente legislação determina que 50% das vagas em Instituições Federais de ensino superior sejam ocupadas por pessoas que estudaram em escolas públicas, e metade destas será reservada para estudantes com renda familiar de até 1,5 salário mínimo *per capita* (Brasil, 2012). Porém, a maioria desses indivíduos ingressam no ensino superior sem saber ou entender das leis e direitos de seu grupo social, muitos não estudaram sobre a história de seu povo. Para romper com o racismo estrutural (Almeida, 2019), o presente trabalho propõe o ensino afrocentrado em pré-vestibulares sociais, que atendam em sua maioria pretos e pardos moradores de comunidades e periferias. Objetivando que esse público ingresse nas instituições de ensino entendendo e usufruindo das leis e direitos para a reparação social, ocupando conscientemente o seu lugar de fala, realizando trabalhos acadêmicos a partir de sua história, cultura e autores.

Com a finalidade de diminuir o privilégio da classe dominante nas universidades e resistir reescrevendo a história do negro na academia. Para tal, desenvolvemos na turma do ano de 2023 do pré-vestibular social Norma Brito na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), o projeto de ensino afrocentrado que trabalha concomitante à matéria de Geografia as leis, cultura e história afro-brasileira.

O presente trabalho está dividido em quatro partes, nesta introdução apresentamos resumidamente os principais pontos, objetivos e metodologia. A segunda parte versa sobre a perspectiva do ensino afrocentrado, na terceira seção apresentamos a metodologia e principais abordagens durante o curso e por último as considerações sobre a pesquisa. Esperamos que ao final do curso os estudantes para além de ocupar uma vaga no ensino superior, estejam imbuídos de pensamento crítico (Souza, 1989) para lutar e construir um novo currículo que coloque a história, teorias, cultura e autores negros como representantes do país, reduzindo a herança colonial e escravocrata que impera em nossas redes de ensino.

## A PERSPECTIVA DO ENSINO AFROCENTRADO

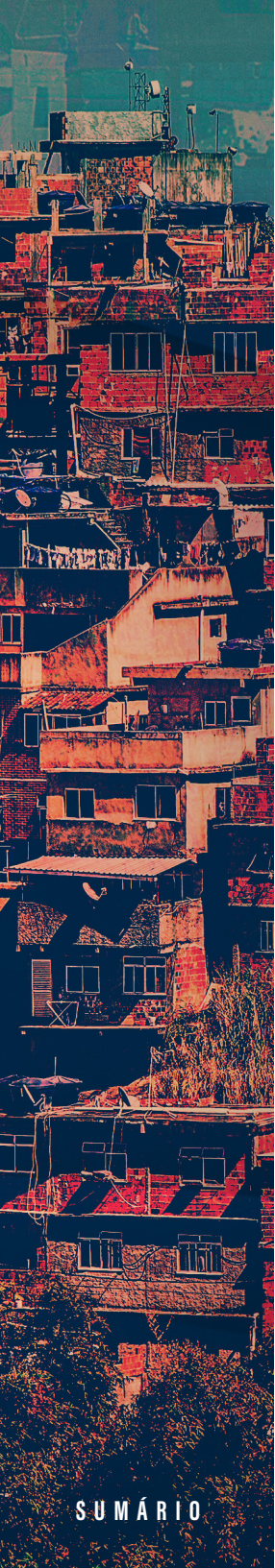
O método empregado pode ser classificado como afrocentrado porque em todas as aulas, de maneira transversal aos conteúdos de Geografia, trabalhamos temas ligados à cultura, leis e história afro-brasileira. Esse formato foi desenvolvido porque observamos que o público do curso preparatório, que é de maioria negra e periférica, não detém informações importantes para ingressar nas instituições públicas brasileiras. A maioria dos indivíduos não entendem a importância de se autodeclarar de modo coerente e utilizar a política de cotas que é fruto da Lei 12.711/2012 (Martins; Ribeiro, 2017) por



falta de informação. Muitos chegam aos pré-vestibulares e ao ensino superior sem ter consciência de seus direitos enquanto cidadãos e não compreendem a história de seu grupo social.

Com a finalidade da construção de uma base educativa antirracista, a Lei 10.639/2003 é sancionada para que a história e cultura afro-brasileira, seja obrigatoriamente integrada ao currículo escolar do ensino básico no país (Brasil, 2003). Porém, muitas instituições escolares não cumprem a determinação supracitada. O que corrobora para a manutenção do racismo estrutural no Brasil, que se constitui de um processo histórico no qual a classe dominante oprime e explora o negro periférico, para a perpetuação de seus privilégios (Almeida, 2019). Entender a realidade de seu grupo social, para além da construção histórica eurocentrada, é fundamental para posicionar-se contra a estigmatização social imposta ao seu grupo. O papel do professor enquanto mediador que busca desenvolver um ensino baseado na diversidade e cidadania em suas aulas no ensino básico, em cursos preparatórios ou no ensino superior é de intermediar um conteúdo que dialoga com a história e realidade do público atendido. Sem embargo, para desenvolvimento do pensamento crítico de seus educandos.

O pensamento crítico é responsável por produzir argumentos capazes de desmistificar posicionamentos e imposições de cunho racista. O desenvolvimento em sala de aula de problematizações a partir de situações históricas relacionadas a conteúdos escolares com possibilidade de breves debates, torna-se importante não só no ensino básico formal, mas também em cursos preparatórios sociais. A metodologia exposta neste estudo objetiva imbuir conhecimentos diversificados sobre o grupo social do público atendido, estruturando o educando para uma permanência qualitativa no espaço acadêmico e posicionamento perante ao sistema vigente, com a finalidade de uma perspectiva emancipação social (Souza, 1989). Para além da atual metodologia predominante nos pré-vestibulares brasileiros, focada apenas no ensino de base tecnicista que utiliza



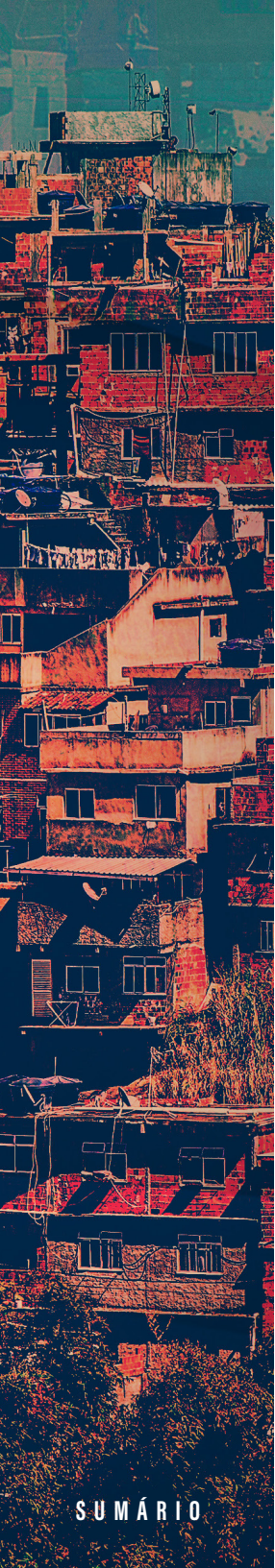
associação e memorização de questões de provas objetivas para a classificação do estudante. O mediador carece observar uma questão muito importante e fundamental para que o discente futuramente progrida em seus estudos, o pensar com criticidade, o “treino” e foco do curso que carrega em sua nomenclatura o termo “social” deve estar voltado para esta função diferenciando-se do ensino convencional e de mercado.

Proporcionar cotidianamente em sala de aula um panorama afro-brasileiro identitário ao indivíduo que ocupa as carteiras de um curso preparatório formado principalmente por estudantes negros periféricos é fundamental para que o grupo assuma o seu lugar de fala dentro da sociedade e da academia. Segundo Silvio de Almeida:

A permanência do racismo exige, em primeiro lugar, a criação e a recriação de um imaginário social em que determinadas características biológicas ou práticas culturais sejam associadas à raça e, em segundo lugar, que a desigualdade social seja naturalmente atribuída à identidade racial dos indivíduos ou, de outro modo, que a sociedade se torne indiferente ao modo com que determinados grupos raciais detêm privilégios (2019, p. 47).

Concordando com o autor, para romper com o racismo estrutural e lutar em prol da diminuição da desigualdade social construída desde a colonização do Brasil, por propagação de um mito de que existem povos inferiores determinados por características fenotípicas, há necessidade de derrubarmos a estrutura educacional existente utilizando contextos históricos que não apenas destacam e caracterizam a cultura da classe dominante.

O educador de pré-vestibular social deve mediar a desconstrução da segregação entre negros e brancos que vigora em espaços sociais, um destes é o ensino formal, por muito tempo se perpetuou o mito de que “pessoas negras são menos aptas para a vida acadêmica” (Almeida, 2019, p. 39). Um dos motivos desse equívoco está no currículo educacional que reproduz a visão reducionista do colonizador

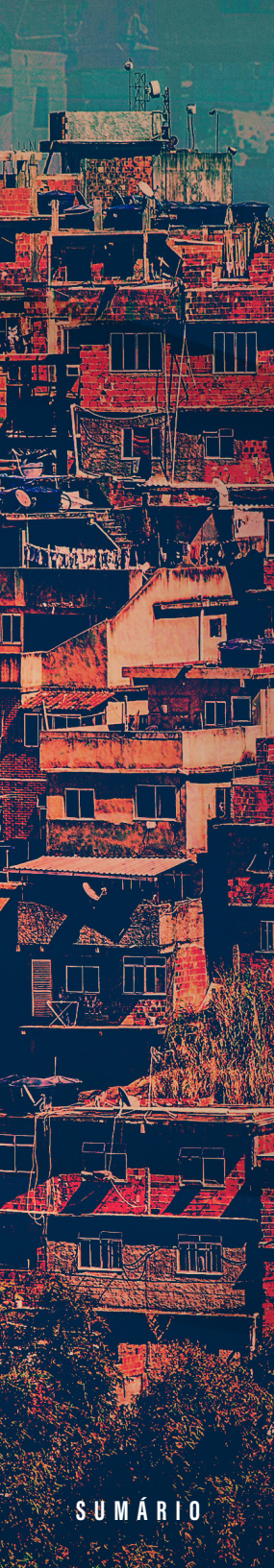


e da classe dominante perante a história de outros povos. Empoderar o estudante negro periférico com sua cultura e descortinar a lógica do modo de produção vigente corrobora para que este seja dono de sua própria história e a reescreva com base na resistência de seu povo. Torna-se necessário conceber a ideia de que um curso preparatório para o público específico deve conter conteúdo característico para de fato ser considerado identitário e progressista.

Atuar em uma sala de aula voltada para pretos e pardos moradores de periferias, apenas utilizando os métodos de ensino que corroboram para a seleção e classificação do indivíduo por critério de pontuação, reforça o velho discurso da meritocracia impregnado nos mecanismos institucionais brasileiros. “No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia” (Almeida, 2019, p. 51). O estudante não pode ser entendido dentro da instituição de ensino como aquele que deve obter a pontuação suficiente para ocupar uma vaga no ensino superior, mas, percebido por cidadão com direito a inserção na academia para produzir conhecimento a partir de sua realidade para ser capaz de problematizá-la e atingir a emancipação coletiva. Diante dos fatos apresentados com finalidade de legitimar o ensino afrocentrado em pré-vestibulares sociais, apresentaremos na seção subsequente o detalhamento da aplicação da metodologia exposta.

## APLICAÇÃO DA METODOLOGIA PROPOSTA

O projeto de ensino afrocentrado é aplicado nas aulas da disciplina de Geografia às terças-feiras no pré-vestibular Norma Brito, que funciona na sede da Subsecretaria de Igualdade Racial e Direitos Humanos (SIRDH), da cidade de Campos dos Goytacazes (RJ). O órgão público é derivado da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares (FMZP), fundada em 12 de dezembro do ano de 1997



(Ramos, 2020). O movimento negro e sua luta política local possibilitou não só a criação desse espaço comunitário em prol do negro, mas sempre se manteve firme pela igualdade racial – sobretudo, com intuito de firmar um compromisso do Estado com a população preta e parda – prestando inúmeros serviços à população negra campista, foi um instrumento social, educacional e político de suma importância para o desenvolvimento em caráter emancipatório multidimensional de seus assistidos.

Diante do histórico da subsecretaria e perfil do estudante, adotamos práticas diferenciadas de ensino em todo o planejamento do componente curricular Geografia priorizando não só o conteúdo padrão, mas a educação para o público-alvo, composta por negros periféricos. Desde a primeira aula após a medição das correntes geográficas, discorreremos sobre a lei de cotas e sua importância, explicando a adoção do ensino afrocentrado e percebemos nos educandos a vontade de entender a sua história individual e coletiva, exercitando o pensamento crítico, apropriando-se da cidadania (Gandara, 2020) – um direito básico negligenciado na precariedade educacional construída sobre a cultura do colonizador. A não discussão da temática racial intraescolar perpetua a falsa ideia de democracia racial. Muitos estudantes perdem a oportunidade de adentrar no Ensino Superior por cotas sociais e raciais por vergonha de se auto-declarar. Uma problemática social que advém de um sistema escolar galgado na cultura elitista que não dialoga sobre as lutas de classe.

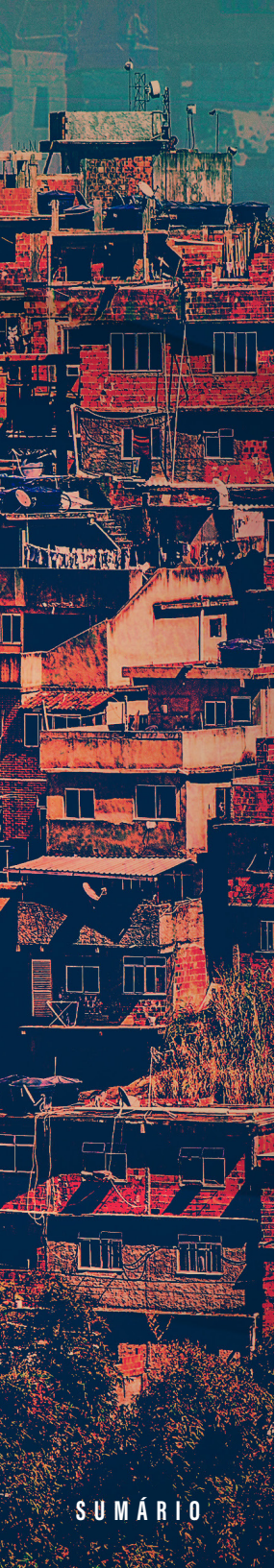
Ao chegar em um curso preparatório que prioriza apenas o método meritocrático de classificação, o aluno não é preparado para a vida e sabemos que o capitalismo não absorve a todos, igualmente ao sistema de ensino atual, porém existem mecanismos estatais para a entrada e permanência nas universidades e institutos públicos como programas de auxílio e concessão de bolsas. O não diálogo em um pré-vestibular social e racial sobre essas questões mantém o educando desprovido de outras maneiras de entender a sociedade em que vive e mudar a sua realidade e de seu grupo. A lei de cotas



muito criticada pela elite garante a inserção no Ensino Superior de indivíduos de classe baixa, periféricos e negros (Martins; Ribeiro, 2017). Diante do fato supracitado é de suma importância informar o educando sobre a legislação referida, possibilidades de permanência institucionais, história e cultura negra para que o indivíduo entenda que essas políticas sociais são justas e necessárias diante de toda a desigualdade gerada no país que recai sobre o grupo.

Uma outra medida importante no planejamento das aulas de Geografia é a valorização de autores e personalidades negras, com intuito de fortalecer a imagem de pretos e pardos de relevância nacional, dando continuidade à lei 10.639 (Brasil, 2003) que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira pouco aplicada na prática da educação básica. Sempre ao final das aulas, eram expostas minibiografias com informações relevantes, mediando a discussão sobre a trajetória desses indivíduos e suas contribuições sociais que levavam à reflexão e pensamento crítico (Souza, 1989) de assuntos relacionados à temática afrocentrada e desigualdade social. Uma autora de grande relevância para análise geográfica e social é Carolina Maria de Jesus, moradora da comunidade do Canindé em São Paulo, mãe solo, catadora de recicláveis, possuindo apenas a quarta série do ensino fundamental, mudou sua trajetória através da educação.

Seu livro *Quarto de despejo* lançado na década de 1960, reflete a realidade do negro periférico atual, denuncia as desigualdades sociais brasileiras, desafiando o leitor a problematização e desenvolvimento do pensamento crítico (Jesus, 2019). Entretanto, revela a força de uma mulher preta e periférica com uma história de luta que inspira, auxiliando no empoderamento do indivíduo e valorização de seu povo que diante de todo o racismo estrutural imposto no país resiste (Reis, 2022). Utilizar a referência de autores negros que expressam em sua vida e escrita a potência de sua voz é necessário em um curso que prepara outros pretos e pardos para o Ensino Superior.



Explicar sobre a formação racial nacional é outro passo importante na construção das aulas afrocentradas, para realizar o diálogo da temática em caráter transversal ao conteúdo da Geografia adotamos constantemente em nossas aulas, o uso e confecção de mapas. A cartografia é uma técnica muito importante para mediar o ensino diferenciado e interativo. Para tal, utilizamos a técnica de identificação e localização cartográfica, uma atividade que utiliza a ludicidade (Luckesi, 2014) para a partir da confecção do material discutir diversas questões, inclusive políticas, sociais e ambientais. Uma dessas aulas tratou da divisão do continente africano e da diáspora negra que trouxe, forçadamente, como escravizados bilhões de pessoas para o Brasil. A diversificação racial, predominantemente formada por pretos, indígenas e portugueses culminou no colorismo racial de nosso país.

Com base na perspectiva apresentada, os estudantes ao longo do curso obtiveram conhecimentos específicos cartográficos de grande relevância para provas do Enem, vestibulares e cotidiano ao mesmo tempo que aprofundamos temáticas ligadas ao ensino afro-brasileiro. A cartografia escolar deve ser um processo constante no aprendizado da geografia, diferente da aplicação tradicional que se dá do conteúdo só em uma unidade formativa, realizamos a produção e identificação de mapas em toda a trajetória de formação do aluno. Entretanto, utilizamos a realidade do educando para discutir exemplos práticos, em diálogo com a educação emancipadora em que o aprendizado ocorre a partir de vivências (Freire, 1996). Através do cotidiano explicamos a formação das *favelas*, uma base para se entender e discutir o atual contexto social brasileiro, explicando a importância da análise geopolítica e percorrendo a partir de noticiários atuais. Em cada planejamento mensal observamos o desenvolvimento do estudante, avaliando as temáticas afrocentradas introduzidas, sua relevância e ligação a conteúdo estabelecido por parâmetros curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de ensino afrocentrado foi idealizada com intuito de preparar os cursistas para além da classificação em processos seletivos, visando a permanência desses indivíduos até o fim do curso, evitando a evasão e buscando o fortalecimento do negro no ambiente acadêmico. A metodologia que consiste em aderir a educação afro-brasileira de forma transversal ao conteúdo de Geografia corroborou para uma nova concepção de ensino que considera fatores sociais e culturais. Constatamos que os estudantes se tornaram mais participativos em sala de aula, desenvolvendo a criticidade e problematização dos conteúdos mediados e assuntos cotidianos usados transversalmente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado: 10 mar. 2013. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em 04 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 20 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDARA, Lemuel da Cruz. **Educação de Jovens e Adultos mediada pelas TDICs**. Instituto Federal de Goiás, 2020.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, p.13-23, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2019

MARTINS, Ana Carolina; RIBEIRO, Marcos Abrahão. Redistribuição ou reconhecimento? O ponto de vista dos alunos do Ensino Médio Integrado do Campus Campos Centro do IFF sobre a política de cotas da Rede Federal de Educação. **(SYN) THESIS**, v. 10, n. 1, p. 97-110, 2017.

RAMOS, Manuelli Batista. **Racismo institucional e movimentos negros: resistências e coexistências em Campos dos Goytacazes/RJ**. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Campos dos Goytacazes, 2020.

REIS, Karina Ribeiro Soares. Possíveis contribuições das obras de Carolina Maria de Jesus na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha-Revivale**, v. 2, n. 2, 2022.

SOUZA, Ari Herculano de. **A ideologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 1989.

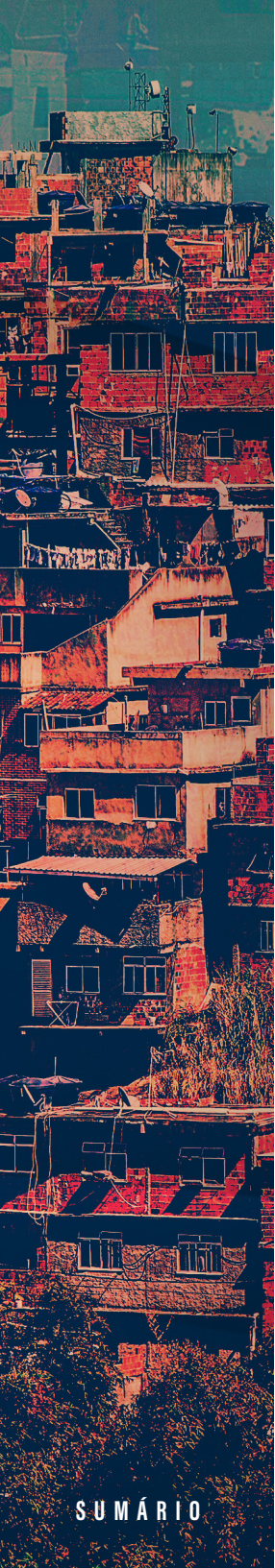


# 4

*Rosilândia da Cruz Eduardo*

## **CAPOEIRA E UNIVERSIDADE: ACESSO E FORMAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.4



A partir de uma análise crítica dos avanços e transformações da capoeira numa sociedade ainda de acentuada desigualdade social, percebi a necessidade de dar visibilidade à capoeira, sobre o assunto. A partir de experiências pessoais, técnicas e culturais percebi o impacto dos benefícios que a capoeira traz no senso de empoderamento, pertencimento e fortalecimento de identidade. Defendo que, a execução de eventos inclusivos de atividades da capoeira e de capacitação dos seus integrantes, possibilita o acesso desses atores às possibilidades de formação oferecidas, ou que venham a ser, futuros graduandos, parte da comunidade universitária, gerando nos mesmos, o sentimento de pertencimento e que possam perceber o *campus* como uma fonte de conhecimento e facilitador de oportunidades.

Durante a participação no I Simpósio Capoeira e Universidade, que aconteceu na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD – UFRJ), um evento gratuito e aberto a toda sociedade, realizado no dia 25 de maio de 2022, idealizado pela professora Lívia Pasqua, primeira mulher a ocupar a cadeira de professora efetiva de capoeira na UFRJ, organizado por alunas e alunos do LABCAPO (Laboratório Capoeira da UFRJ), e observando todo o cenário, aspirei a realização do presente trabalho.

No evento ocorreram diferentes tipos de atividades, como palestras, aulas, cortejo<sup>6</sup> e muita papoeira<sup>7</sup>, conforme tabela da programação geral, e foi possível observar a presença de um novo cenário de alunos, onde compareceram jovens, adultos e pessoas de idades mais avançadas. Ouviram as palestras, participaram das vivências, dialogaram entre si, atuaram ativamente no evento.

6 Cortejo: o cortejo de capoeira acontece como um desfile de carnaval, na qual a bateria são os berimbaus e as pessoas participam com palmas e realizando movimentos de capoeira.

7 "Papoeira" é o nome que se dá ao bate-papo da capoeira, uma roda de conversa com o nome "capoeirístico".

Considero necessário possibilitar a outros a diversidade cultural que foi apresentada no simpósio, a fim de mostrar e reafirmar a importância da capoeira enquanto cultura brasileira, utilizando-a como a porta de entrada de jovens pertencentes às classes menos favorecidas, possibilitando-lhes o acesso à universidade.

A fim de conhecimento, segue abaixo o quadro da programação do I Simpósio Capoeira e Universidade/UFRJ, 2022.

Figura 1 - Programação Geral do Simpósio Capoeira e Universidade - UFRJ 2022

PROGRAMAÇÃO GERAL		
	Horário	Programa
MANHÃ	8h - 8h30	Credenciamento
	8h30 - 9h	Abertura oficial do evento
	9h - 11h	Palestra 1 "Capoeira No Ensino Superior"
	11h - 12h	Vivência de Capoeira
	12h - 13h30	Horário reservado para almoço
TARDE	13h30 - 15h30	Palestra 2 "Capoeira: dança, luta ou folclore?"
	15h30 - 16h	Intervalo
	16h - 17h30	Aulão de Capoeira
NOITE	17h30 - 18h	Cortejo
	18h00 - 19h30	Palestra 3 "Capoeira e Universidade: perspectivas nacionais e internacionais"
	19h30 - 20h	Encerramento

25/05/2022 - 8h às 20h - EEFD-UFRJ - GRATUITO

LABCAPO

Fonte: Instagram rede social Projeto de Extensão CAPOUFRJ (2022).

A partir das experiências vivenciadas no simpósio e refletindo sobre a possibilidade de uma parceria entre a universidade e a capoeira, idealizo o que pode vir a ser uma importante contribuição para a diminuição de um problema que ocorre com os capoeiristas, quando estes querem se inscrever nos editais de fomento à cultura,

mas não conseguem devido à falta de conhecimento na área, falta de experiência e por não terem recursos para custear um profissional em gestão de projetos.

Lia Baron, gestora cultural, pesquisadora, responsável por implementar processos de valorização da diversidade cultural, de democratização e de descentralização do investimento em projetos, identifica em sua publicação na Revista Z Cultural, título *A Territorialização das Políticas Públicas de Cultura* (2016), que a falta de profissionais em gestão de projetos é um dos fatores que dificulta que a população periférica tenha acesso às fontes de fomento, Baron enfatiza a implementação da Rede Carioca de Pontos de Cultura e o edital de Ações Locais, pautados pela lógica da descentralização territorial e da democratização do acesso aos recursos públicos facilitando a afluência da população periférica.

Isto posto, reforço a minha observação sobre a capoeira e o pouco ingresso de capoeiristas aos editais de fomento à cultura, e que através de um respeitoso recorte, pude identificar uma lacuna no que diz respeito à captação de recursos ligados à cultura nessa área específica.

Em seu estudo, Baron (2016) identifica que a captação dos recursos para a cultura era adquirida por pessoas com maior poder aquisitivo, tendo em vista a sua formação e/ou conhecimento. Conforme escreve sobre os projetos aprovados: "A maioria deles caracteriza-se por estar sediado no Centro ou na Zona Sul do município, por possuir formalização jurídica e por dispor de pessoal profissionalizado em gestão de projetos" (2016, p. 1). Aponta ainda sobre a sua experiência como gestora na Secretaria Municipal de Cultura (SMC) do município do Rio, a autora relata sobre o mapa cultural e aborda sobre a territorialização que, conseqüentemente perpassa pelo poder social, econômico e racial, e mostra que o mapa foi desenhado de forma que não representava o que de fato ocorria diariamente.



Destarte, identifico a capoeira como cultura ainda pouco percebida nesse mosaico cultural desenhado pelos órgãos competentes ao distribuir as verbas destinadas à cultura.

Tais margens e bordas não se referiam apenas aos limites geográficos do município, como também aos limiares do poder e da institucionalidade. Nestas cartas culturais novas e moventes, tudo aquilo que antes constituía periferia tendia agora a assumir outras posições, revelando como possíveis novas centralidades culturais. Bairros pobres, territórios populares, favelas, vielas, becos e esquinas, [1] assim como realizadores (muitas vezes informais) que fazem cultura cotidianamente, porém sem suporte oficial ou infraestrutura pública, visibilizavam-se e reivindicavam reconhecimento (Baron, 2016, p. 1).

A falta de qualificação impede que a população preta, pobre, periférica e capoeirista tenha acesso às fontes de fomento à cultura, e nossa proposta é abrir espaço para o início dessa transformação social. Pressuponho que, com a parceria da universidade, podemos diminuir essa desigualdade.

Dessa forma, percebe-se que o resgate da cultura popular e a democratização dos meios de acesso às universidades públicas se torna possível ao promover eventos ligados à capoeira e seus saberes. Assim, lançaremos sementes aos jovens e toda a população à margem do *campus* universitário, favorecendo uma melhor qualificação dos detentores dessa arte, que irá prepará-los para cobrar políticas públicas de investimento cultural e para a formação de profissionais para a captação de recursos para esse segmento.

Neste estudo, trago à margem os dados do Edital Secec nº 01/2020, Edital Cultura Presente Nas Redes, da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, onde mostra o percentual das inscrições, separado por áreas de atuação cultural, em que apenas 5,6% de Expressões Culturais Populares foram inscritos para concorrer às verbas destinadas à cultura.

Destaco que a Comissão Técnica de Elaboração de Editais e Análise de Projetos Culturais do fundo estadual de cultura do Rio de Janeiro apresentou transparência nas informações, possibilitando-me consultar e acrescentar mais dados à minha pesquisa destinada à capoeira. Reforço que o problema, pelo meu olhar, está na falta de investimento na formação dos capoeiristas para poderem pleitear recursos daquilo que já executam no seu cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, presumo que a formação de um curso de extensão que possibilite aos capoeiristas escrever e planejar seus projetos para participar dos editais, seja o início dessa transformação. Viabilizando assim o incentivo a estudos, pesquisas, cursos e eventos que coloquem os capoeiristas numa “briga” em igualdade de condições com as outras culturas, facilitando assim o acesso à universidade, gerando o interesse pela qualificação e consequentemente uma melhora significativa na sua qualidade de vida.

Como membro do grupo de pesquisa LABCAPO (Laboratório Capoeira), perspectivo a criação de um curso de extensão que contemple os seguintes módulos I, II, III, IV, V e VI, conforme abaixo:

Módulo I – Objetivos, justificativas e metas do projeto;

Módulo II – Público-alvo, local de realização, ficha técnica e equipe do projeto;

Módulo III – Etapas de trabalho, cronograma e contrapartidas;

Módulo IV – Acessibilidade, democratização e sustentabilidade;

Módulo V – Orçamento e prestação de contas;

Módulo VI – Conhecendo e me inscrevendo nos editais.

Em sequência, formaremos a equipe de implantação desse projeto de pesquisa, realizando o estudo piloto desse projeto com os próprios membros do LABCAPo, para posteriormente, abrir o curso de formação, com a perspectiva de auxiliar esse público alvo específico a alcançar seus direitos de cidadãos e cidadãs.

## REFERÊNCIAS

BARON, Lia. A territorialização das políticas públicas de cultura no Rio de Janeiro. **Revista Z Cultural** (UFRJ), v. XI, p. 1, 2016.

CAPOUFRJ, Projeto De Extensão. Programação Geral. **Instagram**, 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cdo40J4LiBo/>. Acesso em: 29 maio 2022.

EDITAL SECEC Nº 01/2020, **Edital Cultura Presente Nas Redes**. Cultura e Economia Criativa, 2020. Disponível em: <http://cultura.rj.gov.br/cultura-presente-nas-redes/>. Acesso em: 18 maio 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria do Estado, de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro. **Edital Cultura Presente nas Redes: Relatório Parcial**. Disponível em: <http://cultura.rj.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/OFICIAL-Relat%C3%B3rio-Final-Cultura-Presente-Nas-redes.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022. p. 5.

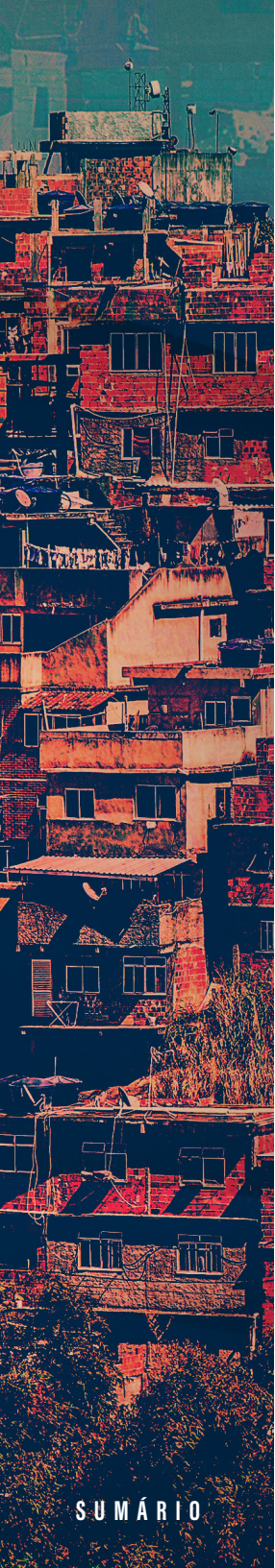


# 5

*Rosilaine Souza de Araújo da Silva*

**Ê! Ê! Ê! Ê! CAMARÁ!  
UMA ANÁLISE SOBRE A HISTÓRIA  
E AS TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS  
NO BAIRRO DE SENADOR CAMARÁ  
- ZONA OESTE DA CIDADE  
DO RIO DE JANEIRO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.5

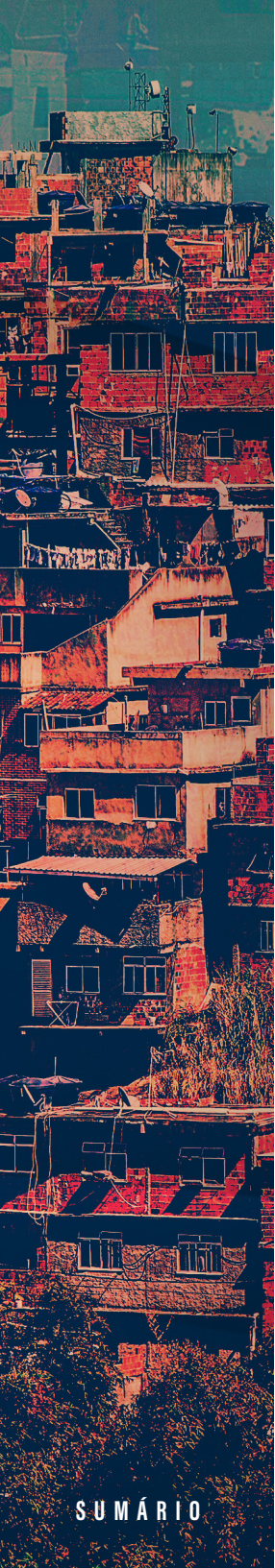


Senador Camará é um bairro periférico localizado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, foi considerado pelo IBGE (2010) como a maior favela em área (Complexo de favelas Fazenda Coqueiros) da cidade do Rio de Janeiro. Em seu território ocorrem, frequentemente, operações policiais violentas com o uso do Caveirão (da terra e do ar), nestes dias, a suspensão dos direitos básicos, tais como transportes, funcionamento de escolas e equipamentos de saúde é frequente, mas nem sempre noticiada. Esse cenário, somado à ausência de políticas públicas e baixos indicadores sociais vem criando uma narrativa entre os jovens de que o bairro “não tem nada”. Esse artigo possui outro ponto de partida, a partir de um projeto realizado com alunos/as do ensino fundamental e médio, o objetivo foi resgatar a história e geografia do bairro, bem como suas formas de organização comunitária, patrimônios e resistências de sobrevivência cotidiana que se inserem dentro de um contexto de luta pelo direito à cidade.

Antes de abordar a história do bairro de Senador Camará, criado pela prefeitura do Rio de Janeiro em 23 de julho de 1981, precisamos citar a organização espacial da Zona Oeste/Zona Rural no período colonial/imperial, onde até o século XVII os atuais bairros de Bangu, Santíssimo e Senador Camará faziam parte da freguesia de Campo Grande.

Com o desmembramento da Freguesia de Campo Grande, Manuel de Barcelos Domingues funda em 1673 a Fazenda Bangu que vira destaque na área rural do Rio de Janeiro e passa a ser reconhecida (ou seja, um latifúndio com grande produtividade). Assim, a zona rural ou “sertão carioca” do Rio de Janeiro ficou conhecida pelas seguintes regiões: Bangu, Campo Grande, Santa Cruz, Jacarepaguá e Guaratiba (atualmente regiões administrativas).

Isso quer dizer que, mesmo com a criação da Estação de Trem em homenagem ao senador Otacílio de Carvalho de Camará em 1923, essa área continuava pertencendo administrativamente a região de Bangu, e por tanto, sofrendo influência direta dos



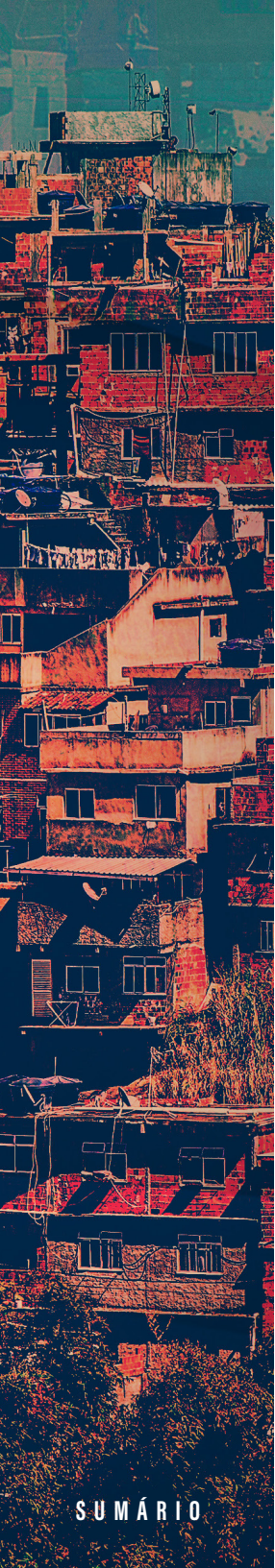
processos de organização espacial da Fazenda Bangu e posteriormente da Fábrica Bangu.

Ressaltamos ainda a importância da Fazenda Viegas e Fazenda Coqueiros com atividades voltadas para a monocultura do açúcar e a diversificação dos cultivos ao longo do tempo, dentre eles várias frutas, café, milho, mandioca, criação de animais eram encontradas nesses latifúndios, com uso intensivo de seres humanos escravizados.

Com o advento da república (1889) e as transformações em curso na área urbana do Rio de Janeiro, que ao longo do século XIX vinha se transformando em uma área de centralidade em relação ao Brasil, a área rural ou sertão carioca inicia um processo de desaceleração da produção, a Fazenda Bangu, por exemplo, é vendida para a Companhia Progresso Industrial do Brasil (Fábrica Bangu), uma fábrica de tecidos inaugurada em 1889, que impulsiona o crescimento populacional, criação de vilas operárias, a criação da Estação de trem de Bangu (1890) e outros equipamentos urbanos, que ficarão concentrados ao redor da fábrica.

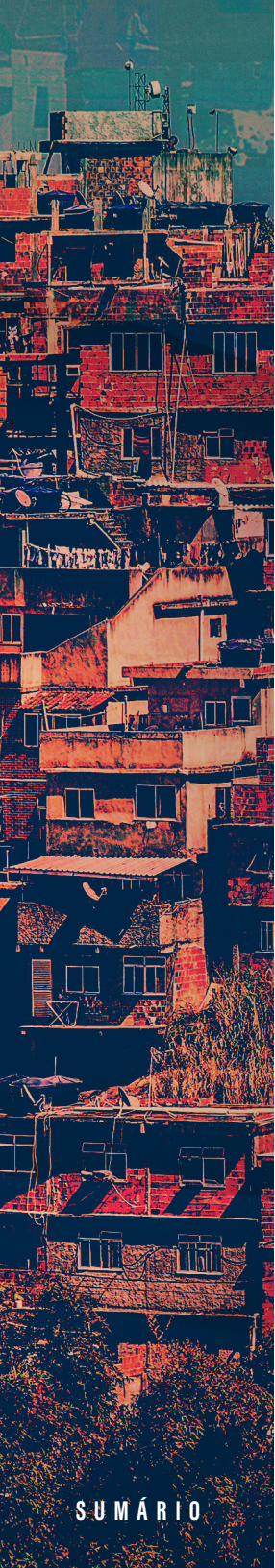
Por outro lado, o desmembramento e loteamento das fazendas Coqueiros e Viegas também contribuem para as transformações na paisagem. Vale ressaltar que, no caso da Fazenda Viegas, a sede da fazenda e a capela foram reconhecidas como patrimônio em 1938, embora estejam em estado de abandono. E em 1996 a prefeitura do Rio de Janeiro (decreto nº 14.800) cria a unidade de conservação ambiental Parque Municipal Fazenda Viegas, mantendo assim, um ponto de memória e de resistências no bairro, a título de exemplificação, citamos o encontro de grupos de capoeira (como a Capoeira Senzala) e outros movimentos populares que no mês de novembro (consciência negra) se reúnem nesse local.

Com o desmembramento destas fazendas, intensificam-se os conflitos de permanência na terra, pois grileiros almejavam invadir as terras, como verificamos no fragmento abaixo em estudo sobre os conflitos na Fazenda Coqueiros (bairros de Santíssimo e Senador



Camará) e que apontam resistências através da organização comunitária através de associações de lavradores:

o representante trabalhista apresentava 'um histórico' da Coqueiros: teria se originado de uma 'sesmaria' doada pelo governo aos pretos forros. Na visão de Carvalho, ela seria uma herança jacente, pois não viviam mais descendentes dos pretos forros ali. Posteriormente, a propriedade foi 'empolgada por um dos mais vorazes e desumanos grileiros que proliferam nesta terra, Hermano Barcelos', dono da Cia. Rural e Urbana. A União teria conseguido reincorporá-la em 1942, mas três anos depois, ela voltou às mãos de Barcelos, 'que por influências políticas e de amizade, conseguiu anular o ato do governo'. Finalmente, parte dela fora vendida ao IAPI (Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários). Em setembro de 1952, o número de lavradores ameaçados pelo IAPI tinha dobrado para 400, segundo cálculo do *Imprensa Popular*, apesar da sempre crescente ameaça de despejo. A luta desses lavradores – que se autointitulavam 'posseiros' que lá trabalhavam 'há dezenas de anos' – seria muito antiga, confirmando a versão de Aguir Tavares: em 1927, por exemplo, eles teriam obtido 'uma manutenção de posse e direito de retenção contra a Cia. Rural e Urbana do Distrito Federal'. Mas diferentemente desses anos, em que a luta parecia respeitar os limites impostos pela lei, o pretense proprietário (IAPI) se utilizava de métodos pouco amistosos. Os lavradores denunciavam que ele queria que eles assinassem um contrato de locação; diante da resistência dos 'posseiros', o instituto teria recorrido à polícia e a um oficial de justiça, 'que intimidaram os trabalhadores'. Ao que parece, a situação permaneceu tensa durante toda a década de 50, com várias idas dos lavradores de Coqueiros ao centro da cidade. Numa delas, já em 1957, eles protestavam contra a violência praticada pela polícia numa medição feita pelo IAPI. Em fins de 1963, o referido órgão ainda era objeto de denúncias; numa concentração de lavradores na Assembleia Legislativa, o presidente da Associação Rural de Santíssimo José Ribeiro, alegava que o instituto, 'por incrível que pareça', tentava 'despejar os verdadeiros donos' daquelas terras (Santos, 2011, p. 2).



A Citação nos remete a um problema nacional, a grilagem de terras, ou seja, o acesso à terra através da falsificação de documentos, transformando o processo de produção de moradia em uma relação voltada para a lógica da produção do capital e que é mediado pela violência através da expulsão daqueles/as que já viviam/sobreviviam no território, no caso citado acima, pequenos agricultores e posseiros onde a terra também significava trabalho, memória e ancestralidade.

Assim, com o declínio das atividades rurais e a fragmentação da fazenda Viegas e Fazenda Coqueiros no final do século XIX, temos a proliferação de chácaras e sítios, no geral, voltados principalmente para a plantação de laranja, inclusive para a exportação. No entanto, a falta de investimentos públicos na agricultura do “sertão carioca” e ainda, uma praga que desolou os laranjais, somando-se a pressão do mercado imobiliário, ora por atuação de grileiros/falsificadores de documentos, que por vezes atuavam com violência, ora pela ação do Estado na construção de conjuntos habitacionais nesta região, como por exemplo o Conjunto Santa Cruz (conhecido na atualidade como Favela do Sapo) ou o Conjunto Habitacional Miguel Gustavo (conhecido como Favela do Rebu) temos uma transição do rural para o urbano, que é marcada pela concentração populacional sem planejamento urbano (saneamento básico, asfalto, transportes, escolas ou equipamentos culturais).

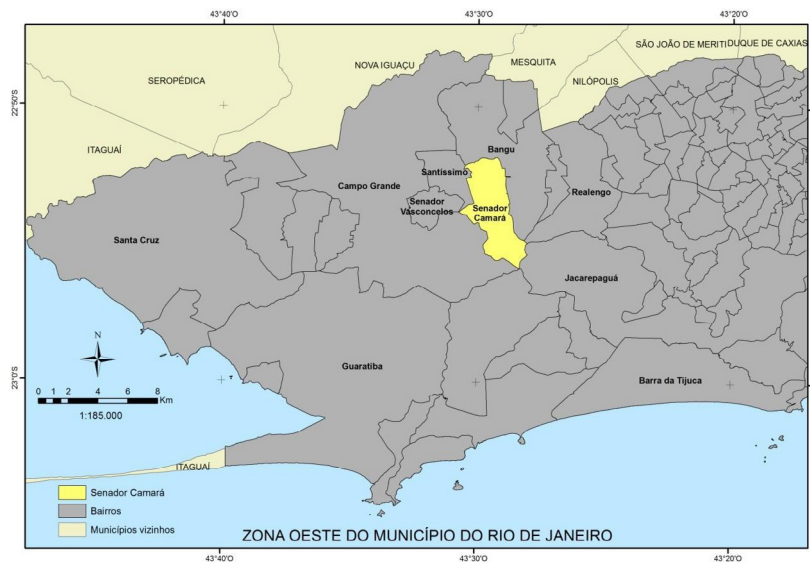
A Fábrica Bangu também irá lotear sua propriedade ao longo do tempo, a título de exemplificação citamos a venda de terras da Fábrica Bangu para Companhia Estadual de Habitação do Rio de Janeiro – COHAB, que criará os conjuntos habitacionais de Vila Aliança (1962) comunidade localizada em Bangu e Vila Kennedy (1964). Nestes casos, a escala de produção do espaço também extrapola a local, através do acordo Aliança para o progresso entre Brasil e Estados Unidos no período da Guerra Fria, cria-se habitações populares para as populações removidas de favelas de áreas em processo de valorização imobiliária na cidade (Zona Sul e Zona Norte do Rio de Janeiro).



## O BAIRRO DE SENADOR CAMARÁ NA ATUALIDADE

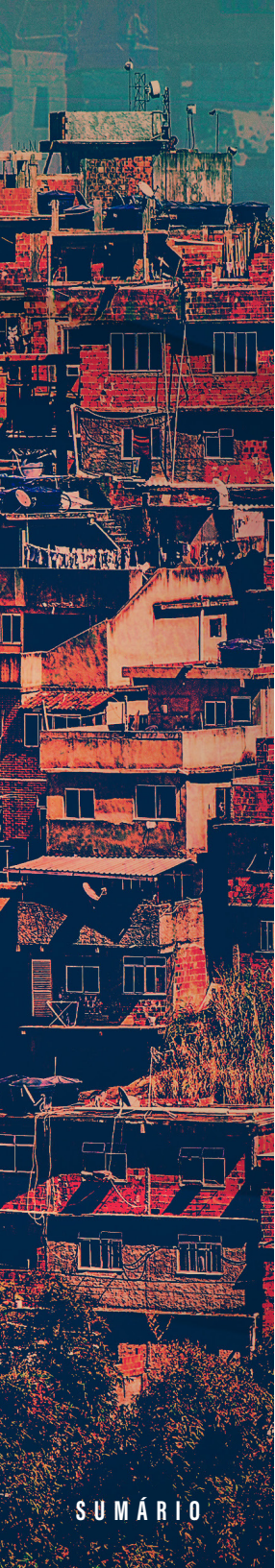
A partir de 23 de julho de 1981, a prefeitura do Rio instituiu o bairro de Senador Camará, com uma área total de 1.723,59ha e uma população de 105.515 habitantes (IBGE, 2010), veja a localização do bairro no mapa abaixo:

**Mapa 1 - Localização do bairro de Senador Camará**



*Fonte: elaborado pela autora (2022).*

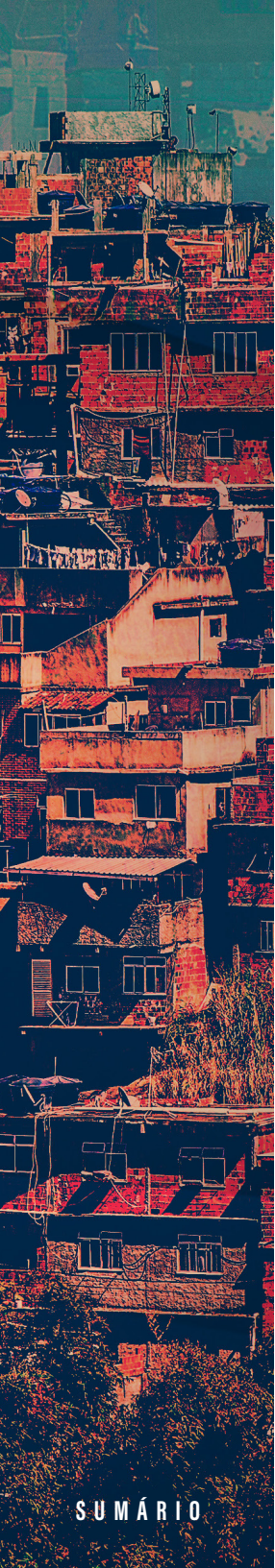
O bairro de Senador Camará foi apontado no Censo de 2010 (IBGE, 2012) como a quinta maior população favelada da cidade do Rio de Janeiro, tendo a Rocinha com 69.161 moradores, em primeiro, seguida pelo Complexo da Maré, com 64.094, Complexo de Rio das Pedras, com 63.484 habitantes, Complexo do Alemão com 60.584 e, por fim, o complexo de favelas Fazenda Coqueiros no bairro citado, com 45.415 moradores.



Se levado em consideração a extensão territorial ocupada, o complexo de favelas denominada Fazenda Coqueiros passa a ser considerada a maior da cidade do Rio de Janeiro, alcançando uma área total de 1.095.094 metros quadrados. No complexo de favelas Fazenda Coqueiros, que engloba praticamente todo o bairro de Senador Camará, destacamos: a favela do Sapo, favela do Rebu, a favela do Cavalo de Aço e a favela da Coreia, todas essas comunidades possuem presença do tráfico de drogas e a ausência do poder público. Em períodos de operações policiais a violência é acentuada, seja pela presença de barricadas nas ruas construídas pelos traficantes, seja pelo Caveirão da terra (carro blindado) ou o Caveirão do ar (helicóptero blindado).

O surgimento das facções criminosas (1979) no Rio de Janeiro ocorreu no período da Ditadura Militar brasileira em que presos políticos e presos comuns encarcerados juntos no presídio de Ilha Grande/Angra dos Reis refletem sobre as injustiças da sociedade. Um dos fundadores dessas facções, a saber, a Falange Vermelha e posteriormente Comando Vermelho, foi Rogério Lemgruber, que durante a juventude veio morar no Conjunto Santa Cruz (atualmente favela do Sapo) no bairro de Senador Camará onde fundou o Comando Vermelho Rogério Lemgruber – CVRL. Durante muito tempo o bairro de Senador Camará foi dividido por facções rivais, e a linha do trem estabelecia os limites: de um lado da linha do trem onde fica a Avenida Santa Cruz e do outro lado da linha do trem onde fica a estrada do Taquaral, eram áreas rivais, a divisão lado “A” e lado “B” se encaixava em um bairro “partido”.

Nas pesquisas realizadas não conseguimos identificar claramente em que momento o bairro deixa de ter guerras entre facções rivais, talvez com a morte de Rogério Lemgruber em 1992, dissidências ou surgimento de outras facções, como o Terceiro Comando – TC (1980) e o Amigos dos Amigos – ADA (1994) e o Terceiro Comando Puro – TCP (2002). Em jornais encontramos pistas que o TCP passa a ganhar força e dominar comunidades nas regiões Oeste



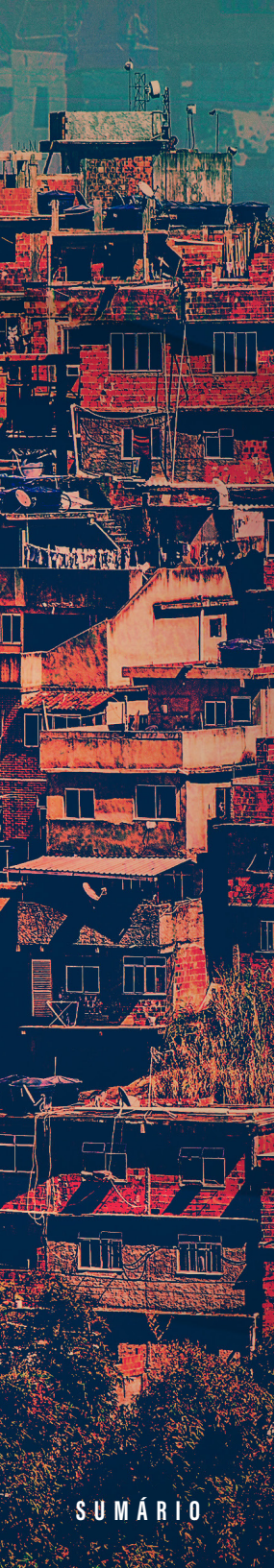
e Norte da cidade do Rio de Janeiro, dentre esses locais, o bairro de Senador Camará, ou seja, complexo de favelas Fazenda Coqueiros, principalmente nas favelas do Rebu, Cavalo de Aço, Coreia e na vizinha Vila Aliança.

Vale ressaltar que as favelas que compõem o bairro são marcadas pela insegurança socioterritorial, precariedade no acesso aos equipamentos urbanos e culturais, que se alicerçam em uma dinâmica de exclusão dominante na sociedade capitalista. Territórios precários que revelam um acesso restrito à cidade, e por vezes, sua negação, afinal os moradores vivem a precariedade do emprego, ausência de qualificação suficiente, elevada taxa de desocupação e incerteza do futuro.

Tal cenário é fundamental para a construção da narrativa entre os jovens que o bairro “não tem nada”, afinal, é como se os moradores/as só surgissem no mapa da cidade quando os meios de comunicação de massas tratam das operações policiais e da insegurança, no entanto, vale destacar que o bairro possui a produção de informações através de veículos alternativos, como as redes sociais, o “Camará Tem Voz” é um exemplo.

## O BAIRRO QUE “NÃO TEM NADA”?

Em sua dissertação de mestrado (CEFET/2019) a professora Fabiana Melo Sousa sistematiza informações sobre o bairro de Senador Camará partindo da afirmativa dos alunos/as de que “Aqui não tem nada”, ou seja, os/as alunos/as, jovens moradores/as de Senador Camará enxergam no bairro todas as suas ausências, no entanto, possuem dificuldades para tratar de suas potencialidades, das organizações e redes comunitárias, as resistências e do patrimônio cultural em geral.



Sendo assim, o discurso oficial, noticiado pelos meios de comunicação de massa, sobre a violência, o marginal, o ilegal passa a ser forte entre os sujeitos locais.

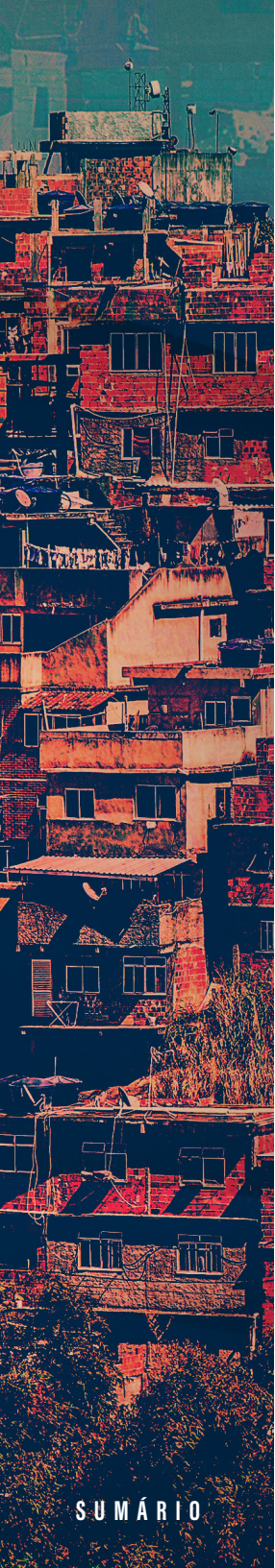
No trabalho desenvolvido buscamos outros caminhos, como entender os movimentos populares ao longo do tempo que se organizam nesse território e que possibilitam entender a resistências culturais e políticas, sobretudo de trabalhadores/as que lutam pela sobrevivência cotidiana, ou seja, focamos nas potências, nas formas de resistências.

Desta forma destacamos que o bairro possui uma grande diversidade artística cultural e grupos que resistem as violências cotidianas. Os primeiros grupos que construíram lutas no território ligadas a identidade e a sobrevivência que conseguimos mapear foram os lavradores e posseiros que através da criação da Associação de Lavradores da Fazenda Coqueiros resistiram a grilagem e a expulsão de suas terras. As associações de Moradores também serão importantes em todo o bairro, a partir da década de 1970, lutando pelos equipamentos básicos, tais como asfaltamento das ruas, transportes, iluminação, e criação de coretos em momentos festivos, como o carnaval. Algumas associações de moradores existem até hoje.

As heranças rurais se mantêm em vários momentos do bairro. Logo em uma das entradas principais, a Estrada do Taquaral, encontramos o “Chuchuzal” área agrícola que se mantêm, mesmo com o crescimento populacional do bairro, com mais de 130 mil habitantes.

Os grupos de capoeira, sendo o Senzala, o mais antigo que encontramos, se organizam em projetos nas escolas públicas, uma vez por mês fazem apresentação na feira livre na estação do trem de Senador Camará e em novembro, realizam a culminância de suas atividades na Fazenda Viegas.

As turmas de Bate-Bola – a partir de 2003 a prefeitura do Rio de Janeiro decretou como Patrimônio Cultural Carioca os Grupos de



Foliões Carnavalescos denominados “Clóvis” ou “Bate-bolas” – no bairro de Senador Camará a cultura dos bate-bolas está pulsante. Conseguimos mapear alguns grupos, os mais antigos, com mais de trinta anos de existência, como a Turma do Coqueiro, Turma da paz, Fidelidade, Nova geração, Turma do Sonic, Turma da luz e os mais recentes: Explosão, Perfeição, Turma do Índio, Turma da Ferradura, Constelação, Aloprados, Sempre Jovem e Sensacional. Vale ressaltar que muitas turmas criaram alas femininas, como as Herdeiras do Coqueiro e que movimentam grafiteiros que fazem a pintura dos muros, costureiras, ousaremos aqui em dizer que são como “miniescolas” de samba, que movimentam a economia comunitária.

Também é importante citar que as rodas de samba do Rio de Janeiro se tornaram Patrimônio Cultural Imaterial em 2019 e o bairro de Senador Camará possui uma história antiga com o samba, acreditamos que estreitamente vinculada as raízes de resistência desse território, pequenos agricultores, luta pela permanência na terra, remoções. Identificamos no bairro a organização de coretos e blocos de carnaval com concursos de samba-enredo e muita folia, sendo assim, durante a década de 70/80 do século XX conseguimos levantar o funcionamento do Mobral do Amor, Flor do Rebu, Mamãe não deixa do Jabuor, Unidos de Miguel Gustavo, Dragões de Camará, Gaviões de Camará, Aprendizes dos Coqueiros. Atualmente são as rodas de samba que se destacam, acontecendo em bares, mas também na feira aos domingos, como a roda de samba dos Bambas.

O funk também possui raízes nas comunidades de Senador Camará, desde o surgimento dessa manifestação cultural na década de 80 do século XX, o bairro realizava bailes, por exemplo nas ruas (como a rua A), nas escolas (como no Ciep Rubem Braga) e no espaço do Mobral do Amor. DJs, equipes como o estúdio M&A, e MCs, como MC Coioti, MC Colibri são “crias” do bairro.

O bairro apresenta várias atividades que ainda precisam ser pesquisadas, como por exemplo as rodas de rap, o *graffiti*

e os movimentos populares, como por exemplo de educação ambiental, ou seus patrimônios materiais, tais como a Fazenda Viegas e o Marco Sete.

## MAPEANDO POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA HISTÓRIA LOCAL

Em 2018 iniciamos um projeto com os/as alunos/as com a participação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID que mergulhava na história e geografia do bairro onde se localiza a escola e que vive a maioria da comunidade escolar. Neste momento, de forma presencial, realizamos pesquisas, leituras, recebemos moradores na escola e realizamos trabalhos de campo.

A partir do contexto da pandemia tivemos que nos reinventar. Em nossa comunidade escolar a utilização do *WhatsApp* foi nosso espaço de diálogo, nesse momento do projeto, utilizamos o *Google formulários* para interagir com os alunos, as vezes de forma objetiva, mas na maioria das vezes, com questões abertas em que pudessem indicar suas vivências no bairro, indicar moradores antigos, enviar fotos, relatos, uma teia de informações e relacionamentos foram se construindo.

A descoberta do ex-morador Carlos Eduardo Fagundes, conhecido como Maestro das ruas, que escreveu uma música em homenagem ao bairro e que abriu um leque de informações sobre a importância do samba, do carnaval e da vida comunitária, inclusive na denúncia das desigualdades sociais e do racismo, foi um ponto importante para a pesquisa e criação de uma rede.

Durante a pesquisa questionamos a homenagem feita ao Senador Otacilio Camará, que dá nome ao bairro e que nem pertencência ao território, e no geral, é desconhecido dos moradores/as. Passamos para uma tentativa de ressignificar o local, lembramos imediatamente das rodas de capoeira e de samba onde “Camará” aparece como camarada, parceiro, jogador. Certamente ser morador de Camará exige muita solidariedade comunitária, muita camaradagem, muita coragem e criatividade, afinal, como abordamos aqui viver na periferia da cidade, em um território precário de instrumentos urbanos e culturais, com o crescimento da favelização e da violência aumenta a vulnerabilidade social. Sendo assim, estar em Camará também significa potência e resistência!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos ao longo dessa pesquisa a importância da memória social coletiva do bairro, enquanto área periférica da cidade, afinal as representações que são construídas desses grupos estão por vezes, vinculadas à criminalização de suas ações sociais e artísticas. Olhando para o passado podemos indicar a capoeira, o samba, o funk, ou seja, atividades vinculadas às populações de matriz negra ou favelada como pilares importantes da identidade comunitária e que historicamente são marginalizadas. E que no bairro de “Camará” se apresentam como formas de resistência.

Saber mais sobre a história das fazendas Viegas, Coqueiros, a luta pela permanência da terra no “sertão carioca”, o crescimento populacional com a criação de conjuntos habitacionais de grupos de várias “gentes” vindas de processos de remoções e, ainda, do êxodo rural, possibilitaram aos alunos/as/moradores/as reconhecer que o bairro de Camará possui grande diversidade cultural e que precisamos conhecer e valorizar, não de forma ingênua, negando as

ausências e urgências, mas entendendo todos os apagamentos que as classes populares sofreram/sofrem na história e geografia, mas principalmente, todas as lutas travadas pelos que vieram antes. Êh Camará... Êh, Êh, Êh Camará!

## REFERÊNCIAS

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

SANTOS, Leonardo Soares dos. A Cidade Está Chegando: Expansão Urbana na Zona Rural do Rio de Janeiro (1890-1940). **Revista Crítica Histórica**. Ano II, n. 3, Julho/2011.

SOUSA, Fabiana Melo. **Aqui não tem nada?** A favela como um problema filosófico a partir de uma cartografia numa escola de Senador Camará. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. CEFET/RJ, 2019.





# 6

*Yanka Martins Pereira*

## **FAVELAS CARIOCAS E A VIVÊNCIA DO FAVELADO:**

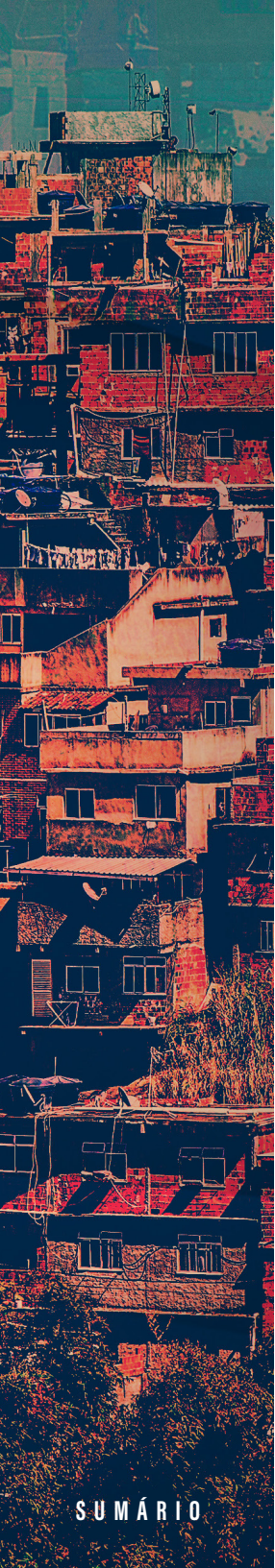
**O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR,  
ULTRAPASSANDO MUROS E BARREIRAS**

## INTRODUÇÃO

O presente ensaio se constitui enquanto parte de reflexões levantadas academicamente no mestrado em Serviço Social e em especial no Laboratório de Estudos Urbanos e Socioambientais da PUC-Rio. Objetivamos, a partir de reflexões teóricas e indagações enquanto uma favelada universitária, propor o debate acerca da construção da cidade do Rio de Janeiro, em especial a vivência nas favelas cariocas e a chegada de seus moradores ao ensino superior de educação. Seu referencial teórico-metodológico considera a intensificação das desigualdades sociais, raciais e de gênero e traz como apontamentos finais que o movimento de acesso e permanência de favelados ao ensino superior se constitui, enquanto uma forma de resistência, capaz de romper barreiras socialmente e historicamente construídas.

Ao buscarmos referências que contribuam para a fundamentação de reflexões sobre nossas vivências na favela, habitualmente nos deparamos com análises que colocam estes territórios enquanto locais de desordem, informalidade, violência, insalubridade, carregando, ainda, uma conotação pejorativa para aqueles que residem nestes espaços. Dessa forma, o termo “favelado” é associado a pessoa “mal-educada” e, até mesmo, “marginal”.

Mas afinal, o que é ser favelado? Quem é o favelado? Como este se reconhece e se vê pertencente ao território da favela? Objetivamos a partir desses questionamentos e de contribuições teórico-metodológicas que consideram as diversas desigualdades sociais, raciais, estruturais e de gênero, refletir sobre a concepção de favela a partir daqueles que vivenciam essa realidade territorial.



Um importante ponto de relevância para esta análise é a contribuição das políticas de ações afirmativas<sup>8</sup>, que através do sistema de cotas e programas de assistência estudantil, possibilitaram o acesso e a permanência de negros, pobres, favelados e da classe trabalhadora – ainda que com limitações estruturais – ao ensino superior.

Muitos de nós chegamos ao ensino superior sendo os primeiros da família a ingressar na universidade. O acesso a este espaço, no âmbito intelectual, vem possibilitando a sistematização e discussão de assuntos antes invisibilizados, como o debate sobre a condição de vida em territórios favelados, a pobreza, a violência, o racismo e até mesmo a reflexão sobre a universidade. Inclusive, ao que se refere às instituições públicas, cuida-se observar como essas constituíram-se, ao longo dos anos, espaços elitizados. Deste modo, pode-se favorecer análises verticalizadas acerca da vivência favelada.

Nesse sentido, pensar a favela e a vivência na cidade pelo olhar favelado pode se traduzir enquanto forma de resistência e sobrevivência em uma cidade construída nos moldes capitalistas, estruturada em raízes da desigualdade de uma sociedade de classes. Além disso, esse movimento vem contribuindo para análises horizontais e com mais proximidade do cotidiano favelado.

8 O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (Oliveira, 2007, p. 30).

## A CONSTRUÇÃO DESIGUAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, A VIVÊNCIA DA FAVELA

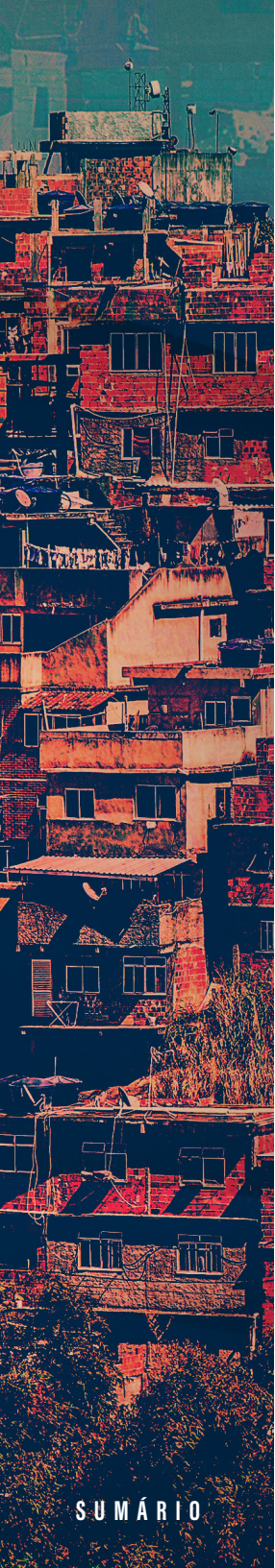
Historicamente as construções das cidades reiteram a segregação social, visto que a oferta de moradias e acesso a serviços são condicionados ao nível de renda populacional, o que reforça a divisão entre classes intrínseca a contradição capital/trabalho, e, também, racial, visto que há uma evidente concentração da população preta e parda em bairros pobres e periféricos.

Harvey (2014) analisa que há uma ligação íntima entre o capitalismo e o processo de urbanização, visto que o capitalismo se fundamenta na produção de mais valia. Nesse sentido, o capitalismo necessita da urbanização para absorver o excedente da produção que nunca para de produzir.

Consequência da formação e construção histórica brasileira, fundante na colônia escravista, inicialmente com os povos nativos e posteriormente pela escravidão de povos africanos. Nesse panorama, observa-se que até os dias atuais há um reflexo desta longa e cruel história, seja na herança política, cultural e econômica do país, que refletem em desigualdades, forte concentração de renda, poder e racismo.

Apesar de já extinta a escravidão e de o instrumento da alforria ter perdido a função social, não havia empregos que garantissem a sobrevivência desse segmento social excluído, tanto política quanto economicamente, como, por exemplo, a importação de trabalhadores brancos, o que dificultou sobremaneira a integração do negro como trabalhador livre no sistema reprodutivo (Sodré, 1988 *apud* Campos, 2010, p. 41).

A origem e expansão das favelas cariocas se desenvolvem em decorrência de fatos espaciais, por exemplo em consequência de processos de remoção dos cortiços, da criminalização/discriminação



dos sujeitos que ali existiam (maioria negra), da crise habitacional e, posteriormente, do evidente aumento do fluxo migratório.

A população mais pauperizada, constituída por desempregados, trabalhadores operários sem renda familiar suficiente e desassistidos pelo Estado, encontrou, nesses espaços, lugar de moradia nas cidades. Entretanto, historicamente, esta população é atingida por políticas de remoção, além disso, cotidianamente se deparam com dificuldades de acesso a serviços básicos, necessários para a vivência e sobrevivência nestes territórios. Apesar dos entraves e dificuldades, as favelas se constituem enquanto importante estratégia de acesso e permanência no espaço urbano até os dias atuais.

Campos (2010, p. 63) aponta que a favela representa para a sociedade republicana o mesmo que o quilombo representou para a sociedade escravocrata. Um e outro, guardando as devidas proporções históricas, vêm integrando as “classes perigosas” e até os dias atuais vêm sendo identificados desta forma, inclusive pelo Estado, no uso de sua força e aparato policial com medidas violentas e coercitivas.

Além da evidente dificuldade habitacional, o acesso a bens e serviços essenciais (saneamento básico, energia elétrica, serviços de transportes e de saúde) se constitui enquanto dificuldade enfrentada por moradores suburbanos, periféricos e favelados. A não distribuição equitativa dos serviços coletivos evidencia que estes são entendidos pelo capitalismo e absorvido pelo Estado enquanto produto do mercado e não enquanto direito de todos – contrariando todo marco legal referente ao direito à cidade.

Embora a focalização e minimização da intervenção do Estado através das políticas sociais se constitua enquanto uma das principais características das políticas ideologicamente neoliberais, a história das favelas cariocas evidencia desde sua gênese, a insuficiência na intervenção do Estado, o que corrobora para o protagonismo da chamada sociedade civil por meio de ações voluntárias, solidárias e de caráter filantrópico.

## ULTRAPASSANDO MUROS E BARREIRAS, A FAVELA E A UNIVERSIDADE

Conforme já mencionado, as políticas de ação afirmativa contribuíram para o acesso ao ensino superior de uma população que pouco se imaginou poder ser pertencente a esse espaço. Negros, pobres, favelados, chegaram à universidade, muitas vezes sendo os únicos da família a passar pela porta, como alunos.

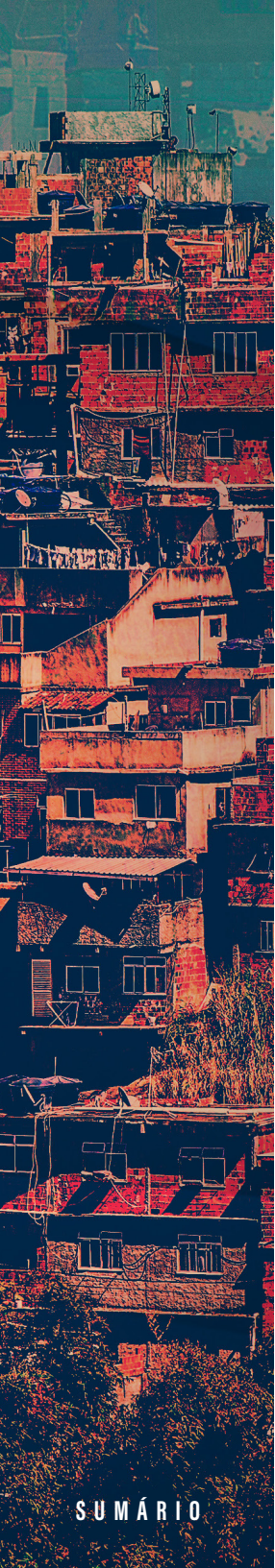
A chegada de negros, pobres e favelados ao ensino superior, viabilizou além de uma profissão, grau de formação e todo o conhecimento e experiência que academia é capaz de proporcionar, a possibilidade de que esses possam contar a sua história, bem como permitiu que esses sujeitos ganhassem voz para debater pautas anteriormente invisibilizadas.

[...] eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como ato político. [...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escrita da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história (Kilomba, 2019. p. 28).

[...] A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (Evaristo, 2007, p. 21).

Assim como apresentam Grada Kilomba e Conceição Evaristo, a escrevivência é mais do que contar uma história, é contar a NOSSA história, é ato político, é resistência, incomodo daqueles que lutam pela manutenção das estruturas coloniais e opressoras.

Destinados historicamente a ocupar na cidade os locais com menor e mais precária rede e oferta de serviço, em relação ao exercício de atividades laborais, favelados também são historicamente condicionados as atividades laborais “menos reconhecidas socialmente”, com menores rendimentos, fragilidade de vínculos



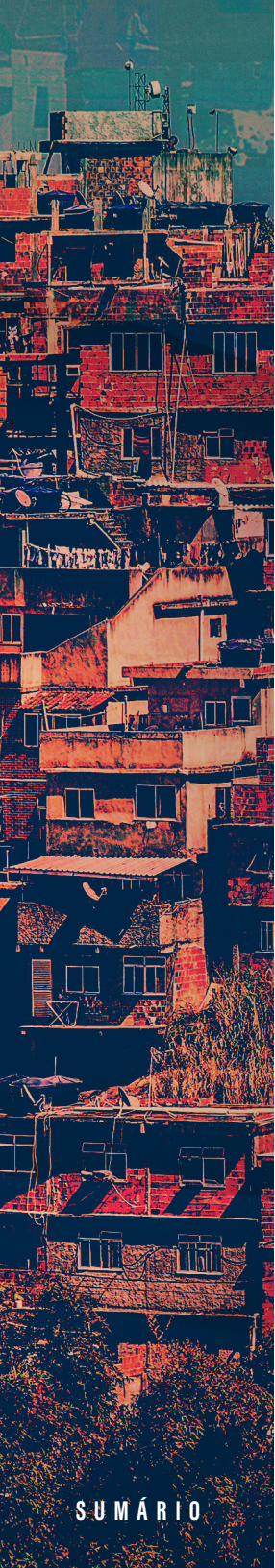
trabalhistas, mão de obra barata e especialmente destinadas ao trabalho braçal, babás, empregadas domésticas, caixas de supermercado – profissões estas que não foram poupadas na pandemia.

Ainda que a educação seja considerada um direito previsto constitucionalmente, no cenário brasileiro ainda é tida enquanto privilégio, em especial no nível superior, o que contribui para a manutenção das classes e uma análise elitizada em especial sobre a vivência em espaços mais pobres que eram vistos apenas enquanto objeto de pesquisa e estudo.

De acordo com Adriano Senkevics (2022), pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em análise as informações colhidas nos censos educacionais e do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), é possível observar nos últimos 30 anos que houve a ampliação do acesso de jovens com menor poder aquisitivo ao ensino superior, entretanto essa expansão não exclui o cenário de desigualdade de acesso, apenas diminui.

[...] o processo de expansão, entremeado por políticas de inclusão, resultou na redução da magnitude dessa desigualdade, de tal maneira que se pode concluir que houve uma perda relativa de posições sociais ocupadas pelo segmento mais rico. O estudo mostra que, no passado, as oportunidades de acesso ao ensino superior eram usufruídas, quase exclusivamente, por essa parcela da população. No entanto, mais recentemente, essa vantagem comparativa foi reduzida pela crescente participação dos jovens dos quintos mais pobres, que, embora ainda em percentual diminuto, passaram a dividir o espaço da universidade com os de origem relativamente privilegiada (Senkevics, 2022).

Nesse cenário, reafirmamos a importância das políticas de ação afirmativa no contexto socioeducacional brasileiro. Embora não se configure enquanto uma política capaz de romper com a desigualdade de classes, visto que essa é intrínseca ao capitalismo, elas podem contribuir para a redução das desigualdades sociais.



Com relação às políticas afirmativas, dirigidas para a diferença e inclusão, a experiência é ainda relativa. Entretanto, as políticas de ação afirmativa vêm apresentando alguns resultados positivos, que podem contribuir para a redução das diversas formas de desigualdades sociais no Brasil. Tendo em vista a exasperação da desigualdade social brasileira e a necessidade premente de reversão desse quadro, torna-se essencial a efetivação de políticas de cunho igualitário e também das políticas de reconhecimento das diferenças (Clapp, 2010, p. 151).

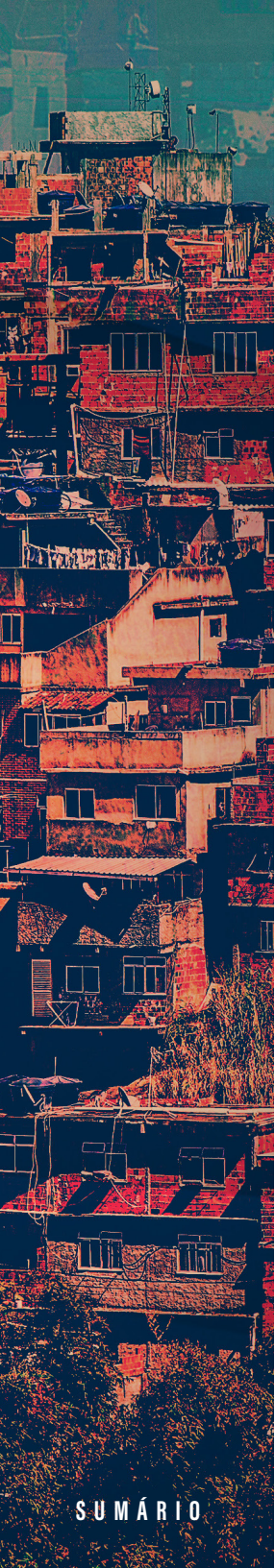
O acesso, a permanência e a formação para nós favelados têm uma representação e importância maior do que um título, formação ou ainda ter uma profissão socialmente mais valorizada, mas ocupar este espaço carrega o sentimento de pertencimento, de estar em um espaço que foi historicamente negado (por sua estrutura, pela construção social), um lugar que os nossos pais e muitos dos nossos não chegaram e nem se imaginaram chegar.

Ocupar este espaço é também fazer questionamentos à saberes e estruturas acadêmicas até então inquestionáveis. Quando nós favelados ocupamos este espaço, o ensino superior também é obrigado a repensar suas estruturas, por exemplo a oferta de uma grade de aulas com horário integral para jovens trabalhadores, ou horários de aula após o horário de saída do último transporte público etc. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa não devem se limitar ao acesso, mas também devem se preocupar com a permanência dos grupos em desiguais oportunidades de acesso ao ensino superior.

Ainda que a política de ação afirmativa não se constitua enquanto uma política capaz de romper com a ordem capitalista vigente, acreditando na educação crítica como potencializadora da transformação social, podemos entendê-la enquanto caminho que pode vir a contribuir para a luta e efetivação de uma sociedade livre de classes.

Frente ao cenário de desigualdade social em que a sociedade capitalista se estrutura, reafirmamos a opinião de que meritocracia



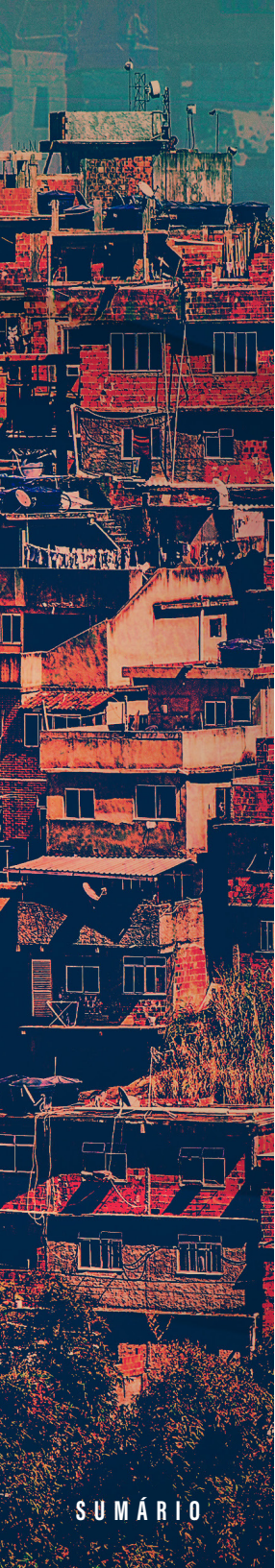


não existe. No cenário da cidade, na vivência de favelados, periféricos, suburbanos, ocupar e permanecer neste espaço se traduz em diversos desafios, por exemplo horas de trânsito em transporte precário para assistir aulas, rotinas de estudo após horas de trabalho, bolsas auxílio com valor extremamente defasado frente a inflação e alta dos produtos, o cenário pouco favorável indica que acessar e permanecer é também resistir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todo o exposto, buscou-se pensar a cidade, em especial as favelas, que desde a sua gênese são marcadas enquanto espaços marginalizados; seja pela sociedade ou pela ação do Estado marcada por intervenções pontuais no que compete a oferta de serviços e garantia de direitos, mas com uma ação bem relevante e fortalecida no que compete as ações repressoras, violentas e coercitivas. Nesse percurso, pôde-se apreender as tensões que perfazem os territórios de favela a partir da vivência do favelado, desvelando os desafios que perfazem o acesso ao ensino superior, marcado pelas desigualdades de oportunidades historicamente estruturadas, sobretudo para a população negra e periférica. Nesse enredo, afirma-se que as políticas de ação afirmativa são, portanto, instrumentos importantes para atenuar as desigualdades de acesso no campo educacional, mas não isentam a necessidade de se fortalecer políticas de cunho igualitário e de reconhecimento das diferenças.

Como reflexo da estruturação desigual das cidades, a vida na favela se constitui desde seu surgimento até os dias atuais como forma de resistência social, por acesso, por reconhecimento, por direitos. Isso porque, apesar de a precarização e focalização se constituírem como características de políticas ideologicamente neoliberais, as intervenções estatais sobre o território das favelas historicamente



são pautadas em ações focalizadas e precárias, que culminam na responsabilização da chamada sociedade civil, neste espaço, e dos próprios moradores através de redes de solidariedade etc.

Embora historicamente moradores de favelas sejam colocados enquanto sujeitos subalternos, através de uma educação crítica e questionadora de padrões de saber socialmente estabelecidos, poder-se-á ocupar espaços em especial elitizados, o que se traduz enquanto forma de resistência e possibilidade de ruptura com a ordem societária vigente.

Ainda que a efetivação de uma nova ordem societária, livre da exploração de classe, pareça distante e até mesmo utópica, defendemos a educação crítica, mediante ao acesso de forma universal e a efetivação de políticas sociais que atendam às necessidades da população favelada – participação popular – como estratégias capazes de contribuir para a construção de novos caminhos. E se a favela ainda não venceu, ela vai vencer, visto que fomos os primeiros, mas não seremos os últimos.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Andreilino. **Do Quilombo à favela**: a produção do “espaço criminalizado no Rio de Janeiro”. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2010. 208p.

CLAPP, Andréia. Políticas de Reconhecimento X Políticas de Redistribuição? Um Dilema Contemporâneo. *O Social em Questão*, ano, XIII, n. 23, p. 136-153, 2010. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v13n23a07.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007. p. 21

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes**: direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2014.

INEP. Estudo detalha expansão da educação superior no Brasil. Assessoria de Comunicação Social do Inep, **gov.br**, novembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/estudo-detalha-expansao-da-educacao-superior-no-brasil> Acesso: 10 de janeiro de 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – episódios de racismo. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1, v. 61, p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SENKEVICS, Adriano. Estudo detalha expansão da educação superior no Brasil. **Inep**. Estudos educacionais. [S. ], 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/estudo-detalha-expansao-da-educacao-superior-no-brasil>. Acesso: 11 jan. 2023.



# 7

*Francisco Overlande Manço de Souza*  
*Humberto Salustriano da Silva*  
*Aryanne Paiva da Felicidade*

## **PEDAGOGIAS CRÍTICAS E INSURGENTES:**

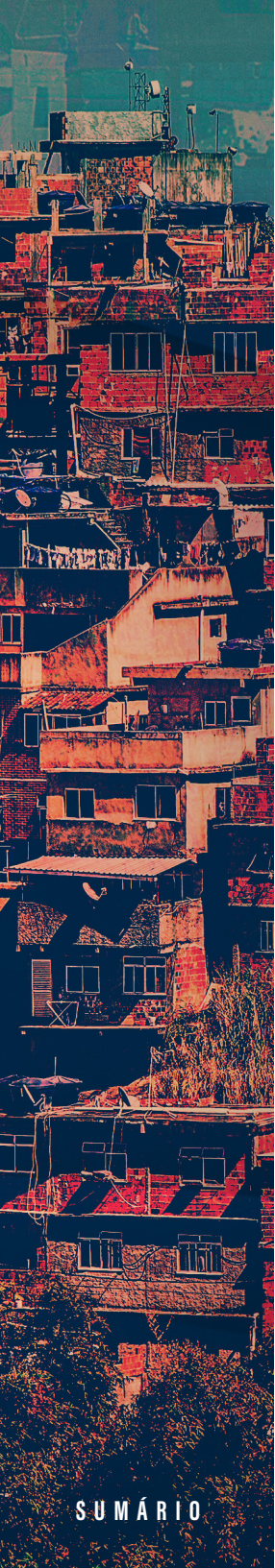
ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO  
POPULAR, ESCOLA PÚBLICA  
E A "DEFESA" DE UMA DIMENSÃO  
AMPLIADA DE EDUCAÇÃO

*É difícil defender, só com palavras, a vida (Melo Neto, 2007, p. 132).*

## INTRODUÇÃO

Ministramos em setembro de 2022 o minicurso “Pedagogias Críticas e Insurgentes: Articulação Entre Educação Popular e Escola Pública, e a Defesa de uma Dimensão Ampliada de Educação” na // *Jornada Científica Favelades Universitárias* que oportunizou o aprofundamento teórico-político com enfoque na escola pública e espaços de experiências de educação popular e decolonial. As reflexões apresentadas apontam para o horizonte da perspectiva de uma dimensão ampliada de educação que considera a relevância das contribuições das concepções pedagógicas críticas, independente do espaço formativo onde são realizadas. Logo, a articulação entre educação popular e escola pública fundamenta as reflexões propostas no curso, que visava aprofundar o debate para professores, educadores populares e militantes nos mais diversos contextos educacionais a partir de/com pedagogias críticas e insurgentes.

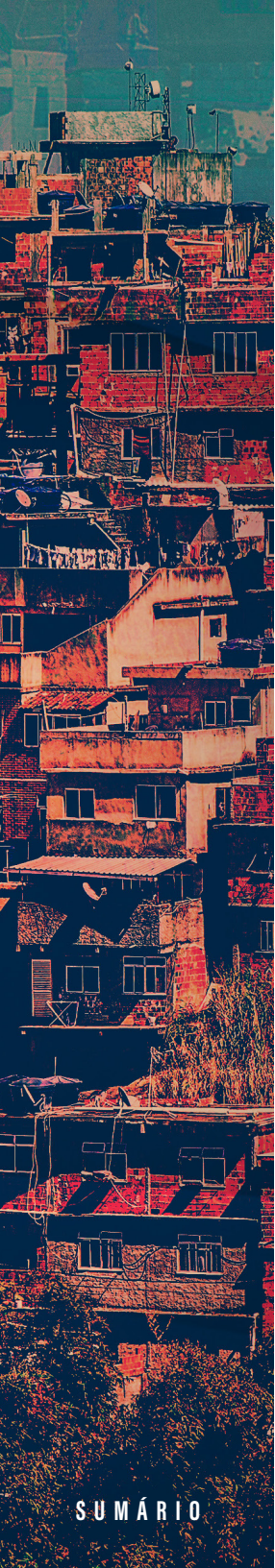
Quando falamos sobre projeto de educação, nos referimos à disputa de projetos de sociedade no curso dos processos históricos. Atentos para não cairmos no “lugar” de romantização da educação como solução para todos os males da sociedade, estamos cientes de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). A educação, enquanto direito público subjetivo consolidado na constituição de 1988 necessita ser articulada a outros direitos como habitação, segurança, lazer e que, certamente, sem os quais não é possível reduzir as desigualdades sociais. Dito de outra forma, a educação como processo pedagógico-educativo é uma das engrenagens de transformação da sociedade, porém depende de outras políticas públicas



para a concretização de uma sociedade pautada por justiça social. Precisamos refletir sobre o papel dado ao processo educativo que o restringe ao de formador de “capital humano” e que contribui para a sustentação do discurso de ascensão social “pelos estudos”. Assim, os estudantes oriundos das classes populares, desde pequenos, ouvem o conselho do “estuda, meu filho, para ser alguém na vida”, tal pensamento contribui para, em alguma medida, reforçar o discurso de *meritocracia* que deposita todo sucesso ou insucesso no esforço pessoal desconsiderando a falta de condições materiais que tanto prejudicam a vida estudantil das filhas e filhos da classe trabalhadora. Sem a transformação das condições estruturais da sociedade, somente a educação não dá conta de disputar um projeto de sociedade pautado por justiça social.

Desse modo, há um esforço para a superação dos desafios e obstáculos presentes no cotidiano do campo da educação, sobretudo, nos espaços formativos de intencionalidade política transformadora proveniente dos movimentos populares no enfrentamento às desigualdades sociais. O golpe de 2016, defendido por determinados setores da sociedade como *impeachment*, destituiu a presidenta Dilma Rousseff e contribuiu para o avanço do neofascismo na sociedade brasileira e a eleição da extrema-direita em 2018. São visíveis para a sociedade brasileira as graves consequências produzidas pelo governo, no período de 2019-2022, de característica (neo)fascista que consolidou um ambiente antidemocrático através do avanço de pautas conservadoras associadas a valores e práticas antidemocráticas. Acirrando as diferenças sociais de classe, raça e sexo/gênero manifestadas nos discursos e práticas de ódio. Este cenário sociopolítico, descrito acima, agravou as desigualdades já existentes, expondo ainda mais sua face perversa e injusta para os estudantes das classes populares que acessam as escolas públicas, especificamente as situadas nas periferias e favelas do estado do Rio de Janeiro.

A articulação entre espaços formativos, educação não formal e educação formal, a partir de experiências educacionais com

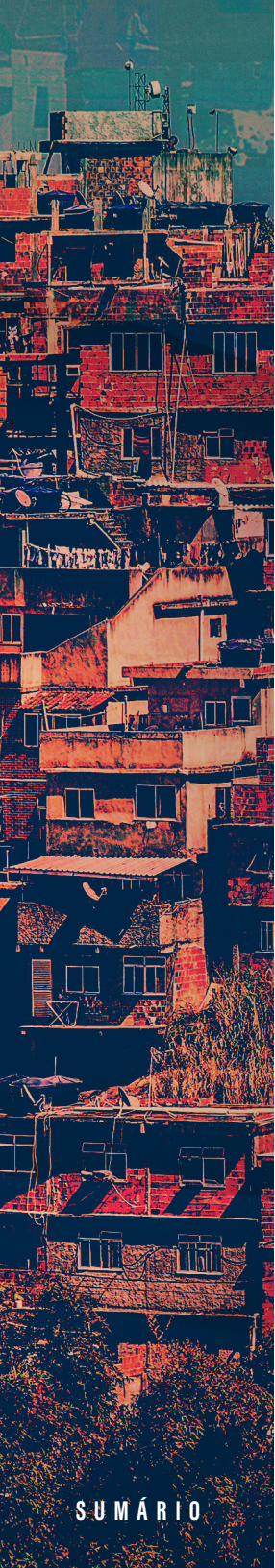


caráter de intencionalidade política emancipadora é imprescindível para que a concepção pedagógica da *Educação Popular* possa ser uma realidade na *Escola Pública*, espaço de formação humana e intelectual das classes populares. Desse modo, as experiências da educação popular realizadas nos espaços de educação não formal buscam concretizar o algo novo possível de ser realizado ou, segundo Paulo Freire, o inédito viável de contribuir em busca de uma educação *criticizadora*, democrática e cidadã, na defesa da escola pública. Uma educação crítica, cidadã e democrática antídoto para investidas antidemocráticas.

## O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO POPULAR

*A Educação Popular* é atualizada ao longo do tempo-espaço nos enfrentamentos aos processos de dominação que retiram as possibilidades existenciais dos diversos grupos que historicamente foram colocados em um lugar de subalternidade. Assim, esse confronto exige a reinvenção do *que-fazer* da EP (Educação Popular) para melhorar a relação político-epistemológica da proposta educativo-pedagógica para que não perca de vista a realidade dos sujeitos envolvidos, como bem disse Freire “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelos educandos” (2001, p. 19).

As experiências de pedagogias Críticas-Insurgentes realizadas em alguns espaços formativos – como é o caso dos pré-vestibulares comunitários populares, dos museus sociais, dos movimentos sociais, movimentos populares, dos terreiros, das igrejas, escolas, coletivos de luta e de tantos outros espaços não formais de educação que atuam nas periferias urbanas e favelas do Rio de Janeiro – são concepções de pedagogias decoloniais que mobilizam ações de enfrentamento à



educação bancária. A reprodução de colonialidades pedagógicas no cotidiano de espaços formativos “acríticos-conservadores”, é a repetição de práticas da educação bancária. Segundo Souza, Rego e Silva (2021, p. 192), “para além de uma EP que capacite tecnicamente as camadas populares, o que se coloca em primeira linha é a insurgência dos saberes dos povos”, tal pensamento busca valorizar o acervo sociocultural e político das experiências oriundas dos movimentos sociais. Na *Educação Popular*, a criticidade é ao mesmo tempo metodologia e propósito formativo, tal aspecto é reflexo da intencionalidade política da concepção pedagógica da *Educação Popular*. Nesse sentido, movimentos sociais e populares já vêm realizando há um bom tempo o que hoje tem sido nomeado de *educação democrática*.

Assim, o *que-fazer* da *Educação Popular* de base latino-americana tem como gênese a experiência autêntica das lutas históricas desde os povos originários e atualizado pelos movimentos sociais e populares e que criam *inéditos viáveis* (Freire, 1987, p. 60) através de um projeto educacional de base crítica-insurgente que é convergente aos interesses das classes populares. Apontamos também para os pré-vestibulares comunitários que atuam nas favelas e periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro como um “*lócus*” de irradiação destas experiências em *Educação Popular*. A educadora popular e pesquisadora Noélia Rodrigues, no devir das experiências pedagógicas de intencionalidades crítico-transformadora, nos ajuda a compreender a intencionalidade da EP em sua pesquisa de doutorado quando afirma que a “educação popular configura-se com um modo de fazer educação que com seus preceitos, suas qualidades, sua ética e sua metodologia, avança e interfere diretamente nas realidades sociais dos espaços onde atua” (Rego, 2019, p. 154). Paludo, também, contribui para ampliar a caracterização da EP:

Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade,



a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (Paludo, 2010, p. 141).

Dentro deste panorama, a concepção crítica da *Educação Popular* é tecida nos diversos espaços formativos onde há superação das situações-limite que são obstáculos à transformação da realidade, das situações de opressão. A articulação dos diferentes espaços formativos deve estar na agenda das lutas sociais na perspectiva emancipatória que consolida a transformação da sociedade via práticas educativas contribuindo para o fortalecimento de uma dimensão ampliada de educação. Tal pensamento, aproxima a educação formal e não formal na defesa da articulação entre estes ambientes formativos, consolidando assim a “interpenetração como movimento de entrecruzamento entre as diversas modalidades de educação” (Libâneo, 2010, p. 89).

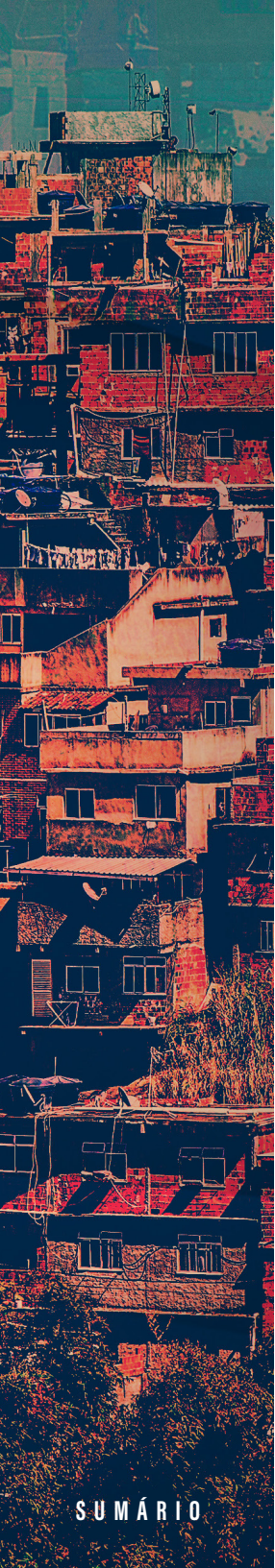
A nossa experiência, tanto na escola pública quanto nos pré-vestibulares comunitários nos permite defender que a *Educação Popular* ao ser articulada com a realidade *Pedagógica Decolonial* amplia as possibilidades de uma prática pedagógica que concretiza a nossa “Vocação Ontológica do Ser Mais” (Freire, 2019, p. 86) e evidencia um acervo de saberes-conhecimentos tecidos no enlace entre essas duas concepções pedagógicas que constroem um sistema educacional como processo de produção e criação de novas realidades históricas sob um enfoque emancipatório (Mejia, 2018, p. 123). A *Educação Popular* e a *Pedagogia Decolonial* podem ser compreendidas como uma aposta político-pedagógica a ser vivenciada nos espaços escolares com enfoque em outras matrizes curriculares e que contribui na interpretação, transformação e desmonte das estruturas que sustentam o sistema-mundo moderno/colonial. Portanto, mediante o esforço teórico-metodológico de uma prática pedagógica antirracista, antipatriarcado e anticapitalista que confronta as desigualdades sociais, é possível avançar para uma dinâmica de ensino-aprendizagem que parte da realidade concreta e que considera a visão de mundo e as experiências de vida dos estudantes envolvidos no processo educativo-pedagógico.

## A QUEM INTERESSA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE FRACASSO DA ESCOLA PÚBLICA?

O fortalecimento da escola pública deve ser um compromisso de toda a sociedade. É preciso que a escola seja compreendida como espaço de formação humana, de legitimação da democracia e de direitos na perspectiva de *rede-comunidade*, ou seja, a escola em permanente diálogo com outras experiências educacionais produtoras de “aprendizagens e saberes” que estão no “entorno da escola”, como afirma Libâneo “nem a negação da escola, nem o isolamento da escola em relação à vida social” (2010, p. 90-91).

A EP é defensora dos direitos das classes populares. É fundamental que os espaços de educação não formal assumam a defesa incondicional da escola pública e seus sujeitos no horizonte de uma educação emancipadora que contribua para o fortalecimento da democracia. Não é possível que um estudante do ensino médio, oriundo das classes populares, tenha que conciliar sua vida escolar com outras atividades que, em alguma medida, dificultam a sua formação. Uma parcela dos estudantes se submete a uma jornada diária cansativa conciliando trabalho/estágio e no fim do dia ainda frequentam um pré-vestibular. É preciso desnaturalizar o vestibular e defender a escola pública como o espaço de democratização e universalização do ensino superior, da universidade. Sob esse prisma, a escola pública é uma instituição fundamental para concretizar o acesso à educação básica e ensino superior para as filhas e filhos das classes populares, o ambiente de legitimação de direitos, da democracia, o espaço de formação humana e intelectual para os estudantes da educação pública.

É necessário dizer que não podemos perder de vista que os impactos das desigualdades educacionais para a educação pública



já eram perceptíveis antes da pandemia da covid-19, que as desigualdades sociais e a precarização da atividade docente já impactavam o cotidiano da escola pública enquanto “tecnologia da democracia”. Dentro deste panorama, a defesa de uma dimensão ampliada de educação permite ampliar as possibilidades da articulação entre a escola pública e a Educação Popular, que é realizada na educação não formal, no fortalecimento de práticas educativas críticas e insurgentes e que promovam uma educação democrática. Que assegure a escola pública como ambiente alinhado às demandas das classes populares e na ampliação das perspectivas de emancipação, na reivindicação de uma escola democrática como bem vislumbrou o educador Paulo Freire (Souza; Silva, 2021, p. 59).

Um projeto de educação democrática alinhada aos interesses das classes populares contribui para uma sociedade democrática. Assim, é urgente a superação da hierarquização e antagonização recorrentes na literatura acadêmica e no cotidiano da vida entre estes espaços formativos de intencionalidade política transformadora. Logo, a superação de tal problemática se faz necessária para avançarmos em direção a perspectiva da dimensão ampliada de educação, em que a articulação entre a educação formal e não formal cria soluções possíveis para um ambiente de formação humana, plural, crítica e insurgente.

Assim, “é preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo, uma, que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola, ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação” (Libâneo, 2010, p. 89), isto é, reivindicar a articulação entre *Educação Popular* de base Decolonial (Rego, 2019) com a escola pública significa dizer que a EP realizada nos espaços de educação não formal deve assumir como compromisso prioritário a defesa da escola pública produzindo assim o inédito viável freiriano de uma dimensão ampliada de educação em que estes espaços formativos não se contrapõem, mas se articulam na disputa de um projeto de sociedade pautado por justiça social. Assim, os princípios da

*Educação Popular* questionam a intencionalidade política da educação acrítica, prescritiva, conteudista, bancária e tradicional visando a concretização de uma educação crítico-transformadora e que contribui com a formação de uma “nova cultura política” (Gohn, 2010, p. 93) para as classes populares. Portanto, é no esperançar freiriano que se concretiza a escola pública voltada para os interesses das camadas populares, de uma escola de fato cidadã a partir da dinâmica da reflexão-ação, na interpretação da realidade através do pensamento crítico, criador de uma perspectiva libertadora a partir do contexto sociocultural dos educandos.

## PAULO FREIRE: MEDIADOR DA EDUCAÇÃO POPULAR COM A ESCOLA PÚBLICA

A obra de Paulo Freire oferece diversas chaves de leitura, recursos teóricos e práticos para o desafio permanente da construção de uma educação emancipadora. A *Educação Popular* que é realizada na educação não formal demonstra a eficácia da concepção pedagógica de base freiriana que tem como cerne a educação como prática de liberdade. Narrando um pouco das nossas trajetórias é possível identificar que o ideário de Paulo Freire é uma bússola para as nossas experiências educacionais “fora e dentro” das salas de aula da rede pública de ensino na educação básica e enquanto educadores populares nos pré-vestibulares comunitários. A ação-reflexão que molda a metodologia de ensino-aprendizagem é a mesma, independente do espaço formativo, pois carrega princípios centrais da obra de Freire, tais como: dialogicidade, amorosidade, conscientização, o esperançar freiriano, entre outros.

Libâneo (2010, p. 97) afirma que “a educação escolar que, como veremos adiante, é uma instância de educação formal, não pode eximir-se da interação com outras modalidades de educação (informal e não-formal)”. A articulação entre espaços formativos não é algo novo no campo da educação, inclusive consta no texto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, está previsto entrelaçamento de experiências da educação não formal com a educação formal, inclusive de experiências de educação popular e cidadã com a escola, na perspectiva de políticas públicas:

7.28. mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (Brasil, 2014).

Neste sentido, a concepção pedagógica da *Educação Popular* é uma importante ferramenta contra-hegemônica frente aos interesses privatistas e neoliberais que avançam sobre a educação pública. As pedagogias críticas divulgam saberes-conhecimentos que são ferramentas pedagógicas convergentes com as especificidades locais, as singularidades práticas, políticas. Esse processo dá sentido ao local e a seus sujeitos a compreensão da criticidade (Freire, 2019, p. 32), desvela os mecanismos que formam os poderes em suas diversas versões e que a “crítica é a trama básica com a qual se tece democracia” (Mejia, 2013, p. 114).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando o campo da educação como uma arena de disputa de projeto de sociedade e entendendo os espaços formativos como lugares de legitimação da democracia, cidadania e de uma

nova cultura política, a escola pública cumpre com o papel fundamental de concretizar o cenário democrático. Uma escola capaz de contemplar os estudantes das classes populares em suas especificidades sociais, econômicas e culturais, convergindo com suas realidades, ampliando percepções de mundo e permitindo que educandos construam autonomias em um processo de reflexão-ação frente a essa mesma realidade (Freire, 1987, p. 44).

A escola pública é, sem dúvida, insubstituível em sua função social e política, e assim deve ser defendida como direito, espaço de formação intelectual-humana dos filhos e das filhas das classes populares, lugar onde se encontra a grande parcela dos jovens das periferias urbanas e favelas do Rio de Janeiro. Por fim, tendo em vista o que foi exposto, a articulação entre espaços formativos a partir/com as pedagogias críticas e insurgentes realiza o inédito viável de efetivar a perspectiva da dimensão ampliada de educação para os estudantes da educação pública, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, crítico e formação para a cidadania como prediz os valores e princípios da *Educação Popular*.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010, 208 p.

MEJÍA, Marco Raúl. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Educação Popular: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e pedagogias críticas a partir do Sul**: cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 315p.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

PALUDO, Conceição. **Movimentos sociais e educação popular**: atualidade do legado de Paulo Freire. Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 39-55.

REGO, Noélia Rodrigues Pereira. Práticas-investigativas-transformadoras e a educação popular como perspectivas de transformação. 2019. Tese (Doutorado em Educação e Políticas Públicas). – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Francisco Overlande Manço de; REGO, Noélia Rodrigues Pereira; SILVA, Humberto Salustriano da. Experiências e reflexões sobre a prática docente Anti/Contra/Decolonial no ensino da História na escola pública e suas relações com o Museu da Maré como uma ferramenta pedagógica da Educação Popular. **Intellèctus**, v. 20, n. 1, p. 185-206, 2021.

SOUZA, Francisco Overlande Manço de; SILVA, Humberto Salustriano da. Desigualdades educacionais em tempos de pandemia: os desafios dos estudantes da escola pública e das favelas cariocas em meio à crise sanitária global. **Revista Espaço Crítico**, v. 2, n. 2, p. 52-68, 2021.



8

*Rodrigo Silva Magalhães*

## UMA “NOVA” MARÉ NO ENSINO DE HISTÓRIA:

O LOCAL COMO TERRITÓRIO DE (RE)AFIRMAÇÃO  
DA CIDADANIA, MEMÓRIAS, IDENTIDADES  
E SUJEITOS HISTÓRICOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.8



## INTRODUÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 1993, p. 310).

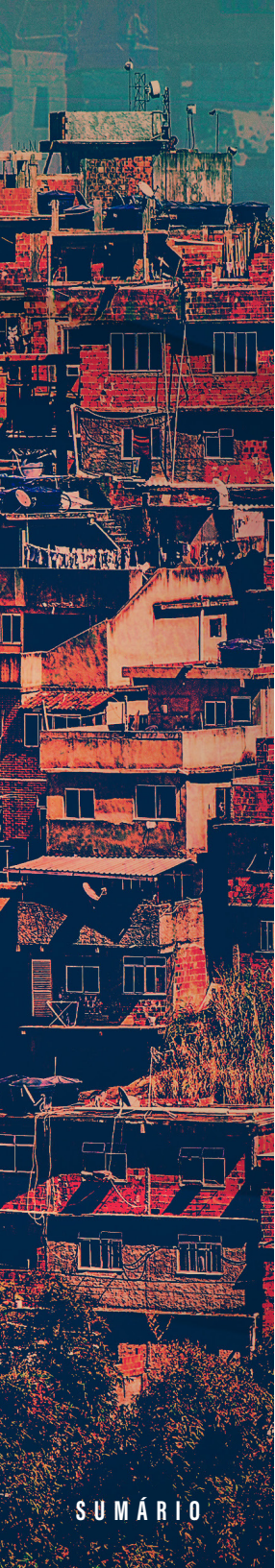
O trabalho que venho apresentar a *II Jornada Científica Faveladas Universitárias - Independências, Descolonização e Territórios* é oriundo da minha pesquisa de Doutorado realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ-FFP), dentro do curso de Pós-Graduação em História Social e do Território, na linha de pesquisa Ensino de História e Historiografia<sup>9</sup>.

O trabalho tem como objetivo principal analisar o impacto que pode provocar o ensino de história e, mais especificamente, o ensino de história local, na construção de novos conhecimentos históricos e, como a partir disso, podem se estabelecer novas relações com local, novas memórias, novas identidades e um novo entendimento do papel no mundo, por parte dos alunos do Ensino Fundamental das Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes, localizada na comunidade Salsa e Merengue. A escola atende a um público de alunos, voltado aos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano.

A escolha dessa apresentação é uma questão emblemática, pois quase sempre envolve questões de cunho pessoal e profissional. Essa é uma junção muito importante, pois leva-nos a pensar naquilo que move a pesquisa, a intenção por trás dela. Na minha pesquisa não é diferente. O próprio título já nos dá uma breve noção do que pretendo. Assim, o trabalho emerge depois da soma de muitas inquietações pessoais e profissionais. Diria até que há, entre as

9

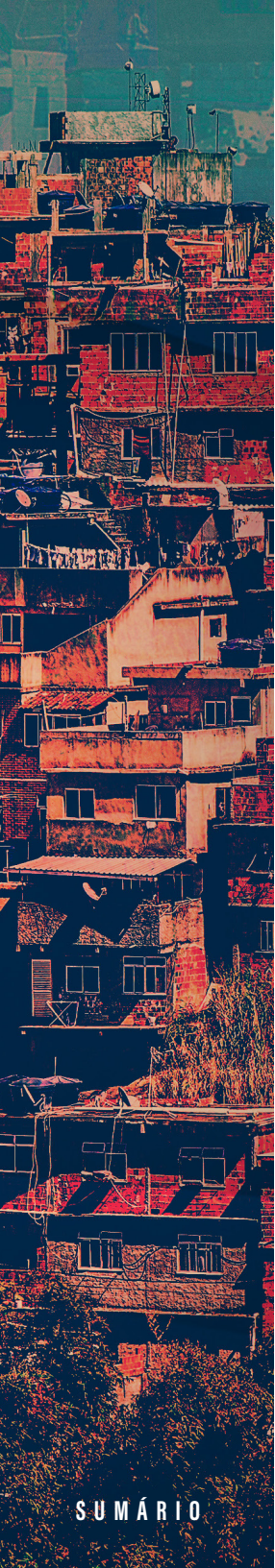
Pesquisa de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em História Social e do Território, na linha de pesquisa Ensino de História e Historiografia, com orientação do Profº Dr. Luis Reznik.



duas, certo hibridismo ou uma complementaridade. Tais inquietações são oriundas de toda minha trajetória dentro da Universidade, desde a graduação até os dias atuais, quando foram acentuadas por conta da minha atividade como morador e professor de escolas municipais da favela da Maré.

Acredito que a principal seria a de que como ao longo da história, importantes personagens e territórios são deixados à margem das narrativas que contam a história do país. No nosso caso, como a favela da Maré e seus moradores não conseguem se enxergar na história e, por conseguinte, como sujeitos históricos possuidores de direitos, memórias, identidades. Na maioria das vezes, infelizmente, são tratados na perspectiva da ausência e diante de falas ligadas à criminalidade e desordem. Assim, o questionamento vem do conhecimento da história do local e de todas as lutas por parte dos moradores para estabelecer seu chão e criar condições mínimas de existência. Por isso, o mais importante para mim nesse trabalho, será pensar a partir do seguinte: como uma gama de sujeitos, histórias e vivências podem permanecer ausentes dos espaços escolares?

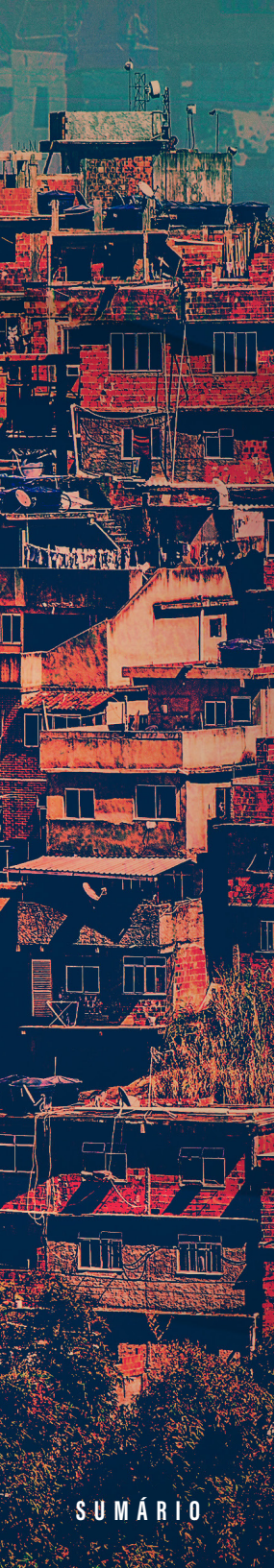
Essa trajetória de silenciamentos, tem ligação com a visão construída sobre as favelas ao longo da história. Desde a fundação das primeiras favelas até os dias atuais. No passado e no presente, percebemos a permanência de discursos baseados na presença de subcidadãos, onde há violência, falta de higiene e ausência de respeito às leis. Nesse sentido, ao longo do século XX, as favelas foram vistas como um mal que, em alguns momentos, deveria ser erradicada, removida ou urbanizada como vem acontecendo nas últimas décadas. Abaixo, fizemos questão de colocar como essas visões eram apresentadas por diferentes atores sociais e, como importantes referências sobre o assunto, apresentam a ineficácia das ações realizadas nesses territórios e com seus moradores. Percebam no caso de Amoroso (2012) e Gonçalves (2013) como apresentam visões atuais sobre as visões ainda existentes sobre as favelas e seus moradores.



Em Santo Antônio, oiteiro pobre, apesar da situação em que se encrava na cidade, as moradas são, em grande maioria, feitas de improviso, de sobras e de farrapos, andrajosas e tristes como os seus moradores. [...] Por elas vivem mendigos, os autênticos, quando não se vão instalar pelas hospedarias da rua da Misericórdia, capoeiras, malandros, vagabundos de toda sorte, mulheres sem arrimo de parentes, velhos dos que já não podem mais trabalhar, crianças, enjeitados em meio a gente válida, porém, o que é pior, sem ajuda de trabalho, verdadeiros desprezados da sorte, esquecidos de Deus (Edmundo, 1938, p. 246-247).

Nos anos 1990, notamos a adoção mais sistemática de uma abordagem governamental, iniciada na administração estadual de Leonel Brizola (1983-1987), que busca uma aproximação maior com as favelas no que diz respeito a políticas que não mais objetivem sua erradicação, além de uma nova abordagem policial para esses espaços. Contudo, essa busca ocorreu em paralelo à caracterização desses locais por setores da sociedade, a exemplo de jornais de grande circulação, que os viam como se fossem de domínio exclusivo do narcotráfico, quando não polo irradiador. Essa caracterização acabou por reforçar fronteiras espaciais e sociais, gerando uma série de tensões que afetam percepções sobre essas áreas, à medida que compromete a relação entre favelas e espaço urbano, tempo, valores pessoais, simbólicos e econômicos, trazendo consequências para diferentes esferas do cotidiano dos habitantes dessas áreas. Desse modo, a visibilidade política apresentada pela problemática das favelas dentro da conjuntura histórica mencionada acima, bem como o planejamento e a execução de melhorias materiais e urbanísticas em termos das políticas públicas do período, são embasadas pela visão desses locais como uma ameaça real à cidade e à sociabilidade de seus moradores (Amoroso, 2015, p. 103).

Impede a construção de uma sociabilidade justa e cidadã: as favelas permanecem, assim, *o mal menor*, até que uma nova mudança no contexto político re questione a sua existência. Reforça-se a distância entre as favelas e o resto da

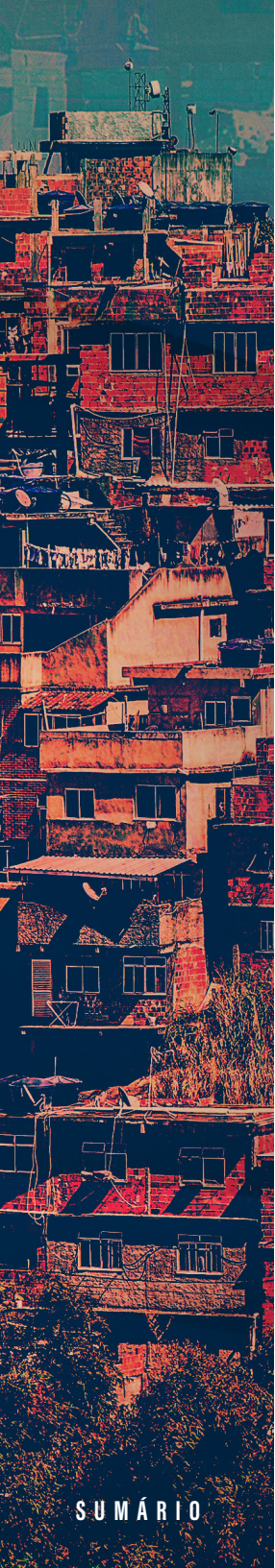


cidade, apesar dos subterfúgios simbólicos para extingui-la. Enfim, o Favela Bairro, com os seus importantes investimentos em infra-estrutura, corre o risco de se tornar uma mera *maquiagem urbanística* sem a envergadura social que poderia e deveria possuir (Gonçalves, 2013, p. 17).

Diante dessas construções de representações tão enviesadas e tão preconceituosas, acabam-se perdendo a beleza das lutas realizadas pelos moradores desses territórios e como, a partir disso, vão criando-se identidades com o local. A Maré, como qualquer outra favela, está inserida nessas representações. No entanto, como nesse trabalho, queremos apresentar outras perspectivas, pensamos o território e seus moradores, a partir desses sentimentos de pertencimento e identidade com o local. Isso, porque a ocupação da Maré se apresenta a partir da congregação de fatores materiais e imateriais, de ordem econômica, política, social e identitária.

A dimensão material está ligada a todas as tramas e dificuldades para a ocupação do espaço. Sejam elas relacionadas à ameaça de expulsão e ausência de materiais e locais adequados para a construção das moradias. Essa dimensão nos leva a dimensão imaterial, intimamente ligada a sentimentos envolvidos no processo de ocupação do território. Imaginem quantas incertezas, decepções e o prazer final de alcançar aquilo que sempre se sonhou.

Diante do exposto por esses autores e, concordando com Santos (1999), o território surge quando indivíduos/grupos sociais criam laços de reciprocidade, identificação, se tornando um, pois é ali que se dá a reorganização de suas vidas, em um local surgido a partir do seu labor, do seu suor, onde poderá construir novas histórias e, quem sabe, uma vida melhor. Imagino essa trajetória como algo fundamental à existência dessas pessoas, principalmente os primeiros moradores, com as suas necessidades tão latentes de chão, abrigo, casa e comunidade. Santos, em dois textos nos indica que o

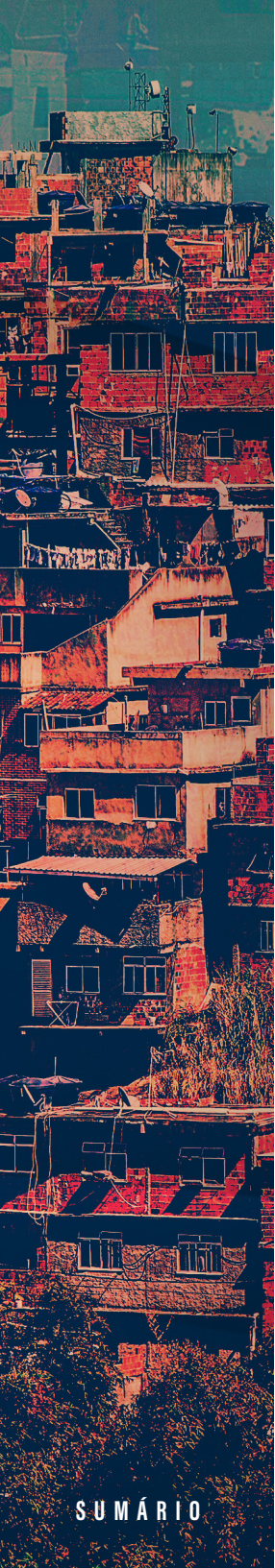


Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência [...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999, p. 07).

Diante de um cenário tão rico que emerge da relação com o local, preciso voltar à atenção em direção ao objeto desse trabalho que é o ensino de História e, mais exatamente, o ensino de História Local. Com a produção do território, através das múltiplas ações empreendidas pelos moradores desde a década de 1940, quando da fundação da primeira comunidade, o Morro do Timbau, muitas histórias, memórias e identidades foram produzidas. No entanto, que local é garantido para essas histórias dentro do ensino de História? Embora, não tendo realizado um estudo específico sobre livros didáticos, mas tendo contato com muitos deles e contato direto com a matriz curricular de história, percebo a ausência dessas histórias em suas linhas. Quando muito, as favelas aparecem no debate sobre as desigualdades sociais, pelo menos isso nos cabe. Afinal, o que devemos contar sobre os esses cidadãos? Ou como o comentário contido nas redes sociais quando da inauguração do Museu da Maré:

Que lembranças terríveis são essas que as pessoas querem tanto guardar na memória. Morar em palafitas, sem rede de esgoto e inúmeras dificuldades enfrentadas. Sem contar o que já foi dito anteriormente. Com a insegurança predominante nas favelas, quem irá visitar esse museu? (Isaias, 2006 *apud* Vieira, 2006, p. 2).

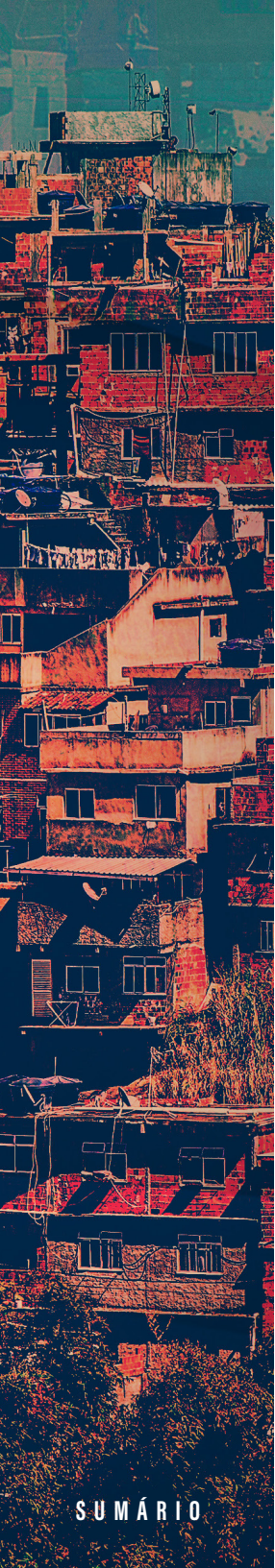
Esse comentário traz consigo essa falsa ideia de que a favela não possui cultura, não possui história. Ao pensar a relação do nosso



trabalho com o campo da educação e, mais propriamente, o ensino de História, procuramos estabelecer as conexões necessárias, com a possibilidade de discutir o que pensamos sobre currículo, cultura e, por conseguinte, a escola que queremos. Nessa perspectiva, não podemos deixar de citar e contar com o trabalho de alguns autores como Apple (1989), Candau (2008), Hall (1997) e Moreira e Silva (2008), pois mesmo apresentando características próprias, suas formas de pensar nos permitem realizar conexões sobre as suas ideias. Caminhando por essa vereda e, pensando as questões ligadas aos currículos, os autores ressaltam a intencionalidade existente no seu estabelecimento, que é a de formar identidades. Nesse sentido, o currículo representa uma esfera de poder, pois pode criar significados sociais, por conta de seu estatuto de “verdade” dentro da sociedade. Não cabendo assim, nenhuma forma de questionamento. Combatendo essa ideia, ou melhor, denunciando a intencionalidade dos currículos, os autores afirmam que

O currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (Silva, 1999b, p. 28).

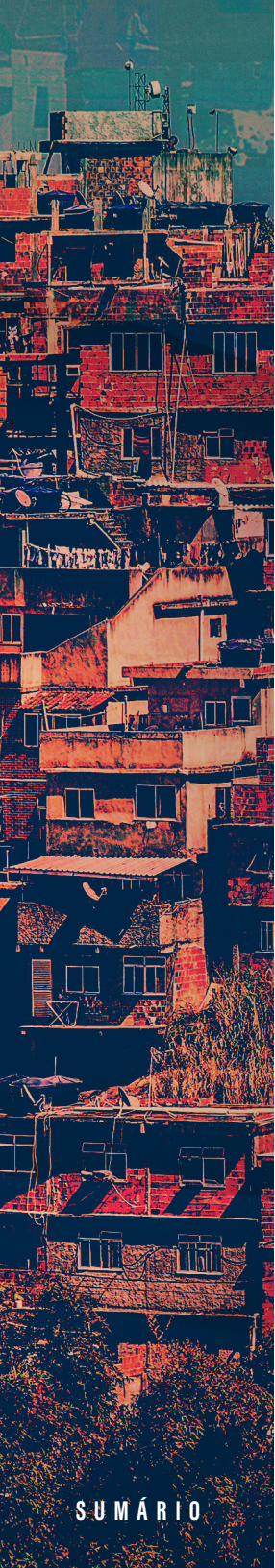
Argumentarei que o currículo não existe como um fato isolado. Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados (Apple, 1989). Na construção desses “conhecimentos



oficiais” e, por consequência, de um modelo de sociedade, ocorre uma tentativa de padronização cultural através dos currículos. Nessa lógica perversa, a gradativa universalização da escolarização a todas as classes sociais no país, principalmente nas últimas décadas, serviu de base para o discurso da isenção. Esse discurso propagado pelo Estado, dentro de sua lógica hegemônica, apresenta-nos a ideia, de que colocando todos aqueles a quem por direito constitucional, dentro da escola, diminui-se as arestas ao questionamento do que vem sendo construído. Assim, caberia às escolas somente o papel de reproduzir aquilo que estava acontecendo em outros âmbitos da sociedade.

No entanto, por serem espaços de lutas por afirmação e construção de sentidos à existência, os currículos devem ser repensados a partir das demandas sociais existentes em cada período. Assim, podemos perceber nessa crítica e dentro do seu cenário de estudos sobre currículo os alicerces à construção de novas instalações para a formação curricular no país, ou pelo menos, primeiros “tijolos” dos questionamentos emergentes no cenário sociocultural e, por consequência, acadêmico. Vivemos um momento de lutas de grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, que buscam um lugar na história. Nesse movimento, as antigas identidades relacionadas à ideia de Nação, são postas em prova, sendo superadas pela insurgência de novas formas de representação. Candau (2008) ao estabelecer uma articulação entre igualdade e diferença, em uma perspectiva chamada de multiculturalismo. Segundo a autora, o multiculturalismo possui várias vertentes já citadas acima, aqui, por conta dos interesses específicos, de ampliação dos espaços de afirmação e entrecruzamento de identidades, pensamos em consonância com a perspectiva intercultural.

Na perspectiva intercultural pressupomos a valorização das diferentes perspectivas de conhecimento e a possibilidade de junção entre os conhecimentos inerentes as disciplinas e os da experiência. Com isso, temos o intuito de levar a interculturalidade ao ambiente



escolar, para que possamos fazer com que os(as) alunos(as) passem a desnaturalizar o familiar, desestabilizando crenças, que trazem consigo inúmeras formas de preconceito. Vou dar um exemplo simples, e acredito muito próximo da realidade de muitas escolas, o da insistente estigmatização das religiões de matrizes africanas. Quantas vezes não escutamos nos ambientes escolares “isso é macumba professor”, “tenho medo disso, pois é coisa do mal”, entre outras formas de significação negativa. Com certeza, essas falas representam dentro do microcosmo escolar uma característica ratificadora de todo esse texto, como o conhecimento de alguns grupos e suas culturas foram deixados de lado da história.

Todo esse movimento vem sendo acompanhado pelo campo de ensino de história e, mais especificamente, o ensino de história local. Quando pensamos na produção de autores como Bittencourt (2004), Mattos (2007), Monteiro (2007), Reznik (2004, 2005 e 2010), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Zavalla (2012). Obviamente, todos esses mantêm ligações com outros autores do campo da História que, se fossem citados aqui, tomariam muito tempo do leitor. O mais importante é perceber o traço comum entre eles, o da preocupação em estabelecer práticas de ensino diversas, capazes de se adequar aos novos tempos. Fugindo de um modelo antigo baseado nos estudos sobre a Nação, Pátria, o Estado e a Cidadania.

Por isso, precisamos como nos indica Zavalla (2012) colocar nossa classe de história abaixo de uma lupa, na tentativa de mudar e ampliar o olhar em direção a múltiplas direções. Só assim, seremos capazes de ouvir as vozes “silenciadas” ao longo da História, dos cidadãos que sempre existiram como “familiares distantes”, professores em busca de identidade e reconhecimento, além do fato da necessidade de produzirmos novos conhecimentos históricos, a partir da sincronização dos múltiplos saberes. Nesse processo, o conhecimento histórico escolar passaria por um processo de ressignificação, emergindo da junção entre os saberes de referência e o cotidiano. Corroborando com essa dimensão e, visando romper



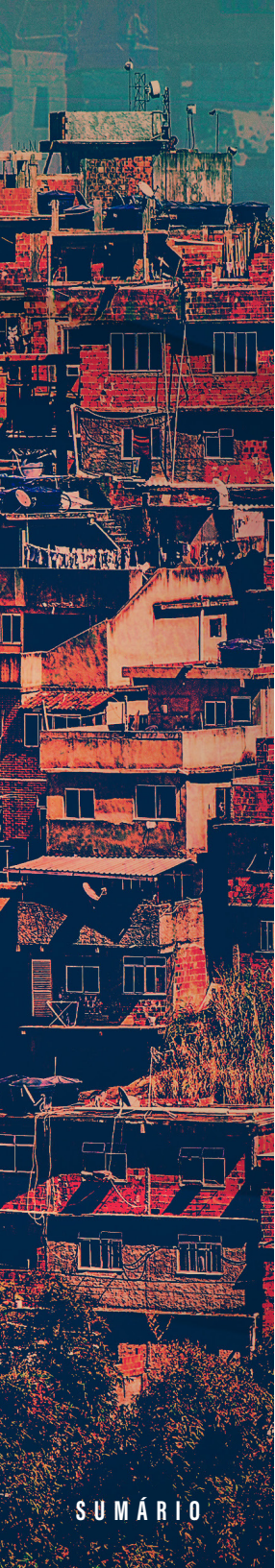
com a antiga hierarquização de saberes, Bittencourt (1998) passa a defender o conhecimento histórico escolar, como uma ideia mais ampla, afirmando que

o conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como mera e simples transposição didática de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino [...] a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais (Bittencourt, 1998, p. 25).

Nesse cenário novo, torna-se imperativo realocar o papel do local e dos alunos dentro da aula de história. Com isso, a aula de história assume uma função importante. Esse novo status pode ser explicado a partir do entendimento da frase de Furet (1975, p. 82) “fazer História é contar uma História”. Ao contar uma história, produzindo o que Mattos (2007) chama de “aula como texto”, as aulas de história ganham uma nova perspectiva, pois partirão de inquietações oriundas do cotidiano. Um cotidiano que nos remete às referências constantes, sobre conceitos fundamentais do ensino de história, como a relação dos alunos com as dimensões do tempo, com os movimentos de rupturas e permanências.

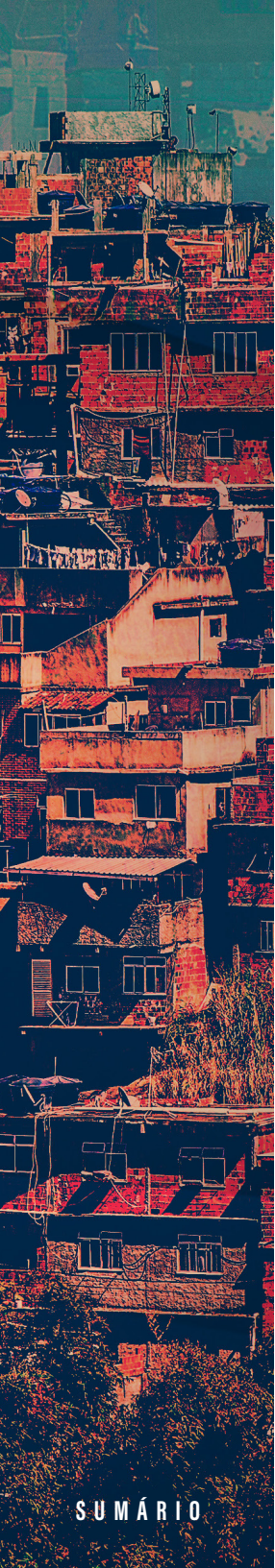
Para Mattos (2007) essas “aulas como texto” estão sempre em curso, representando um devir constante e uma passagem dos velhos ritos e conhecimentos, o que valoriza nossos alunos, já que aos se tornarem “leitores” em nossas aulas, poderão construir o conhecimento histórico. Nisso reconhecerão sua existência como sujeitos da história, constituintes não só das suas, mas da História em sentido mais amplo. Segundo o autor

Nossos leitores são também muito diferentes entre si, porque a escola que frequentam é muito diferente da de seus avós e talvez da de seus pais; não podendo deixar de se abrir para as diferenças e os diferentes, a escola já não



pode pretender reproduzir uma homogeneidade, assim como os textos das aulas de história já não se ocupam com exclusividade da genealogia da nação, como diferentes também são as indagações que nossos alunos fazem, prenhes de outras tantas inquietações. [...] A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. [...] Ela é a condição de passagem do velho para o novo conhecimento, por parte dos que aprendem; de superação das explicações da vida social, tributárias do senso comum e de aquisição de uma consciência crítica; e da possibilidade de realização, amanhã, de uma diferente leitura do mundo. Possibilidade de uma prática que se renova a cada dia, a aula como texto ou o texto de nossa aula propicia que cada um dos alunos valorize as diferenças, constitua identidades, crie memórias e exercite a cidadania. E, assim, torne-se capaz de fazer sua própria história (Matos, 2007, p. 5).

A partir dessas concepções e daquilo que carregamos como nossos “saberes de experiência”, percebemos a necessidade de colocar o ensino de história local em pauta. Isso, porque as mudanças ocorridas nos diferentes campos do ensino poderiam ser sintetizadas nessa modalidade de ensino de História. Essas raízes autobiográficas (Zavalla, 2012) dialogam com as demandas apresentadas pelos(as) alunos(as). Hoje, como professor de História e refletindo sobre a minha prática venho sendo convidado, ou melhor, estimulado por eles(as) à “colocá-los” na História. Quantas vezes já ouvi dentro das salas de aulas, por parte dos alunos frases como: “Professor, por que tenho que aprender isso? Isso não tem nada a ver comigo” ou “Professor, por que não falam sobre a Maré nos livros?” e “Professor, o ano está terminando e o senhor não falou sobre a favela”.

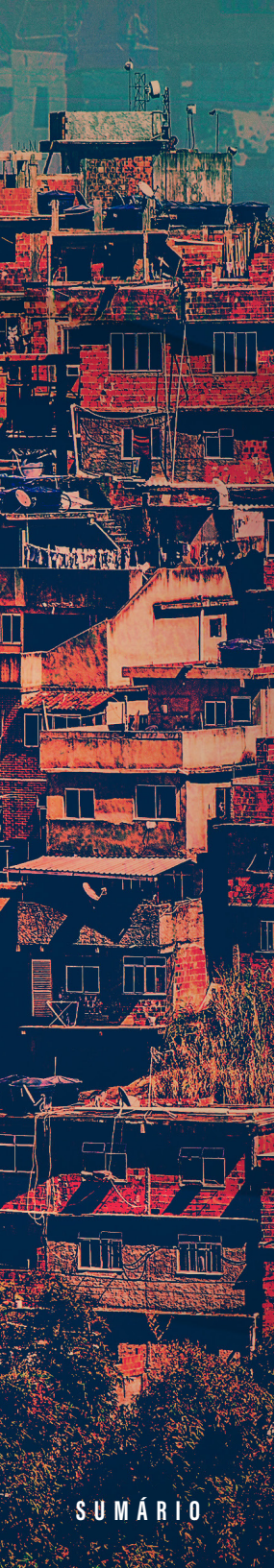


Esse nadar contra a maré do desinteresse, nos leva a remar ao encontro da Maré como possibilidade de construção de um conhecimento histórico, capaz de colocar esses alunos em pauta, como coautores de suas histórias e as da própria favela.

Para isso, o trabalho com fontes sobre o local será fundamental. Como fontes documentais, utilizaremos as mais diferentes formas possíveis, tentando trazer à tona, todos os vestígios produzidos na localidade e/ou relacionados a ela. Esses *materiais de memória*<sup>10</sup>, quando emergem de um contexto específico de determinado grupo social e passam a fazer sentido a esse mesmo grupo, ganha status de patrimônio. Essa é uma possibilidade muito interessante, pois torna o passado como algo a ser experimentado para além da experiência imediata daqueles que a constituíram. O passado não pode ser vivido novamente, mas podemos a partir do seu reconhecimento, criar sentido às nossas vidas na atualidade. Seguindo nessa linha de pensamento, Reznik (2010, p. 93) nos informa que

A simples sobrevivência ao tempo não assegura por si só a condição de transformar em patrimônio histórico um objeto, um vestígio material, um acervo arquitetônico, uma fotografia, uma música, uma comida, uma narrativa histórica. Esses elementos só irão ganhar a condição de patrimônio se nós construirmos sentidos contemporâneos para eles, se incorporamos esses elementos como importantes para nossas vidas e de nossas coletividades no tempo presente.

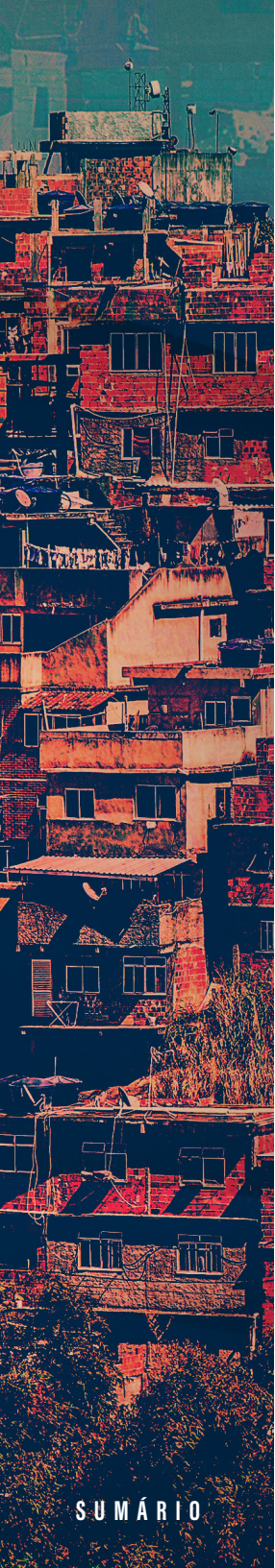
10 Pensando em questões metodológicas, devo dizer que a pesquisa utiliza como inspiração o Projeto Caixa de História. O Projeto realizado pelos Professores da UERJ Helenice Aparecida Bastos Rocha, Márcia de Almeida Gonçalves, Marcelo de Souza Magalhães, Rui Anicetto Nascimento Fernandes e Luis Reznik. Todos fazem parte do grupo História de São Gonçalo: memória e identidade. A Caixa da História contém um conjunto de atividades a ser utilizado com alunos de diferentes séries do ensino fundamental. Constitui um instrumento voltado tanto para o resgate e a constituição do patrimônio material e imaterial do Município, como para a (re)elaboração de memórias históricas relacionadas à localidade. Apresenta propostas estruturadas em forma de atividades. Todas elas são constituídas a partir de vestígios documentais referenciados ao patrimônio histórico, formal e informal, da localidade. Ao figurarem como mediadores para a apreensão do patrimônio histórico local, tais vestígios podem ser qualificados como materiais de memória; são pistas para refletirmos sobre as vivências passadas de indivíduos e coletividades.



A partir desse trabalho, poderemos ganhar campo no prazer de conhecer a história. Uma história pode os ajudar a entender *o que são ou gostariam que fossem* (Le Goff, 1990). A partir do resgate intencional desses *lugares de memória* (Nora, 1993), podemos combater uma necessidade quase natural do ser humano, o de ter seu chão, sua terra. A preservação da memória, assim, funciona como espaço de (re) construção de sentidos e identidades, capazes de tornar aquilo que não é, um passado presente. Por isso, devemos sistematizá-la para ajudar no processo de formação dos sujeitos, revestindo-a de um simbolismo definidor daquilo que queremos conhecer. De acordo com Halbwachs (2006), essa é a beleza relativa à memória, pois ela passa a existir na medida em que cria laços afetivos de indivíduos e um sentimento de pertencimento diante da vivência em determinado grupo.

Nesse sentido, Nora coloca nos sujeitos da ação memoria- lista, o papel de preponderância na escolha desses *lugares* de onde retiram a sua tradição, onde possam demarcar a sua posição em relação ao passado e presente, ou seja, seu papel dentro da história. Segundo Nora (1993), esses processos de hibridiz- ação entre história e memória tornam legível aquilo que é inteligível, eliminando o problema de *não se ter memória* (Halbwachs, 2013), da memória como algo não espontâneo. Desta forma, a memória passa a existir na medida em que laços afetivos criam um sentimento de pertenci- mento a determinado grupo. Foucault (2009), na sua Arqueologia do Saber, nos exorta entre outras coisas, sobre a construção do conhe- cimento e como ocorre a formação de discursos sobre o pensado e o transmitido. Nesse sentido, o autor ainda colabora com a perspectiva de Nora, informando que a sociedade e, por consequência cada indi- víduo, tem a necessidade de buscar algo para além do vivido, capaz de proporcionar um “porto seguro” diante das incertezas dos dias atuais. Assim, Foucault aponta que

A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe esca- pou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada



dispensará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica –, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar o seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (Foucault, 2009, p. 14-15).

Ao estabelecer contato com os alunos pude perceber a repetição de uma característica muito peculiar aos moradores das comunidades da Maré, a questão da pequena circulação pela Cidade e grande vivência dentro do espaço da favela. A favela é para eles um lugar de *boas sensações*, é “*uma comunidade*” (Bauman, 2003, p. 7). No local não somos tratados como estranhos, todos se conhecem ou, pelo menos, têm essa sensação. Todos são capazes de identificar os códigos sociais presentes ali e, por isso, são capazes de viver de forma segura. Mesmo com os mais adultos, que precisam sair da Maré em direção aos seus respectivos trabalhos, podemos perceber como procuram criar redes e laços afetivos com outros moradores e lugares de entretenimento dentro da própria Maré. Podemos ver os bailes funk nas diversas comunidades, o forró muito marcante na comunidade do Parque União por conta da presença marcante de nordestinos, os inúmeros campos de futebol sejam da Pati (Nova Holanda), da Toca (Vila do João), entre outras formas de interação social. Bourdin (2001, p. 25) procura dentro do primeiro capítulo de seu livro *A Questão Local*, dissecar essas noções de ligação dos indivíduos com o local. Daí, corroborando com o apresentado acima, ele afirma:

Dito em outros termos, a contigüidade territorial, a proximidade espacial, as relações de vizinhança e cotidianidade estabelecem uma ética de pertencimento singular, possibilitando uma sensação de conforto, de aconchego e de segurança nesse pequeno mundo familiar: um território circunscrito e limitado; pequeno, estando à vista de seus membros; e auto-suficiente.

De acordo com essa perspectiva, podemos entender que a questão do local para os moradores e, no nosso caso, preocupados com o ensino de história local, para os nossos alunos, é fundamental. Assim, é necessário realizar um processo de valorização dessa história local, tornando-a o ponto de partida do processo de formação do cidadão (Nogueira, 2001) e da relação do processo de ensino-aprendizagem. Nessa trajetória como professor de história local vou procurar estabelecer algo para além da simples vivência que, pelo simples fato de estar na existência desses alunos, não gera a compreensão necessária da realidade em muitos momentos. Com essa noção, podemos tornar essa história vivida, em uma *história refletida e pensada* (Monteiro, 2007). De acordo com Reznik (2010) essa deve ser uma ação consciente da sua capacidade e, sobretudo, da sua intencionalidade de tornar o local como agente potencializador de entendimento sobre o lugar que ocupamos socialmente e aquilo que produzimos a partir disso. Segundo o autor

Ao tomarmos como objeto o local – bairro, região, município –, esperamos que a experiência refletida sobre o território e a vizinhança contribuam para a reflexão dos valores culturais ali presentes, abrindo novos horizontes para a afirmação e transformação dos mesmos. Dito em outras palavras, ao se enfatizar temas e objetos, espaços, indivíduos e costumes que podem ser reconhecíveis entre pessoas que pertencem a um determinado sistema cultural baseado em relações de vizinhança, contiguidade territorial e proximidade espacial, espera-se ampliar o potencial da reflexão histórica (Reznik, 2010, p. 92).

Tornar o vivido em algo refletido tem se tornado cada vez mais importante, diria até fundamental. Como já havia ressaltado no início desse capítulo, um dos meus maiores questionamentos como estudante de História, sempre foi à ausência dos “meus” nos materiais e nas aulas de História. A partir desse processo de reformulação ou ressignificação do ensino de história, podemos pensar no que pretendemos fazer em nossa pesquisa, pois diante desses importantes referenciais, pude pensar no que pretendo como professor e

pesquisador. Ao ter contato muito próximo, com uma realidade tão específica quanto a Maré e, vendo algumas demandas sociais inerentes àqueles alunos, decidi pesquisar o impacto e a importância do ensino de história local.

Assim, procuro estabelecer a aproximação entre essa modalidade de ensino com a formação cidadã dos alunos, seguindo as recomendações dos documentos oficiais, mas procurando através do respeito a diversidade e entendendo cada um como sujeito, estabelecer novos significados para o ser “favelado” morador da Maré, através da aquisição do conhecimento e compreensão de alguns conceitos históricos. É através da história local que pretendo, entre outras coisas, desnaturalizar o real junto com meus alunos, coautores de múltiplas histórias, silêncios e afetos.

Como já dito, trabalhar com a história local através de memórias, nos permitirá fazer com que esses alunos se interroguem sobre a história e, por consequência, sua própria história. Assim, não faria sentido algum, se já chegasse com tudo pronto. A atuação dos alunos deve ser estimulada, com o intuito, de transformar o aprendizado histórico em um “laboratório”, aonde os(as) alunos(as) se tornem também responsáveis pela construção do conhecimento a partir da pesquisa. Desta forma, poderão elaborar suas percepções sobre a realidade, tirar do esquecimento diferentes atores/fatos e produzir novas histórias. Essas novas narrativas devem ser construídas a partir das suas experiências como pesquisadores.

Finalizando esse trabalho e, acreditando ter apresentado de forma satisfatória o assunto proposto, destaco e reafirmo a importância do ensino de história local a esses(as) alunos(as) das escolas do *Campus Maré*, situada na Maré, mais exatamente na comunidade Nova Holanda. Penso ser, com essas aulas e essa atitude diante do conhecimento, que poderemos (nós e os alunos) repensarmos o ensino e o aprendizado da disciplina de História, estabelecendo novos saberes, memórias, identidades e o reconhecimento

de que suas histórias passam pelo entendimento de seu papel no mundo, como sujeitos históricos. Nesse processo, poderemos junto a eles(as) nos posicionar frente à uma cidadania perversa e silenciadora. Colocando no lugar, uma cidadania que requer (auto)reconhecimento e participação. Uma cidadania voltada à ampliação e ao exercício de direitos, do questionamento de representações estereotipadas ligadas a eles(as) e ao local que vivem. Tudo isso, tendo como partida, uma esfera especial de suas existências, a escola e uma de suas disciplinas, a História.

## REFERÊNCIAS

AMOROSO, Mauro. **Caminhos do lembrar**: a construção e os usos políticos da memória no Morro do Borel. 265 f. 2012. Tese (Doutorado História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2012.

AMOROSO, M. O morro do Borel e a memória material: percepções e escrita do passado a partir do livro de um morador. **Oficina do Historiador**, v. 8, n. 2, p. 100, 23 nov. 2015.

APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Revista Educação & Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 14, n. 2, jul/dez. 1989.

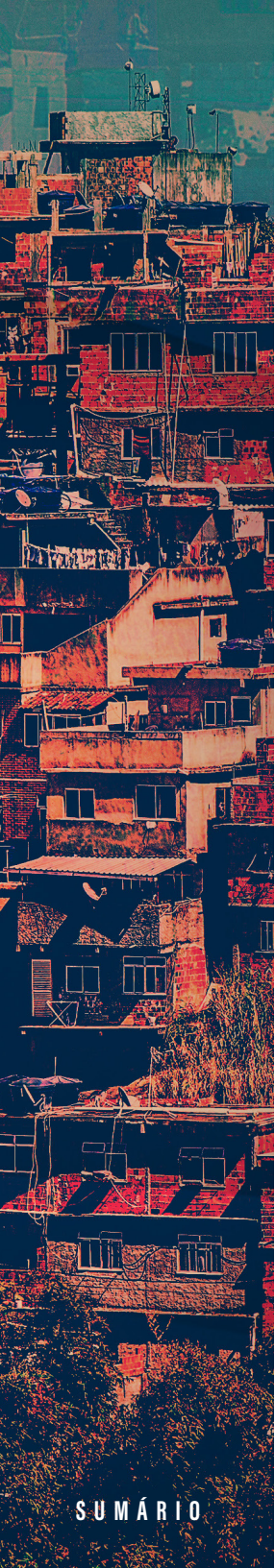
BARBOSA, Jorge Luiz. SOUZA E SILVA, Jaílson. As favelas como territórios de reinvenção da cidade. **Revista Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, Rio de Janeiro, n. 1, fev. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria, **O saber histórico em sala de aula**: Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. 2 ed. São Paulo: Ed Contexto, 1998.





BOURDIN, Alain. O objeto do local. In: BOURDIN, Alain. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 25-57.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRUM, Mario Sérgio Ignácio. Memórias, identidades e silêncios: a História Local em sala de aula, trabalhada com diferentes gerações. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 7, p. 313-333, 2015.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014, 219 p.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CARTROGA, Fernando. **Memória, História e historiografia**. Coimbra: Editora Quarteto, 2001.

EDMUNDO, Luiz. **O Rio de Janeiro do meu tempo**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1975.

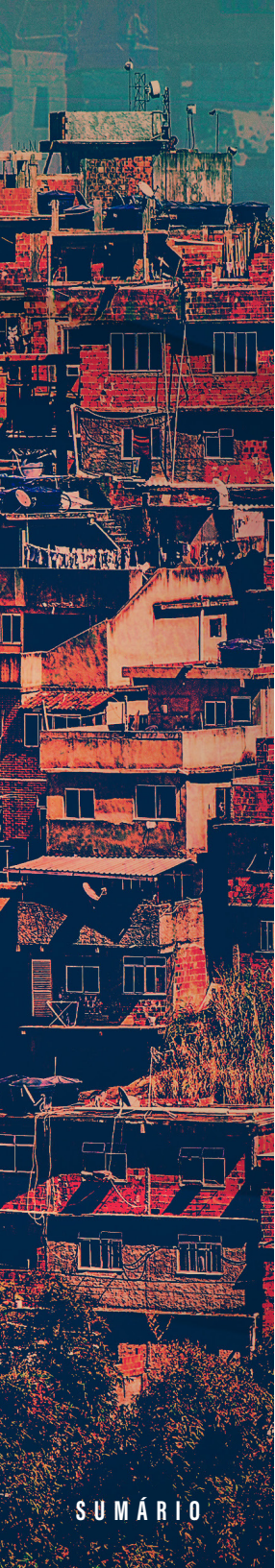
GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. Montevideo, Uruguai: Ediciones Chanchito, 1993.

GONÇALVES, Rafael Soares. A política, o direito e as favelas do Rio de Janeiro: um breve olhar histórico. **URBANA: Revista Eletrônica Do Centro Interdisciplinar De Estudos Sobre a Cidade**, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/urbana.v1i1.8635115>. Acesso em: 22 set. 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.



LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

MAGALHÃES, Rodrigo Silva. **O papel das Associações de Moradores da Maré na abertura política (1978-1985)**. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

MATTOS, Ilmar Rohloff. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v.11, n. 21, p. 5-16, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD Editora, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Tempo presente no ensino de história. *In*: GONÇALVES, Marcia de Almeida; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva. O ensino da história local: um grande desafio para os educadores. *In*: IV Seminário Perspectivas do Ensino de História: Ouro Preto, 2001.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. n° 10, 1993.

REZNIK, Luís. **Qual o lugar da História Local?** Comunicação apresentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participa do Projeto "História de São Gonçalo: memória e identidade", realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

REZNIK, Luís. **Uma reflexão sobre a escrita do local e do biográfico**. *In*: ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

REZNIK, Luís. História local e práticas de memória. *In*: PEREIRA, Júnia Sales (org.). **Produção de materiais didáticos para a diversidade**. Livro III. Belo Horizonte: UFMG, Labepeh/Caed; Brasília: MEC/Secad, 2010.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEographia**, Rio de Janeiro, Ano 1. n. 1, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.

VALLADARES, Licia. A Gênese da Favela Carioca. A produção anterior às ciências sociais. São Paulo, **RBCS**, v. 13 n. 44, 2000.

VIEIRA, Antônio Carlos Pinto. **Da Memória ao Museu**: a experiência da favela da Maré. Anpuh – Usos do Passado. *In*: XII Encontro Regional de História. ANPUH-RJ 2006.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (org.). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

ZAVALLA, Ana. **Mi clase de historia bajo la lupa**. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia. Buenos Aires: Trilce, 2012.



# 9

*Ana Carolina Lydia  
Alycia Beatriz da Silva Rangel  
Ana Luisa Santana Santos  
Isabel Maciel dos Santos  
Julia das Núpcias Moura  
Júlia Oliveira de Mendonça*

**VOZ A ELAS**

## INTRODUÇÃO

A expressão assédio sexual abrange uma vasta gama de comportamentos que vão desde agressões verbais até abuso sexual e agressão sexual. O assédio sexual pode acontecer em diversos contextos, não seguindo uma dinâmica específica. Pessoas de todos os gêneros podem sofrer assédio sexual, mas percebemos que a frequência é maior em mulheres. Assim, como mulheres estudantes do Ensino Médio da cidade de São Gonçalo, a partir do encorajamento da nossa professora de Geografia e de uma disciplina da Escola Firjan SESI São Gonçalo, desenvolvemos um projeto visando a segurança de meninas e mulheres na nossa cidade. Percebemos que muitas de nós sofremos assédio, violência ou constrangimento sexual nas nossas vidas e, com isso, desenvolvemos medo para nos deslocarmos em nossa cidade. O projeto consiste em um aplicativo e um relógio digital que, usando fontes de informação da polícia e de outras mulheres, cria rotas seguras, redes de apoio e alertas para mulheres.

Em 2021, quando estávamos no 1º ano do Ensino Médio, a Escola SESI São Gonçalo tinha em sua grade uma disciplina chamada Jornada Pedagógica. Nela nós éramos estimuladas a observar o que está ao nosso redor e pesquisar sobre o assunto de forma que pudéssemos propor soluções inovadoras para problemas da nossa comunidade. Sendo assim, paramos para pensar nos maiores problemas que rodeiam nossa cidade, principalmente aqueles que afetam as mulheres, visto que somos um grupo composto por jovens mulheres.

Nossa professora de Geografia e responsável pela disciplina citada acima, Ana Carolina Lydia, sempre que possível aborda conosco as questões de gênero e nos acompanha e dá suporte para tratarmos do assunto. Com isso, percebemos que as violências que estão presentes na nossa vida são comuns a muitas outras meninas e mulheres, e percebemos isso nas nossas colegas na escola.

Logo, fomos pesquisar sobre o assunto e fazer um levantamento dentro da nossa escola.

Observamos que os relatos de assédio no dia a dia são numerosos, e, até mesmo nós, componentes do grupo, sofremos com isso cotidianamente. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Patrícia Galvão em parceria com a Locomotiva, 71% conhecem alguma mulher que já sofreu assédio em espaço público e, ainda mais impressionante, 97% dizem já ter sido vítimas de assédio em meios de transporte (IPG/Locomotiva, 2019). Pensamos, então, em algo que pudesse facilitar para as mulheres conseguirem socorro, e saberem quais lugares são mais perigosos para estar, ou até mesmo poder compartilhar o que sofreram.

Nossa ideia consiste em um aplicativo, disponível tanto para dispositivos Android quanto IOS (até mesmo para relógios digitais). Ele teria ligação direta com a central da polícia, que poderia ser acionada de maneira discreta, além disso contaremos com um mapa de calor que mostrasse quais lugares tiveram mais casos de assédio registrados. A partir deste mapa, as mulheres poderiam escolher rotas mais seguras para seu deslocamento.

Neste aplicativo, também haveria uma área para que as usuárias pudessem interagir umas com as outras e teriam apoio de psicólogos, para ajudar com os traumas causados por esse tipo de violência. Para diminuir o custo financeiro de quem não tem condições de possuir um relógio digital, pensamos em fabricar um próprio para isso, que teria um custo inferior aos disponíveis no mercado atualmente, seria mais discreto, e teria as mesmas funções do aplicativo.

Pensamos que com esse aplicativo, os casos de assédio poderiam diminuir, e além disso, as mulheres poderiam sentir maior segurança ao andarem sozinhas pelas ruas ou nos transportes.

## AUTORES E TEORIA

Na década de 1990, Alice Barros (1998), expôs que “alguns autores equiparam o assédio sexual ao uso medieval do *jus primae noctis*”. O assédio sexual teria surgido na Idade Média por meio da *jus primae noctis* (direito à primeira noite), de acordo com esta prática, os senhores feudais poderiam escolher passar a noite de núpcias com as mulheres que contraíssem matrimônio. Com a Revolução Industrial, as mulheres conquistaram espaço nos processos de produção nas fábricas, porém, a sociedade dominada pelos séculos de patriarcado contribuiu para a potencialização do assédio sexual em ambientes de trabalho.

Já na década de 1970, surgiu a tipificação moderna de assédio sexual. Catherine Mackinnon (1979) foi a primeira pessoa a falar de assédio sexual num contexto jurídico se referindo a esta questão como uma forma de discriminação sexual. Apesar disso, não se atribui a ela a criação a expressão “assédio sexual”.

A expressão ‘Assédio Sexual/Importunação Sexual’ teve a sua origem nos EUA. [...] McKinnon publicou em 1979 um livro sobre o assédio sexual – “Assédio Sexual de Mulheres no Trabalho, Um Caso de Discriminação em razão de Sexo” – em que define o conceito de assédio sexual, entende-se por assédio sexual a imposição indesejada de atos de cariz sexual em contexto de uma relação desigual (Sio, 2019, p. 10).

No Brasil, assédio sexual só foi considerado um crime em 15 de maio de 2001. A lei 10.224 acrescentou um artigo ao Código Penal e definiu o crime de assédio sexual como o de “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função”.

O assédio pode ser sexual, moral ou qualquer outra conduta inconveniente e perseguição que cause constrangimento e que tenha por objetivo abalar emocionalmente a vítima.

A primeira proposta de aplicativo com o intuito de auxiliar a denúncia contra assédio foi o aplicativo *Sai Pra Lá*, criado em 2015. Nele a vítima poderia denunciar o assédio, indicar o local onde o crime ocorreu e o período do dia, além de selecionar qual foi o tipo de assédio sofrido e o que foi feito. Segundo Catharina Doria (Exame, 2023), responsável pelo projeto do app, o intuito do aplicativo é mapear o assédio e atuar na prevenção, pressionando os órgãos responsáveis pela nossa segurança e mostrar para as mulheres quais são os locais onde mais ocorrem assédios.

## DESENVOLVIMENTO DE PROJETO

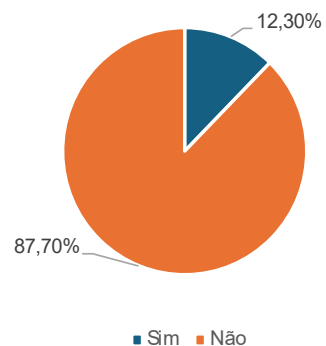
A partir de um levantamento em nossa escola, feito através de um formulário on-line, pudemos observar que os casos de violência acontecem em diversos momentos, ambientes, horários e acontecem de diversas formas.

O formulário foi respondido por mais de cem mulheres e, por meio dele, obtivemos informações positivas acerca da idealização do nosso projeto e com isso, pensamos de que forma poderíamos ajudar tanto nossa comunidade escolar, quanto as mulheres da nossa cidade em geral.



Gráfico 1 - Quantidade de mulheres que sofreram, ou não, algum tipo de assédio

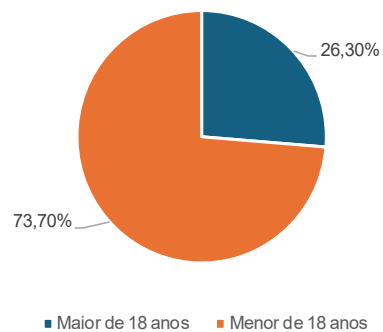
Contagem - Você já sofreu algum tipo de assédio?



Fonte: tabulação própria (2022).

Gráfico 2 - Idade das mulheres que responderam o formulário

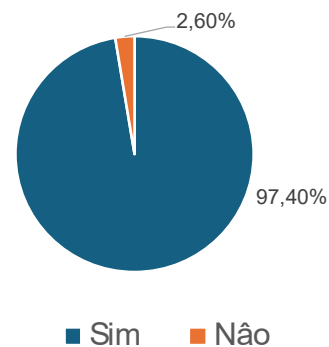
Contagem de Idade



Fonte: tabulação própria (2022).

**Gráfico 3 -** Porcentagem de mulheres que acham útil, ou não, ter acesso a um mapa de calor que indica locais com maior e menor índice de assédio

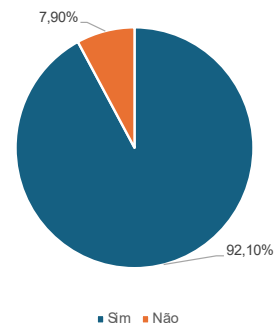
Contagem - Você acha que seria útil ter acesso a um "mapa de calor" indicando localidades com maior e menor índice de assédio?



Fonte: tabulação própria (2022).

**Gráfico 4 -** Porcentagem de mulheres que utilizariam, ou não, o mapa de calor para escolher a rota antes de sair de casa

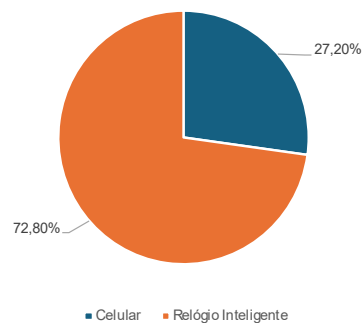
Contagem - Você utilizaria o mapa de calor para definir a sua rota antes de sair de casa?



Fonte: tabulação própria (2022).

### Gráfico 5 - Quantidade de mulheres que acham que seria mais fácil utilizar o celular ou um relógio inteligente para denunciar casos de assédio

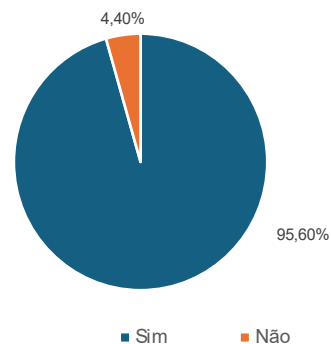
Contagem - Você acha que, durante um caso de assédio, seria mais fácil denunciar usando o celular ou um relógio inteligente ligado à delegacia da mulher?



Fonte: tabulação própria (2022).

### Gráfico 6 - Porcentagem de mulheres que usariam, ou não, um relógio inteligente que possui mapa de calor e a função de ligar para a Delegacia da Mulher

Contagem - Você usaria um relógio inteligente conectado a um aplicativo contendo o mapa de calor citado anteriormente e a função de ligar para a delegacia da mulher pelo relógio?



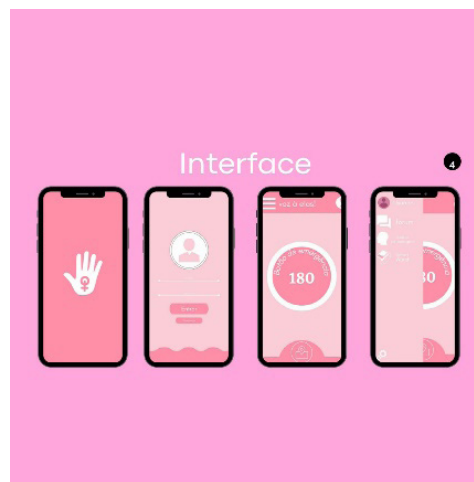
Fonte: tabulação própria (2022).

Nosso projeto consiste no desenvolvimento de um aplicativo que irá contar com um botão de emergência, que pode e deve ser usado em casos de assédio ou se você estiver em uma situação de perigo. Um mapa de calor, para indicar as áreas com mais e menos incidência de assédios ou casos de abuso sexual. Este aplicativo estaria conectado ao relógio digital e mandaria informações sensoriais para as usuárias.

Quando ela passa por um local com maior incidência, o relógio emite vibrações para que saiba que está em uma área de maior risco. E por último, o aplicativo conta com uma aba que quando acionada mostra um site que indica os psicólogos mais próximos caso precisem de acompanhamento profissional.

O aplicativo será desenvolvido de forma gratuita facilitando o acesso já que pode ser utilizado em qualquer celular com acesso à internet. O relógio digital social terá um custo médio de R\$175,00. Para as mulheres que já tiverem um relógio digital, o aplicativo pode ser utilizado em qualquer aparelho.

**Figura 1 - Interface do aplicativo**



*Fonte: desenvolvimento próprio (2022).*

## CONCLUSÃO

Portanto, conclui-se que o objetivo no nosso aplicativo é diminuir o número de assédios e abusos sexuais em nosso município. O mesmo possui atalhos com a central de atendimento à mulher para facilitar a denúncia de possíveis abusos, mapas de áreas com mais casos de violência sexual utilizando dados oficiais, e, também, atalho para o centro de valorização à vida para ajuda psicológica.

Também temos o objetivo de espalhar cartazes sobre o app pelos lugares com mais casos de abuso, pois acreditamos que com vítimas mais informadas e agressores mais intimidados, teremos uma redução significativa desses casos. Assim, teremos uma cidade menos insegura para que meninas e mulheres como nós possam ter direito de circular pela cidade sem medo.

## REFERÊNCIAS

ADAMES, Yahisbel. Novo app quer ajudar mulheres a denunciar assédios na rua: Aplicativo "Sai Pra lá", desenvolvido por estudante de 17 anos, ajuda as mulheres a registrar, de forma anônima, os assédios sofridos na rua. **EXAME**, [S. l.], p. 1-1, 4 nov. 2015. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/novo-app-quer-ajudar-mulheres-a-denunciar-assedios-na-rua/>. Acesso em: 23 maio 2022.

BARROS, Alice Monteiro de. O assédio sexual no Direito Comparado. **Revista LTr**, ano 62, n.º 11. p. 1465-1476, nov. 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001**. Altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para dispor sobre o crime de assédio sexual e dá outras providências. Lei do Assédio Sexual, [S. l.], 15 maio 2001.

GITELMAN, Suely. Assédio moral. CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coord.). Enciclopédia jurídica da PUC-SP. In: MANUS, Pedro Paulo Teixeira; GITELMAN, Suely (coord. de tomo). **Direito do Trabalho e Processo do Trabalho**. 1 ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/337/edicao-1/assedio-moral>. Acesso em: 10 set. 2022.

MACKINNON, Catharine A. **Sexual harassment of working women**. New Haven: Yale University Press, 1979. 326p.

ROSA, Natalie. 7 aplicativos para denunciar casos de assédio no Carnaval. **Canaltech**, [S. l.], p. 1-1, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/como-denunciar-assedio-carnaval/>. Acesso em: 13 set. 2021.

SIO, U Chong. **Análise do art. 170º do Código Penal Português e do art. 164.º-a do Código Penal de Macau**: o que a incriminação de importunação sexual realmente serve? Orientador: Professor Doutor Germano Marques da Silva. 2019. 75 f. Dissertação (Mestrado em Direito Penal) – Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, [S. l.], 2019.

TRINDADE, Rodrigo. Apps são criados para denunciar assédio e dar segurança a mulheres. **TILT UOL**, São Paulo, p. 1-1, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2018/07/04/apps-sao-criados-para-denunciar-assedio-e-dar-seguranca-a-usuarios.htm>. Acesso em: 27 ago. 2021.

UNIÃO, Controladoria-Geral. Assédio Moral e Sexual. Campanhas. Integridade no governo federal. [S. l.], **gov.br**. 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas/integridade-publica/assedio-moral-e-sexual>. Acesso em: 23 maio 2021.



# 10

*Mayana Ribeiro Montenario  
Allayne Ellen Pantaleão Plácido Cílio*

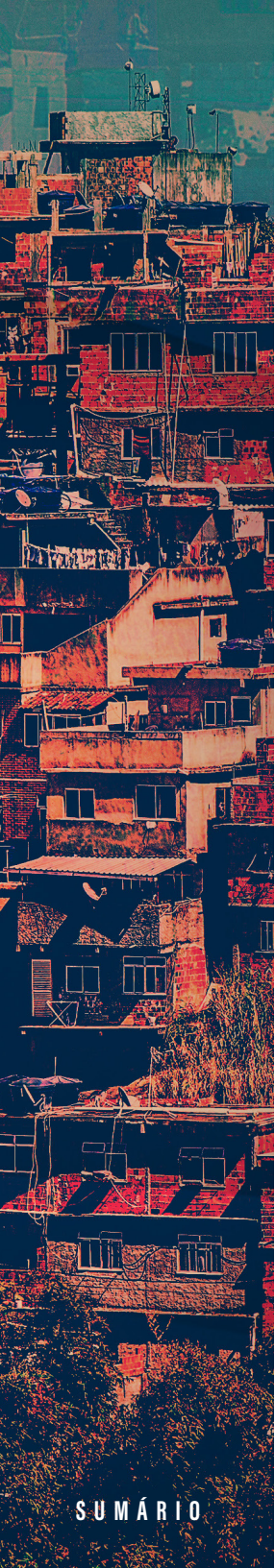
**“DE QUE COR ERAM  
OS OLHOS DE MINHA AMIGA?”  
AFETO E PERMANÊNCIA  
NA UNIVERSIDADE**

## INTRODUÇÃO

O ambiente universitário é uma possibilidade para poucos e solitário para muitos. Me encontrei em alguns espelhos, reflexos das poças d'água nas quais sorri os primeiros piques, escondida por opção desta vez. Espelhos emoldurados por familiares e professores dos quais os olhares e abraços me deram o ninho que eu precisava para crescer em segurança. No meu reino, fui coroada princesa bem cedo, o sofrimento pode parecer brincadeira de criança. Lama e simplicidade arrancavam gargalhadas e em cada caminhada para a escola havia a oportunidade de vivenciar aventuras. A dor do crescimento vai além do abdômen dolorido após piadas e alegrias compartilhadas, quando a consciência chega e o reflexo da poça me declara mulher preta, o peito aperta, pois, a vulnerabilidade social é explícita e grito, apesar de silenciada: olha eu aqui. Escondida sob a estrutura que fundamenta a sociedade, agora a vida e a luta se confundem e o reino torna-se campo minado. Desde que a realidade perdeu cores e enfrento um esquema cinematográfico que reduz a gente em "preto e branco" procuro me reencontrar. O voo fora do ninho é, no mínimo, assustador, embora o que me assuste mais seja não estar apta ao voo. Exigem excelência e leveza de minhas asas exaustas. Procuro me reencontrar nos lugares em que frequento, embora não os pertença. Universidade, você está pronta para me ver e ouvir? Sou o voo resiliente das asas que sobreviveram à solidão que as expectativas e estatísticas outorgaram.

Na medida em que o feminismo em pauta se revela excludente ao promover o preterimento ou silenciamento de mulheres negras, urge a necessidade de notar quão violento é negligenciar a humanidade de indivíduos negros. O reconhecimento da mulher negra enquanto pessoa, nem inferiorizada e nem idealizada, é a real humanização infelizmente ausente na diretriz pedagógica convencional, que negligencia especificidades dolorosas, vigentes e históricas. Nesse sentido, é fundamental evidenciar a conversa como elemento indispensável do processo de ensino-aprendizagem (Hooks, 2000), além de compreender



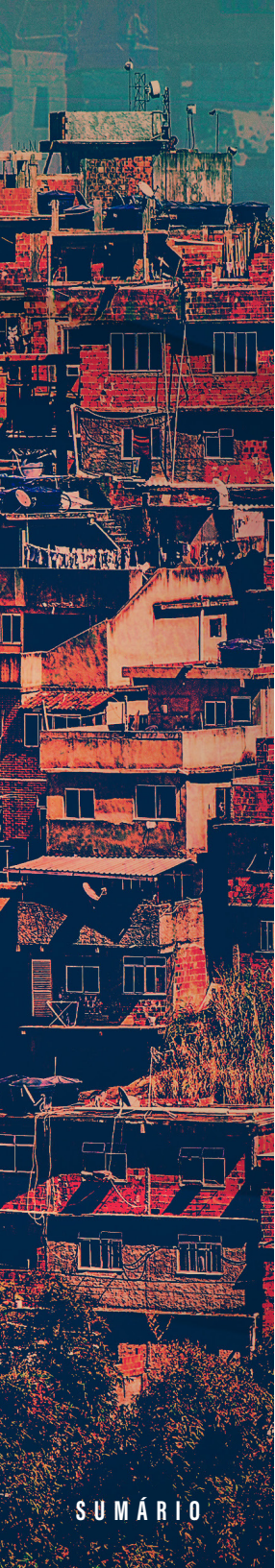


a vulnerabilidade como direito, tendo em vista a importância dos escritos de memória tecidos através da experiência da sororidade.

A Sororidade parece não dar conta da nossa pretitude. Foi a partir dessa percepção que pensei em outra direção, num novo conceito que, apesar de muito novo, já carrega um fardo antigo, velho conhecido das mulheres a Dor. Mas, neste caso, especificamente, a Dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor (Piedade, 2016, p. 17).

Para Evaristo (2014), a linguagem de memória constitui uma escrita pessoal, mas que também pode adquirir caráter de coletividade visto que essa escrita é caracterizada por ser preta, feminina e pobre, contendo função social de contar as histórias de um recorte que é, por vezes, menosprezado nas produções acadêmicas. O ato de lembrar é fortemente marcado pela tradição oral de origem africana. Isso remete ao “pretoguês” de Lélia Gonzalez (2018) que pressupõe a valorização da identidade cultural negra na linguística do Brasil. Ao versar sobre as inseguranças desencadeadas pelo racismo é recriada uma escrevivência preta proposta neste trabalho (Evaristo, 2014). Isto é, as mulheres negras vivenciam fatores de estresse multidimensionais devido à estrutura racista na qual a sociedade foi constituída. Isso causa cotidianamente o adoecimento psíquico de mulheres negras e um lugar de solidão ainda mais acentuado particular desse grupo, não sendo “experenciado da mesma forma em homens negros” (Crenshaw, 1991, p. 22).

Outro elemento constante na experiência universitária de estudantes negras é a vulnerabilidade por sentirem constantemente o “fenômeno impostora” que causa danos para a saúde mental (Hill, 2020) sobretudo devido às experiências de racismo dentro do ambiente acadêmico. “O racismo relaciona-se com poder e privilégios” (O Racismo..., 2023, on-line) se materializando institucionalmente na marginalização de indivíduos negros, considerados ameaça à normatividade branca – na qual a posição de poder e até a integração como pessoa pressupõe a cor branca.



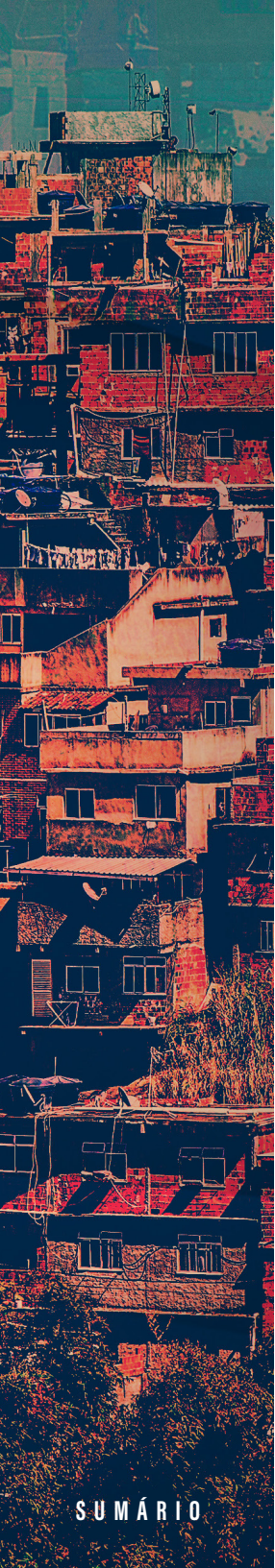
Assim, o feminismo enaltecido, conhecido e dominante no discurso é o feminismo branco. Isto é, “falar sobre a mulher negra e poder é falar sobre o ausente”, visto que a relação entre ambos inexistente (Carneiro, 2003, p. 50). Aquém da produção de conhecimento, a mulher negra sofre os atravessamentos da realidade cruel como que imobilizada, perecendo por falta de equidade. Nesse ínterim, é importante destacar a existência da “interseccionalidade”, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw que diz respeito à:

Conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 177).

Há uma estrutura tanto simbólica quanto normativa que precede a entrada da mulher negra em uma sala de aula universitária.

Corpos são visualmente lidos e narrados com base em um conjunto simbólico de significados e associações. Distinções corporais são comuns, e acabam por se tornar essencializadas. Diferenças perceptíveis na cor da pele, na estrutura física, na textura do cabelo, na estrutura das maçãs do rosto, no formato do nariz, ou a presença/ausência de uma dobra epicântica, são entendidas como manifestações de diferenças mais profundas, personificadas pelo indivíduo racialmente identificado (Omi; Winant, 2015, p. 111).

Portanto, as afetações do racismo são impressas em seu corpo através de violência e micro agressões, diante da hegemonia racista, classista e sexista, antes que ela aja ou pronuncie qualquer vocábulo. Ainda que habitasse o mundo ideal, distante de problemáticas com mobilidade urbana, má nutrição, precariedade laboral e privações financeiras, haveria o desafio de se afirmar como pertencente e como ser que sente, sofre, chora e se alegra.



Idealização incompatível com a realidade, uma verdadeira exceção e não regra geral, visto que a mulher negra brasileira compõe a margem evidenciada pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) em dados divulgados no ano de 2015 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), nos quais negros e pardos representavam 54% da população brasileira, contudo, com participação expressiva (75%) no grupo dos 10% mais pobres. Com efeito, são desencadeados danos tanto à autoimagem e autoconfiança quanto ao desempenho acadêmico. Isso porque “a estrutura racista materializa-se de forma discriminatória nas instituições” (Almeida, 2019, p. 27), inclusive educacionais. Enquanto a promoção da dignidade humana, além de trazer equidade à mulher negra, significa tornar possível o estabelecimento de novos modelos pedagógicos, para benefício desta e de toda a sociedade.

Quando você não tem uma comunidade, não é ouvido, não tem um lugar em que possa ir e sentir que realmente pertence a ele, não têm pessoas para afirmar que você é e ajudá-lo a expressar seus dons. Essa carência enfraquece o psique (Somé, 2003, p. 15).

Ao integrar o olhar étnico racial no processo de ensino-aprendizagem, o Mito da Democracia Racial é gradativamente desconstruído e o enfoque na troca de experiências e diversidade enriquece o discurso e a prática decolonial. Isso porque a falsa ideologia do mito representa as relações sociais entre negros e brancos no Brasil (Guimarães, 2001).

A compreensão da “cor dos olhos”; é construída na medida em que o afeto partilha vivências coletivas e individuais essenciais ao cuidado a fim de realizar a promoção da saúde e do bem-viver. Em *Olhos d’água* (Evaristo, 2014), conto base para o título do presente texto, Conceição narra a aproximação através do olhar, no qual dolorosos rios caudalosos são encontrados. As lágrimas que o inundam transbordam o resgate da humanidade. A mulher negra constituiu-se subalterna ao ponto de performar para a sociedade uma

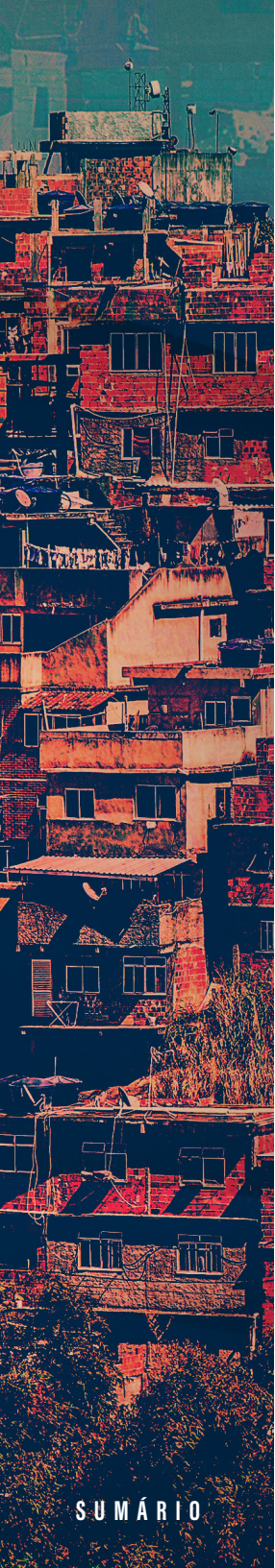
equivocada onipotência na figura de guerreira e/ou lutadora. Isto é, com subjetividades silenciadas por uma estrutura genocida e escravocrata, infelizmente ausente em lugares de escuta, comunicação não violenta e segurança às mulheres negras.

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca (Carneiro, 2003, p. 2).

Dessa forma, as disparidades sociorraciais determinam uma nociva marginalização responsável pela constante sensação de não pertencimento e extinguem o afeto necessário para a permanência de mulheres negras na Universidade. Contudo, há uma invisível e ancestral conexão entre as histórias singulares de cada estudante rainha do nada que chega à Universidade, fortalecida com a construção de espaços para a vulnerabilidade e esperança. É desafiador pensar a entrada no ambiente universitário, todavia manter-se diante da perspectiva competitiva e individualista da sociedade atual nega as especificidades que a questão racial imprime nas relações de poder. Quando compartilhada, a dororidade enriquece a produção de conhecimento e reduz o adoecimento mental, físico e até possíveis evasões. Por isso, contradizendo as normas de escrita acadêmica, as escrituragens no seu sentido mais puro e cru devem ser valorizadas, embora “escrever também seja sangrar” (Evaristo, 2016, p. 121) é preciso expor a ferida aberta na intenção de que o racismo, que nos despedaça e constitui elemento marcante nas nossas reminiscências, seja denunciado.

O texto a seguir versa sobre lembranças e recordações da infância até a universidade:

- Tim Maia na rádio. Ouço eu amo você menina. Zona norte do rio de Janeiro (2005);



- Hoje eu vou dormir cedo. Tô cansada, Mãe. Ontem eu sonhei que abraçava um baobá., baobás são bonitos e gigantes tipo BK falava. Eu gosto de baobás (2021);

- Um dia quero ser gigante que nem um baobá. Morro da Serrinha (2004);

- Garotos pretos no muro sendo revistados pela polícia, não entendi bem, mãe. Entre aqueles garotos só tinha de semelhança a cor e que todos estavam sem camisa. Eu chorei, mas você disse que “arroz doce faz o choro passar”, então, eu acreditei. Mas eu gosto mesmo é daquela música estrela do exalta e pagode de domingo de Madureira quando a gente sorri, Mãe;

- Tiros na favela cortam a música do Jorge Bem. Mamãe vai demorar um pouco pra te buscar. Beijo, mamãe te ama. Dentro de mim eu senti medo mais uma vez de ser uma daquelas crianças de morte precoce e sorriso apagado que passam no noticiário anunciando sua morte (2006);

- Tem dias que eu lembro de umas coisas, tenho uns pesadelos estranhos, deve ser o cansaço, mãe (2008);

- Em casa de família desde os sete, sem nome do pai na certidão desde os 17. A tristeza batia no dia dos pais (2017);

- Mas ainda tenho medo, mãe. Eu vi um cara espancar um outro cara no caminho pra casa, a semelhança entre eles era a cor. A galera tá entorpecida com esse lance de droga (2019);

- No *campus* da faculdade. Eles entorpecem nosso povo, mãe. Parece ser uma euforia coletiva pra tentar escapar de alguma coisa. “aqui já é o inferno”, gritou em agonia um moço no BRT, na mão dele tinha alguma droga dessas ilícitas. A semelhança entre ele e eu era a cor, mãe. Lembrei de sobrevivendo no inferno dos Racionais MCs. Sabe lá a angústia que ele tá tentando apagar. Sabe lá a angústia que eu tô tentando esconder. Tinha um cara preto que nem eu no chão, geral passou por ele e ninguém parou, inclusive eu, mãe (2022);

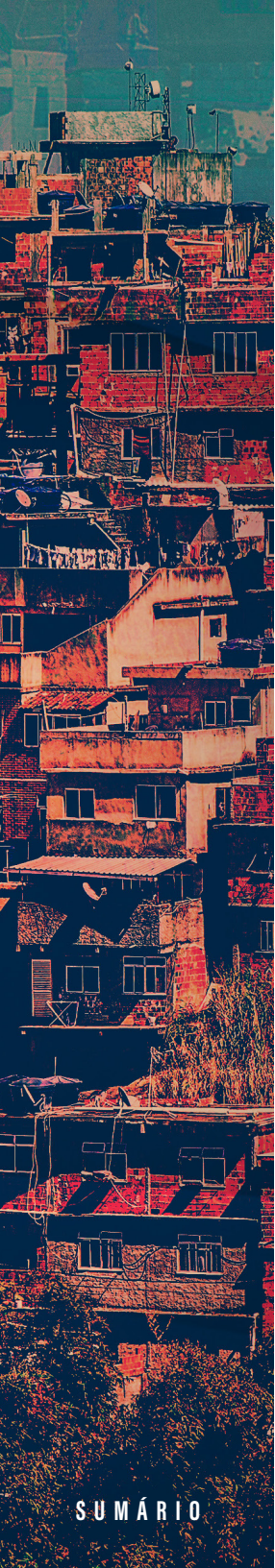
- Eu ainda tô com sono e ainda tô com medo, mas sempre lembro do seu sorriso hoje à noite vou dormir contando as estrelas. Cê sabe que a escuridão não me assusta mais, mesmo assim tem vezes que a claridade parece me cegar. Tô descendo do ônibus daqui a pouco. Bença, Mãe. Te amo, Mãe (2023).

A importância da figura materna ecoa e ressurge como motivadora para prosseguir na realidade interrompida pelo sonho no texto de Evaristo de 2014, sendo também retomada como elemento propulsor de força e fonte de amor nos textos de alunas em diálogo colaborativo. Conforme sugeriu Evaristo em 2018, o tempo às vezes pede esquecimento, todavia a memória persiste em nos lembrar do passado permeado por choro e, também, beleza que nos incentiva a continuar a graduação. É fato que na trajetória de uma estudante preta seus traumas afetam e dialogam cotidianamente com sua experiência universitária seja no percurso árduo até chegar na faculdade ou em sala de aula.

Nesse sentido, vale ressaltar que

O sistema escravocrata e as divisões raciais criaram condições muito difíceis para que os negros nutrissem seu crescimento espiritual. Falo de condições difíceis, não impossíveis. Mas precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar (hooks, 2010, p. 01).

No imaginário da sociedade racista, a mulher negra está associada à figura da servidão. A classe média e elite estão acostumados a ver mulheres negras em posições de subalternidade, causando, assim, um desconforto quando somos as primeiras das nossas a romper com o ciclo de pobreza. A Política Nacional de Promoção de Saúde (2006) resalta que o conceito ampliado de saúde parte de um pressuposto a existência de condições outras tais como lazer, moradia digna e locomoção de qualidade pela cidade são fatores contribuintes para a produção de saúde no indivíduo.



Todavia, a segregação socioespacial da cidade, que afastou pobres para as áreas do subúrbio, conjuntamente a locomoção desconfortável e excessivamente demorada nos transportes públicos com espaço reduzido para cada passageiro, expõe a integridade do corpo feminino às violações. Logo, é possível pensar que a confluência desses fatores aos conflitos urbanos, sobretudo quando se habita a favela, colaboram para que jovens universitárias convivam com o esgotamento físico e mental acentuado pelo atravessamento da ferida dolorosa que é o racismo genderizado. A branquitude universitária não está genuinamente disposta a deixar que os interesses de mulheres negras recebam destaque no currículo acadêmico. O sentimento de solidão da mulher negra (Souza, 2008) extrapola o âmbito de relacionamento amoroso, uma vez que a faculdade não propicia um acolhimento às demandas emocionais singulares da experiência de uma mulher preta periférica tornando, assim, a convivência a reverberação de um contínuo isolamento social e angústias. Por outro lado, a ação de tornar-se negra (Souza, 2021) pode vir acompanhada de uma dissociação do seu verdadeiro eu a fim de se associar aos padrões estéticos e culturais embranquecidos e, até mesmo, numa intelectualidade eurocêntrica. O espaço acadêmico já conhecido por seu epistemicídio (Carneiro, 2005) é capaz também metaforicamente de assassinar a subjetividade de estudantes pretas.

A falta de políticas voltadas para evitar a evasão universitária de mulheres reflete uma profunda invisibilização das pautas de mulheres negras e, também, uma desumanização dessas vivências causadas pelo estereótipo de negras serem resilientes, que pode escamotear o sofrimento psíquico. Existe um lugar de extrema fragilidade emocional, devido ao lugar fértil para inseguranças gerando, assim, questionamentos, por vezes, sobre sua própria capacidade de ocupar o espaço. Portanto, o amor fraterno entre estudantes negras configura uma tentativa de reconstruir os pedaços da autoestima mutilada pelo racismo sofrido. Entender a questão racial como relevante ao ensino mitiga a solidão sofrida e possibilita a existência de

políticas de acesso bem-sucedidas, na medida em que a permanência é promovida em coletivo. Ambas, entrada e permanência, alinhadas ao afeto, são o ato de resistência contra a estrutura imobilizante do racismo no Brasil e, no interior das Universidades, do racismo institucional (Werneck, 2016), impresso em forma de sofrimento nas existências de mulheres negras no contexto acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sívio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Racismos contemporâneos*. v. 49. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

“O RACISMO é uma problemática branca”, diz Grada Kilomba. **CartaCapital**, 30 mar. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/Politica/201co-racismo-e-uma-problemativa-branca201d-uma-conversa-com-grada-kilomba>. Acesso em: 3 fev. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, p. 1241-1299, 1991.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **The University of Chicago Legal Forum**. n. 140, p.139-167, 1989.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p. EVARISTO, Conceição. **Olhos D’água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. São Paulo: Unipalmes, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Primavera para as rosas negras. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.



GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, v. 61, p. 147-162, 2001.

HILL, Lincoln. **Black Women College Students, Impostor Phenomenon, Stereotypes, and Mental Health: A Mixed-Methods Approach**. 2020. Tese (Doutorado em Filosofia) – Program in counseling psychology, Chicago, 2020.

HOOKS, bell. **All about love**. London: Womens, 2000.

MACHADO-COSTA, Luciana. Lei de Cotas e desigualdades de classe, raça e sexo: a política de permanência estudantil na educação profissional do Instituto Federal Fluminense. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 744-773, 2022.

PIEDEDE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra**: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade**: Ensinamentos Ancestrais Africanos Sobre Maneiras de se Relacionar. São Paulo: Odysseus, 2003.

OMI, Michael; WINANT, Howard. **Racial Formation in the United States**. 3 ed. New York: Routledge, 2014.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc**. São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.



# 11

*Lidiane Santos Barbosa  
Pammella Casimiro de Souza  
Camila Reis Tomaz*

## **ESCUTAS NAS FRESTAS:**

**SOBRE ESFORÇOS PELA CONSERVAÇÃO  
DE NATUREZAS FAVELADAS  
EM UMA PÓS-GRADUAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.11

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se debruça nas ações do Grupo de Estudos Saberes de Fresta (GESF) durante os anos de 2021 e 2022 a partir dos registros de uma das coordenadoras e da primeira integrante convidada a participar, a estender reflexões sobre os saberes e reconstruir a trajetória acadêmica, que pretendem seguir a frente após a saída da fundadora e coordenadora não-institucional do GESF.

O GESF tem seu início formal em 16 de dezembro de 2020, com reuniões de apresentação e informes gerais. Assim, com participantes cujos interesses de pesquisa estavam em diálogo com a Conservação da Natureza, o GESF reuniu representatividades em franca disputa e significação das práticas de Conservação da Natureza. Em 14 de Março de 2022, o projeto de ensino Grupo de Estudos Saberes de Fresta foi certificado na plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela coordenadora institucional, a Profa. Dra. Luiza Corral Martins de Oliveira Ponciano, com a descrição a seguir:

Projeto de ensino 2020 – Atual Grupo de Estudos Saberes de Fresta – GESF. Descrição: Inicialmente uma continuidade do Grupo de Estudos Pré-Mestrado e da oficina realizada no PEC, o GESF se traduziu em práxis do que a pesquisa teorizava: uma encruzilhada de saberes dos GPs e fazeres da academia [...]. O Grupo é uma ação associada com o @GeoTales e @ppgecunirio (projetos de extensão, ensino e pesquisa, na graduação e Mestrado em Ecoturismo e Conservação, na UNIRIO) e é vinculado à pesquisa 'Encruzilhadas Geopoéticas na Conservação da Natureza: Territorialidades e Guardas-Parques em Território Cunhambebe' em que se busca fortalecer, facilitar e promover acesso e permanência na universidade, saberes e fazeres dos Guardas-Parques, moradores de favelas/faveladxs, comunidades tradicionais, povos originários e demais construções do pensar e fazer marginais à hegemonia [...]. A rede de pesquisas, de pessoas,

de afetos e de brincadeiras que é tecida toda semana no GESF é uma base para que todes possam falar suas próprias práticas e propostas para o funcionamento de novas pesquisas contra hegemônicas / contra coloniais dentro da academia. O GESF é coordenado por Luiza Ponciano, Camila Reis e Pammella Casimiro.

Como descrito, o GESF foi uma continuidade ampliada de uma iniciativa individual, originada no mestrado em ecoturismo e conservação de Camila Reis. Os apoios não seguiram para a fundação e manutenção do grupo após sua institucionalidade, ligada à Pro-Reitoria de Extensão e Cultura (ProExC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)<sup>11</sup>. Até o fim da escrita deste, 24 de janeiro de 2023, o grupo se encontrava na plataforma Lattes como “em andamento”. Estavam envolvidos quatro discentes de graduação, três discentes de mestrado acadêmico, dois discentes de mestrado profissional e um discente de doutorado, além de docente da UFRJ e pesquisadores independentes:

Integrantes: Camila Reis Tomaz - Integrante / Luiza Corral Martins de Oliveira Ponciano - Coordenador / Renato Mendonça Barreto da Silva - Integrante / Matheus Lucas Arcanjo - Integrante / Pammella Casimiro de Souza - Integrante / Leonardo Ramos Cruz - Integrante / Paulo José Simplicio de Alcantara - Integrante / Maycom Lopes Ribeiro - Integrante / Kim Tiba Ferreira - Integrante / Daniel Pires Mendes - Integrante / Lidiane Santos Barbosa - Integrante / Monique Chessa Reis - Integrante / Zoziane Bernardo Tolentino - Integrante / Marcia Cristina Perez de Carvalho - Integrante / Thiago Delduque Bonfim da Silva - Integrante / Brunna Ellen de Almeida Santos - Integrante.

Vinculadas à sua existência, constavam duas produções de Ciência, Tecnologia e Arte. Em um primeiro momento apresentamos o Grupo de Estudos Pré-Mestrado, origem do GESF e de muitas das

11

Ver mais em: Proexc Unirio no Instagram: 📸 Campanha Mais Extensão - Papo Reto 🗣️ No vídeo de hoje da nossa série Papo Reto, a Monique Chessa, moradora de Angra dos Reis, conta sua [...]”

decisões de uma de suas coordenadoras. Em seguida, apresentamos o contexto de criação do GESF e de manutenção por aproximadamente dois anos, institucionalizado enquanto ação de extensão. Listamos participações em eventos e produções coletivas de integrantes cuja confecção se deu em parcerias durante reuniões do GESF, Grupos de Trabalho (GTs) para escritas ou a partir destes. Por fim, consideramos pontos fortes e lacunas deste formato de busca de fortalecimento para ingresso e permanência na pós-graduação.

## LETRAMENTO RACIAL

Chega um dado momento em que o saber ler e escrever não é o suficiente para ser reconhecido como um corpo letrado dentro da academia. Como o jeito de falar e se comunicar que te serviu a vida inteira passa a não ser o suficiente? Como todo um conhecimento, que teoricamente você precisou aprimorar para estar ali, não basta? Esvaziar-se de si mesmo é apresentado como estratégia para a manutenção da ideia de que o “sonho do oprimido é se tornar o opressor”, da falácia que somos vasos vazios esperando por ser encheidos de algo que não preenche nem a terça parte do que podemos ser, método proveniente de uma educação bancária e opressora (Freire, 2016).

Você começa a reaprender tudo que já experienciou na vida, seja através das músicas, vivências, contato com o chão e com os seus, tudo passa por uma readequação e recebe o nome novo, de preferência com origem estrangeira, para falar daquilo que a vida já te ensinou. O corpo não-branco e periférico é um corpo letrado e dotado de conhecimento desde o berço, você precisa ter astúcia, sagacidade e entendimento, falar bem, se portar bem, pensar dez vezes mais do que um corpo nascido branco. O que não revela uma questão de mérito, mas sim de sobrevivência e ausência de escolha por outros caminhos.

O apagamento e afastamento provocados pelo racismo científico através da escrita e um letramento racista, nos afasta do eu e do nós. A quem a academia quer que eu comunique, a quem esse afastamento beneficia? Uma contradição entendida apenas por aqueles que assinam o pacto de uma educação que aprisiona. Podemos falar da favela, mas não com a favela e muito menos como favelados. A escrita que comunica e conecta tem poder, o falar é libertador e estremece, a consciência sobre isso é tão forte que é preciso embranquecer todos os corpos para que esse lugar de privilégio seja mantido por alguns.

## METODOLOGIA

Para construção desta historização de ação vinculada à pesquisa-ação (Bartholl, 2015; 2018; Reis, 2021), foram lidas e traduzidas à relatos de experiência, escrituras (Evaristo, 2017; 2021; Casimiro, 2021; Reis, 2021) de integrantes do GESF com funções e formatos distintos por hierarquia e mesmo tempo de participação. A escolha de tradução das escrituras que, para Reis (2021, p. 11) “marcam o processo do pesquisar e as transformações que ocorreram na pesquisa e na pesquisadora”, para relatos de experiência vem do que Xavier (2019) e Reis (2021) descrevem como distinções entre os métodos de escrita. Na intenção de proteger formas próprias e territorializadas de oralidade, assim como buscando expor marcas do racismo institucional (Almeida, 2018), linguístico (Munanga, 2004) e ambiental (Bullard, 2004) sofridos mesmo de forma Recreativa (Moreira, 2019), optamos pela revisão integrativa dos relatos de experiência com os referenciais teóricos de racismos sofridos na academia ou por ela.

E percebi que justamente essa Academia é que se propunha a discutir a Conservação do que eu reconhecia,

assim como Omar Giraldo & Ingrid Toro (2021), enquanto complexo de afetos múltiplos, relações constantes que saudáveis só quando coletivas e, por isso, reconhecidamente interligadas (Reis, 2021, p. 17).

A técnica escolhida para descrever e discutir os resultados foi a escrevivência Acadêmica de Xavier (2019), trazendo a marca de narradoras do vivido, protagonistas, vítimas e testemunhas pretas.

Foi elaborada uma Tabela, constando informações sobre encontros, eventos com e sem submissão, palestras assistidas e comentadas junto em formato remoto, porém, em tempo real, formação de GTs e demais atividades coletivas externas e internas do GESF. As Tabelas apresentam de forma detalhada os desdobramentos possibilitados pelas ações presentes no quadro. O Quadro 1 apresenta um quantitativo comparativo entre o ano de 2021 e 2022, a partir das informações, registradas e interpretadas, no *Google Classroom*, espaço de compartilhamento e sistematização apelidado de "Fresta". Os Encontros são as rotinas compromissadas via reuniões no *Google Meet*, a partir da leitura prévia (do que era possível), neles eram realizadas rodadas de apresentação e impressões dos diversos textos, cruzamento destes com as próprias pesquisas em andamento e entre as pesquisas; As Oficinas, organizadas no Quadro 3, são encontros extras, em dia e horários combinados com antecedência, organizados por rodadas teóricas, que eram gravadas e disponibilizadas para posterioridade, intercaladas com o esclarecimento de dúvidas expostas oralmente ou por mensagem no chat. No Quadro 3, também foram contabilizados encontros que modificaram as rotinas estabelecidas para os Encontros, seja pela participação de convidadas excepcionais, que por exemplo protagonizam uma exposição inicial de um texto ou de parte da sua pesquisa; as Dinâmicas e Atividades são propostas a serem realizadas, com ou sem prazo, e postadas no mural para uma interação mútua e mais contínua entre os integrantes; os Convites de Defesas e Qualificações de Dissertação foram estendidos ao GESF, com o acesso ao *link* das

salas virtuais onde se realizaram; os Comunicados Internos são os avisos extraordinários, por isso não expostos durante os Encontros, ou enquetes necessárias para organização estrutural (alteração de data de algum encontro ou oficina, programação para eventos extras, dentre outros); no Quadro 2 constam os convites para realização de GTs internos, com e sem convidades externas de Programas de Pós-Graduação parceiros, são enquetes para composição facultativa de um grupo de *WhatsApp* específico para a participação em evento Acadêmico. No Quadro 5 detalham-se os eventos que o GESF submeteu trabalhos a partir desses Gts; os Passeios e Eventos são compostos por uma lista de eventos assíncronos gravados e disponibilizados no *YouTube* ou *links* para a inscrição em Eventos, que fornecem ou não certificados, e que podem contribuir com discussões realizadas nos Encontros. Nos Quadros 1 e 4 encontram-se rodas de conversas e ciclo de debates organizados e/ou protagonizados por integrantes do GESF.

**Tabela 1 - Ações GESF 2021- 2022**

<b>Resumo de produções GESF</b>		
<b>Tipo</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
Encontros	43	21
Oficinas	8	3
Dinâmicas e Atividades	2	1
Passeios e Eventos	18	6
Convites para Gts	2	1
Comunicados Internos	2	5
Convites para Defesas e Qualificações	4	3

*Fonte: Fresta, a Sala de Aula Google GESF / elaborado pelas autoras (2022).*



**Quadro 1 - I Ciclo de Debates GESF**

Ciclo de Debates				
Nome do evento	Título do Trabalho	Participantes/Autores	Data	Local Canal GeoTales
I Ciclo de Debates: Conservação da Natureza de Bases	Natureza na/ da Favela	Lidiane Santos (Debatadora), Prof. Dr. Timo Bartholl (Debatador), Jefferson Andrade (Mediação)	out.2022	UNIRIO- Online
	Saberes de Preservação	Me. Camila Reis (Debatadora), Prof. Dr. Renato Barreto da Silva (Debatador), Luiz Lourenço (Mediação)	out.2022	UNIRIO- Online
	Conservação e Diversidade	Bronzi Rocha (Debatador), Prof. Dr. Nilton Junior (Debatador), Prof. Dr. Rafael Garcia (Debatador), Lua Brainer (Mediação)	out.2022	UNIRIO- Online
	Relações (d)e Pertencimento	Kim Tiba (Debatador), Pammella Casimiro (Debatadora), Me. Tainá Figueroa (Mediação).	CANCELADO	UNIRIO- Online

Fonte: Fresta, a Sala de Aula Google GESF / elaborado pelas autoras (2022).

**Quadro 2 - GT's GESF 2021 e 2022**

GT's para Submissões em Eventos Acadêmicos		
Nome do evento	Descrição na Fresta	Data
GT SIMPEC	Grupo de Trabalho para o Simpósio de Ecologia e Conservação da UNIRIO	fev. 2021
GT Revista "Ensaio de Geografia" (UFF)	Reuniões de estruturação da escrita de trabalhos coletivos que serão submetidos à Revista Ensaio de Geografia da Universidade Federal Fluminense	out. 2021
GT - Escritas Coletivas GESF	Registro de memória dos nossos GTs.	ago. 2022

Fonte: Fresta, a Sala de Aula Google GESF / elaborado pelas autoras (2022).

**Quadro 3 - Oficinas GESF 2021 e 2022**

Oficinas		
Nome do evento	Data	Local
Elementos Textuais d'um Pré-projeto	jan. 2021	online
Temas e Perguntas de Pesquisa	fev. 2021	online
Metodologias Outras	mar. 2021	online
Por uma Ciência Coletiva	mai.2021	online
Oficina sobre Canva	mai. 2021	online
Escrita Coletiva: Drive, Boas Práticas e Agências	mai. 2021	online
Leitura de Editais	out. 2021	online
Lattes, Orchid e Researchgate	out. 2021	online
Produção Textual: Pré-Projeto	out. 2021	online
Racismo Institucional, Linguístico e a Escrita Acadêmica contra-hegemônica	jan., 2021	online- UNIRIO
Planners e os fazeres acadêmicos	jan., 2021	online- UNIRIO
Arte como caminho político na ciência	jan., 2021	online- UNIRIO
Desmistificando Exames de Qualificação	fev. 2022	online- UNIRIO
Mapa Astral do Lattes ideal: Atualizando o currículo com o GESF	mar. 2022	online- UNIRIO
(Projeto Consciências. Luta contra o racismo) Móbile Ancestralidade e Continuidade: Mulheres na Ciência	mai. 2022	Cancelado
(Festival do Conhecimento UFRJ) Metodologia de pesquisa para conservação da Natureza: A Urgência do antirracismo na construção epistêmica de futuros sustentáveis	jul. 2022	UFRJ - Online

*Fonte: Fresta, a Sala de Aula Google GESF / elaborado pelas autoras (2022).*

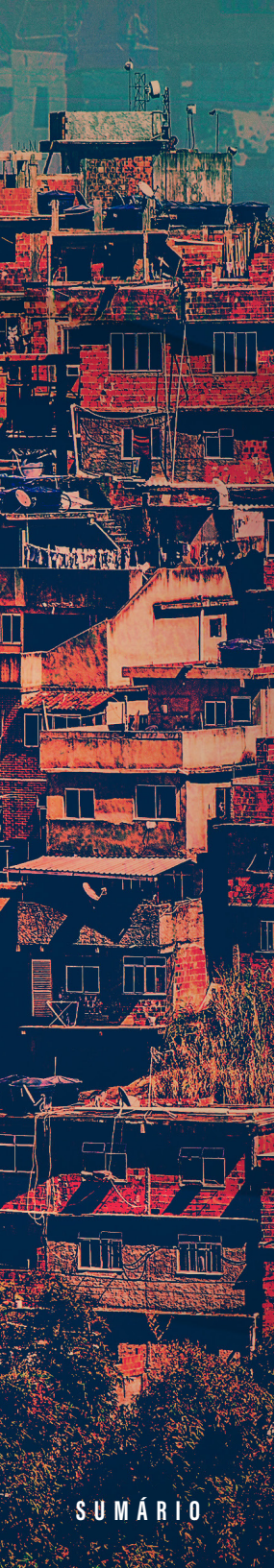
**Quadro 4 - Rodas de Conversas GESF 2021 e 2022**

Nome do evento	Autores	Data
Roda de Conversa com a Extensão Universitária	Danilo Cerqueira; Gabriel Mação; Matheus Arcanjo; Bernardo de La Vega; Rodolfo Jordano; Camila Reis; Italo Casemiro; Sara Muranaka	abr. 2021
Jornada Antirracista - SESC "Tecnologias: da lógica preta do cuidado ao saber colonial distanciado"	Genilson Leite; Camila Reis	out. 2021
II Roda de Conversa do GESF	Mayara Souza; Pammella Casimiro; Gabriel Mação; Brunna Ellen; Daniel Mendes; Lidiane Santos; Matheus Arcanjo; Maycom Lopes; Léo Cruz; Bronzi Rocha; Camila Reis; Luiza Ponciano	fev. 2022
III Roda de Conversa do GESF	Grazielly Xavier; Leonardo Amoedo; Taina Silva; Rachel Silva; Thais Matos; Renato Mendonça; Matheus Arcanjo; Camila Reis; Pammella Casimiro; Luiza Ponciano	abr. 2022
De "produtos" à divulgação científica... Criação de produtos técnicos, tecnológicos e artísticos-culturais	Camila Reis; Luiza Ponciano	mai. 2022

*Fonte: Fresta, a Sala de Aula Google GESF / elaborado pelas autoras (2022).*

**Quadro 5 - Trabalhos escritos e apresentados GESF 2021 e 2022**

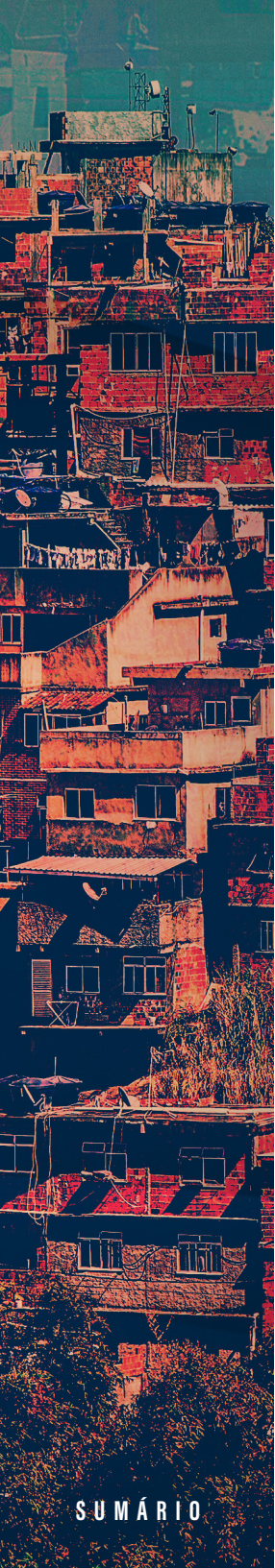
Eventos e Produções Coletivas		
Evento	Título do Trabalho	Data
XIV Semana de Biologia da UNIRIO	Bioculturalismo Preto: o papel da biologia na valorização de uma ciência antirracista, por corpos outros	jun 2021
Festival Ecologia dos Saberes	Conservação da Natureza: beats do convívio coma covid-19	set 2021
Festival Ecologia dos Saberes	Pintados de sal e sol: Conservação da Natureza pelos corpos e seus cantares à beira-mar	set 2021



Eventos e Produções Coletivas		
Evento	Título do Trabalho	Data
Festival Ecologia dos Saberes	Kûanâbará: A importância da cosmovisão geopoética dos povos originários para repensar a Conservação da Baía de Guanabara	set 2021
Festival Ecologia dos Saberes	Roda de conversa viver sem Feminina: a busca por voz das mulheres que não se deixam calar	set 2021
4º CRMS - Congresso Regional Multiprofissional de Saúde	Ecomotricidades Geopoéticas: uma reflexão afetiva sobre psicomotricidade de crianças no espectro autista em unidades de conservação da Costa Verde - RJ	nov 2021
2º SACEPI	(Minicurso) Unidade de Conservação: Conceitos, usos e potencialidades	nov 2021
2º SACEPI	(Minicurso) Pedagogias Contracoloniais extra-muros: o Racismo Ambiental na apropriação dos saberes automeidiados	nov 2021
10º SIGABI	Ecomotricidades Geopoéticas: uma experiência de inclusão pelo afeto para trilhas interpretativas	nov 2021
10º SIGABI	Escrevendo as geoéticas d'm fazer no eco rede: Conservação da Natureza a partir da Cidade de Deus	nov 2021
10º SIGABI	Grupo de Estudos Saberes de Fresat: uma experiência antirracista e Eecruzilhadas geopoéticas pela Conservação da Natureza	nov 2021
	Afetiva arte um convite acessibilidade ambiental pela geopoética nas obras de Clarice Lispector e Lygia Clark	nov 2021
10º SIGABI	Prevenção de incêndios florestais no Parque Estadual Cunhambebe: Uma educação geopoética para a Conservação da Natureza	nov 2021
I Fórum internacional de estudos e pesquisas no universo do lazer	Fui feita pra vadiar: trajetória e perspectivas asfraodiasfóricas	nov 2021



Eventos e Produções Coletivas		
Evento	Título do Trabalho	Data
2º SACEPI	(Minicurso) Geopoética em territórios afetivos: pelo (re) encantamento do e com o mundo	dez 2021
2º Encontro de socioantropologia política do corpo da Saúde da doença e da morte: Reflexões da pandemia	Toda Bahia chorou: corpo capoeira e a morte como cuidado	jan 2022
2º Encontro de socioantropologia política do corpo da Saúde da doença e da morte: Reflexões da pandemia	O lugar do Luto do Homo Sportivus periférico	jan 2022
Revista Ecoturismo e conservação	Escre(vi)vendo como metodologia: Naturezas da gente para a conservação dos Nossos	jan 2022
II CCI - Rede CT	Virada Cultural na Geoconservação: Gira Cunhambebe à Conservação da Natureza	jan 2022
XII Semana Acadêmica de Geografia	Capoeira, o rural eo (des)encantamento do mundo	jan 2022
Revista Ecoturismo e conservação	Naturezas Coletiváveis: Práxis Pedagógica Geopoéticas para a Conservação d'um Nós	fev 2022
VII Encontro Nacional de Ensino de Ciências, da Saúde e do Ambiente	Biomas e Geopoética pela prevenção a incêndios florestais: um encontro encruzilhado no Parque Estadual Cunhambebe	jun 2022
Seminário Saber-se Negra. Tempo de Anunciação	Teia: Vivência Criativa Feminina	jul 2022
IV Seminário Internacional Sobre Democracia e Cidadania e Estado De Direito	Práticas Geopoéticas no turismo de base Comunitária: a Natureza enquanto sujeito de direito em Unidades de Conservação Brasileira	jul 2022
Festival do Conhecimento UFRJ	Driblando Junto: uma práxis yoga-basquete	jul 2022



Eventos e Produções Coletivas		
Evento	Título do Trabalho	Data
IV Seminário Internacional Sobre Democracia e Cidadania e Estado De Direito	Concessão Isenção Fiscal e a Sofisticação Do Racismo Ambiental: De Novo De Novo E De Novo	jul 2022
II Jornada Científica Faveladas Universitárias	Escultas nas Frestas: Sobre esforços pela [Conservação de Naturezas faveladas na pós-graduação	ago 2022
II Congresso Norte-Nordeste de Ciências Agrárias	Reflexões geopoéticas para a ciência cidadã em ambientes rurais	ago 2022
Seminário Tecnologia para Edificação e Cidades Inteligente, Saudáveis e Sustentáveis	Geopoética na conservação da Natureza de bases Comunitária: valão é racismo e canal não sustenta não no rio que é caminho favela tem solução	ago 2022
XII Semana Acadêmica de Geografia	Tá na mesa: uma reflexão socioambiental sobre a partilha de si de um corpo-terreiro	jan 2023
XII Semana Acadêmica de Geografia	Escrevivências d'uma lancheira colonial: Racismo Ambiental, é de comer?	jan 2025
Revista Ecoturismo e conservação	Já estive aqui	jan 2026
Revista Ecoturismo e conservação	Georreferenciamento, geopoética e ética ambiental em cruzo pela prevenção de incêndios florestais no Parque Estadual Cunhambebe	jan 2027
Revista Ecoturismo e conservação	Palavras geopolíticas pela Conservação da Natureza: saberes de fresta	jan 2028

Fonte: @Geotales (instagram).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O GESF se inicia como proposta de espaço de segurança para partilhas e facilitadores a partir destas, quanto aos impedimentos acadêmicos normativos ao corpo preto, periférico, favelado e divergente.

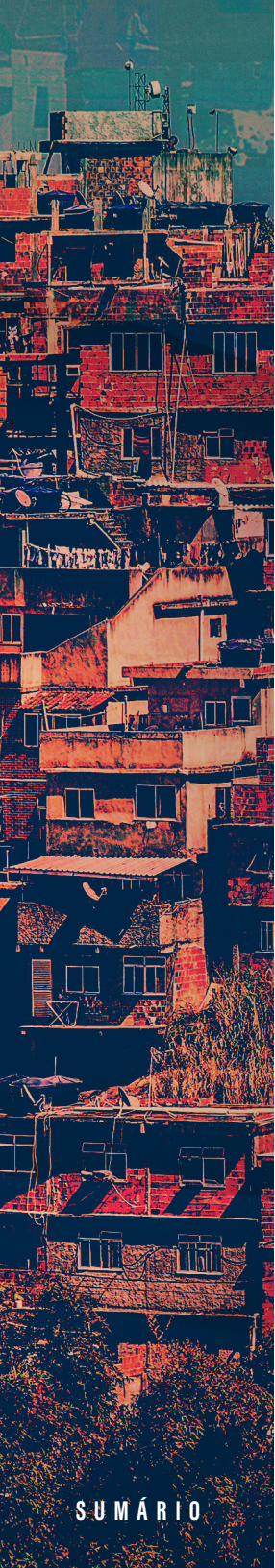
No período entre janeiro de 2021 e novembro de 2022 foram realizados 64 Encontros, tendo em média uma hora e meia de duração cada, somando aproximadamente 96 horas de debates a partir de leituras, eventos assistidos ou propostas de escrita e composições diversas. Os textos tiveram formatos em prosa, verso e audiovisual (Reis, 2021). Integrantes e pesquisadores com temas afins convidaram o GESF para suas qualificações e defesas de Mestrado, sete participações do Grupo em conclusões de Pós-Graduações com debates internos via grupo ou no Encontro seguinte.

Eu sou Natureza e, apesar dos ataques, resisto porque não se é Natureza sem se ser coletivo. E esse foi o primeiro saber, que óbvio pra mim e, aparentemente estranho à Academia, tornei fazer. [...] Então, quando eu digo 'eu', daqui pra frente, peço que me leiam nós (Reis, 2021, p. 18).

## CONSIDERAÇÕES

O GESF propôs provocar o despertar consciente do corpo não-branco, em cada fazer e estar, que é científico por excelência, que se recria mais rápido que a forma destrutiva sob a qual opera o racismo. São passos ancestrais, que resistem e se fortalecem, e que continuam reverberando, provocando ações e trans-forma(ações). As inquietantes resultantes do fazer colonial, que estigmatiza os saberes locais, estigmatizam também nossas memórias, nossos fazeres e como resultantes vivos de fazeres respeitosos, nos movimentamos. Os movimentos não ordenados cronologicamente ou delimitam um objeto pois o corpo periférico reconhece o caos de ser, precisar ser, querer estar, precisar ocupar diversos territórios.

Ao mesmo tempo em que produzimos academicamente para que a hegemonia nos entenda, ou ao menos valide que existam possibilidades diversas, há um desejo de falar para os e com os nossos, reverberando estratégias e técnicas de sobrevivência,



construção de conhecimento e forma de existir, que outrora foram, e num conservadorismo antiquado ainda se fazem ser consideradas uma condenação. A oralidade por exemplo, que foi apontado por Quijano (1992) como sendo uma forma de condenação, decorrente do processo de colonização, onde o letramento ficou restrito aos colonizadores é uma dádiva. É através da oralidade que podemos disputar os lugares de poder na atual sociedade, distribuindo carimbos no passaporte do conhecimento científico. Alertando que foram movimentos prévios e extra-acadêmicos que nos forjaram, como lembrado pelas mais velhas Sueli Carneiro e Conceição Evaristo, para qual retornamos e compartilhamos, e verdadeiramente mantemos o conhecimento vivo, utilizando-o como ferramenta de luta para manter os nossos vivos.

Destaca-se ainda, como “Expansão GESF” resultado das ações descritas e movimentos paralelos de integrantes, aprovação no mestrado das autoras destes, no programa de Pós-Graduação em Geografia (UERJ) e no Programa de Pós-graduação em Ecoturismo e Conservação (UNIRIO), respectivamente.

## AGRADECIMENTOS

Reconhecemos aqui as participações neste texto das intervenções de cada integrante. Saudamos a indescritível força preta presente no Núcleo de Estudos Cultura Popular e Sociedade (NECPS/ UFRJ), coordenado pelos Prof. Dr. Renato Barreto Mendonça da Silva e Me. Genilson Leite da Silva, constantemente cuidando de quem cuida. À recepção gentil e calorosa do Prof. Dr. Nilton Abranches Junior e ao grupo Geocorpo (UERJ) pelos ensinamentos e letramentos imprescindíveis para a continuidade de construções e manutenções plurais. As mulheres em movimento social da Cidade de Deus e de diversas favelas que conheci a partir, através



e com as práticas do Alfazendo. Ao Núcleo de Estudos Territórios e Resistência na Globalização, ao Rogério Haesbaert, ao Timo Bartholle aos Sacis por fortalecerem, partilharem e reconhecerem quem e o que se ganha ao *hacker*, possuem valores inestimáveis. As iniciativas de fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Agradecemos também aos espaços institucionais proporcionados pela Prof. Dra. Luiza Corral Martins de Oliveira Ponciano (UNIRIO).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARTHOLL, Timo. **Por uma Geografia em movimento:** a ciência como ferramenta de luta. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. 168p.

BARTHOLL, Timo. **Territórios de resistência e movimentos sociais de base:** uma investigação militante em favelas cariocas. 2015. 433 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BULLARD, Robert. **Enfrentando o racismo ambiental no século XXI.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

CASIMIRO, Pammella de Souza. **Escre(vi)endo a Baixada:** (des)estruturação do Racismo Ambiental no bairro de Campos Elíseos. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. Seminário A escriturização de Conceição Evaristo. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2:07:10). Publicado pelo canal Itaú Social Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bzwGCFEkef4>. Acesso em: 15 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo.** São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

REIS, Camila Tomaz. **Encruzilhadas Geopoéticas na Conservação da Natureza: Territorialidades e Guardas-Parques em Território Cunhambebe**. 2021. 399 f. Dissertação (Mestrado em Ecoturismo e Conservação) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história!** Rio de Janeiro: Malê, 2019.



# 12

*Silvânia Cerqueira*

**GIFS DE RESISTORES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.12

## INTRODUÇÃO

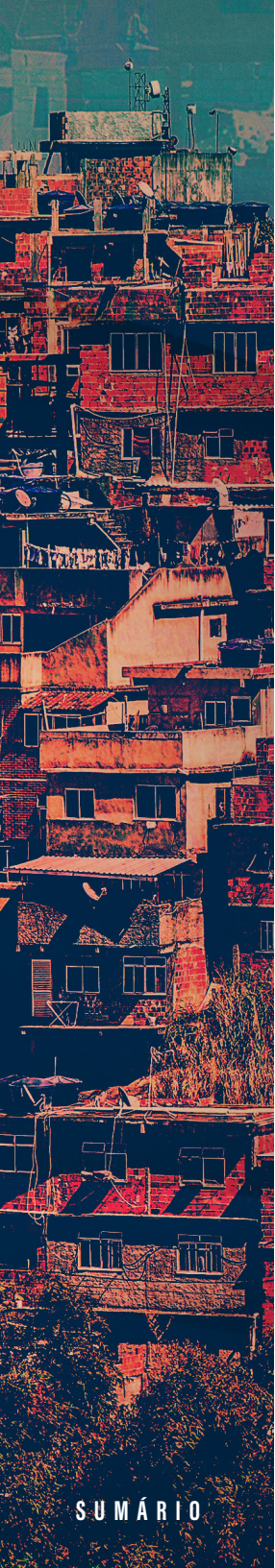
O presente texto busca apresentar o ciberespaço enquanto via de atuação política e de letramento digital, visando entender as mídias sociais enquanto ambiente de propagação de discursos fazendo uso de *gifs* animados no intuito de despertar no imaginário dos usuários da *web* outras vias de agir politicamente neste terreno de disputas de imagens e discursos. Busco no texto expor o roteiro adotado na oficina de criação de *gifs*, realizada com a mulheres contempladas no projeto *Malungas*, oficina também inscrita na *II Jornada Científica Faveladas Universitárias (2022)*; o processo de criação consiste em escavar palavras buscando suas variações de sinônimos e sentido. Para a oficina, a palavra resistência<sup>12</sup> guiou o processo, com suas derivações foram escritas frases em formato de *gifs* animados com os sinônimos e significados desta palavra seguindo uma linha discursiva de pensar o uso consciente dos meios e propagação de discursos na internet, usando a linguagem que os meios de produção digital sugerem.

## O HUMANO E A ASCENSÃO DA CIBERCULTURA

O humano é o único animal que busca desenvolver tecnologias para melhorar ou se adequar aos diferentes contextos, podemos citar as primeiras técnicas desenvolvidas desde a descoberta de um corpo capaz de andar em posição ereta até as tecnologias de agora, com as ampliações de linguagens e extensões corporais e espaciais,

12

Deriva da palavra resistência, plural de resistir, peça que aumenta a resistência elétrica de um circuito. A palavra é uma tentativa de informar que os escritos das frases e *gifs* compõe um circuito, o da política.

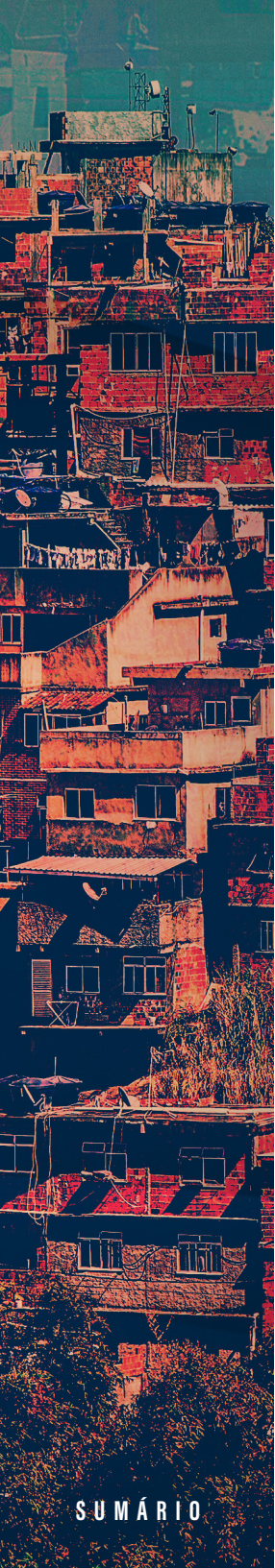


das quais o mesmo faz uso. Seguindo o fluxo histórico podemos narrar os diferentes estágios, o estar nômade, momento histórico no qual o humano passou a ficar longos períodos de permanência no ambiente consumindo os recursos naturais disponíveis até o total esgotamento, e ao perceber a possibilidade de desenvolver instrumentos para garantir sua permanência, este inicia agremiações que na contemporaneidade são tituladas sociedades. Ao passar para o estar sedentário esse inaugura a formação de pequenas colônias, se adequando ao espaço de maneira cômoda. Comodidade adquirida através dos diversos instrumentos e ferramentas agrícolas, disponíveis no habitat, no qual se estabelecia uma nova ordem de relações homem-conhecimento.

Ordenamentos os quais explicitam que mesmo sem suporte físico-virtual para registros, o homem através do primeiro canal de difusão do conhecimento, a fala (oralidade), espalhava suas crenças, tradições e métodos, iniciado assim, um processo de transmissão oral do conhecimento, e seguindo por diferentes décadas, subdivididas historicamente em períodos, que ilustram os distintos movimentos científicos para expor momentos da vivência humana que perpassam vários períodos, por exemplo, o período mesopotâmico (marcado pelo surgimento das técnicas agrícolas e da escrita), ou seja, o ensaio civilizatório organizacional e fecundo das ciências, logo após vemos helenismo (difusão e sistematização de ritos e dogmas por meio da expansão territorial).

A popularização dos “novos” meios-canais emerge os filamentos de uma suposta sociedade educada através de meios orais e impressos. Alterando para um estado descontextualizado e de rupturas das fronteiras rompendo a delimitação de espaço, ação que ainda permeia o contexto neocontemporâneo, donde percebemos uma abertura de fronteiras acessíveis as (in)formações.

Ao observamos a ação do humano em cada subdivisão dos períodos históricos, é possível perceber este não apenas como mero



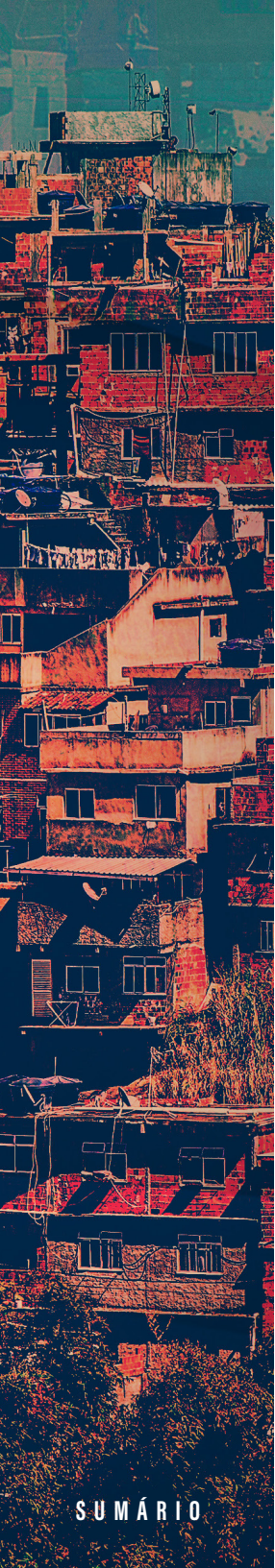
observador passivo, mas sim como agente interventor, isto porque, ao regressar às vivências do homem paleolítico, nota-se a existência de uma relação sujeito-espaco-ambiente, a qual propomos a ideia de sujeito-ciberespaco-linguagem com ampliação e popularização dos meios digitais efervescente no final dos anos 90 com a ascensão da cibercultura, o ciberespaco tornou-se um ambiente de fronteiras e também terreno de produção de conhecimento (Lèvy, 1999). Em relação ao ciberespaco Gadotti (2000, p. 7) expõe que

O ciberespaco não está em lugar nenhum, pois está em todo o lugar o tempo todo. Estar num significaria estar determinado pelo tempo (hoje, ontem, amanhã). No ciberespaco, a informação está sempre e permanentemente presente e em renovação constante. O ciberespaco rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaco próprios para a aprendizagem.

O qual no contemporâneo também se tornou terreno de disputas e arena de poder, pois quem melhor domina os meios de produção condiciona a propagação de ideias e discursos, por isso pensar a produção lúdica e ativista de *gifs* propondo o ciberespaco enquanto ambiente de resistência no qual a nossa fala ganha sentido e se propaga, porém para isso é preciso entender os caminhos de produção e quais sentidos buscamos propagar ou pulverizar (Jenkins, 2013).

O uso da *web* chama atenção pela capacidade de aglutinar comentários e espalhar mensagens para um grande número de jovens que usam as redes sociais enquanto espacos de sociabilidade e exposição de ideias, opinar é fazer política, compartilhar ou publicar qualquer conteúdo que seja é colocar na arena dos discursos signos e símbolos que fazem parte do cotidiano dos usuários, tal produção promove a circulação de materiais informativos via digital.

É desta forma que pensamos o ciberespaco como um espaco de muitos ativistas, de produção cultural e política no qual uma série de práticas de uso sociais da linguagem são mobilizadas em função de suas necessidades e mensagens, assim o uso da linguagem, na sua



modalidade imagética, envolve, portanto, em práticas de letramentos, compreendidos como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Partimos da ideia de linguagem enquanto tecnologia para propormos a criação de *gifs* de resistores, usando os meios disponíveis enquanto estética de resistência participando da arena de discursos e pulverizando ideias ciberativistas.

## GIFS DE RESISTORES

Alterações visíveis com o advento da cibercultura fecundada nos anos 40 através do desenvolvimento da informática e da cibernética, popularizada na década de 70 com o surgimento do micro-computador, inaugurou a formação de uma sociedade conectada “computador para todos” (Lemos, 2002, p. 109), ação que generalizou a conexão nos anos 90, e resultaram na popularização dos meios digitais, mais especificamente os canais de vídeos, nos quais são exibidos desde tutoriais de jogos à receitas de culinária e atualmente acessados via celular, visto que, vivemos uma sociedade de celulares para todos, se formos analisar a capitalização das operadoras de aparelhos móveis no Brasil, a qual se configura de maneira perversa e desigual, despertando o fetiche das atualizações imediatas de modelos de aparelhos, falácia que leva para mercado modelos fadados a obsolescência em arquivamento e envio de dados, o telefone móvel tem ganhando atribuições de computador móvel.

Assim, torna-se fundamental suscitar que a popularização da rede telemática impulsiona não apenas o uso técnico das mídias digitais, esta modifica a relação sujeito-conhecimento, pois através das chamadas “redes”, meios de produção, que ampliamos e transfundimos as relações humano-meio-conhecimento.

As rupturas promovidas pelos novos instrumentos de produção (ativo/passivo) emergidos no contexto da *Web 2.0*, reconfiguram as relações do educando com os meios e a produção científica, ou seja, com os diferentes canais-instrumentos desde o primeiro porto de embarque em plataformas, as redes sociais aos diferentes aplicativos, convergidos nas telas das mídias móveis, que permitem a dinamização e popularização do conhecimento.

Desta forma, com base no uso das novas tecnologias foi feita uma análise sobre a importância da difusão científica, conteúdo exposto neste projeto explicitando o uso dos meios digitais e das diferentes mídias na difusão do conhecimento científico, para responder às seguintes perguntas; qual a importância das mídias digitais para pensar o ativismo? Como podemos usar os meios digitais enquanto via de resistência? Foram essas perguntas que moveram o caminho até chegarmos aos *gifs* (*Graphics Interchange Format* ou em português formato de intercâmbio gráfico), para melhor traduzir o que seriam os *gifs*, são mensagens com imagens ou textos curtos animados em poucos segundos usadas geralmente pela geração nascida na *web 2.0*.

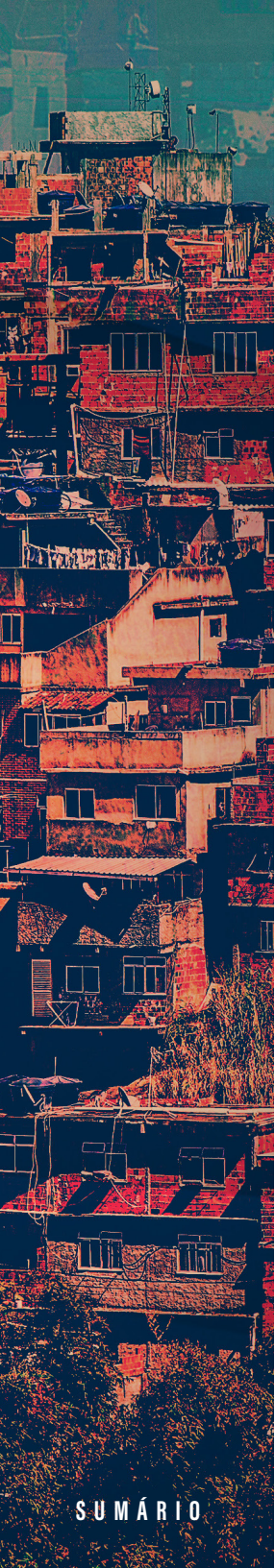
No processo de feitura das animações com aplicativos gratuitos disponíveis para android, buscamos considerar os aplicativos e os instrumentos virtuais dentro de um viés educador<sup>13</sup>, dilatando informações através dos canais-instrumentos presentes no ciberespaço. Assim dividimos a atividade da seguinte maneira:

- Contexto histórico da guerra fria tecendo paralelo com contexto atual de uso da web: neste período o envio de mensagens a distância inaugura uma nova rede de comunicação; após o desenvolvimento de envios de mensagens via rede, os estudos e desenvolvimento do que hoje conhecemos como

13

Expressão usada para referenciar o uso e a necessidade de buscar desenvolver nas escolas ações usando como ponte a Educomunicação.





rede telemática e rede de computadores, são frutos de uma corrida armamentista e sedenta por informações rápidas (Lemos, 2002). Partindo da sumarização do surgimento da internet, iniciamos o processo criativo, a oficina foi inscrita na *II Jornada Científica Faveladas Universitárias* (2022), evento no qual não tivemos inscritos, o que motivou sua realização no projeto *Malungas* (2022);

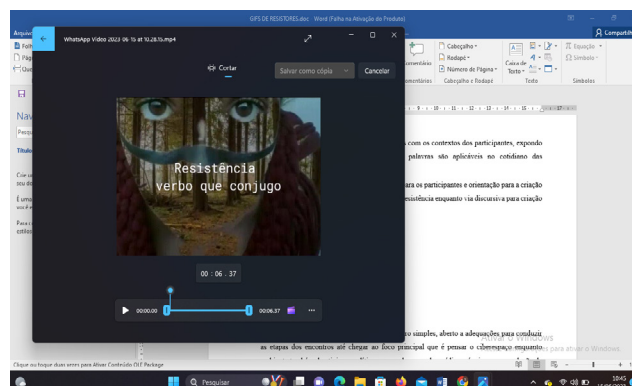
- Orientação de buscar por significado de palavras e formas de pesquisar usando o *Google* no celular; após a pesquisa, escavar as palavras implícitas no significado apresentando usando dicionários físicos. Com as buscas elaboramos um quadro de palavras;
- Articulação dos significados encontrados com os contextos dos participantes, expondo em quais momentos ou situações as palavras são aplicáveis no cotidiano das comunidades nas quais residimos;
- Apresentação do aplicativo *Gif Maker* para os participantes e orientação para a criação de *gifs* de resistores, pensando a palavra resistência enquanto via discursiva para criação das frases;
- Criação dos *gifs* e exposição: cada participante compartilhou seu *gif* em grupos de *WhatsApp* e *Instagram*, o formato dos *gifs* foram os mais diversos, como podemos observar nas imagens, alguns apenas com texto e efeitos outros com prints de trechos de vídeos.

Quadro 1 - Sentidos da resistência

Significado	Sinônimos	Fonte
<p>1. Ato ou efeito de resistir.</p> <p>2. Propriedade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo.</p>	<p><b>Força:</b> energia, decisão, confiança, ânimo, brio, força, fortaleza, moral, valor, vigor.</p> <p><b>Persistência:</b> constância, determinação, firmeza, obstinação, perseverança, persistência, pertinácia, teimosia, tenacidade.</p> <p><b>Oposição:</b> objeção, antagonismo, luta, reação, rechaço, relutância, renitência.</p> <p><b>Embaraço:</b> dificuldade, bloqueio, barreira, empecilho, estorvo, impedimento, óbice, obstáculo.</p> <p><b>Recusa:</b> desaceitação, descrédito, recusa, rejeição.</p> <p><b>Defesa própria de quem luta contra outros:</b> defendimento, defesa, defesa.</p>	<p>Dicionário de português do Google é alimentado pela <i>Oxford Languages</i>.</p>

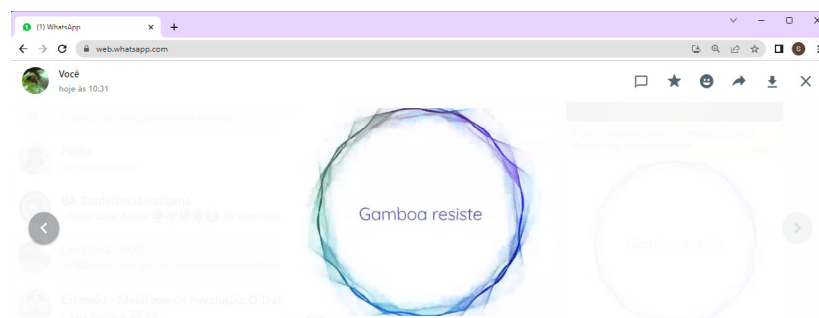
Fonte: elaborado pela autora (2022).

Figura 1 - Captura de tela de trecho do Gif



Fonte: Vania Nogueira (2022).

Figura 2 - Exemplo de Gift produzido na Oficina

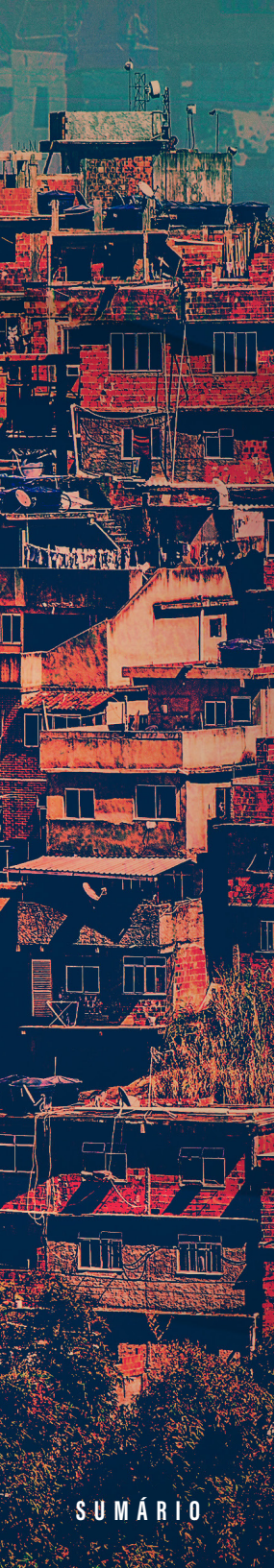


Fonte: Silvânia Cerqueira (2022).

Tentamos para a oficina pensar um roteiro simples, aberto a adequações para conduzir as etapas dos encontros até chegar ao foco principal que é pensar o ciberespaço enquanto ambiente também de ativismo político, evocando o uso das mídias móveis para a produção de discursos, pois a internet não é simplesmente uma tecnologia; é o meio de comunicação que constitui a forma organizativa de nossas sociedades; é o equivalente ao que foi a fábrica ou grande corporação na era industrial. A Internet é o coração de um novo paradigma sociotécnico (Castells, 2003).

Estamos todos conectados, mas que nossas ideias, instituições e mesmo nossas próprias identidades estão em fluxo constante, assim também as mídias úmidas ligam os domínios artificial e natural, transformando a relação entre a consciência e o mundo (Ascott, 1997, p. 274).

Com o avanço da cibernética, fomos obrigados a conviver com "timoneiros" que navegam num universo de informações, visto que, o avanço da microinformática ampliou as possibilidades de informações. Habitamos um mundo composto por *bits*, *bytes* e nanotecnologia, consequência da popularização da informática no final dos anos 90 que alterou a antiga hierarquia um-todos para todos-todos (Lévy, 1999), que agora se desenha para um-todos, pois sabemos que coordena os fluxos de mensagens e dados, os três



grupos detentores dos dados da população mundial de ciborgues conectados pelas redes de aplicativos desde o financeiros aos de relacionamentos, incitando o aniquilamento do modelo fetichista da Indústria Cultural, e do funcionalismo das tradições teóricas sociológicas, ou seja, vivemos uma assimetria, na qual a “máquina” detentora de informações tem donos.

É inegável que a *Web 2.0*<sup>14</sup>, possibilita a imbricação sensitiva com a máquina, o que implica também uma evolução dos veículos de difusão do conhecimento através dos diferentes meios e aplicativos, que configuram a sociedade da informação tendo como base os meios de comunicação móvel que se tornam cada vez mais populares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotar a linguagem das mídias para pensar caminhos de ocupar a arena dos discursos pode ser uma via tortuosa, mas participativa, pois é importante entendermos os meios e mesmo de maneira desigual os ocuparmos. Omitir-se não faz sentido, o modelo da oficina permitiu entendermos que é possível com um celular na mão. Um letramento digital pode vir a ser uma via para revertermos o avanço do uso ingênuo das mídias digitais e os dispositivos móveis, a ideia de pensar os *gifs* de resistores é uma tentativa de explicitar o uso ativista dos meios eletrônicos atribuindo a estes não apenas a instrumentalização, mas um entendimento dos meios de produção e participação política através da criação de mensagens.

14

É pertinente salientar que a cibernética de segunda ordem já se faz presente e atualmente vivenciamos a popularização da web 3.0 com o deslumbre dos avatares presentes na realidade ampliada, modelo que ainda não se popularizou na classe mais baixa da população devido a necessidade de atualização do android e alto envio de dados.

## REFERÊNCIAS

ASCOTT, Roy. Cultivando o hipercórtex. *In*: DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século XXI**. A humanização das tecnologias. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 336-334.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

JENKINS, Henry. **Mídia Espalhável**: Criando Valor e Significado em uma Cultura em Rede. Nova York: New York University Press, 2013.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMONS André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRETTO, Nelson; PINTO, Claudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31, jan/abr. 2006.



# 13

*Wudson Guilherme de Oliveira*

## **O AQUILOMBAMENTO DOS POVOS BANTU NO ENSINO DE FILOSOFIA:**

**PERSPECTIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA  
E AS SUAS TRANSVERSALIDADES  
NO "CHÃO DA ESCOLA"**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.13

## MEDITAÇÕES INTRODUTÓRIAS

[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (Brasil, 1998, p. 30).

É urgente compendiar que há exatamente 20 anos, no mês de janeiro do ano de 2003, ocorreu a aprovação da implementação da Lei Federal 10.639/2003<sup>15</sup>, uma lei que “simbolizava, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (Brasil, 2009, p. 9).

A lei transmutou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo uma indispensabilidade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, com o intuito de promover o “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (Brasil, 2004, p. 13) no Ensino Básico.

A Lei Federal 10.639/2003 surge com o intuito de remodelar a precedente de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinada e expandida nos artigos 26-A, 79-A e 79-B. Tendo sido uma conquista promulgada graças às virtudes dos diversos protagonistas dos Movimentos Sociais Negros no Brasil, que não se estafaram de reivindicar, durante décadas, com suas vociferações sensibilizadas, para que se tornasse possível estabelecer um ensino potente nos currículos do sistema de ensino brasileiro, que contemplassem os estudos das Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

15

Em 11 de Março de 2008 a Lei 10.639/2003 foi substituída pela criação da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório, também, o ensino ligado à História e Cultura dos Povos Indígenas nos currículos oficiais da educação nacional.

Sobre a amabilidade do protagonismo dos Movimentos Negros<sup>16</sup> em relação aos processos das promoções das equidades raciais no Brasil, Nilma Lino Gomes (2017) afirma que:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização [...] muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. [...] A obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares de educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país (Gomes, 2017, p. 18).

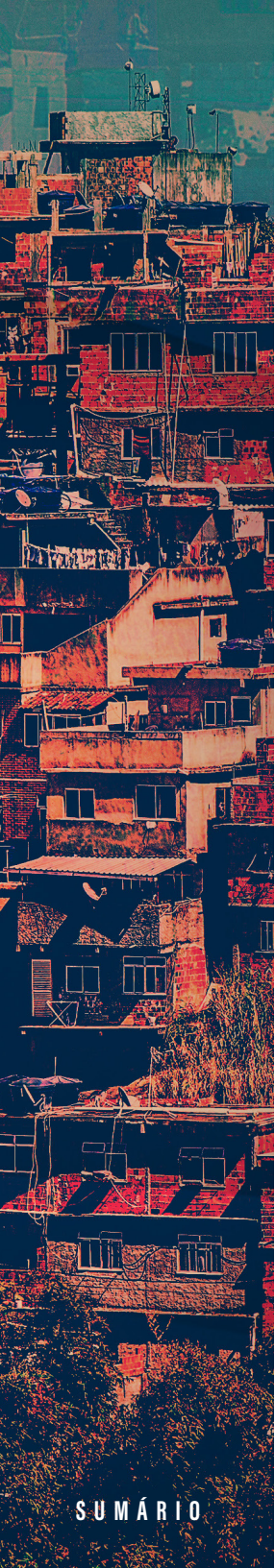
Apesar de já terem se passado 20 anos da publicação da Lei Federal 10.639/2003, podemos refletir que, para ela adiantar e funcionar de forma eficaz, e ativa em nossa sociedade educacional. E também em muitos outros espaços de educação, ainda existem alguns inconvenientes, que vêm sendo delatados pelos professores e pelo Movimento Negro.

Indicando as críticas sobre os embaraços que acerbam a falta de “Cursos de Formação Pedagógica”, voltados para as perspectivas

16

A respeito dos processos de mobilizações e organização do movimento negro no Brasil referidos ao século passado e atual, podemos nos portar em referenciais como: Antônio Liberac C. S. Pires; Amílcar Araújo Pereira (2007), Amauri Mendes Pereira (2008), Clóvis Moura (1983), Florestan Fernandes (1978), Kabengele Munanga (1996), Marcos Antônio Cardoso (2011), Nilma Lino Gomes (2017), Roger Bastide (1972), Sales Augusto dos Santos (2005), entre outros.





das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>17</sup>. Não podendo deixar de aludir, os desprovementsos de materiais, didáticos e paradidáticos que ainda não estão presentes nas salas de aula, pois “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (Parecer CNE/CP 3/2004), provocando a não contribuição para os professores colaboradores.

Com relação ao protagonismo da Lei Federal 10.639/2003, precisamos salientar que a mesma, continua não sendo valorizada, ou mesmo reconhecida, por grande parte dos profissionais da educação e intelectuais. Posto isso, impedindo de forma desestruturante a incorporação dos relativos conteúdos, que acercam as Histórias e Culturas Africanas, dos Afro-brasileiros e dos Grupos Indígenas, nos currículos da Educação Básica, para a suplantação do racismo. Encarada neste trabalho, como uma “ideologia de superioridade racial que tende a beneficiar as pessoas brancas” (Malomalo, 2018, p. 491).

**Figura 1 - Slide sobre a importância da implementação das Leis Federais 10.630/03 e 11.645/08**



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira, professor e mediador na 1ª Jornada Científica Faveladas.

17

Esta lei foi assinada no mês de março de 2008, é inserida a Lei Federal 11.645/08, acrescentando as temáticas ligadas à história e cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais no artigo 26 - A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em todo território nacional.

Desta maneira, estas façanhas tidas aqui, como ações afirmativas, que se tornam em um

Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado (Gomes, 2001, p. 40).

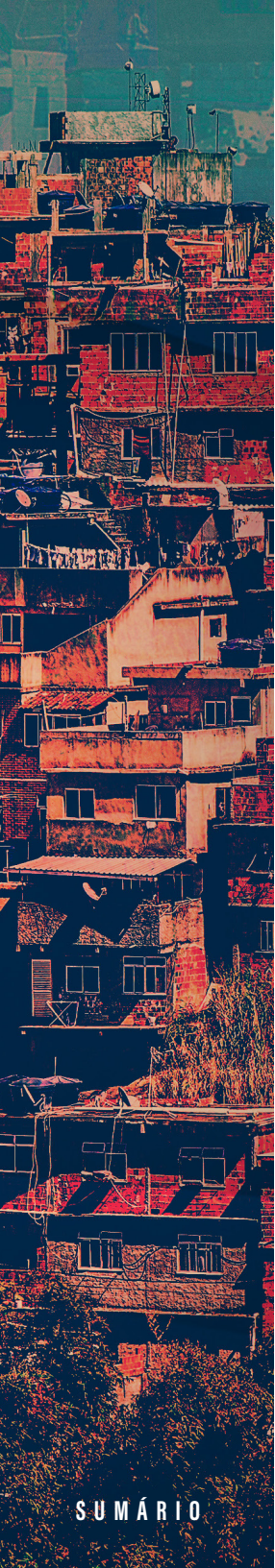
Essas ações visam ultrapassar as tentativas de reparações e hipóteses de igualdades individuais, nas quais, ao que tudo indica, não integra toda a falta de realizações, imbuídas com as temáticas do Artigo 26-A da LDBEN, para “Cursos e Oficinas Pedagógicas para Educadores”.

Já com relação aos princípios da contrariedade, em encontrar os materiais publicados, precisamos levantar alguns embaraços permanentes, relacionados a estes argumentos. Pois, vale lembrar que, nos últimos 20 anos da existência do Artigo 26-A da LDBEN, foram confeccionados e elaborados uma infinidade de materiais.

Com por exemplo, livros, vídeos, revistas, *blogs* e muitos outros materiais. Com o objetivo de exaltar as culturas e histórias das áfricas, as políticas de igualdade racial<sup>18</sup>, a educação das relações étnico-raciais, a diáspora afrodescendente, versada em sua adoção que “se insere no âmbito das reparações reivindicadas pelos movimentos negros, o termo só é aplicável aos descendentes das vítimas diretas ou indiretas do escravismo dos séculos XVI a XIX” (Lopes, 2011, p. 57). Assim como a juventude negra, as questões quilombolas, as africanidades, a saúde da população negra e a luta antirracista.

18

“[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distorções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (Hall, 2003, p. 69).



À vista disso, também foram germinadas novas discussões acaloradas, que interrogaram e dinamizaram, conhecimentos como: desigualdade racial, violência, preconceito, ações afirmativas, gênero, racismo, intolerância religiosa contra os adeptos das religiões afro-brasileiras, entre outras intervenções epistemológicas e teóricas das ciências humanas, sociais, jurídicas e da saúde. Onde também podemos incluir as produções críticas das teorias do século XIX, que ainda são presentes no imaginário pedagógico, teórico e social (Gomes, 2017).

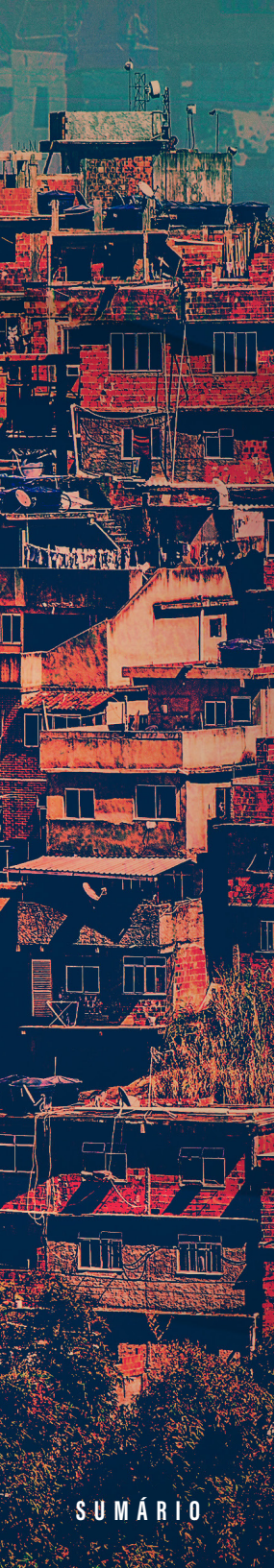
Algumas outras problemáticas, também ainda estão sendo encontradas, para o acesso aos materiais já produzidos. Como é o caso da promoção da existência desses materiais, e por último, mais não menos importante, a ausência de encorajamentos e interesses, dos profissionais de educação que vinculam a implementação da Lei Federal 10.639/03, apenas aos professores afro-brasileiros, que podem ser representados como um “qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo que lhe diga respeito. Relativo, ao mesmo tempo, a África e ao Brasil, como o indivíduo brasileiro de ascendência africana” (Lopes, 2011, p. 56), ou mesmo apenas, aos professores que lecionam aulas das Disciplinas de História, Literatura, Geografia, Sociologia ou Artes.

Seguindo a linha de raciocínio, sempre em apenas três culminâncias pedagógicas. Em especial nas seguintes datas comemorativas anuais:

- 19 de Abril<sup>19</sup>, data em que é comemorado o “*Dia Nacional dos grupos Indígenas*”. Onde, alguns professores ainda caracterizam os seus alunos, com fantasias, como por exemplo, com um cocar folclorizado, com única pena grande na cabeça,

19

Atualmente, os grupos indígenas tentam ressignificar em “Dia da Conscientização para a Questão Indígena”, como forma de defesa da sua cultura e dos direitos de seus povos.



pintando o rosto da criança com tinta guache branca e tanga de papel pardo com um machado cruzado;

- 13 de Maio<sup>20</sup>, nesta data, vale destacar que durante muitos anos, as questões que acercavam as Histórias e Culturas dos Negros no Brasil, só eram lembradas de modo educativo ou cívico, apenas na data do dia 13 de maio, dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888, onde se declarou extinta a escravidão no Brasil.

Esta data era conhecida como o *“Dia da Libertação dos Escravos”*, dia que se exaltavam apenas uma *“dita”* benevolência de uma princesa, sem se discutir as lutas e resistências dos grupos negros para a sua própria libertação.

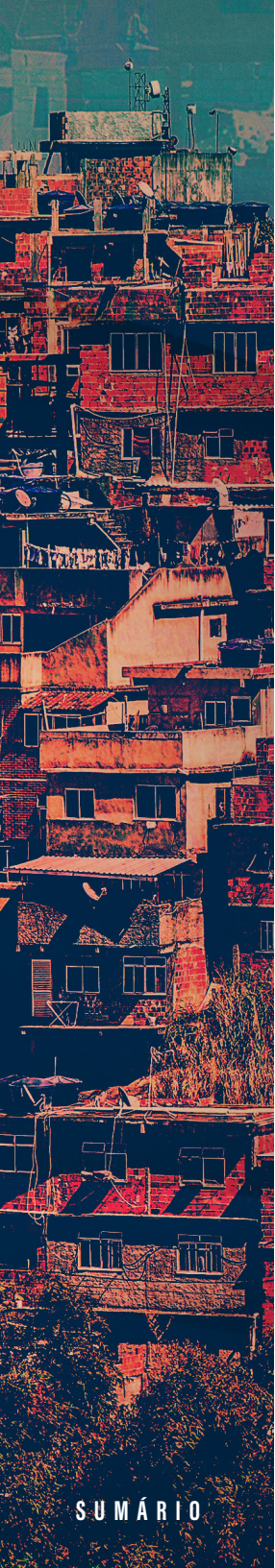
- 20 de Novembro<sup>21</sup>, data muito ainda comemorada, como uma mera efetivação desimpedida, por alguns professores e escolas, com relação às questões sobre as Histórias e Culturas do Negro, como um método de cumprimento da Lei Federal 10.639/03 nos espaços de educação.

É de grande importância também pontuar, que todas as negativas à anterior encontraram também, outros obstáculos propiciados por uma quantidade expressiva de professores, e outros agentes educacionais, que não aceitam trabalhar com as discussões, que são atreladas às Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

Em outras vezes, estas resistências, estão atreladas pela falta de sensibilidade dos colegas professores, que estão amparados na repulsa em trazer para dentro da sala de aula, debates potentes

20 O Movimento Negro tem interpretado esta data como *“Dia Nacional de Luta contra o Racismo”*, de modo a reeducar e construir novos diálogos pela igualdade e representatividade.

21 No Estado do Rio de Janeiro, é decretado como feriado o dia 20 de novembro, data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, estabelecido com o *“Dia da Consciência Negra”* sancionada pela Governadora Benedita da Silva pela Lei nº 4007, de novembro de 2002.



sobre tais controvérsias, como por exemplo, as perspectivas ligadas à discriminação, preconceito, racismo e branquitude.

Sovik (2004) nos apresenta que a branquitude é compreendida como um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como “o modelo universal de humanidade”, o representante de todas as pessoas. Esses valores levam a uma espécie de “cegueira social”, fazendo com que grande parte das pessoas brancas não consiga enxergar a dor das pessoas que enfrentam discriminação étnico-racial.

Também precisam ter conversas sobre religiosidade, interseccionalidade<sup>22</sup>, entendida como aquela que “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Além das discussões sobre branquitude entre outras emergências, devido ao sentimento de despreparo dos professores e profissionais educacionais, em relação ao domínio desses conteúdos, ou mesmo, a indisposição em promover olhares (des)construídos e (des)colonizadores, sobre os grupos africanos, indígenas e as suas diásporas africanas no Brasil.

22

A interseccionalidade foi um termo cunhado no ano de 1989, pela teórica feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw (1991). Em suas primeiras reflexões escritas, a autora via a interseccionalidade como uma “metáfora” e em seus textos posteriores, Kimberlé Crenshaw passou a apontá-los como uma “categoria provisória”. Para saber mais, buscar em: *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color* de Kimberlé Williams Crenshaw.

## TENSÕES CAUSADAS PELA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS NO CHÃO DA ESCOLA

Em uma determinada instituição privada de Educação Básica, em um município localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, foram planejadas, preparadas e realizadas de modo desacompanhado, "Aulas/Oficinas" de modo emergencial para uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, nas aulas da Disciplina de Filosofia.

Não achamos digno, revelar o nome da instituição de ensino, lugar esse que ocorreram os entraves que serão apresentados. Dessa forma, decidimos dar o nome fictício de *Colégio Educacional Luiza Mahin*<sup>23</sup> "*Rainha Africana no Brasil*", para que desse modo, fosse possível homenagear a heroína afro-brasileira, e proteger o bom andamento da pesquisa acadêmica e a integridade do espaço de educação que sempre propagou declarações, como uma instituição de ensino "NÃO RACISTA", embora, ocorra dentro das suas salas de aula, inúmeras ocorrências desajustadas, atreladas às tensões do *Bullying* e as "brincadeirinhas inocentes" de adolescentes.

23

Vale lembrar que Luiza Mahin, era uma mulher negra, inteligente, princesa em África, vinda da Costa da Mina (Nagô de Nação) da etnia Mahi, daí o seu nome étnico, é muito referenciada e idealizada pela comunidade negra e outros segmentos da sociedade brasileira associados aos movimentos negros, e à valorização da história e cultura afro-brasileiras, sendo representada pelas memórias históricas como uma escrava de ganho, quituteira e quitandeira, que sempre lutou contra a escravidão. Mulher insubordinada, foi uma revolucionária baiana, tornando-se livre por volta de 1812. Foi grande apoiadora de variadas revoltas de escravizados. Inclusive na repressão da gigantesca Revolta dos Malês, se tornando um símbolo de resistência negra, se configurando em um mito para a população afrodescendente. Já no ano de 1835, ela teria fugido para o Rio de Janeiro, onde foi presa e possivelmente deportada para o Continente Africano. Luiza Mahin é mãe do poeta Luiz Gama "percursor do abolicionismo no Brasil". Para saber mais, consultar em Aline Najara da Silva Gonçalves *Luiza Mahin: uma rainha africana no Brasil* (2011).

Neto (2011) exhibe que o *Bullying*, é aquela soma de comportamentos agressivos e frequente de opressões, abusos, injúrias e subjugação de uma pessoa ou grupos sobre outro indivíduo ou grupos, subjugados pela força. Nesse sentido, Neto define o *Bullying* como “atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outros (os), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima” (Neto, 2011, p. 21).

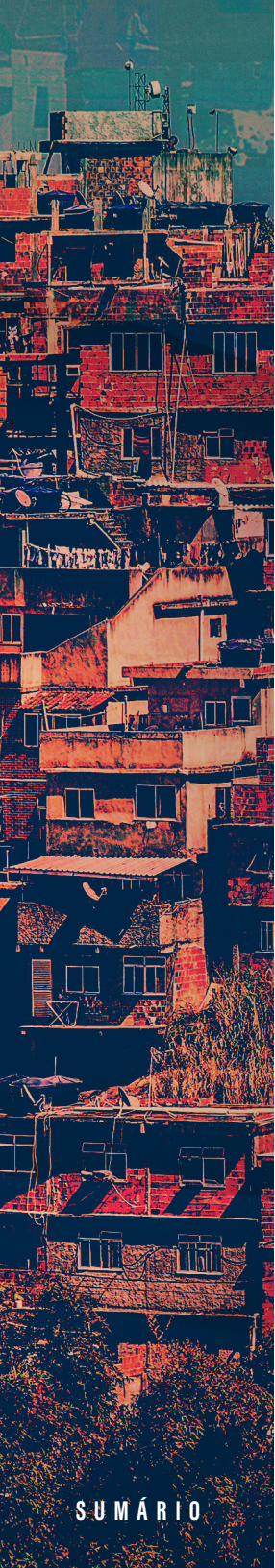
A partir das trocas de ideias com alguns alunos e alunas, me foi possível ouvir os relatos das vítimas, que estavam sofrendo frequentemente os atos de *Bullying*. Onde me senti na obrigação de fazer uma leitura apurada dos registros.

Permitindo-me realizar uma possível observação sobre todas as “piadinhas e brincadeiras” ditas como inocentes, que nunca foram confrontadas ou mesmo tomadas postura positivas, pelos coordenadores e administradores do *Colégio Educacional Luiza Mahin “Rainha Africana no Brasil”*.

Vale apontar que neste ambiente de educação, esses incidentes não estavam atrelados à violências físicas, mas em registros contendo apelidos, comparações desrespeitosas, xingamentos, expressões, em relação à aparência física entre outras características, tais como, por exemplo: “*Deixa de ser burro, macaco(a)!*”, “*Seu cabelo é uma bucha de canhão!*”, “*Beijo com picada de abelha!*” e “*King Kong com peruca de esponja!*”.

Ao fazer alguns interrogatórios aos coordenadores e professores, percebi o desconhecimento de alguns, e um racismo total de outros.

Desse modo, planejei um projeto pedagógico, para ampliar e compartilhar os conhecimentos, que fora apresentado à coordenação escolar, da instituição de ensino, que recebeu e examinou o projeto em questão.



Todavia, o projeto não foi aprovado, por não se tratar de questões tão pertinentes e urgentes, pois de acordo com a coordenação, o *Colégio Educacional Luiza Mahin "Rainha Africana no Brasil"*, não compactuava com algo que não existe, pois racismo não existe. Inclusive, como a escola poderia estar tendo práticas racistas, se ela possuía em seu quadro de funcionários, dois professores negros e as "Tias da limpeza da escola".

Com um olhar mais humanizado, amparadas nas perspectivas afrocentradas e com postura nas transversalidades<sup>24</sup>, diante disso "entende[-se] que os conteúdos curriculares tradicionais formam um eixo longitudinal do sistema educacional e, em torno dessas áreas de conhecimento, devem circular, ou perpassar, transversalmente esses temas, mais vinculados ao cotidiano da sociedade" (Busquets, 2000, p. 13).

Desse modo chego à conclusão que o *Colégio Educacional Luiza Mahin "Rainha Africana no Brasil"*, estava desenvolvendo de modo impróprio, ações moldadas no racismo institucional e no racismo estrutural, que extrapolam "as relações interpessoais e ocorre à revelia das boas intenções individuais, implicando o comprometimento dos resultados de planos e metas de instituições, gestões administrativas e de governo" (Araújo; Tolentino; Silva, 2018, p. 256). Pois a escola estava apoiando, indiretamente, as cenas de racismo praticadas pelos alunos e, algumas das vezes, eram apoiadas e legitimadas pelos professores e coordenadores pedagógicos, para com os seus alunos "Pretos" e "Pardos", utilizando em pleno século XXI, olhares amparados na meritocracia.

24

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade). E uma forma de sistematizar esse trabalho é inclui-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao largo da escolaridade. Para saber mais, buscar em *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* da Secretaria de Educação Fundamental (1998).



Agravando, de modo intenso, as desigualdades, as injustiças e mantendo as exclusões, fundadas em preconceitos e na manutenção dos privilégios, para os grupos sempre privilegiados, fortalecendo o imaginário de que no Brasil e em nossa escola, existe uma harmônica relação amparada na democracia racial. Vale destacar que em nossa sociedade ainda encontramos pessoas que acreditam nesse mito.

Parafraseando Nilma Lino Gomes (2010), o mito da democracia racial pode ser compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento.

Ao ter a certeza das questões que estavam ocorrendo, e com o propósito de contribuir com um ensino amparado nas indagações firmadas na resistência afroperspectivista – “O termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (Nogueira, 2012, p. 147) – e inspiradas nas questões antirracistas, transgressoras e decolonial<sup>25</sup>, em conveniência com a promoção do Artigo 26-A da LDBEN, surge a sapiência de criar as “Aulas/ Oficinas” pedagógicas intituladas “O aquilombamento dos povos bantu no ensino de filosofia: perspectivas no ensino de filosofia e as suas transversalidades”, como uma maneira de preservar e promover a equidade racial e o aminguamento do racismo, nesta instituição privada de educação e em outros ambientes escolares na cidade do Rio de Janeiro e adjacências.

25

A ativista e pesquisadora Catherine Walsh (2013) foi quem delimitou a referida abordagem por sugerir práticas insurgentes no processo de formação escolarizada, no entanto, também, em outros espaços de conhecimento. Onde se destaca a publicação *Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, livro organizado por ela no ano de 2013.

Figura 2 - Slide inicial apresentado na instituição de ensino e na 1ª Jornada Científica Faveladas



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira, professor e mediador na 1ª Jornada Científica Faveladas.

A ação pedagógica foi realizada de modo “clandestino”, com inspirações na implementação da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, na resistência de uma Educação étnico-racial, na interdisciplinaridade. Sobre a interdisciplinaridade, podemos afirmar que ela “não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (Fazenda, 1994, p. 18), nessa interpretação, cabe a nós professores, articularmos no momento certo, as teorias e as práticas, de um modo interdisciplinar, sem se perder a inclinação da sua própria disciplina.

Possibilitando valorizar a ancestralidade negra, com vistas na trajetória e conjuntura atual dos afro-brasileiros. Pretendendo que todos os participantes “Negros” e os “Não Negros” envolvidos na atividade se sentissem partes importantes desta ação afirmativa para a promoção ao respeito e a autoestima dos afrodescendentes, em prol de uma Educação Étnico-Racial no combate à amenização do racismo.

## AS AULAS ANTIRRACISTAS

Tendo em vista implementar a Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08 e as suas perspectivas que acercam as Histórias e Culturas Africanas, Indígenas e Afro-brasileiras, para que sejam incorporados nos conteúdos curriculares do Ensino de Filosofia, para a turma do 1º Ano do Ensino Médio da Educação Básica, foi planejado trabalhar com os alunos utilizando perspectivas das Filosofias Africanas<sup>26</sup>, reputada como a filosofia que “está presente em todas as discussões a respeito do status filosófico de pensadores e pensadoras do continente africano” (Nogueira, 2014, p. 72) sempre inspirado, nas reflexões de alguns filósofos e intelectuais africanos, afro-americanos e afro-brasileiros.

Todos com o intuito e o desafio de se debruçar em pensamentos filosóficos demarcados por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios, de modo libertador, transgressor e (des)colonizado.

A organização metodológica, foi transformadamente de outras aulas da Disciplina de Filosofia tradicionais, predispomos aos alunos, a repensarem sobre outros olhares possíveis, para o ensino dos saberes das Filosofias. Não de modo ocidental e consuetudinário, na superioridade do continente europeu e nos pensadores filosóficos gregos, mas pelo contrário, a partir da apresentação de determinados conceitos de alguns intelectuais da contemporaneidade, como Renato Nogueira<sup>27</sup> (2014), Djamilia Ribeiro<sup>28</sup> (2019), Molefi Kete

26 Em relação aos filósofos que exploram reflexões das Filosofias Africanas com uma abordagem filosófica afroperspectivista, podemos nos portar em referenciais como: Abdias do Nascimento (2002), Cheikh Anta Diop (1967), Joseph Omoregbe (1998); Kwame A. Appiah (1997); Mogobe Ramose (2011); Paul Hountondji (2010), Renato Nogueira (2014), entre outros.

27 Doutor em Filosofia e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), responsável pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (AFROSIN) e autor de vários livros.

28 Mestra em Filosofia Política pela Unifesp, colunista do jornal Folha de São Paulo e foi secretária adjunta de Direitos Humanos e Cidadania do município de São Paulo. Coordena a coleção Feminismos Plurais da Editora Pólen.

Asante<sup>29</sup> (2009), Frantz Fanon<sup>30</sup> (2008), entre outros e outras pensadoras e pensadores (as) potentes.

Figura 3 - Slide sobre os "Filósofos (as) e Intelectuais afrocentrados"



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira, professor e mediador na 1ª Jornada Científica Faveladas.

As "Aulas/Oficinas" estavam amparadas na democracia, onde a partir de sorteios entre os alunos, foram surgindo os "Grupos de Trabalho", para a realização das pesquisas étnico-raciais sobre os intelectuais afrocentrados destacados como, por exemplo: Angela Davis<sup>31</sup>, Nei Lopes<sup>32</sup>, Molefi Kete Asante, Achille Mbembe<sup>33</sup>,

- 29 Cientista Social afro-americano e um dos criadores da filosofia do afrocentrismo, também é autor de outros livros, de *Afrocentricity: the theory of social change* (1980), *African culture: the rhythms of unity* (1985) entre outros.
- 30 Ensaísta, psicólogo e líder revolucionário na Argélia, desenvolveu reflexões políticas importantes a respeito da descolonização. Nascido na Martinica e falecido nos Estados Unidos. Escreveu em 1954, *Pele negra, máscaras brancas*, um estudo sobre a psicologia dos negros antilhanos.
- 31 Escritora, filósofa e ativista política afro-americana.
- 32 Filósofo, escritor e compositor, é autor de várias obras sobre cultura e história afro-brasileira.
- 33 É professor de Ciência Política e História na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, referência na área dos estudos pós-coloniais e um dos pensadores contemporâneos mais políticos e ativo, tem extensa obra publicada sobre história política africana, na qual explora os temas sobre o poder e a violência.

Amadou Hampâté Bâ<sup>34</sup>, Djamilia Ribeiro, Patrice Lumumba<sup>35</sup>, Amauri Mendes<sup>36</sup>, Frantz Fanon, bell hooks<sup>37</sup>, Lélia Gonzalez<sup>38</sup>, Sueli Carneiro<sup>39</sup> e Renato Nogueira.

No desdobrar-se, de todo o primeiro e segundo bimestres, em semanas revezadas, foram proporcionados aos Alunos, os saberes do Ensino de Filosofia de acordo com as exigências curriculares do *Colégio Educacional Curso Luiza Mahin "Rainha Africana no Brasil"*, e na seguinte os conteúdos afrocentrados com "Aulas/Oficinas".

Nas apresentações dos "Grupos de Trabalho", os alunos trouxeram suas pesquisas das mais diversas maneiras, dentre elas destacamos a apresentação do "Grupo de Trabalho" que pesquisou sobre o pensador Amadou Hampâté Bâ.

Os alunos apresentaram aos colegas, as suas pesquisas (des)colonizadas com figurinos e adereços inspirados nas sabedorias dos Griot<sup>40</sup> e nas Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

É de referir que nas "Aulas/Oficinas", a sala de aula estava sempre ambientada com tecidos de temáticas africanas, bonecos e bonecas negras, instrumentos de percussão e Exposições de Livros Africanos, Indígenas e Afro-Brasileiros.

- 34 Filósofo, historiador e escritor, natural da República do Mali, trabalhava para que as culturas orais africanas fossem reconhecidas mundialmente, onde apresentou a público belos textos sobre essas culturas.
- 35 Foi líder da independência congoleza e primeiro-ministro da República Democrática do Congo. Foi ligado aos pan-africanistas e profundamente influenciado pelas ideias nacionalistas e anticolonialistas.
- 36 Doutor em Ciências Sociais e professor da UFRJ, tem vastas publicações sobre as Relações Raciais.
- 37 É professora, ativista e escritora. Possui publicações que propõem uma pedagogia antissexista e libertária.
- 38 Filósofa, antropóloga e escritora brasileira. Mestre em Comunicação Social e doutora em Antropologia.
- 39 Filósofa, pedagoga, advogada, escritora, militante negra e líder feminista.
- 40 Termo do vocabulário franco-africano, criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes das quais, em geral, está a serviço.

Os livros expostos tinham temáticas que dialogavam e/ou colocavam em pauta as questões relacionadas às filosofias africanas, racismo e aos povos bantu. Tendo livros, como por exemplo: *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (Kilomba, 2019); *Filosofia do ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento* (Malomalo, 2014); *Filosofias africanas: uma introdução* (Lopes, 2020); *Bantos, Malês e identidade negra* (Lopes, 2021) entre outros.

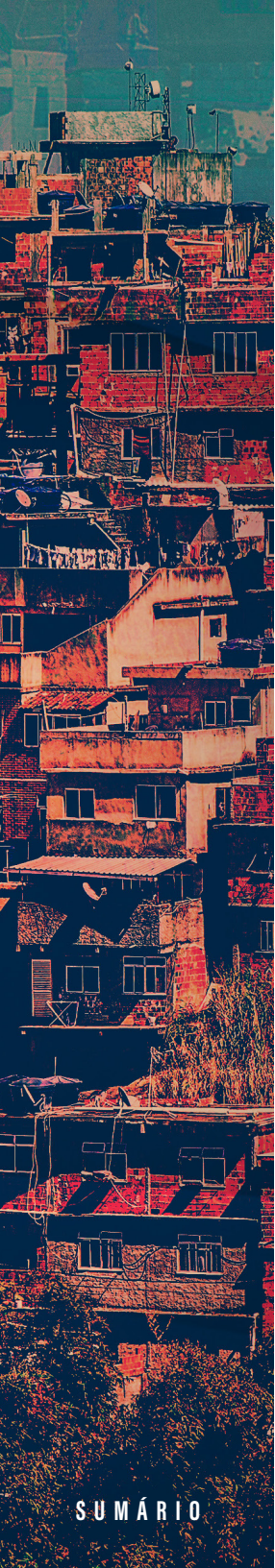
A exposição tinha como objetivo possibilitar aos alunos um maior contato com estes materiais, e contribuir assim, com a cidadania para uma sociedade mais justa e igualitária.

**Figura 4 - Slide com alguns dos livros bibliográficos, expostos e lidos durante as "Aulas/Oficinas"**



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira, professor e mediador na 1ª Jornada Científica Faveladas.

Habitualmente, ao término das apresentações dos "Grupos de Trabalho", eram fomentadas as "Rodas de Diálogo", com as impressões e desafios encontrados para realizarem as pesquisas, oportunizando trocas de olhares em relação às perspectivas das Filosofias Africanas.



Já em outros momentos, efetivamos leituras de fragmentos de textos, assistimos vídeos e estudamos a partir de *Slides* afrocentrados, referentes às múltiplas questões que trouxeram as temáticas para baile. Com discussões que serviram de subsídio para as trocas de perspectivas, e muitos outros desdobramentos para a luta contra o racismo, no “chão da escola” e fora dos seus territórios.

Durante as “Aulas/Oficinas”, também foram ofertado aos alunos alguns saberes sobre as “influências dos povos bantu em nossa sociedade”, como uma forma de (des)colonizarem, os olhares eurocêntricos, etnocêntricos, racistas, machistas, xenofóbicos, homofóbicos, intolerantes, entre outros, com o intuito de disseminar o respeito ao próximo independentemente da sua etnia, cultura ou gênero.

Também apresentamos aos alunos, alguns *Slides* sobre os “povos bantu”, que têm diversos entendimentos entre eles, uma grande proporção dos habitantes da terça parte meridional do continente africano, dos limites marítimos nigeriano-camerunianos, no oeste, até a fronteira litorânea somália-keniana, no Leste, a partir desta extremidade até a proximidade de *Port-Elizabeth*, no Sul, se falam línguas estreitamente semelhantes, intituladas línguas bantu.

É substancial considerar que os povos bantu, também são vistos como um grande conjunto de povos africanos disseminados do centro para o leste, sul e sudeste do continente. Falantes de línguas semelhantes no Congo, em Angola, na Tanzânia, em Moçambique, na África do Sul (Lopes, 2008,).

Verdade seja dita, o “bantu” é constatado também como “um conjunto de povos que são encontrados historicamente em um extenso território localizado na África Central, onde geograficamente se originou na Nigéria e posteriormente se estendeu para outras áreas de modo diaspórico” (Oliveira, 2021, p. 414).

Figura 4 - Slide sobre a migração dos povos bantu



Fonte: The Nystrom Atlas of Word History.

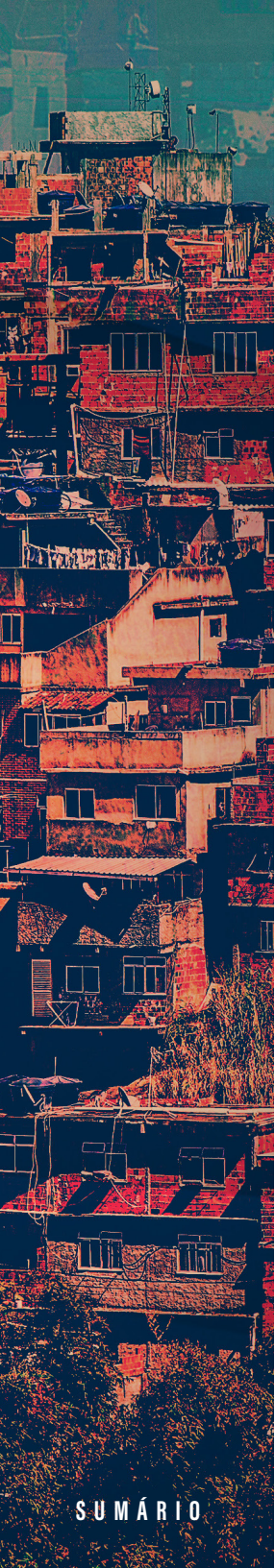
Arte: Wudson Guilherme de Oliveira, professor e mediador na 1ª Jornada Científica Faveladas.

Em todos esses parâmetros é possível observar que o bantu é bem mais que um grupo étnico estabelecido. Este conjunto de línguas aparentadas, que reúnem variados conjuntos de pessoas que compartilham um mesmo tronco linguístico trivial.

Abraçando mais de quatrocentas variações plurais, vindas de um mesmo antepassado, intitulada como *protobanta* "O protobanta era falado em uma região fronteiriça no plano ecológico, dispendo, portanto, de um meio assaz rico, conquanto pudessem dele usufruir os seus habitantes" (Lwanga-Lunyiigo; Vansina, 2010, p 182).

Entre os séculos XVI e XIX, vale observar que milhões de corpos africanos vindos dos territórios bantu, atravessaram o Atlântico de forma forçada amontoados nos tumbeiros, sem objetos pessoais e tendo como destino os portos brasileiros. Todos esses grupos





foram obrigados a fazer estas migrações, além de serem subjugados e transformados em mão-de-obra escrava especializada.

Mesmo assim, estas etnias trouxeram consigo infinitas bagagens intelectuais e culturais, entre elas as suas estruturas linguísticas (bantu) e as referências históricas, que resistiram aos impactos e as dificuldades encontradas na sociedade colonial escravocrata portuguesa.

No Brasil, encontramos uma grande predominância da contribuição vocabular dos grupos diaspóricos falantes das línguas bantu, notadamente o umbundo, o quimbundo e o quicongo.

Por coincidência, é desses idiomas originários do continente africano que provavelmente eternizaram palavras de tronco linguístico denominado bantu, que grande quantidade delas, conhecemos e as utilizamos como, por exemplo: axé<sup>41</sup>, banzo<sup>42</sup>, boboca, bugiganga, cabaça, cafuné, caçula, cachaça, cochilo, dendê<sup>43</sup>, dengue, fofoca, fuzuê, ginga, jiló, lemanjá, macumba, moleque, Oxalá, orixá, pururuca, quiabo, quilombo<sup>44</sup>, quitanda<sup>45</sup>, samba, sopapo, sunga, tagarela, toco, zangado, Zumbi e milhares de outras palavras, que influenciaram de modo positivo, a língua portuguesa no Brasil e a cultura dos povos bantu ainda invisibilizada em nossa sociedade.

41 "Termo de origem iorubá que, em sua acepção filosófica, significa a força que permite a realização da vida, que assegura a existência dinâmica, que possibilita os acontecimentos e as transformações" (Lopes, 2011, p. 146).

42 "Estado psicopatológico, espécie de nostalgia com depressão profunda, quase sempre fatal, em que caíam alguns africanos escravizados nas Américas" (Lopes, 2011, p. 181).

43 "Denominação do fruto do dendezeiro e, por extensão, do óleo extraído desse fruto, também chamado azeite de dendê" (Lopes, 2011, p. 445).

44 Aldeamento de escravizados foragidos.

45 "Loja ou tabuleiro em que se vendem hortaliças, legumes, ovos etc., bem como produtos da pastelaria caseira. Também, biscoitos, bolos e doces expostos em tabuleiro" (Lopes, 2011, p. 1.082).

Figura 6 - Slide sobre algumas das palavras incorporadas no português brasileiro pelos Povos bantu



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira, professor e mediador na 1ª Jornada Científica Faveladas.

Todas as "Aulas/Oficinas" transmitiram, nas ações pedagógicas, experiências inovadoras para muitos dos alunos, pois desmistificaram as questões racistas e estereotipadas, muitas vezes vistas como verdades absolutas por algumas pessoas, em relação à História e Cultura dos Africanos, dos Grupos Indígenas e dos Afro-brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desfecha-se que dialogar com as reflexões dos filósofos e intelectuais africanos, afro-americanos e afro-brasileiros, a partir das afroperspectivas das filosofias africanas, realizadas em "Aulas/Oficinas" é extremamente importante para as contribuições culturais, históricas e linguísticas dos povos bantu em nossa sociedade.

Não somente para as histórias do passado, mas também para o presente, bem como a importância de potencializar uma educação

transgressora para a implementação das Leis Federais 10.6339/03 e 11.645/08, para a luta a favor de uma educação étnico-racial plural. Pois, sem dúvida alguma, o uso dessas “Aulas/Oficinas”, dinamizou uma potente promoção das relações raciais no “chão da escola”.

Utilizar uma educação voltada para a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade é propor um “chão da escola” com outros olhares. Uma instituição que encara as suas emergências, com relação aos entraves gerados por qualquer desafio. Pois sabemos que nem sempre encontramos nestes espaços de saberes, comprometimentos com as questões das leis federais supracitadas.

Todas as instituições de ensino têm o dever de planejar estratégias e atividades, que dialoguem com uma educação igualitária, para assim conscientizar alunos, professores, coordenadores, equipe da escola, pais, responsáveis e toda a comunidade escolar em prol da oportunidade de um conhecimento (des)colonizador.

Remata-se que, somente com ações antirracistas, transgressoras e decoloniais cotidianas, no “chão da escola”, poderemos restringir o racismo e as suas ramificações, pois a luta antirracista é uma luta de todos e todas, independentemente da etnia, classe social, gênero, religiosidade e partido político.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edna Maria de. TOLENTINO, Adivânia Nogueira. SILVA, Ananda Catharina Azevedo. Saúde da população negra: política nacional de saúde, avaliações e reflexões sobre suas diretrizes. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (org.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil.** Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 243-264.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. CNE. **Parecer n. 03/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 219.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2009.

BUSQUETS, Maria Dolors. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. Tradução: Cláudia Schinling. São Paulo: Ática, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10, v. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

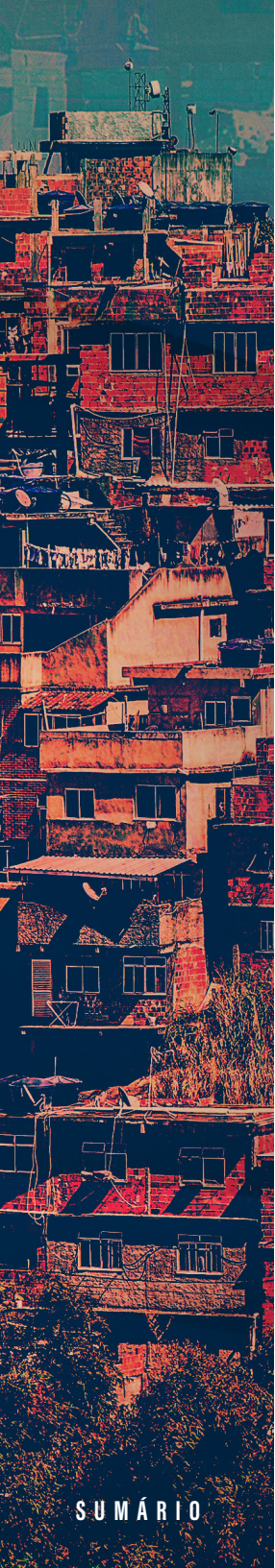
CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, 1991.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ações afirmativas & princípios constitucionais da igualdade no Brasil**. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Portal Geledés**, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.



GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, jan/fev. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Najara da Silva. **Luiza Mahin**: uma rainha africana no Brasil. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora** – Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: UFMG/UNESCO, 2003.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 56.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios do racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias africanas**: uma introdução. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008, p. 31, 67 e 90.

LWANGA-LUNYIIGO, Samwiri; VANSINA, Jan. Os povos falantes de banto e a sua expansão. *In*: EL FASI, Mohammed (ed.). **História Geral da África, Volume III**: África do século VII ao X. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010, p. 182.

MALOMALO, Bas'Illele. **Filosofia ubuntu**: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.

MALOMALO, Bas'Illele. Uma agenda pan-africanista na década internacional de afrodescendentes. *In*: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (org.).

**Roteiros temáticos da diáspora**: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 467-499.

MARQUES, Bruna; NOGUERA, Renato. Um olhar afro-centrado sobre os bantos: o perfil étnico dos aportados no Rio de Janeiro (1790-1800). *In*: BERINO, Aristóteles. (org.).

**Diversidade Étnico-Raciais e Educação Brasileira**. Seropédica, UFRRJ: Evangraf, 2013, p. 147-169.

NETO, Aramis Antônio Lopes. **Bullying saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUEIRA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6. nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. Diálogos sobre educação étnico-raciais em prol da campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo. *In*: XAVIER, Leila da Silva; LACERDA, Luciene da Silva; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (org.). **21 Dias de ativismo contra o racismo**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018, p. 103-116.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. Entre a ética e a tolerância: Relatos de experiências sobre as possibilidades da afroperspectiva para a decolonialidade. *In*: MELO, Diogo Jorge de; SANTOS, Luane Bento dos; ROMEIRO, Nathália Lima; RANGEL, Thayron Rodrigues (org.). **Repensar o Sagrado**: as tradições religiosas no Brasil e sua dimensão informacional. Florianópolis: Nyota, 2021, p. 405-420.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil. *In*: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 363-386.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniais**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.



# 14

*Isadora da Silva Barbosa  
Sabrina Dal Ongaro Savegnago*

## **ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS NO COMPLEXO DA MARÉ:**

**O OLHAR DE EDUCADORAS**

## INTRODUÇÃO

O tema da educação infantil é de interesse para muitos profissionais, apoiados em um discurso de cuidado, em busca de políticas públicas que correspondam adequadamente a esse público, que pode apresentar demandas relacionadas à saúde mental que são identificadas nos espaços escolares. A saúde mental infantil conecta-se à educação como uma das faces da complexidade deste campo, envolvendo aspectos emocionais, comportamentais e sociais. Esses são influenciadores e indicativos do sofrimento psíquico na infância, que quando ignorados ou ineficientemente trabalhados, causam prejuízos ao desenvolvimento infantil. Crianças com sofrimento psíquico apresentam uma maior dificuldade de experimentar a escola, o que pode afetar os âmbitos pedagógico e cognitivo, por conta de questões socioemocionais (Vieira *et al.*, 2014).

O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, que embasou a concepção de desenvolvimento humano deste trabalho, entende que este processo ocorre em determinados contextos e envolve interações entre sistemas (como a família, a escola, o bairro, os serviços públicos disponíveis, as crenças culturais, o tempo e o espaço), que contornam e incluem a pessoa, e dependem de fatores que interagem entre si para propiciar um desenvolvimento saudável. Por isso, a escola é vista com potencial para promover esse contexto interacional, pois permite o contato direto com os sistemas envolvidos no desenvolvimento da criança. Neste modelo não há um sistema que influenciará mais que outro no desenvolvimento, mas há uma interdependência e influência recíproca entre eles (Bhering; Sarkis, 2009). Justifica-se então o uso desta teoria para pensar o desenvolvimento de crianças no território da Maré, e como este pode interferir na saúde mental delas.

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) foram criados com o objetivo de unificar a creche e a pré-escola, atendendo crianças entre 3 meses e 5 anos e 6 meses e permitindo que as crianças



passem toda a primeira infância numa mesma escola. Essa integração é justificada por facilitar o “monitoramento do seu desenvolvimento e crescimento ao longo desse percurso” (Rio de Janeiro, 2010, p. 3), enquanto é oferecido um modelo pedagógico que reconhece e valida suas potencialidades, incluindo a questão física, psicológica e cognitiva. Os EDIs também propõem um acolhimento familiar, com a pretensão de manter relações de pertencimento, confiança e segurança, essenciais ao desenvolvimento infantil (Rio de Janeiro, 2010).

A escola tem sido identificada como um lugar estratégico e privilegiado para a promoção e prevenção de saúde mental para crianças e adolescentes. Os profissionais dos EDIs estão diariamente com as crianças e podem observar seus comportamentos em diversos contextos por longos períodos e assim identificar a manifestação de problemáticas relacionadas à saúde mental, dando condições para a promoção de saúde mental de forma intersetorial (Cid *et al.*, 2019; Vieira *et al.*, 2014).

A intersetorialidade é uma prática de gestão preocupada em unir forças particulares das instituições públicas, para um desenvolvimento integral. Significa que através de parcerias, crianças e adolescentes terão acesso ampliado às suas capacidades, habilidades e aprendizado pela disponibilidade dos setores de serviços básicos, educacionais e de saúde (Brasil, 2009). A articulação intersetorial é uma das ações estratégicas da política de saúde mental e envolve a conexão entre as ações específicas de saúde mental infantil e juvenil nos setores da saúde, educação, assistência social e justiça/direitos (Couto; Duarte; Delgado, 2008).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi compreender como se dá a identificação e o manejo de situações consideradas de risco ao desenvolvimento e de sofrimento psíquico infantil, por parte de educadoras de EDIs da Maré, tendo em vista o conhecimento sobre a rede de saúde mental infantil e os recursos que possuem para lidar com estas demandas.

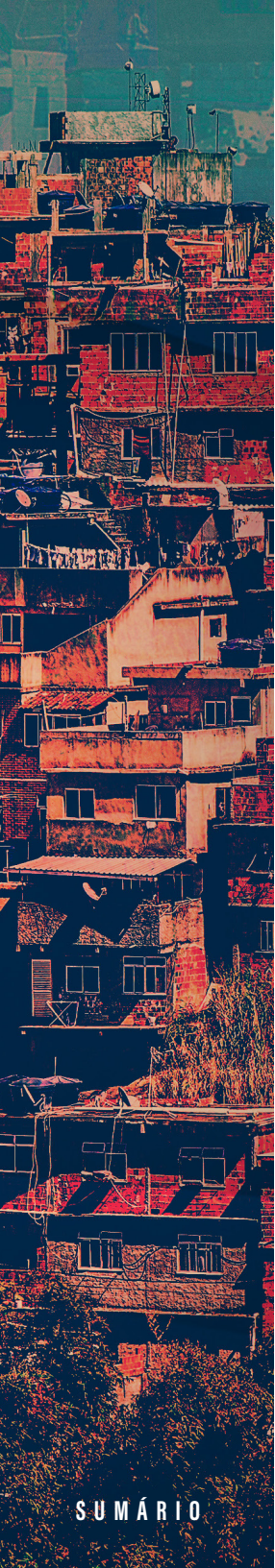
## MÉTODO

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas em quatro EDIs da Maré. Participaram duas educadoras de cada EDI, totalizando oito participantes que se identificam como mulheres, com idades entre 32 e 50 anos, com formações que vão do magistério à pós-graduação, com carga horária entre 22h a 40h na instituição e tempo de atuação entre um e dez anos no EDI. Das participantes, apenas uma reside na Maré, enquanto a maioria mora na Baixada Fluminense (RJ) e faz o trajeto para a Maré diariamente. Os EDIs que participaram da pesquisa fazem parte da 4ª Coordenadoria Regional de Educação e estão distribuídos entre diferentes territórios dentro do Complexo da Maré.

As entrevistas aconteceram nas dependências dos EDIs, foram gravadas, com cerca de 1h de duração, e transcritas. Também foram feitos registros de campo a partir das observações e conversas informais realizadas nas visitas. Após a transcrição, como parte da Análise de Conteúdo, o material foi lido e categorizado de acordo com os temas mais frequentes que conectam os discursos. Partindo desta categorização, foram analisados os resultados (Bardin, 2016). As falas das participantes aparecerão no texto da seguinte forma: EDI nº (número de 1 a 4) |G ou P (Gestora ou Professora).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para falar de riscos ao desenvolvimento infantil e incluir a saúde mental das crianças como parte deste desenvolvimento é necessário compreender que riscos seriam esses, a partir da perspectiva das educadoras, contando com um recorte territorial. De acordo com as mesmas, além dos riscos gerados pela presença

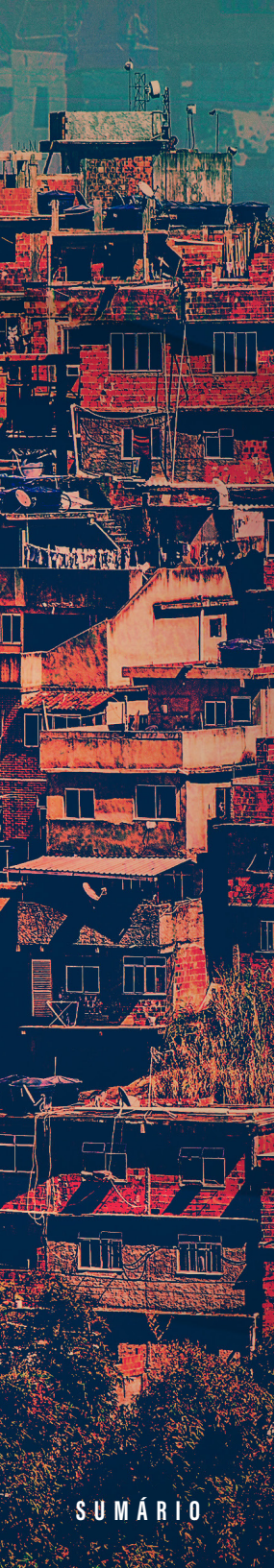


constante de grupos armados e das imprevisíveis operações policiais, há riscos implícitos, que se relacionam com o medo e a insegurança constantes que deixam de ser elaborados, são naturalizados e atingem de forma simbólica a criança, aparecendo em seu comportamento (Vieira; Zornig, 2015). Nesse sentido, estas educadoras se encontram com o suposto “amadurecimento precoce” das crianças, gerado pelo contato com a violência diária, e neste encontro surge a possibilidade de elaboração ou de fuga dessa realidade. Assim, as participantes destacaram algumas maneiras como abordam tais situações com as crianças, como por exemplo: “A gente precisa tentar amenizar a situação, mas não fantasiar que não tá acontecendo nada, porque isso também é meio que negligenciar a inteligência dessa criança, subestimar” (EDI 2|G).

Além do contato com a violência explícita e simbólica nas ruas, foram destacados como fatores de risco ao desenvolvimento que podem estar presentes nas vivências das crianças: a violência intrafamiliar; a escassez de interações sociais extrafamiliares; a exposição excessiva e precoce às telas, substituindo o afeto, a atenção familiar e outras interações; a baixa frequência escolar; a falta de acesso a uma diversidade cultural dentro e fora do território, ficando como responsabilidade da escola promover este contato.

Na escolarização, os adultos que acompanham esse processo funcionam como mediadores da relação com o mundo. Ainda sobre esse processo, as escolas seguem reafirmando esse lugar, por vezes como uma das principais formas de acesso de algumas infâncias a um desenvolvimento saudável, se preocupando em respeitar as singularidades e os processos infantis, ainda que todas pertençam ao mesmo território (Piletti; Rossato; Rossato, 2018).

Na percepção das educadoras, as problemáticas relacionadas à saúde mental podem ser manifestas através de mudanças no comportamento infantil, que são observadas pelas mesmas nos EDIs, como aumento da agressividade, conflitos nas interações com

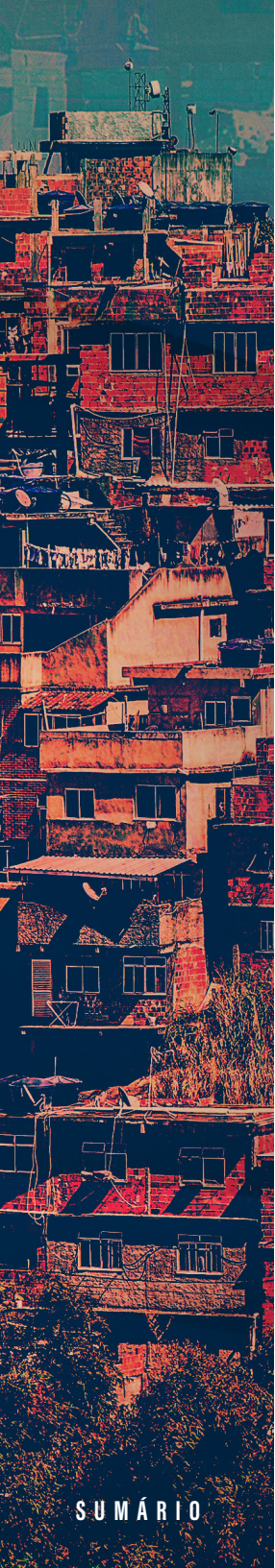


os pares, dificuldades na participação em atividades coletivas e isolamento. Portanto, a relação entre as educadoras e as crianças nos mostram como o olhar atento e comprometido pode perceber o que no comportamento infantil poderia transparecer um risco e alertar em relação a situações de sofrimento psíquico: “Quando a criança apresenta um comportamento muito diferente do esperado para a idade dela, tá?” (EDI 3|P), “Aqui nós temos crianças muito alegres e aí quando você começa a perceber que a criança começa a ficar quietinha, calada [...] percebo que essa criança precisa de uma atenção maior” (EDI 4|G).

Nas falas de muitas participantes encontra-se o afeto como via de acesso ao comportamento da criança dentro da escola. Quando se trata da relação direta, o afeto é o símbolo daquilo que é recíproco entre a educadora e a criança, é o que torna as interações efetivas (Diniz; Koller, 2010). Essa troca aparece na disponibilidade das educadoras e na abertura que a criança dá, fazendo com que esse movimento de cuidado e observação do comportamento possa ser levado para a família e encaminhado.

As demandas escolares são encaminhadas principalmente pelo comportamento atípico dos alunos observado pelas educadoras. Parte dos desafios encontrados pela escola podem ter bases em questões de saúde mental atreladas às particularidades do território, às questões familiares e de vulnerabilidade social, mas a escola nem sempre tem conhecimento disso, encaminhando o sintoma da criança. A interlocução entre os espaços escolares e os setores de atendimento em saúde mental é primordial para o funcionamento geral das duas instituições. A escola, se disposta a trabalhar em conjunto, tem potencial para lidar com demandas que são classificadas como médicas e psicológicas, mas que poderiam ser sociais (Duarte; Souza; Rodrigues; 2017).

Segundo as participantes, um dos desafios quando se trata da saúde mental infantil é o encaminhamento, que em parte advém

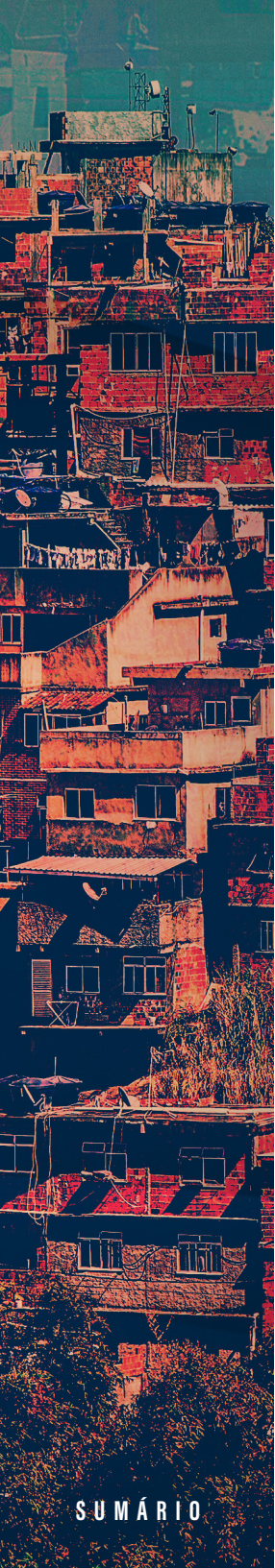


da dificuldade da família em aceitá-lo. Nos casos em que aceitam o que é sinalizado, o desafio se torna encontrar um pediatra, como indicado nas falas: “Eu sempre peço pra ir ao pediatra, mando ninguém para psicólogo e psiquiatra”, “A gente orienta para ir a um pediatra, a gente até oferece um relatório” (EDI 3|P).

De acordo com as educadoras, ao perceberem mudanças no comportamento da criança, há uma tentativa de troca com a mesma, depois um diálogo com a família e se necessário a elaboração de um relatório, que é enviado junto com o encaminhamento escolar. Segundo as participantes, as parcerias dos EDIs da Maré com o setor público de saúde envolvem principalmente a Clínica da Família, a FIOCRUZ e o Hospital da UFRJ. Quando a família não consegue atendimento no setor público, a escola precisa fazer contato direto com a unidade de saúde. Quando não conseguem, buscam parcerias dentro do território.

De uns anos para cá, com o grande atendimento no SUS, muita gente que saiu dos planos de saúde e que foi para o SUS, que que acontece? Inchou mais ainda o SUS, e aí a cada dia a gente têm mais dificuldade de conseguir essa parceria, escola e saúde (EDI1|G).

Assim, o cuidado e a proteção que deveriam partir do serviço público por vezes ficam na mão de agentes territoriais, que buscam possibilidades dentro da comunidade, que criam saídas de cuidado através das redes de apoio, de projetos sociais e da cultura de cada território (Bittencourt; Caldas, 2012). Na Maré, por exemplo, foi criado o *Guia metodológico em saúde mental*, para atender necessidades territorializadas e disponibilizar atenção e cuidado para o público infanto-juvenil; a partir de uma ótica psicossocial, o guia apresenta ferramentas para lidar com as marcas da pandemia na vida dos mais jovens (Criando Rede, 2021). O material foi desenvolvido em rede por alguns projetos sociais, incluindo o Redes da Maré, citado por muitas educadoras.



A gente conversou já com a Redes da Maré, a gente faz a parceria para Clínica da Família, para a questão de vacinação, de atendimento médico, eu já fiz uma ação social aqui que deu muito certo esse ano [...] a gente trouxe pessoas da própria comunidade para fazer ação social (EDI1|G).

Ainda sobre os encaminhamentos, as participantes sinalizam que quando a criança chega ao pediatra recebe encaminhamento para um especialista e nesse momento o encaminhamento trava, pois entra em uma fila de espera extensa.

Eles dão o atendimento básico mas aí o que acontece, o atendimento do especialista entra no sistema, aí quando ele vai ser atendido não tem um prazo [...] E essa criança continua sendo atendida por nós aqui e nós não podemos deixar no esquecimento. Então o que a gente sente falta aqui é se tivesse um projeto que desse essa assistência pra essa família, de forma gratuita ou com alguma taxa pequena. [...] Porque não tem a continuidade. Você caminha e para no posto de saúde e depois o que acontece? (EDI 4|G).

Os projetos sociais são apontados como saída quando não são possíveis parcerias com os convênios públicos, mas ainda assim, não dão conta das necessidades que a realidade impõe aos EDIs. Segundo as educadoras, seria importante ter um profissional especializado nas escolas, capaz de auxiliar e direcionar em casos de demanda em saúde mental. “Então, quando a gente têm uma criança que ela presenciou, vivenciou alguma violência, o ideal seria que a gente tivesse na escola uma pessoa que tivesse um bom conhecimento acadêmico e também de vivência para atender essa criança” (EDI 1|G), “Se nós tivéssemos esse trabalho, acredito que nos ajudaria muito. Com esse trabalho na própria escola, de um profissional da psicologia, mas que fosse específico para esse público, educação infantil” (EDI 3|P).

A presença da psicologia na educação infantil não é regra, mas, segundo a literatura que conecta a psicologia e a educação, seria vantajosa, como indicam as educadoras. A psicologia dentro

da escola amplia as possibilidades de atuação, seja no contato com a criança, no atendimento às famílias e na intersectorialidade dentro do território, expandindo o trabalho em rede sem sobrepor a importância da participação de cada sistema ligado à criança (Vokoy; Pedroza, 2005).

Entretanto, como trazem as educadoras, os encaminhamentos e o manejo ficam principalmente na responsabilidade delas, através do que é possível fazer diante de situações de precariedade e desarticulação dos serviços públicos. Essa construção da rede exige que as educadoras se apoiem nos serviços, e quando estes não estiverem disponíveis pelo Estado, são procurados no território. O território possui uma enorme importância segundo as diretrizes do documento *Caminhos para uma política pública de saúde mental infanto-juvenil*, pois é o lugar psicossocial do sujeito, o afeta e é afetado por ele. As atividades independentes do território, como os projetos sociais e os programas e eventos criados por eles e para eles, extrapolam os serviços clínicos e são potentes meios de intervenção (Brasil, 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com este trabalho, é possível inferir a importância dos EDIs na promoção e na prevenção da saúde mental de crianças da Maré. As educadoras afirmam que estão atentas à identificação de sinais de sofrimento psíquico e de riscos ao desenvolvimento dessas crianças e veem a escola como responsável pelo encaminhamento de demandas e pelo suporte às famílias, ainda que estas muitas vezes não encontrem nas políticas de saúde pública o cuidado demandado.

Ressalta-se a importância de intervenções voltadas aos educadores destes espaços, com o objetivo de capacitá-los para a identificação de demandas e o manejo de problemáticas relacionadas à saúde mental infantil. Destaca-se ainda a necessidade de fortalecimento das ações intersetoriais voltadas para a promoção de saúde mental infantil, que envolvam os diversos atores e sistemas envolvidos na atenção a este grupo social.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BITTENCOURT, Maria Ines Garcia de Freitas; CALDAS, Renata. de Oliveira Pinto. Infância, violência e redes de apoio em uma comunidade carioca. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 2, p. 130-142, ago. 2012.

BRASIL. **Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

CID, Fernanda Barboza Cid; SQUASSONI, Elisabeth Carolina; GASPARINI, Danieli Amanda; FERNANDES, Luiza Helena de Oliveira. Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170093, 2019.

COUTO, Cristina Ventura Couto; DUARTE, Cristiane S.; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. A saúde mental infantil na saúde pública brasileira: situação atual e desafios. **Rev. Bras. Psiquiatr**, v. 30, n. 4, p. 390-398, 2008.

CRIANDO REDE. **Guia metodológico em saúde mental**. Rio de Janeiro: Unicef, 2021.



DINIZ, Eva; KOLLER, Sílvia Helena. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010.

DUARTE, Katy Lopes; SOUZA, Eloísa Mello de; RODRIGUES, Luna. Importância e desafios do trabalho em rede entre a escola e um serviço de saúde mental infanto-juvenil. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2017.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovanio. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2018.

RIO DE JANEIRO. **Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI - Modelo Conceitual e Estrutura**. Rio de Janeiro, 2010.

VIEIRA, Ana Carolina Dias.; ZORNIG, Sílvia Maria Abu-Jamra. Ambiente violento, infância perdida? **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 1, mar. 2015.

VIEIRA, Marlene; ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Affonseca; BORDIN, Isabel A. Saúde Mental na Escola. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

VOKOY, T.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, jun. 2005.



# 15

*Julia Maria Dias Moreira Vaz  
Maria Clara Miranda Mello  
Ana Carolina Lydia Ferreira da Silva*

**SUJEITOS  
DA NOSSA HISTÓRIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.95484.15

## INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2022 aprendemos muitas coisas novas, principalmente por estarmos voltando às aulas presenciais, depois das medidas de isolamento por causa da covid-19, pandemia que assolou o mundo. Também era uma nova experiência para nós pois estaríamos inaugurando o Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio, com as aulas da área das Ciências Humanas (CH).

Após a Reforma do Ensino Médio, nossa escola optou por não reduzir as disciplinas do ensino básico e deu a oportunidade para que nós pudéssemos ter as áreas do conhecimento como itinerários formativos complementando nossa formação.

Ao início do ano letivo, escolhemos dois itinerários dentro das Ciências Humanas, da Natureza, Matemática e Linguagens e um itinerário de inovação pela perspectiva da Robótica ou de Arte *Maker*. Durante o ano, somos provocados, dentro de cada área, a desenvolver nossas pesquisas e nosso repertório.

Durante 2022, o tema escolhido pelos professores orientadores da disciplina foi identidade. A escolha teve relação com a necessidade de perceber as potencialidades da nossa cidade, nos incluindo na construção da sua história. A identidade nos dá material para conhecer a nossa realidade e, a partir dela, pensar em como mudá-la e valorizá-la.

Os itinerários foram implementados de formas diversas em todas as escolas e, por ter poucas diretrizes, deixou abertas as possibilidades de descoberta, exploração e propostas no que seria feito e desenvolvido pelos alunos e alunas da escola.

Com tantas novidades, também surgem incertezas sobre quais caminhos seguir e como aproveitar cada oportunidade que aparecem e tudo que elas podem representar para cada uma de nós.

O Itinerário teve como assunto norteador a *identidade*, tema tão caro às CH e que, muitas vezes, é negligenciado de debates mais profundos na escola.

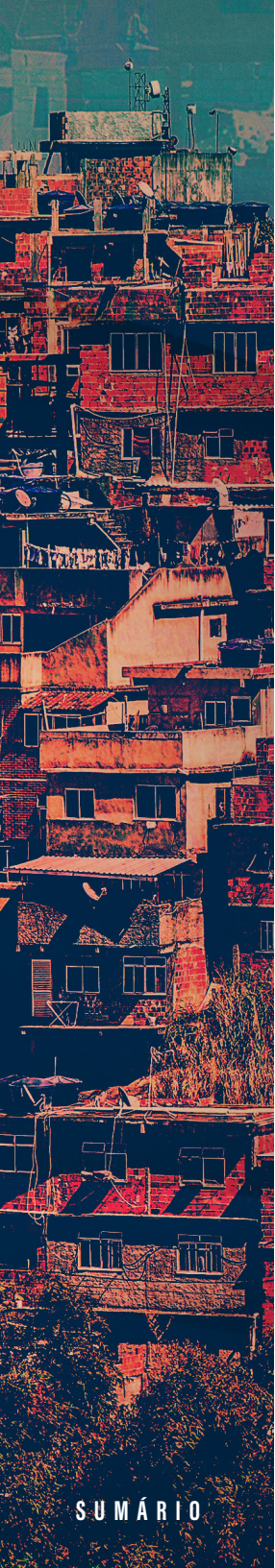
Segundo Hall (2001. p. 38), “a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. O maior desafio era criar formas de entendermos a identidade, nossa individual e nossa coletiva a partir da nossa realidade.

Faria e Souza (2011, p. 36), apontam

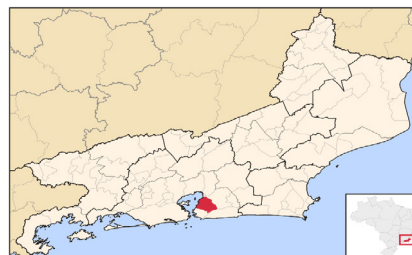
A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. A personagem, que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária: representa-se a identidade de alguém pela reificação da sua atividade em uma personagem que, por fim, acaba sendo independente da atividade. As diferentes maneiras de se estruturar as personagens resultam diferentes modos de produção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença.

É na diferença que se estabelece a identidade e foi através desta leitura que começamos a investigar o que ao nosso redor, na nossa história e na história da nossa comunidade nos fazia diferentes. Como poderíamos olhar para a nossa vida cotidiana e encontrar personagens, sujeitos que contassem a nossa história de forma diferente.

Como foi dito anteriormente, nós estudamos em uma escola na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro (Figuras 1 e 2). Nossa cidade é muito conhecida, infelizmente, pelos casos de violência, corrupção e ausências. Isso foi um dos motivadores dos professores responsáveis pelo itinerário de CH, que sabendo da história da cidade, queriam discutir sobre potencialidade, existência e como ela poderia ser contada de outra forma.

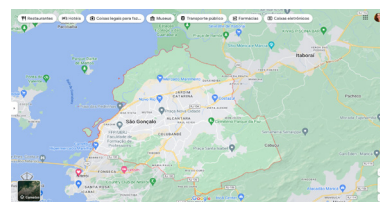


**Figura 1 - Mapa do Estado do Rio de Janeiro com a cidade de São Gonçalo destacada**



*Fonte: Wikipédia (2022).*

**Figura 2 - Cidade de São Gonçalo e área limítrofe demarcada**

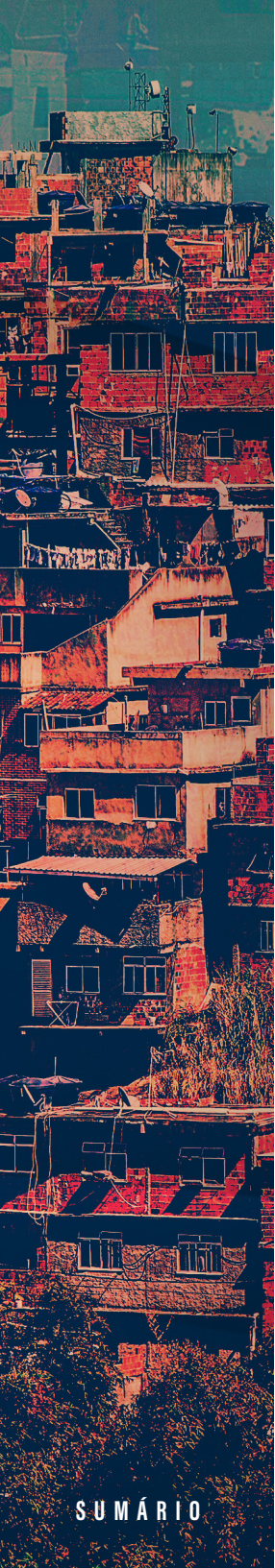


*Fonte: Google maps (2022).*

As atividades do itinerário eram diversas. Leitura de textos, como o do Stuart Hall que apresentamos aqui, exibição de filmes, discussão sobre músicas e suas contribuições culturais. Todos elementos para ampliar nossos horizontes e nos dar ferramentas para observar o mundo sob novos olhares.

A partir disso, fomos questionadas a pensar de que maneiras poderíamos, através de tudo que vivemos, nos tornar também sujeitos de uma história. Da nossa história. E qual era a diferença daqueles personagens, autores, músicos, cantores para nós. Esse foi o questionamento que começou a nos provocar.

Eu uma das aulas, nossa professora e orientadora Ana Carolina Lydia, nos fez discutir sobre protagonismo na comunidade, e, assim, começamos a falar sobre o protagonismo perto de nós,



pessoas que conhecemos, que estão do nosso lado e que de alguma forma são importantes para nossas próprias histórias.

Isso é importante, pois estudamos sempre os grandes protagonistas e acabamos não vendo ou esquecemos daqueles que estão tão perto de nós e que também são importantes para a História. É através destas pessoas que a vida cotidiana acontece, e é a partir de histórias e ações no cotidiano que a grande História acontece.

Logo, nos interessamos pelo assunto e foi proposto fazermos um trabalho e apresentar protagonistas das nossas comunidades. No primeiro momento, falamos com pessoas das nossas comunidades, o que nos fez conhecer mais o lugar onde vivemos e gerou curiosidade sobre mais assuntos envolvendo nossa própria família e a comunidade onde vivemos.

Julia Maria, autora deste trabalho, pesquisou e descobriu sobre o seu bisavô Manoel Emídio Dias que foi ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, ficou 24h a deriva e foi resgatado por um navio americano. Acreditamos que seu nome é o que consta no livro *Farol De Santa Marta*, de Cesar do Canto Machado, falando sobre as baixas e diversos ataques que os navios sofreram na costa do Sul do Brasil.

A curiosidade de sua história é que, após passar por uma situação limite na Guerra, acabou falecendo vítima de má atuação de um dentista. O que chamou atenção de Julia sobre seu bisavô foi como ele trabalhou e se esforçou para manter sua família unida e, mesmo em tempos de muita dificuldade, ensinou filhos e netos a trabalharem e estudarem. Isso fez surgir na família um grande espírito de coletividade e ajuda mútua, herdados até a sua geração atual.

Maria falou sobre seu avô João Claudio de Miranda que foi pedreiro da empresa Brahma e pedreiro da sua comunidade, no Morro do Abacatão. Usando sua profissão, ele asfaltou mais de 10 ruas, e ajudou na colocação de postes de iluminação.

Sua atuação foi necessária já que a prefeitura nunca deu acesso aos bairros periféricos.

Como o asfaltamento não chegava à comunidade, serviços como correios, coleta de lixo, entregas, não chegavam às áreas mais altas do morro. Com a pavimentação, alguns deles melhoraram e puderam acontecer na região. Assim, ele ficou conhecido pela comunidade e faz parte da sua história. É difícil encontrar notícias sobre sua importância, mas ao conversar com as pessoas do bairro, isso fica evidente.

Isso nos fez pensar sobre a importância dessas histórias e da oralidade para a difusão delas para outras pessoas. Existe resistência ao tratar academicamente histórias trazidas de forma oral. Seja pela importância que se dá à linguagem escrita, seja pela dificuldade de ter certeza da veracidade das informações. Como afirmam Fortunato e Ruschinsky (2004, p. 28) “Com o intuito de demonstrar, a partir da prática social, que os sujeitos das lutas sociais contribuem para a produção do espaço urbano, transformando-se assim em sujeitos da História, procedemos e optamos pelo uso da História Oral”.

A partir dos nossos estudos, conhecemos o conceito de micro-história, história oral e biografia e pudemos nos aprofundar. Aqui esses conceitos pareceram mais corretos à intenção da nossa pesquisa. Ela se encontra em fase de desenvolvimento por nós, em busca de mais fontes e detalhes para compor o todo.

Aqui Chaves Junior (2011, p. 2) comenta que “O detalhe é que a recuperação destes sujeitos individuais pelos historiadores não tem privilegiado apenas as magníficas personagens de uma história pátria, antes, demonstra a intenção de tirar do limbo da memória social indivíduos comuns e esquecidos”. Sendo assim, a biografia trataria de resgatar essas pessoas, o que dentro da proposta deste trabalho seria fundamental.

## CONCLUSÃO

O que foi importante para nós, foi buscar de que forma essas histórias poderiam fazer parte de uma história muito maior e mais importante: a nossa. Após as apresentações, percebemos que todas as narrativas dos nossos colegas serviram de exemplos para nós mesmos, nos incentivando a ser protagonistas da nossa própria história e até mesmo das nossas comunidades.

Sabendo das dificuldades que enfrentamos por sermos moradores de uma região periférica da cidade, e que isso, de diversas formas, marca nossas trajetórias, transformar histórias de pessoas próximas em combustível para transformar as nossas próprias é imprescindível.

Se, a partir de nossas pesquisas, pudermos construir em São Gonçalo uma nova história que traga diversas micro-histórias dos agentes comunitários e pessoas que fazem parte das criações dos bairros, do desenvolvimento da cidade, nós teremos cumprido o objetivo inicial desta pesquisa.

Pensar na cidade de São Gonçalo pela falta, pelo que ela é de negativo não é o nosso objetivo. Queremos mostrar de que forma podemos ser protagonistas das mudanças sociais que almejamos pra nossa comunidade, entendendo e abraçando o passado, construindo nossa identidade agora e planejando nosso futuro.

Para além disso, conseguimos desenvolver em nós e em nossos colegas o sentimento de que os horizontes que nos apresentam como pessoas da periferia não podem ser limitantes aos nossos objetivos de vida. Que é preciso buscar olhar para além das ausências e do que é dito nos noticiários e a partir disso, sermos sujeitos da nossa história. Agora estamos aqui, escrevendo nossa história, sendo protagonistas do nosso futuro.



## REFERÊNCIAS

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011.

FORTUNATO, Elizabeth; RUSCHEINSKY, Aloísio. A história oral na pesquisa social sobre espaço urbano. **Biblos**, Rio Grande, 2004.

CHAVES JUNIOR, José Inaldo. Biografia e micro-história: diálogos possíveis para uma história da governança no Império Português (Capitania da Parayba, c.1764-1797). **Revista Cantareira**, [s. l.], 2011.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 6 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

# SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

## **Allayne Ellen Pantaleão Plácido Cílio**

Cria do subúrbio carioca, 23 anos, estudante de medicina na UFRJ. Amo cantar, borboletas, câmeras antigas e roupinhas de brechó. Lugar favorito: Madureira, onde aprendi a importância da coletividade desde a creche Tia Maria Jongo.

*E-mail: allayneellen@gmail.com*

## **Alycia Beatriz da Silva Rangel**

Estudante do Ensino Médio na escola Sesi e do Curso Técnico em Redes de Computadores pelo Senai.

*E-mail: alyciarangel1106@gmail.com*

## **Anna Beatriz de Sá Almeida**

Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense (1988), com mestrado (1994) e doutorado (2004) em História pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora adjunta da Fundação Oswaldo Cruz, com atuação em projetos de pesquisa e em cooperação social na área de cultura e promoção da saúde. Apoiadora do Fórum Favela Universidade.

*E-mail: anna-beatriz.almeida@fiocruz.br*

## **Ana Carolina Lydia**

Professora de Geografia, Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

*E-mail: anacaroly@gmail.com*

## **Ana Carolina Lydia Ferreira da Silva**

Professora de Geografia, Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

*E-mail: anacaroly@gmail.com*

### **Ana Luísa Santana Santos**

Estudante do Ensino Médio na escola Sesi e do Curso Técnico em Redes de Computadores pelo Senai.

*E-mail: santanaanaluisa9@gmail.com*

### **André Luiz da Silva Lima**

Coordenador da Comissão Organizadora das primeiras edições da Jornada Científica Favelades Universitárias; Doutor em História das Ciências e da Saúde. Pesquisador e Militante pelo Direito à Saúde nas Favelas e Periferias Urbanas.

*E-mail: andrelimapesquisa@gmail.com*

### **Aryanne Paiva da Felicidade**

Pedagoga e Professora da Educação Básica na Rede Pública de Ensino. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Pesquisadora NEPS-CEASM.

*E-mail: ariannepfelicidade@gmail.com*

### **Danielle Cerri**

Professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz.

*E-mail: danielle.cerri@fiocruz.br*

### **Francisco Overlande Manço de Souza**

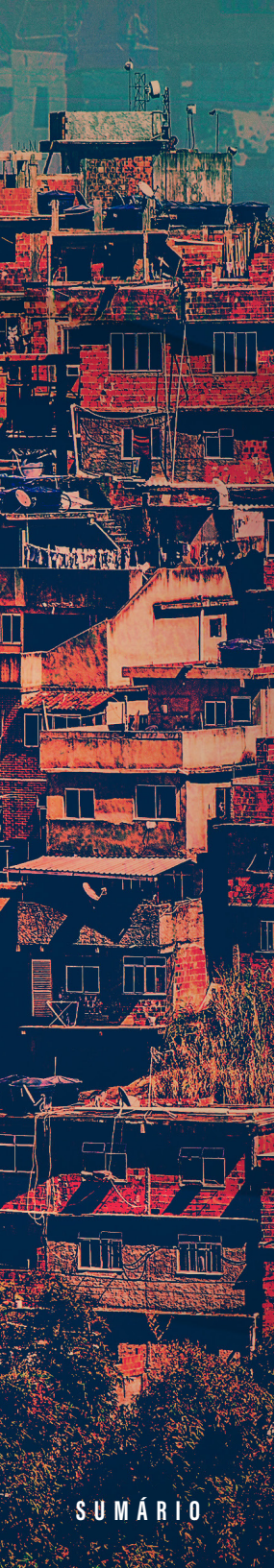
Educador Popular, Professor de História da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Pesquisador NEPS-CEASM.

*E-mail: franciscooverlande@gmail.com*

### **Heitor Ney Mathias da Silva**

Economista e Dr. em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

*E-mail: heitorneysilva@gmail.com*



### **Humberto Salustriano da Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de História da Educação Básica na Rede Pública de Ensino – UFRJ. Pesquisador NEPS-CEASM.

*E-mail: humbertosalustriano@gmail.com*

### **Isabel Maciel dos Santos**

Estudante do ensino médio na escola Sesi e Técnica estudante do Ensino Médio na escola Sesi e do Curso Técnico em Logística pelo Senai.

*E-mail: isabelmaciels@hotmail.com*

### **Isadora da Silva Barbosa**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
*E-mail: isadorabarbosacontato@gmail.com*

### **Julia das Núpcias Moura**

Estudante do Ensino Médio na escola Sesi e do Curso Técnico em Logística pelo Senai.

*E-mail: gnoqueira@firjan.com.br*

### **Julia Maria Dias Moreira Vaz**

Estudante do Ensino Médio na escola Sesi.  
*E-mail: juliamariadi555@gmail.com*

### **Júlia Oliveira de Mendonça**

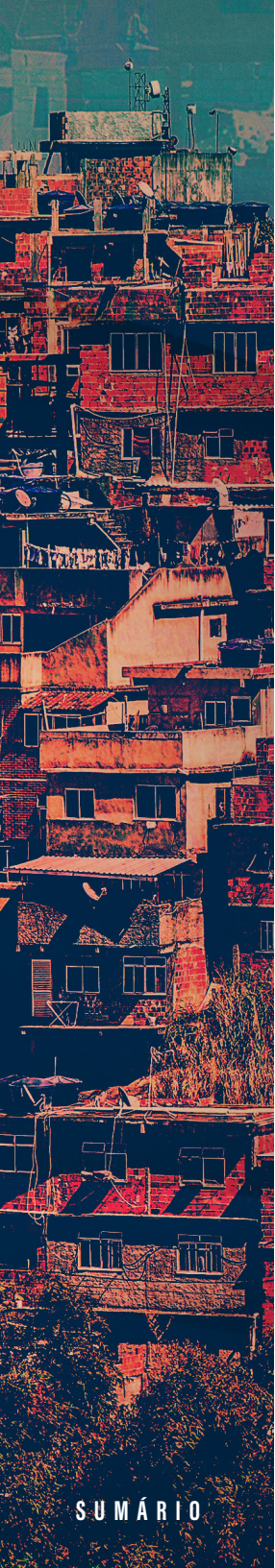
Estudante do Ensino Médio na escola Sesi e do Curso Técnico em Logística pelo Senai.

*E-mail: jumendonca1406@gmail.com*

### **Karina Ribeiro Soares Reis**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos-Centro-Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil.

*E-mail: karinathaynaribeiro@gmail.com*



### **Lidiane Santos Barbosa**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Programa de Pós-Graduação em Ecoturismo e Conservação.

*E-mail: lidi\_mcc@hotmail.com*

### **Maria Clara Miranda Mello**

Estudante do Ensino Médio na escola Sesi.

*E-mail: mariaclaramello@gmail.com*

### **Mayana Ribeiro Montenari**

Aprendiz da Vida, observadora, apaixonada por escrita e movimento humano. Nascida na região serrana carioca, 22 anos e estudante de Fisioterapia, UFRJ. Aprecia detalhes: o olhar, a respiração, a natureza, a fotografia e a confeitaria.

*E-mail: montenariomayana@gmail.com*

### **Michelle Oliveira**

Professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz.

*E-mail: michelle.oliveira@fiocruz.br*

### **Natã Neves do Nascimento**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, mestre em Cultura e Territorialidades (UFF) e possui graduação em Produção Cultural também pela UFF.

*E-mail: nataoneves@hotmail.com*

### **Pammella Casimiro de Souza**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Programa de Pós-Graduação em Geografia.

*E-mail: pamicasimiro@edu.unirio.br*

### **Rodrigo Silva Magalhães**

Doutorando do PPGHS – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

*E-mail: rodrigomagalhaes@yahoo.com.br*

### **Rosilaine Souza de Araújo da Silva**

Professora na Escola Estadual CIEP 313 Rubem Braga, Escola Municipal Evaristo de Moraes e Escola Municipal Mario Fernandes Pinheiro.

*E-mail: rosesaprof@yahoo.com.br.*

### **Rosilândia da Cruz Eduardo**

Produção Cultural. Membro do Grupo de Pesquisa LABCAPO – Laboratório Capoeira, EEFD-UFRJ.

*E-mail rosidacruz2412@gmail.com*

### **Sabrina Dal Ongaro Savegnago**

Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

*E-mail: sabrinadsavegnago@gmail.com*

### **Silvânia Cerqueira**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Bahia, linha de Processos Criativos, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes.

*E-mail: sil-17@hotmail.com*

### **Wudson Guilherme de Oliveira**

Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Desenvolve vivências como professor de História, Filosofia, Sociologia e Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Palestrante e Oficineiro.

*E-mail: wudafrica@gmail.com*

### **Yanka Martins Pereira**

Assistente social, Especialista em Serviço Social e Saúde pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, bolsista CAPES.

*E-mail: yanka.martins@hotmail.com*

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

ações afirmativas 12, 75, 170, 171, 182, 189  
assédio sexual 117, 119, 125

## C

capoeira 54, 55, 56, 57, 58, 62, 68, 71, 149  
cartografia 50, 72  
cibercultura 156, 158, 159  
ciberespaço 156, 158, 160, 163  
cidadania 104, 149, 150, 179  
colorismo racial 50  
comunicação 67, 68, 132, 160, 163, 164, 178  
comunidade 18, 23, 49, 54, 64, 70, 90, 97, 100, 101, 109, 111, 117, 120,  
131, 174, 187, 197, 198, 200, 204, 205, 206, 207, 208  
comunidade local 18, 23  
comunidade universitária 54  
confrontos armados 18, 19, 24  
conhecimento 12, 13, 14, 47, 54, 55, 56, 78, 98, 103, 104, 105, 106,  
107, 108, 111, 130, 132, 141, 152, 157, 158, 159, 160, 164,  
176, 177, 187, 193, 196, 198, 203  
conhecimento histórico escolar 104, 105  
conjuntos habitacionais 64, 71  
Conservação da Natureza 139, 145, 147, 148, 149, 150, 154  
cultura 19, 51, 56, 57, 59, 114, 140, 152, 165, 167, 186, 188, 211, 213  
cultura afro-brasileira 45, 49, 168, 188  
cultura brasileira 55, 136  
cultura política 92, 94  
Cultura Popular 152  
currículo 44, 45, 46, 51, 102, 103, 115, 135, 146

## D

democracia 47, 48, 90, 91, 93, 177, 180  
democracia racial 47, 48, 177

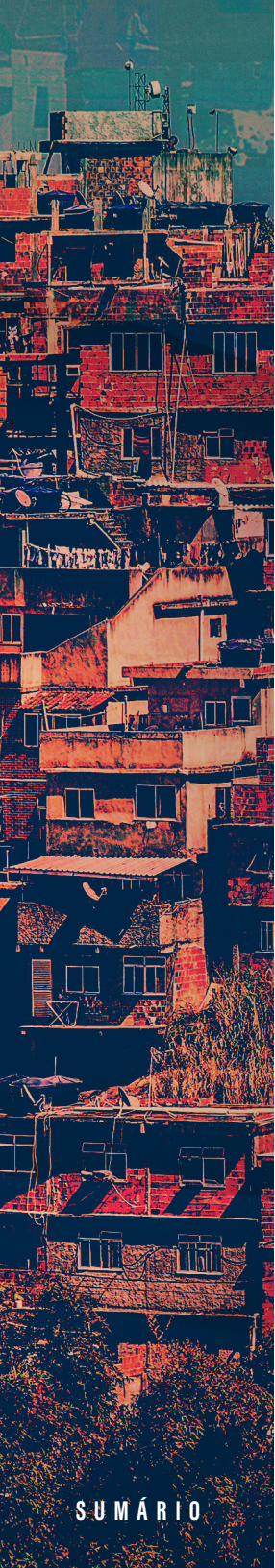
desenvolvimento infantil 191, 192, 193, 194  
desigualdade 46, 49, 54, 57, 75, 79, 80, 171, 177  
desigualdade racial 171, 177  
desigualdade social 46, 49, 54, 80  
diáspora 50, 170, 187, 189  
diferença 24, 80, 103, 109, 113, 204, 205, 209

## E

Ecoturismo 139, 149, 150, 152, 154, 212  
educação 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 43, 48, 49, 50, 51, 52,  
70, 74, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,  
92, 93, 94, 95, 102, 113, 137, 141, 142, 148, 154, 165,  
167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 186, 187, 188,  
189, 190, 192, 193, 198, 201  
educação bancária 88, 141  
educação básica 49, 90, 92, 168  
educação crítica 80, 82, 87  
educação formal 18, 19, 22, 23, 86, 89, 91, 93  
educação infantil 192, 198, 201  
educação não formal 86, 87, 90, 91, 92, 93  
educação popular 20, 21, 24, 84, 85, 87, 88, 93, 95  
efeito-favela 20, 22, 23, 25  
EJA 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 214  
escola pública 22, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95  
escravidão 76, 172, 174  
escrivência 78, 129, 143, 153

## F

favela 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 36, 39, 40, 61,  
66, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 98, 100, 101, 106,  
107, 109, 115, 133, 135, 142, 150  
feminismo 128, 130, 136



## G

gifs de resistores 159, 161, 164

## H

história 51, 95, 97, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 167, 171, 180, 186, 188, 189, 206, 207, 210, 211, 214

história local 70, 97, 104, 106, 110, 111, 114

## I

identidade 17, 36, 38, 46, 54, 68, 71, 100, 101, 102, 104, 107, 113, 114, 129, 137, 154, 182, 189, 190, 203, 204, 208, 209

igualdade 48, 58, 103, 113, 168, 170, 172, 177, 188, 204

intencionalidade política 86, 87, 88, 91, 92

interculturalidade 103, 113

## M

marginalização 22, 129, 132

memória 62, 64, 71, 101, 107, 108, 112, 113, 114, 129, 134, 145, 153, 207

meritocracia 47, 80, 86, 176

movimento negro 48, 168, 189

movimentos sociais 21, 43, 87, 88, 153

mulheres negras 128, 129, 132, 134, 135, 136, 154

## O

oralidade 142, 152, 157, 207

## P

papoeira 54

pensamento crítico 43, 44, 45, 48, 49, 92

periferias 12, 13, 14, 28, 43, 47, 86, 87, 88, 94

poesia falada 28, 30

Poetry Slam 27, 28, 30, 34, 41

## R

racismo 33, 38, 43, 45, 46, 47, 49, 70, 75, 76, 83, 129, 130, 132, 135, 136, 142, 146, 150, 151, 153, 154, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 187, 189, 190

racismo científico 142

racismo estrutural 43, 45, 46, 49, 153, 176

resistência 24, 29, 47, 63, 69, 71, 74, 75, 78, 81, 82, 136, 153, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 174, 177, 178, 207

## T

território 21, 97, 101, 139, 154

## V

violência 16, 18, 19, 20, 21, 22, 33, 38, 63, 64, 66, 68, 71, 74, 75, 98, 117, 118, 120, 125, 130, 171, 180, 195, 198, 200, 204

vulnerabilidade social 71, 128, 196



www.PIMENTACULTURAL.com

# PROMOÇÃO DA SAÚDE E DIFUSÃO DE CONHECIMENTO

Ditos e Escritos  
das Faveladas  
Universitárias



MINISTÉRIO DA SAÚDE

