



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Wander Pinto de Oliveira

Rolé na Penha:
Uma experiência de memória e história local no ensino de história em uma
escola municipal na Vila Cruzeiro - RJ

Duque de Caxias

2020

Wander Pinto de Oliveira

**Rolé na Penha:
Uma experiência de memória e história local no ensino de história em uma escola
municipal na Vila Cruzeiro - Rj**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Henrique de Barros Amoroso

Duque de Caxias

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

O48
Tese Oliveira, Wander Pinto de
Rolé na Penha: Uma experiência de memória e história local no ensino de história em uma escola municipal na Vila Cruzeiro – RJ / Wander Pinto de Oliveira - 2020.
169 f.

Orientador: Mauro Henrique de Barros Amoroso

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Penha (Rio de Janeiro, RJ) - História - Teses. 2. História – Estudo e ensino - Teses. I. Amoroso, Mauro Henrique de Barros. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 981.531

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Wander Pinto de Oliveira

**Rolé na penha:
Uma experiência de memória e história local no ensino de história em uma escola
municipal na Vila Cruzeiro - RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação.

Aprovada em: 14 de Dezembro de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Mauro Henrique de Barros Amoroso (Orientador)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a. Dra. Vivian Luiz Fonseca
Departamento de História - UERJ

Prof.^a. Dra. Marize Bastos da Cunha
Fundação Oswaldo Cruz

Duque de Caxias

2020

Dedico este trabalho a toda a comunidade da Escola
Municipal Bernardo de Vasconcelos.

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, que é bom e sabe amar. Meu amigo e Mestre que não me deixou desistir dessa caminhada e me sustentou diariamente. A Ele toda honra e gratidão.

A Suelen Vicente, amor da minha vida, meu porto seguro. O melhor reencontro, capaz de mudar minha vida pra sempre. Não há dúvidas que esses anos de pesquisa e trabalho incansável, só foram realizados porque você estava ali pra me acolher e ajudar com toda a força do amor. Eu sou melhor porque tenho você. Eu te amo.

A todos os meus alunos da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, que acreditaram nessa ousada aventura e não mediram esforços. Eu lembro com lágrimas cada detalhe, desafio e luta para alcançarmos nossos voos. Vocês são incríveis e não há limites pra tudo que vocês são capazes de fazer. Viva a Escola Pública de qualidade.

A Alessandra Nicodemos, minha diva comunista, precursora e maior incentivadora desta pesquisa. Tudo começou em suas aulas. Você apontou o caminho e nunca me deixou sozinho.

A Daniela Azini Henrique e Marcelo Martins, diretores e amigos, apoio irrestrito, presentes que a Educação me deu. Obrigado por acreditarem quando nada existia. A gente conseguiu.

A Ângelo Campos, artista que pintou caminhos importantíssimos para o Rolé chegar até aqui.

A Claudia Sacramento e Veríssimo, heróis e referências na/da Vila Cruzeiro. Que bom contar com vocês nessa caminhada.

A Patota do Mestrado: Ernane, Bruno, Rafaela e Renata. Eu só continuei nesse Mestrado porque encontrei vocês. Cada dia de aula e de pesquisa eram mais leves, engraçados e animados. Vocês são a melhor coisa dessa Academia.

A Fabio Teixeira, mestre e amigo, o especialista em ABNT e o cara mais inteligente que eu já conheci na minha vida.

A José Victor e Davi Barros, amigos da vida, que sonharam comigo este trabalho quando ele não tinha nem nome, e dedicaram amor, tempo e dedicação para que isso se realizasse. Vocês fazem parte deste Rolé.

A Ana Gabriela, que entrou nesse Rolé de cabeça, sem reservas e cheia de amor. Sua preocupação, auxílio, amizade e dedicação estão marcadas pra sempre.

A Mariana dos Reis, incentivadora incansável para que o Rolé alcançasse a Universidade Pública. Cá estamos nós.

A Maria de Nazareth, Bruno Rossato, Jaime Pacheco, Roberto Antunes, Gisele Cordeiro e Thiago Gomides, meu time pesado da Educação responsável pela expansão, visibilidade e suporte pedagógico necessário deste trabalho na Rede de Ensino. Esperança otimista na vida sempre.

A 4ª CRE, na pessoa da Coordenadora Fátima Barros, que nunca mediu esforços para que o Rolé na Penha acontecesse e voasse.

A Andréa Barros, Gerente de Educação da 4ª CRE, madrinha do Rolé e amiga. Não houve um só dia que as portas da sua sala estivessem fechadas, não houve um só dia que o seu amor pela Educação não nos contagiasse. Gratidão por tudo.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pela disponibilidade em conceder autorização para esta pesquisa.

A MultiRio, parceria pedagógica indispensável na construção e no cotidiano deste trabalho. Gratidão a esta casa de afetos.

A Mauro Amoroso, meus orientador, mestre Splinter, que teve toda a paciência do mundo com minhas crises e meus causos, com minhas mudanças e processos, que acreditou e insistiu nesse trabalho. É bom contar com você nessa difícil caminhada.

A professora Marize Cunha, que eu tenho um carinho todo especial desde os tempos da Graduação e que hoje tenho o prazer de ter na banca deste trabalho, acrescentando tanto conhecimento e valor. Seu trabalho me representa e me incentiva a caminhada.

A Vivian Fonseca, que gentilmente aceitou compor esta banca e contribuir tão significativamente para esta pesquisa. Muito obrigado.

A todos os professores e funcionários da Escola Municipal de Bernardo de Vasconcelos, que contribuíram para este trabalho, seja de forma direta ou indireta, seja apoiando ou atrapalhando. Na luta é que a gente se encontra.

A toda a Comunidade Escolar, que gentilmente me apoiou e me incentivou. Desejo que este trabalho retribua o carinho com que fui acolhido e mostre um pouco da potência arrebatadora que é ser e pertencer com vocês.

O Rolé me fez conhecer a Penha e me ensinou a valorizar a história do meu bairro, mas também me fez aparecer na televisão como artista, maior orgulho pra minha mãe.

José Yuri do Nascimento – Monitor do Rolé na Penha

RESUMO

OLIVEIRA, W. P. *Rolé na Penha*: Uma experiência de memória e história local no ensino de História em uma Escola Municipal na Vila Cruzeiro - RJ. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

A ação pedagógica denominada *Rolé na Penha* surge de um processo de reinvenção, revitalização e recomeço da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, na Vila Cruzeiro, no bairro da Penha, no Rio de Janeiro. Fundamentado na busca por um trabalho com memória e história local, o *Rolé da Penha* nasceu na tentativa do resgate e/ou do despertar do pertencimento nos alunos da referida unidade escolar em suas relações com a comunidade local onde moram e, de forma geral, nasceram e estão se desenvolvendo. O objetivo geral do trabalho é analisar os impactos do *Projeto Rolé na Penha* na construção e reflexão dos alunos sobre a memória, reconhecimento, legitimação e apropriação dos lugares de memória. O objetivo específico é investigar como este projeto pode impactar o aprendizado de História e um bom desempenho pedagógico. Os problemas envolvidos na pesquisa podem ser assim identificados: como este projeto sobrevive mesmo sem patrocínio, e continuar apesar de tamanha violência que tem sofrido as favelas e moradores do bairro da Penha? Quais fatores levam os alunos participar e permanecer no Projeto? As metodologias escolhidas para o desenvolvimento e obtenção dos dados da pesquisa foram: a pesquisa-ação, tendo como base o conceito de memória e a pesquisa bibliográfica para produção do embasamento teórico. O resultado obtido demonstra que o *Rolé da Penha* serviu a seus objetivos pedagógicos como fomentador da memória local nos alunos envolvidos, conhecimento destes sobre a história local da Vila Cruzeiro – Penha, Rio de Janeiro – e também do senso de pertencimento destes alunos ao bairro e a cidade onde este alunado se faz presente.

Palavras-Chave: Identidade; Pertencimento; Memória; História Local; Educação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, W. P. *Rolé na Penha*: An experience of memory and local history in the teaching of History at a Municipal School in Vila Cruzeiro - RJ. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

The educational action called *Rolé na Penha* arises from a process of reinvention, revitalization and restart of the Municipal School Bernardo de Vasconcelos, in Vila Cruzeiro, in the district of Penha, in Rio de Janeiro. Based on the search for a job with memory and local history, *Rolé da Penha* was born in an attempt to rescue and / or awaken belonging in the students of that school unit in their relations with the local community where they live and, in general, they were born and are developing. The general objective of the work is to analyze the impacts of the *Rolé na Penha* Project on the construction and reflection of students on memory, recognition, legitimation and appropriation of places of memory. The specific objective is to investigate how this project can impact history learning and good pedagogical performance. The problems involved in the research can be identified as follows: how does this project survive even without sponsorship, and continue despite such violence that the favelas and residents of the Penha neighborhood have suffered? What factors lead students to participate and remain in the Project? The methodologies chosen for the development and collection of research data were: action research, based on the concept of memory and bibliographic research for the production of the theoretical basis. The result obtained shows that *Rolé da Penha* served its pedagogical objectives as a promoter of local memory in the students involved, knowledge of them about the local history of Vila Cruzeiro - Penha, Rio de Janeiro - and also of the sense of belonging of these students to the neighborhood and the city where this student is present.

Keywords: Identity; Belonging; Memory; Local History; Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pilares do Programa Escolas do Amanhã	23
Figura 2 - Imagem frontal da escola.....	32
Figura 3 - Marca do Projeto Ser e Pertencer	36
Figura 4 - Quadra da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos.....	41
Figura 5 - Banda de Percussão da escola e alunos nas ruas.....	42
Figura 6 – Mutirão pela reforma da Quadra Escolar	42
Figura 7 - Quadra da Escola após o Mutirão	42
Figura 8 - Imagem Frontal da escola após o grafite	44
Figura 9 – Corredores da Escola após os grafites.....	45
Figura 10 - Divulgação da Campanha: “Aqui é um lugar de Paz”	70
Figura 11 - Projeto: “Aqui é o lugar da raPAZIada”	71
Figura 12 - – Mapa Afetivo 1	78
Figura 13 – Mapa Afetivo 22	81
Figura 14 - Mapa Afetivo 5	84
Figura 15 – Mapa Afetivo 28	86
Figura 16 – Mapa Afetivo 23	88
Figura 17 – Dicionário da Rapaziada (Edicção 1).....	92
Figura 18 – Dicionário da Rapaziada (Edicção 1)	93
Figura 19 – Dicionário da Rapaziada (Edicção 2)	96
Figura 20 – Dicionário da Rapaziada (Edicção 2)	97
Figura 21 – Dicionário da Rapaziada frente (Edicção 3)	98
Figura 22 - Dicionário da Rapaziada verso (Edicção 3)	99
Figura 23 – Alunos observam homem morto em execução na porta da escola	107
Figura 24 – Alunos e Professor no Rolé na Penha	114
Figura 25 – Rolé interno	116
Figura 26 - Rolé externo.....	117
Figura 27 - Marca do Rolé na Penha	120
Figura 28 – Orientações gerais para o Rolé.....	122
Figura 29 - Percurso do Rolé.....	123
Figura 30 - Monitor na porta da E.M. Bernardo de Vasconcelos.....	125
Figura 31- Monitor explicando sobre o Mapa Turístico da cidade do Rio de Janeiro .	127
Figura 32 - Monitora ensinando sobre as “4 Bicas”	128

Figura 33 - Castelinho da Penha – Década de 1940.....	130
Figura 34 - Monitora explicando a história do Antigo Castelinho da Penha	131
Figura 35 - Rua dos Romeiros.....	132
Figura 36 - Monitora explicando sobre a Rua dos Romeiros	133
Figura 37 - Monitores explicando sobre o Parque Shangai.....	134
Figura 38 - Igreja da Penha.....	135
Figura 39 - Monitores no interior da Igreja da Penha.....	137
Figura 40 - Área do Parque Ari Barroso.....	139
Figura 41 - Monitores reunidos no piquenique no Parque Ari Barroso	140
Figura 42 - Cinema São Pedro – Década de 1950.....	141
Figura 43 - Curso de Formação – 2018.2	144
Figura 44 - Curso de Formação com o Professor Diego Knack e monitores	145
Figura 45 - Formatura Rolé na Penha – 2019.2.....	146
Figura 46 - Monitores dando entrevista para a TV Record Rio	162
Figura 47 - Rolé na Penha entrevistado pelo SBT Rio.....	163
Figura 48 - Rolé na Penha na UFRJ – Faculdade de Educação e Faculdade de Arquitetura	165
Figura 49 - Conquista do Prêmio Paulo Freire de Educação - ALERJ	167

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	EDUCAÇÃO, ESCOLA E FAVELA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (2009-2019)	20
1.1	A Secretaria Municipal de Educação - SME e as “Escolas de Favela” (2009-2019)	20
1.2	O Programa Escolas Do Amanhã.....	23
1.3	Novo Governo, Novas Políticas.....	27
1.4	A Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos	31
1.5	“Penha: Ser E Pertencer” - O Projeto Político Pedagógico da E.M. Bernardo de Vasconcelos.....	34
1.5.1	<u>A Educação Popular.....</u>	38
1.5.2	<u>O “Ser e Pertencer” em ação.....</u>	41
1.6	A Escola na favela.....	47
1.7	A Favela: O Avesso do avesso.....	48
1.7.1	<u>Vila Cruzeiro.....</u>	53
1.7.1.1	A Vila Cruzeiro que “o Brasil conhece”	54
1.7.1.2	A Vila Cruzeiro “que não está no retrato”	56
2	MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA – O INÍCIO DO “ROLÉ”	62
2.1	Memória.....	62
2.1.1	Memória e ensino de História.....	64
2.2	História local e Ensino de História.....	66
2.3	Ensino de História na E.M. Bernardo de Vasconcelos	69
2.4	Mapas Afetivos.....	75
2.4.1	<u>Análise dos mapas afetivos.....</u>	77
2.5	Dicionário da Rapaziada.....	90
2.5.1	<u>Machismo / Misoginia / Sexismo – Analisando o Dicionário.....</u>	101
2.5.2	<u>Violências.....</u>	104
2.5.3	<u>A violência armada: Cotidiano das escolas de favela.....</u>	105
2.5.4	<u>A violência escolar.....</u>	109
3	ROLÉ NA PENHA – UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE	

	MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	113
3.1	O que é o Rolé na Penha?	114
3.2	O Rolé na prática.....	115
3.2.1	<u>“Por que a gente não dá um Rolé?” – Inícios e desafios.....</u>	118
3.3	Será que o Rolé “rola”?.....	120
3.4	Os “lugares” do Rolé na Penha	121
3.5	Os “meninos de D. Helder” e o Curso de Formação do Rolé na Penha.....	143
3.6	Questionários e depoimentos: Os caminhos que vão formando e construindo o Rolé na Penha	147
3.6.1	<u>O Rolé e o território.....</u>	148
3.6.2	<u>A relação dos monitores com os lugares do Rolé.....</u>	151
3.6.3	<u>O fator violência na vivência do Rolé na Penha.....</u>	155
3.6.4	<u>Bem-me-quer, mal-me-quer: o que eu gosto ou não gosto no Rolé?.....</u>	158
3.7	Avaliações: O que não “rolou” no Rolé?.....	167
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERENCIAS.....	171

INTRODUÇÃO

“Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre algum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”.

Chimamanda Ngozi Adichie

O sonho de ser professor me acompanha desde a infância. Sempre admirei o magistério e desejei estar ali para viver a “vida do professor”. Todos que me conheciam sabiam o que eu queria ser quando “crescesse”. Todo o meu Ensino Fundamental foi cursado em escolas particulares. Meus pais sempre acreditaram que a garantia de uma Educação de qualidade seria via Ensino privado. A rede pública era sempre usada como ameaça para uma possível reprovação, o que me fez crescer com medos e preconceitos dos mais diversos sobre o ensino público.

Mas o que eu mais temia aconteceu, pois meus pais decidiram colocar minha irmã para também ter acesso a uma “escola de qualidade”, ela foi matriculada em uma escola particular e eu fui, a muito contragosto, para uma escola pública estadual, para então cursar o Ensino Médio. Foram três anos encarando a realidade de uma rede pública de educação sucateada e esquecida pelos governantes. Porém foi o espaço onde comecei a me entender como sujeito crítico da realidade, onde fui questionado, mas também aprendi a ser questionador, de meu mundo e da realidade a minha volta. Encarei greves, fui representante de turma e me envolvi diretamente no funcionamento da escola, integrei o Grêmio Estudantil. Foi no Ensino Médio que a vontade da docência me tomou, e inspirado por alguns professores que por ali passaram, escolhi a licenciatura e o curso de História como caminho profissional. Tentei o ENEM, mas não obtive êxito. Decidi ingressar em uma Universidade particular, mesmo sabendo que o preço a pagar seria o ingresso no mercado de trabalho para o financiamento da mesma.

Cursei História no Centro Universitário Augusto Motta – UniSuam, estava eu mais uma vez em uma instituição particular, destacando que isso só foi possível por conta de uma bolsa de estudos que havia conseguido, sendo apadrinhado por um político local. Interessante que as críticas que são feitas as “escolas públicas” mudam de lugar no ensino superior, e os tão sonhados diplomas que facilitam o acesso ao mercado de trabalho são os das Universidades Públicas. Foi preciso, dessa vez, vencer mais um preconceito pessoal e social: a crença de que a Universidade Privada seria deficitária e que aprovava seus alunos para garantir a mensalidade.

Uma grande e exitosa surpresa foram os anos que passei nesta Universidade. O crescimento, o amadurecimento, enquanto cidadão e enquanto pessoa, não são capazes de serem descritos aqui. Diferente do que era falado (ou ainda é), a Universidade Privada, é também espaço de formação, diálogo, partilha e construção de conhecimento. Não busco aqui fazer uma defesa da Universidade Privada e nem tampouco da instituição supracitada, minha busca é pela valorização da Educação que não pode ser rotulada ou ser monopolizada por determinado setor ou pelo binarismo público x privado. Professores excelentes me construíram e me desconstruíram naqueles anos, assim como colegas, circunstâncias e vivências. Era a certeza de estar no lugar certo.

Após a graduação, teve início o difícil processo de ingresso no mercado de trabalho. As escolas privadas tidas por “melhores” sempre exigem experiências e cobravam, além da graduação, que o docente possuísse uma pós-graduação, *latu* ou *stricto sensu*.

Meu ingresso no mercado de trabalho em uma escola se deu no ano de 2009, em uma escola da rede particular de ensino e se estendeu até o ano de 2016. Nesse período, fui insistentemente incentivado por familiares e colegas a prestar concurso público, justificando o discurso com o fator da estabilidade e do salário mais satisfatório. O que sempre pareceu uma grande contradição social: a escola pública, antes marginalizada por muitos e que aprendi a querer distanciamento, deveria ser agora o motivo das minhas aspirações, não pelos motivos pedagógicos, mas pelos motivos financeiros. Esse tipo de discurso fala muito da ‘proletarização docente’ como um discurso legitimado pela sociedade e não apenas pelos políticos.

Em 2014 iniciei uma pós-graduação em História do Brasil Colonial na Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro. Meu sonho de ser professor vislumbrava as Universidades e eu sabia que isso só seria possível através da carreira acadêmica e da pesquisa. Para isso, no ano de 2015 tentei o Mestrado em História Moderna pela Universidade Federal Fluminense, mas não fui aprovado. No final desse mesmo ano, fui convocado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME-Rio, e tomei posse em Junho de 2016, sendo encaminhado pela 4ª Coordenadoria Regional de Educação – 4ª CRE¹, para ser professor na

¹ As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) são instâncias intermediárias entre a SME e as escolas responsáveis, dentre outras atribuições, pelo planejamento e organização das matrículas e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua área de abrangência. Ao todo são 11 CREs, responsáveis por regiões divididas na Cidade do Rio de Janeiro. A 4ª CRE abrange as seguintes áreas: Bonsucesso, Vila da Penha, Complexo da Maré, Ramos, Penha Circular, Vigário Geral, Cordovil, Manguinhos, Olaria, Maré, Benfica, Jardim América, Braz de Pina, Parada de Lucas.

Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, no bairro da Penha, no Complexo de favelas da Penha².

Apesar de ser morador do bairro vizinho, Olaria, nunca tive nenhuma relação de aproximação ou afeto com o bairro da Penha, e sua história. A Penha sempre foi um lugar de passagem ou de visitas para compras rápidas e necessárias. As favelas que compõe o bairro sempre me foram estranhas e transitar por ela ou conhecê-las, nunca foi um desejo, o que existia era repúdio, preconceito e medo.

Porém esse cenário mudou quando passei a trabalhar na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, localizada no Complexo de favelas deste bairro. Inicialmente aconteceu um estranhamento significativo com a estrutura, o funcionamento e a rotina. Em seguida o questionamento do meu papel enquanto educador neste espaço. A dificuldade de conseguir atenção nas aulas, de manter os alunos em sala, me chamou atenção. O cenário era, de fato, caótico. A direção e coordenação alegavam “não saber mais o que fazer”, os alunos depredavam a escola, pichavam paredes e mesas e por vezes desrespeitavam os professores.

Após muita reflexão, autocrítica, estudo e leituras diversas, fui percebendo que enquanto docente de História e educador, precisava dialogar com o território, com a cultura local e com os signos que os construíam. O comportamento dos alunos era reação clara a uma estrutura que não dialogava com as identidades presentes, que marginalizava as vivências e experiências que ali adentravam e que tentava “civilizar” os favelados.

Os seis primeiros meses (Junho-Dezembro) foram meses cheios de frustração, erros, choros, incompreensões, e de entendimento que era preciso se pensar um novo método pedagógico para dialogar com os adolescentes e permitir que a História fizesse parte daquele espaço não como uma disciplina imposta, mas como uma disciplina que trabalhasse pertencimento e que dialogasse com as identidades.

No final do ano de 2016 me candidatei a uma Especialização em Ensino de História na Universidade Federal do Rio de Janeiro – CESPEB. Tomei a decisão que minha empreitada acadêmica seria agora voltada à Educação, buscando entendimentos, possibilidades e caminhos possíveis para o Ensino de História que rompesse o “conteudismo engessado”, que claramente não atendia a demanda de alunos que estava diante de mim diariamente.

No ano de 2017 assumi todas as turmas regulares da escola (10), completando a carga horária exigida, uma vez que a disciplina de História possui 03 tempos de aula por turma e a

² O complexo de favelas do bairro da Penha é formado pelo Morro do Sereno, Caixa D'Água, Vila Proletária da Penha, Vila Cruzeiro, Merendiba, Morro da Fé, Morro do Sereno, Morro do Caracol, Parque Proletário do Grotão, Vila Cascatinha e 04 Bicas.

exigência é que sejam 30 tempos efetivos em sala de aula com o aluno e 10 tempos chamados de “HC – Horário complementar”, dedicado ao planejamento de aulas.

Em março de 2017 iniciei a Especialização na UFRJ, que sem dúvida, foi extremamente necessária, relevante e responsável por mudanças significativas na minha prática docente, em todas as suas dimensões. Essa especialização foi base imprescindível para a construção de um projeto pedagógico diferenciado, alicerçado em memória, história local e educação patrimonial, mobilizando estas categorias para o Ensino de História. Somado a nova direção que assumiu a escola, no mesmo mês, com professores da própria unidade e que compartilhavam um desejo de mudança no ensino e na estrutura da escola. O Projeto que idealizei se transformou no Projeto Político Pedagógico da escola, com as devidas alterações e ampliações, propulsor da pesquisa que apresento neste trabalho: *O Rolé na Penha*.

No ano de 2018, fui designado, pela nova direção da escola, a ser o professor regente da Sala de Leitura da Unidade Escolar³, onde pude dinamizar ainda mais o projeto apresentado, aliando-o a leitura e a ampliação do mesmo. O ano de 2018 foi um ano de muito trabalho e de grande expansão do projeto. No ano de 2019, fui convidado a assumir a Coordenação Pedagógica da escola e potencializar o Projeto Político Pedagógico em vigor, além de continuar o trabalho com o *Rolé na Penha*.

O Rolé na Penha é fruto, sobretudo, da minha construção enquanto professor e aluno, de todas as experiências que fui vivenciando ao longo da minha formação acadêmica, mas também da minha formação enquanto ser humano.

A presente pesquisa se realiza na complexidade desse processo de ser pesquisador e ter a minha própria prática como objeto de pesquisa, ser o professor – coordenador pedagógico e pós-graduando. No cenário caótico do país, onde está em curso um projeto de desmonte da Educação, sobretudo a educação pública e popular.

O Rolé na Penha surge de um processo de reinvenção, revitalização e recomeço da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos na busca de um trabalho com memória e história local, na tentativa do resgate e/ou do despertar do pertencimento e das identidades dos alunos com o bairro, com a escola e com a favela que estão inseridos.

O presente trabalho tem por objetivo analisar os impactos do *Projeto Rolé na Penha* na construção e reflexão dos alunos sobre a memória, reconhecimento, legitimação e

³ As Salas de Leitura da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino são espaços voltados para a promoção da leitura literária, para a formação de leitores e para a realização de pesquisas escolares, funcionando como estruturas de suporte ao desenvolvimento de propostas pedagógicas da escola, inclusive o reforço escolar;

apropriação dos lugares de memória. Investigar como este projeto pode impactar o aprendizado de História e um bom desempenho pedagógico. Como este projeto sobrevive mesmo sem patrocínio, e continuar apesar de tamanha violência que tem sofrido as favelas e moradores do bairro da Penha? Quais fatores levam os alunos participar e permanecer no Projeto? É importante, também, analisar qual a relação dos responsáveis e dos alunos com o Projeto e seus desdobramentos, assim como a relação com os lugares escolhidos para a visita.

Metodologia da Pesquisa: os caminhos da pesquisa-ação e dos usos da memória pelas ruas da Penha

Este trabalho terá como norte metodológico: a pesquisa-ação, tendo como base o conceito de memória. De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma modalidade da investigação-ação, sendo toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Esse tipo de pesquisa se situaria a meio caminho da prática rotineira e da pesquisa acadêmica, compartilhando com ambas uma série de procedimentos e características, e seguiria um ciclo composto por: planejamento e elaboração da ação; a ação em si sendo implementada, o que seria o momento da intervenção; descrição daquilo que foi experienciado pelos participantes; avaliação e análise dos produtos, que são os desdobramentos da ação; momento de replanejamento da ação.

A ‘pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática’, onde as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica. (TRIPP, 2005, p.447).

Ao longo do processo de implementação da prática, da ação, o pesquisador pode ser apresentado a novos questionamentos que o façam refletir, mudar e refazer seu planejamento, “[...] no intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos em função das diferentes situações diagnosticadas ao longo do processo.” (TOLEDO, JACOBI, 2013).

Na pesquisa-ação é necessário que o pesquisador tenha clareza do que está se propondo a fazer e das motivações que o levam a fazer, por isso a reflexão é também indissociável de cada uma das etapas que compõem o ciclo do processo.

Vale ressaltar que comumente as pesquisas-ação transitam entre esses distintos modos; de uma pesquisa técnica para uma política e emancipatória, por exemplo. A metodologia aplicada na pesquisa-ação é uma metodologia participativa, que postula maior articulação

entre teoria e prática. A ideia de elaboração de uma atividade didático-pedagógica que pudesse ser vivenciada parte dessa intenção de articular teoria e prática, de elaborar materiais e recursos didáticos que possam ser utilizados e aplicados de forma aliada a uma reflexão teórica que embase a intervenção cotidiana.

Consideramos relevante na análise das fontes utilizarmos a pesquisa qualitativa porque entendemos que essa metodologia nos auxilia na interpretação dos conteúdos diversos presente em textos e documentos. Contribuindo para uma melhor compreensão dos significados que ultrapassam a leitura comum.

Numa abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, esta construção, ao menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo. Nesta abordagem, assim como as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, também a orientação mais específica do trabalho, os objetivos no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança. Entretanto, de um modo geral é possível afirmar que ao concluir-se uma pesquisa é importante ser capaz de explicitar com clareza os objetivos do trabalho realizado. Quando se utiliza a análise de conteúdo, uma clara explicitação de objetivos ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa. (MORAES, 1999)

A dimensão da memória do espaço e sua configuração se expressam como afirmação de identidade. A partir desse viés dialogaremos com Pierre Nora a partir dos lugares de memória sobre os quais o autor propõe a presença do passado na sociedade contemporânea a partir da materialização da memória. Nora (1993, p. 12-13) afirma que

Os lugares de memória são antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação.

É imprescindível a visita as memórias subterrâneas acentuadas por Pollak (1989), que trabalham na clandestinidade e na subversão. Os sonhos, as incertezas, as decepções e as conquistas de cada narrador, quando transmitidas ao pesquisador, recebem a influência do local em que residem e do momento histórico em que vivem das dificuldades do cotidiano. Estas dimensões, são tratadas num construto em que se compreende a memória social e urbana como um direito, no sentido de que representam também um aspecto da exclusão social a que estão submetidos determinados segmentos sociais, e, em decorrência, um certo comprometimento de sua identidade enquanto grupo.

Outro caminho teórico relevante é o da construção de uma memória voltada para o futuro defendida por Andreas Huyssen (2004). O autor comenta sobre o uso mais frequente da

memória como fenômeno na pós-modernidade e o desejo no que ele chama de “musealização do mundo”.

No caso dos moradores de favelas, isto torna-se mais significativo ainda, ao se observar a sua história, que em grande parte se construiu com a negação da sociedade à sua condição tanto de cidadão nos aspectos políticos, sociais, e econômicos, quanto da dicotomia “cidadão – morador”, na medida em que alguns setores buscaram – ao longo de mais de um século - a pura eliminação de seu território.

Este trabalho tem sua escrita feita em primeira pessoa, uma vez que sou o professor idealizador, realizador e participante ativo, buscando e tentando sempre manter o máximo de distanciamento possível que me permita analisar a prática como objeto de pesquisa e não apenas como prática docente “exitosa”. Mesmo correndo o risco de ser demasiadamente entusiasta, entendo igualmente a importância do lugar de reflexão da prática enquanto docente.

O capítulo 01 traz a apresentação de um breve panorama sobre o cenário em que se insere o “Rolé na Penha”: A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e suas ações para as escolas localizadas em territórios conflagrados nos anos de 2009-2019 como o Projeto Escolas do Amanhã, a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos e o território diretamente relevante e atravessador em que a pesquisa se constrói e dialoga.

O capítulo 02 traz apontamentos sobre Memória e História Local e como essas categorias são mobilizadas no Ensino de História, bem como suas atividades pedagógicas, trocas e experiências de ensino-aprendizagem onde nasce o *Rolé na Penha*.

O capítulo 03 apresenta e analisa a prática pedagógica “*Rolé na Penha*”, a partir de uma perspectiva cronológica desde o seu início em 2017 até o final de 2019. Apresentação da sua proposta, sua formação, os pontos elencados para visita e como se deu suas escolhas, o protagonismo dos alunos, interlocutores, relatos dos participantes, o contexto territorial e os possíveis impactos na comunidade escolar.

1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E FAVELA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (2009-2019)

Este capítulo se propõe a apresentar um breve panorama sobre o cenário em que se insere o “Rolé na Penha”: A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e suas ações para as escolas localizadas em territórios conflagrados nos anos de 2009-2019 como o Projeto Escolas do Amanhã, a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, unidade em que o objeto de pesquisa acontece, e o território diretamente relevante e atravessador em que a pesquisa se constrói e dialoga.

A proposta de apresentar esses elementos iniciantes é construir um panorama norteador que “afunila” na realização do objeto desta pesquisa. A opção por esses elementos se deve ao fato de uma análise do “macro para o micro”: as políticas municipais de educação, seus desdobramentos nas unidades escolares e no território local, o fazer pedagógico da escola e a influência direta e pontual do local onde a unidade escolar se encontra: a favela. São elementos atrelados e que precisam ser analisados conjuntamente para facilitar o entendimento.

1.1 A Secretaria Municipal de Educação e as “Escolas De Favela” (2009-2019)

No ano de 2009, tomou posse como prefeito Eduardo Paes⁴. O município do Rio de Janeiro passou a basear seu governo, na “melhoria” da qualidade dos serviços públicos, seguindo a lógica dos processos produtivos voltados para o mercado financeiro, surgindo condições político-administrativas para a introdução do gerencialismo⁵ em toda a estrutura governamental, inclusive no sistema educacional. Um modelo de Gestão de Estados com raiz histórica no neoliberalismo. (SANTOS, 2015).

⁴ Eduardo Paes é bacharel em Direito. Iniciou sua carreira política no início dos anos 90 quando foi nomeado Subprefeito da Zona Oeste do Rio de Janeiro pelo, então, prefeito César Maia. Nas eleições municipais de 1996 foi eleito vereador, com a maior votação para o cargo. Em 1998, elege-se deputado federal. Em 2001, foi nomeado Secretário do Meio Ambiente da cidade do Rio de Janeiro durante a gestão Cesar Maia. Foi reeleito deputado federal em 2002. Em 2006 se tornou Secretário de Turismo, Esporte e Lazer. Em 2008, se tornou candidato a prefeito do Rio de Janeiro, venceu as eleições e governou de 2009-2016, conseguindo a reeleição.

⁵ Cultura empresarial competitiva, do estabelecimento de julgamentos fixos e impostos fora da instituição educacional, além de critérios fechados e completos, pautada na adoção de um método de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle de atritos e mudanças.

O pensamento neoliberal teve profunda influência sobre todas as políticas deste governo. O que se apresenta é um planejamento competitivo orientado pelo e para o mercado.

Segundo Vainer (2011, p.10), está forma de fazer política educacional,

Trata-se de uma forma nova, em que as relações entre interesses privados e estado se reconfiguram completamente e entronizam novas modalidades de exercício hegemônico. Neste contexto, torna-se regra a invisibilização dos processos decisórios, em razão mesmo da desqualificação da política e da desconstituição de fato das formas “normais” de representação de interesses.

Essa nova modalidade de exercício do poder pôde ser vista no Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012 (Pós 2016 – Um Rio mais Integrado e Competitivo) (RIO DE JANEIRO, 2010). Um Plano com metas e estratégias estabelecidas a partir de um diagnóstico minucioso sobre a cidade e que se apresenta como braço estratégico do governo para atender as demandas do capitalismo internacional.

Para a Secretaria Municipal de Educação, o prefeito Eduardo Paes indicou Claudia Costin⁶, que definiu as seguintes metas para a pasta:

- Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais e a 4,3 para os anos finais no IDEB em 2011;
- Criar 30.000 novas vagas em creches públicas ou conveniadas até 2012; criar 10.000 novas vagas em pré-escolas públicas até 2012;
- Garantir que pelo menos 95% das crianças com 07 anos de idade, ao final do ano de 2012, estejam alfabetizadas; reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º ano em 2012.

Nesse novo contexto de reformas e ações pode-se estabelecer similaridades nas ações e estratégias empregadas que vão ao encontro das agendas internacionais e que vão se concretizar na rede municipal do Rio de Janeiro. Contudo, ressaltamos que a interferência do Banco Mundial na política educacional não se restringe ao Brasil. Há programas similares implantados em outros países da América Latina, como o México, Argentina e até mesmo nos Estados Unidos (PRONKO, 2014)

⁶ Claudia Costin é Professora Universitária e gestora pública brasileira. Foi ministra da Administração e Reforma no governo Fernando Henrique Cardoso. Ocupou o cargo de Secretária de Cultura do Estado de São Paulo durante a primeira gestão de Geraldo Alckmin (PSDB) como governador, entre 2003 e 2005. Foi vice-presidente da Fundação Victor Civita, uma ONG mantida pelo Grupo Abril com o foco na educação. Costin assumiu a Secretaria Municipal de Educação do Rio, de janeiro de 2009 a maio de 2014. Em julho de 2014, assumiu o cargo de Diretora Global de Educação do Banco Mundial. Em 2016, convidada para lecionar em Harvard após a sua saída do Banco Mundial.

Os principais programas implantados foram os seguintes: *Fórmula da Vitória, Autonomia Carioca, Ponto de Partida*. O Projeto *Fórmula da Vitória* era realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). O programa “*Autonomia Carioca*” foi realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM). O Projeto 7º Ano – Nenhum Jovem a Menos (NJM) do Programa Reforço Escolar, elaborado e desenvolvido pela própria SME. Com exceção do NJM, que é da alçada da SME, os demais programas são “prontos” as empresas vendem para a SME serviços e produtos como cartilhas, metodologia de alfabetização e treinamento para professores, ou seja, tornam-se parceiros do ponto de vista técnico e comercial. Tal parceria atuou na identificação do problema e apresentou a “fórmula”.

Com recursos públicos destinados à Educação, foram utilizados mecanismos gerenciais de controle. Nesse processo, além do IAS, outros parceiros como FRM, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Alfa e Beto18, Instituto Sangari, entre outros se “unem” como parceiros da SME, no grande objetivo de “melhorar a qualidade da educação da cidade” (SANTOS, 2015).

Uma das marcas desses mecanismos gerenciais é a ausência da participação coletiva, sobretudo do corpo docente, no debate e na elaboração dos projetos educacionais. Todas as mudanças curriculares, plano de cargos e carreiras, definição de estratégias e ações para a melhoria da educação carioca eram implantadas “de fora para dentro” nas unidades escolares. Caberia aos docentes apenas a execução.

Nesse cenário, de propostas e metas da nova gestão, havia uma Estratégia de Ação diferenciada para escolas localizadas em áreas com altos índices de violência, com riscos à qualidade de ensino, altos índices de evasão escolar, alunos não-alfabetizados e de defasagem idade-série. Essas escolas integrariam o projeto denominado “*Escolas do Amanhã*”.

Como medidas iniciais para as unidades escolares foram anunciadas reformas na estrutura física dessas escolas e mudanças na metodologia do ensino com currículo especial na disciplina de Ciências, capacitação de professores e agentes educacionais e uma proposta de maior integração entre a escola e a comunidade.

Este programa foi implantado na Rede Municipal de Educação em agosto de 2009, através da Resolução nº 1038 e faz parte do esteio da estruturação do novo modelo de Educação Pública para a cidade do Rio de Janeiro: o gerencialismo. Este Programa contemplou 155 escolas em toda a cidade do Rio de Janeiro.

1.2 Programa Escolas Do Amanhã

Figura 1 - Pilares do Programa Escolas do Amanhã



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2011

Conforme a Resolução (SME, 2009 p. 1 e 2), foram apresentados quatro objetivos relativos ao Programa Escola do Amanhã:

- (I) Propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares;
- (II) Desenvolver as habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos;
- (III) Contribuir para a redução dos índices de evasão escolar;
- (IV) Contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e do seu entorno.

A professora Daniela Azini (2016, p.75), professora da Rede Municipal de Educação, em sua dissertação criticou categoricamente o programa Escolas do Amanhã, seus parceiros, suas ações e seu funcionamento:

Apesar do “olhar diferenciado” anunciado pela SME, as Escolas do Amanhã utilizam o mesmo material da rede, composto pelos cadernos pedagógicos e livros didáticos, tendo metas e índices a serem alcançados. Na prática, coexistem, de forma não orgânica, dois projetos: um assentado no trabalho docente, com seus limites e possibilidades, e o Programa Escola do Amanhã.

O Programa, com matizes diferenciados, retoma, no século XXI, a política civilizatória do alvorecer republicano para os estudantes das favelas. Em parceria com empresas, ONGs e outras instituições da sociedade civil, o Programa Escolas do Amanhã busca um enquadramento social para a manutenção da paz, harmonia e consenso social. Para tanto, a política de segurança, por meio da instalação da UPP, ganha um papel de destaque ao “pacificar” esses territórios. A juventude pobre é merecedora de uma atenção diferencial, pois se identifica nesse grupo um potencial risco para a estabilidade e a governabilidade dos países pobres.

Tal Programa ocorreu em um momento em que o Estado privilegiava os interesses privatistas em detrimento dos gastos com o social.

O Programa Escolas do Amanhã se apresentou com um teor arrojado, no sentido de conferir uma atenção diferenciada para as Unidades Escolares localizadas em áreas historicamente vulneráveis e conflagradas do município do Rio de Janeiro.

Nas palavras da, então Secretária, Claudia Costin (RIO DE JANEIRO, 2016):

Não basta colocar bons professores e manter prédios escolares em estado adequado, nem sequer ter um bom currículo e assegurar que ele será utilizado. Alguns fatores, como a situação em torno da escola e a escolaridade dos pais, têm, igualmente, um papel mais do que relevante⁷.

Ainda de acordo com Cláudia Costin, a violência era algo constante que perpassava o cotidiano de milhares de crianças e jovens, e, por isso, as taxas de abandono escolar nessas áreas eram mais do que o dobro das demais regiões do Rio de Janeiro.

Segundo a SME, para amenizar as perdas dos conteúdos escolares decorrentes das interrupções frequentes das aulas por conta de operações policiais violentas, a Secretaria Municipal de Educação promoveu uma revisão no currículo das disciplinas de Português e de Matemática, instituiu a aplicação de provas para identificar alunos quanto a sua alfabetização e uma possível indicação para reforço escolar. Costin explicou como se deu esse processo: “Mandamos para os professores destas escolas cadernos com orientações curriculares, mostrando o que deve ser ensinado a cada bimestre e também aplicamos provas bimestrais”. (RIO DE JANEIRO, 2016)

Para a secretária, o que faltava para essas escolas era:

Um olhar específico para realidades particularmente desafiadoras, a consciência de que a violência pode estar inviabilizando a aprendizagem, algo que mantenha estas crianças mais tempo longe de ambientes agressivos ao direito de ser criança, a certeza de que esses alunos também terão possibilidades de futuro.(RIO DE JANEIRO, 2016).

A Secretária enfatizou que o Programa *Escolas do Amanhã* “seria destinado a assegurar o direito de aprender das crianças e jovens em áreas de conflito, em sua maioria, favelas, então sob o controle do tráfico. Como ação afirmativa para escolas em que os alunos precisavam mais de apoio, dada à violência do entorno e a fragilidade de famílias”. (RIO DE JANEIRO, 2016).

Gawryzewski (2013) analisou a implantação do programa “*Escolas do Amanhã*” e para o autor este Programa se deu como estratégia de dominação territorial por parte do Estado, conjugando práticas democráticas e controle social armado na rotina dos moradores da favela. Este Programa está intimamente associado a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora - UPP’s.

Segundo Burgos *et al* (2011, p. 6):

Ao colocar como seu principal objetivo não a pretensão de acabar “com o tráfico”, mas, sim, a de “acabar com a circulação de armas nas mãos de gangues de traficantes”, as UPP’s obrigam o próprio discurso público a complexificar o debate em torno da segurança pública, dissociando o problema do combate ao tráfico de drogas do problema da territorialização da economia do tráfico. Com isso, pode colocar o foco no problema da “retomada de territórios” antes dominados por gangues de traficantes fortemente armados, comprometendo-se, necessariamente, com uma pauta mais ligada à necessidade de emancipação dos moradores desses territórios do jugo dos traficantes.

Percebe-se que as políticas educacionais estão atreladas a políticas de ocupação e controle territorial marcada pelas UPP’s e seu combate ao tráfico de drogas.

O controle se impõe em detrimento do papel pedagógico e político da escola. Tal ação se configura por meio de uma enxurrada de projetos e atividades e/ ou oficinas (artes, xadrez, grafite, violão, futebol, percussão e outras), sem nenhum vínculo com o projeto pedagógico das respectivas unidades escolares.

Gawryzewski (2013) revela indícios da fragilidade do programa, tais como: Dificuldades da participação efetiva da comunidade no espaço escolar, ausência de diálogo com o projeto político-pedagógico, profissionais que não possuem qualificação adequada para atuar nas atividades que desenvolvem, e mesmo depois de contratados, não participam de cursos de formação.

Diante de tantos projetos e parceiros, os professores perderam cada vez mais seu espaço de atuação, tornando-se meros executores de projetos variados que sequer buscavam diálogo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Esse tipo de política é marcada por discontinuidades e isso é diretamente prejudicial para o processo educacional e principalmente para escolas onde o seu fazer pedagógico é atravessado diretamente pela violência. Além disso, é fator de crítica expressiva a tentativa de uniformizar as 155 escolas, espalhadas pela cidade do Rio de Janeiro, em bairros, favelas e realidades distintas, sugerindo um método mágico e homogêneo que resultasse em bons índices e “melhoria na aprendizagem”.

Os projetos trazidos pelas “*Escolas do Amanhã*” saem como entraram, sem avisar, sem dialogar, sem respeitar o espaço e a realidade pedagógica da escola. Na tentativa de uniformizar acabaram por segregar, desrespeitando e prejudicando o fazer pedagógico.

Em 2016, com o fim do mandato de Eduardo Paes e conseqüentemente a saída de Claudia Costin da Secretaria Municipal de Educação, os projetos trazidos pelo Programa “*Escolas do Amanhã*”, assim como o próprio programa e todo o material designado e adotado foi esquecido e abandonado pelo novo governo. E o que ficou? Ficaram materiais acumulados, promessas, objetos e cartilhas, e números expressivos de melhora estatística no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB que medem as aprovações nas escolas, assim como a taxa de evasão.

De acordo com a SME, as *Escolas do Amanhã* melhoraram o desempenho de forma expressiva. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011, as Escolas do Amanhã se destacaram nos resultados dos anos finais tendo um crescimento de 33,3% em relação à avaliação realizada em 2009, enquanto a Rede municipal cresceu 22,2%. Nos anos iniciais, as Escolas do Amanhã cresceram 8,7%, comparado com 6% da rede. Entre 2008 e 2012, a evasão escolar nas *Escolas do Amanhã* apresentou uma redução de 26,5%, contra 21,2%. (ROMAR, 2014).

Uma das recompensas dadas a estas escolas, e profissionais da Unidade Escolar, que atingissem um bom índice no IDEB era uma compensação financeira chamada entre os funcionários de 14º (décimo quarto) salário, que era pago a todos os profissionais da Educação que trabalhassem nas Unidades Escolares que entregassem um bom índice do IDEB à Secretaria de Educação: “valorização de professores e funcionários que atuam nas unidades que compõem o Programa, por intermédio da concessão do Prêmio Anual de Desempenho, instituído pelo Decreto nº 30.860, de 1º de julho de 2009”. (SME, 2009, p. 2)

Logo, se os IDEB’s tiveram crescimento nesse período, seria resultado de um “exitoso trabalho”. Ainda que para este fim muitas escolas tenham sido suspeitas de alterar informações no sistema interno, modificando notas, sistema presencial e conceito do aluno, para ganharem as gratificações.

Fato é que o Programa e os projetos chegaram ao fim, assim como a promessa do “Prêmio Anual de Desempenho”. As escolas acumularam os materiais do Programa, e vivem à espera de um “Amanhã que nunca chegou” (AZINI, 2016).

1.3 Novo Governo, Novas Políticas.

O ano de 2016 havia sido marcado pelos Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro. O evento tinha como pano de fundo as eleições municipais do Rio de Janeiro que aconteceriam em outubro do mesmo ano. O cenário era de festa e comemoração, mas também de transição do governo municipal.

As eleições municipais ocorreram no mês de outubro e a vitória foi do candidato do “PRB – Partido Republicano Brasileiro”, o bispo evangélico Marcelo Bezerra Crivella⁸.

A posse do novo prefeito fez chegar a Secretaria Municipal de Educação, Cesar Benjamin⁹, que iniciou sua gestão trazendo propostas de mudanças e novidades para a Rede de Ensino (SME, 2017 a), mas que seriam aplicadas de forma gradual devido a uma crise financeira, segundo ele, deixada pela gestão anterior.

Como uma das medidas iniciais da sua gestão lançou a campanha “Aqui é um lugar de paz”, em resposta a violência contínua vivenciada pela população do Rio de Janeiro, dando ênfase as áreas da cidade com favelas.

Interessante destacar que ambos os secretários, tanto Claudia Costin como Cesar Benjamin, direcionaram diretamente, e de forma prioritária, suas políticas educacionais para uma proposta diferenciada que atenda as escolas localizadas em áreas chamadas de conflagradas. Coincidência? Claro que não.

Em maio de 2017, o então secretário César Benjamin deu a seguinte declaração:

O direito à vida é o primeiro e mais importante direito de todos. Os profissionais da educação, os pais e responsáveis, as crianças e jovens estão se mobilizando para defendê-lo. Começaremos pelas nossas escolas, dizendo em toda a rede que “Aqui é um lugar de paz”. Cada escola está chamada a rever seus valores e práticas, para que seja, de fato, um espaço de convivência sadia entre todos os que a frequentam. Queremos uma escola sem violência, sem humilhações, sem racismo, sem preconceitos, sem drogas, em que todos se sintam bem. Levaremos o movimento à sociedade, pedindo paz e justiça social. O Rio de Janeiro está cansado de uma guerra que ameaça e prejudica todos os seus moradores. A difícil situação que vivemos hoje foi construída ao longo de muitos anos. Não terminaremos com ela da noite

⁸ Marcelo Bezerra Crivella é engenheiro de formação, escritor religioso e bispo licenciado da Igreja Universal do Reino de Deus. Sua carreira política começou em 2002, quando foi Senador, se reelegeu senador em 2010. Crivella candidatou-se ao governo do Rio de Janeiro em 2006 e à prefeitura da capital fluminense em 2004 e em 2008, sem sucesso. Foi ministro da Pesca e Aquicultura de 2012 a 2014. Em 2016 se tornou prefeito da cidade do Rio de Janeiro.

⁹ Cesar Benjamin cientista político, editor e político brasileiro. Durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), participou da luta armada contra o regime, foi perseguido e exilado. Cofundador do Partido dos Trabalhadores (PT), foi também filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), tendo se desligado dos dois partidos. Atualmente, César Benjamin é o editor da Contraponto Editora e colunista da Folha de São Paulo.

para o dia. Será uma longa caminhada. Mas somos muitos: 1.537 escolas, 650 mil alunos, 65 mil professores e funcionários, mais de 1 milhão de pais e responsáveis. Unidos, formamos uma força poderosa. Pela paz. Junte-se a nós. (SME, 2017 b)

O secretário iniciava com essa campanha um embate público, criticando a política de segurança pública do Estado, que segundo ele, prejudicava diretamente o funcionamento das escolas, principalmente as localizadas em territórios de favela. Chamou de guerra o cenário analisado, mas acreditava que a união de forças da sociedade, começando pela comunidade escolar, poderia gerar bons resultados.

Esse cenário desenhado acima é um exemplo do conceito da “metáfora de guerra” desenvolvido por Marcia Leite (2001), onde todos estariam contra todos num cenário de violência, medo e morte iminente, colocando em risco o direito à vida.

Segundo Leite (2001) essa representação do Rio de Janeiro foi desenhada a partir de episódios violentos das mais diversas potencialidades, que geraram forte insegurança aos moradores da cidade, forçando-os a escolher um dos lados da cidade (como se a cidade vivesse uma bipolaridade tácita), claramente marginalizando os favelados e suas moradias.

Segundo Leite (2001, p.380),

A metáfora da guerra fez, assim, transitar parte da discussão da violência do campo da segurança pública para um terreno moral, em que os favelados foram tomados como cúmplices dos bandidos pela via das relações de vizinhança, parentesco, econômicas e da política local. Sua convivência com bandos de traficantes de drogas nos mesmos territórios de moradia foi percebida como expressão de sua “moralidade duvidosa”. A submissão dos moradores de favelas à chamada “lei do tráfico” foi interpretada como uma escolha entre esta e a “lei do país”, como uma opção por um estilo de vida que rejeitaria as normas e os valores intrínsecos à ordem social.

O secretário César Benjamin avançou em seu posicionamento de enfrentamento e embate com a política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro. Em entrevista concedida a repórter Maria Martin do jornal *EL PAÍS*, em 2017, Cesar Benjamin deixou claro que sua gestão não seria apenas contra o analfabetismo e ao sucateamento da Educação no Rio de Janeiro, mas também contra a metodologia aplicada nas ações policiais que afetavam diretamente todo o funcionamento das escolas na cidade do Rio de Janeiro.

Na mesma entrevista o secretário Cesar Benjamin ainda declara que,

Nós temos, no mínimo, duas reivindicações à polícia. Primeiro é que ao planejar alguma incursão ela respeite as escolas, que leve em conta sua localização e não deixe elas na linha de tiro. Ela não tem feito isso, ao contrário. A segunda reivindicação é que a polícia não faça operação nos horários de entrada e saída dos alunos. Temos centros de 1.200 crianças, e nesses horários se concentram cerca de 2.000 pessoas no entorno das escolas. (MARTIN, 2017).

Paralelamente as críticas direcionadas as ações policiais, Benjamin propôs também como estratégia de segurança, blindar com uma argamassa “mais resistente” as escolas localizadas nas favelas e a colocação de um vigilante na escola:

Estamos tomando um conjunto de medidas na Maré como, por exemplo, estudando uma nova argamassa para as paredes das escolas porque as atuais são perfuradas facilmente pelos tiros de fuzil. Nós temos um problema grave neste momento: os botijões de gás das escolas ficam na parte externa, podem ser atingidos, estamos tratando disso. Trata-se de um conjunto de medidas, inclusive da colocação de vigilância 24 horas nas escolas. A situação é realmente muito grave. (SME, 2010).

No ano seguinte a Prefeitura do Rio ofertou um curso de proteção para situações de guerra, do Comitê Internacional da Cruz Vermelha voltado para professores de escolas situadas em “áreas de risco” (leia-se: favela ou proximidades), com o intuito de ajudá-los no enfrentamento da violência na prática e a preservarem a sua própria vida. O mesmo curso havia sido aplicado em contextos de conflito armado e violência urbana de países como Colômbia, Ucrânia, Líbano, Honduras e México.

Em julho do ano de 2018, após divergências políticas com o prefeito e outras secretarias, Cesar Benjamin foi exonerado do cargo, sem conseguir de fato lograr êxito em seu projeto de “pacificidade” e enfrentamento à violência. Para assumir seu lugar foi nomeada Talma Romero Suane¹⁰, professora da Rede de Educação do Rio por 34 anos e que ocupava o cargo de chefe de gabinete do antigo secretário.

Talma Suane, embora integrante da gestão do antigo secretário, ao assumir a pasta provocou mudanças significativas: mudou a estruturação da Secretaria, exonerou servidores indicados pelo antigo secretário, enfraqueceu programas antes implementados e não propôs nenhuma ação significativa, plano pedagógico ou programa diferenciado que atendesse as demandas das escolas em territórios conflagrados, e que foram alvos diretos das políticas dos seus antecessores. O silêncio da Secretaria não combinava com o que se ouvia nas favelas, com o que se lia nas mídias e o que se presenciava enquanto docente: as incursões policiais interrompiam aulas, o ano letivo não cumpriu seus 200 dias estabelecidos pela legislação, os projetos políticos pedagógicos e suas realizações foram diretamente prejudicados. E o que a Secretaria respondeu a esse cenário? O barulho ensurdecedor do silêncio.

¹⁰ Talma Romero Suane foi professora regente do CIEP Vinícius de Moraes, localizado no Jacarezinho. Durante 25 anos exerceu a função de Diretora nas escolas municipais Alcides de Gasperi, em Higienópolis e República do Peru, no Méier. Foi representante eleita do Conselho de Diretores da 3ª Coordenadoria Regional de Educação, onde também exerceu a função de Gerente de Administração. Ocupa o cargo de Secretaria Municipal de Educação até o presente momento da escrita deste trabalho.

O Programa “*Escolas do Amanhã*” (2009-2016) idealizado por Claudia Costin, e à política adotada pelo então secretário César Benjamim, incidiam diretamente às favelas do Rio de Janeiro e as escolas dessas áreas. Cada um com seu foco e singularidade, contemplando as políticas de seus governos e os objetivos declarados. Fato estava posto e reafirmado: as escolas localizadas em áreas conflagradas sempre foram motivos de intervenção direta, seja em busca de imposições de projetos que visavam altos índices de aproveitamento escolar, seja por intervenções e entraves com as políticas públicas de segurança. Era um “problema” a ser resolvido, administrado ou manipulado.

Ambas as propostas supracitadas contemplavam o Complexo de favelas da Penha, alcançando, portanto, a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos.

1.4 A Escola Municipal Bernardo De Vasconcelos

A Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos que foi fundada em 1966, localiza-se no Complexo de favelas do bairro da Penha, na região conhecida como Vila Cruzeiro.

Segundo o site do Arquivo Nacional, o homem que dá o nome a esta escola foi um dos advogados mais influentes do Império Brasileiro. Formado em Direito, deputado, senador desembargador do Maranhão, conselheiro de Estado, ministro da Fazenda e ministro do Império de D. Pedro II. Foi fundador do Colégio Pedro II e do Arquivo Nacional.

Não existe nenhum documento que comprove o porquê de escolher o nome de Bernardo para uma escola no bairro da Penha. O que podemos arriscar é que o período em que ela foi construída é marcado pela Ditadura civil-militar e pela afirmação de signos conservadores e exaltação a alguns homens tidos por heróis dentro da história livresca e elitista do nosso país. Fato é que assim como esta escola, outras mais receberam nomes que sequer se relacionavam com o local, com a Educação, ou tinham qualquer relevância para a história local.

Esta escola presenciou com o passar das décadas, inúmeras mudanças estruturais e administrativas. Acompanhou a chegada de moradores e o aumento populacional, e posteriormente a crescente violência na região.

A Unidade Escolar carregava má fama no território, assim como tantas escolas da região e tantas outras localizadas em territórios de favela. Sempre marcadas pelo discurso de indisciplina dos alunos, má gestão, abandono do poder público e infraestrutura precarizada. A Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos experimentava um descrédito contínuo da

comunidade, relatado pelos moradores e por responsáveis que lamentavam ter que matricular os filhos na escola, que muitos chamavam de “fábrica de bandidos”.

A mãe de um aluno falou, no ato da matrícula no início de 2017: “Todos os bandidos da favela foram alunos dessa escola. Tô matriculando meu filho aqui, mas na primeira oportunidade peço transferência”.

Figura 2 - Imagem frontal da escola



Fonte: Wander Pinto, 2016 – Acervo pessoal.

A Unidade possuía muros altos, cinzas e pichados, infraestrutura precária com quadra esburacada, ausência de horário para “recreio” (a direção alegava falta de funcionários para vigiar os estudantes, e espaço limitado para circulação dos mesmos), portas de salas de aula acinzentadas com trincos de ferro, além de grades que perpassavam por todo espaço escolar. Para o acesso a sala de leitura havia duas grades com cadeados, justificadas, segundo a professora regente, pelo medo de roubo ou danificação do material por parte dos discentes:

“Tenho medo que roubem ou danifiquem o acervo. Tem livros aqui que não deixem nem que tenham acesso, são coisas raras.” – Disse a professora que trabalhava há 30 anos na unidade escolar e que havia dado o nome da Sala de Leitura de Walt Disney.

A identificação dos alunos, dos professores e da comunidade escolar com essa unidade era pouca. Os alunos pichavam as paredes, depredavam os vidros e quando terminavam seu dia de aula saíam da escola e gritavam por liberdade.

A escola Bernardo de Vasconcelos já funcionou em três turnos, atendendo turmas desde a Educação Infantil, até ao 9º ano. Atualmente atende apenas o Ensino Fundamental –

Anos Finais (6º ao 9º ano), além de turmas de Projetos de Aceleração, ou como são chamados atualmente: Projeto Carioca.

Meu ingresso nesta Unidade foi em junho de 2016, recebendo turmas de 6º ao 9º ano, e os seis meses de 2016 foram administrando conflitos entre alunos, buscando múltiplas possibilidades de ensino do conteúdo e/ou alguma forma para que os alunos participassem das aulas.

Com apenas um mês de trabalho levei um soco no peito de um aluno “incluído” - nome atribuído ao aluno da educação especial que é integrado as turmas regulares - por ter negado o pedido dele para ir ao banheiro. O episódio quase me fez desistir do magistério. Mas percebi que aquele soco estava me despertando para uma nova concepção de Educação, aberta a conceber a realidade do aluno como um fator primeiro e preponderante para a aprendizagem. Ou eu fazia isso, ou eu não teria resultado exitoso na minha prática docente.

Terminei o ano decidido que iria para as férias com o objetivo de refletir sobre alguma proposta de trabalho que pudesse redefinir minha prática docente, minhas aulas e minha relação com os alunos.

Percebi que só era possível vislumbrar um cenário de mudanças se os alunos se sentissem pertencentes ao bairro, a favela que moram e, principalmente, se identificassem com a escola que estudavam. Era preciso se construir uma nova escola com eles e para eles.

Bagnall (2009) mostra em seus estudos que a necessidade dos alunos deve ser conhecida e respeitada, de modo que seja estabelecida uma relação exitosa do ponto de vista da unidade escolar para a realização das necessidades dos alunos e professores, reorganizando a escola como uma comunidade de pertencimento.

Foi preciso perceber que é através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, inclusive na escola. Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros do que podemos chamar de comunidades de pertencimento.

Os estudos de Bagnall (2009) indicam que a necessidade dos alunos deve ser conhecida e respeitada, de modo que seja estabelecida uma relação exitosa do ponto de vista da escola para a satisfação das necessidades dos alunos e professores, reconfigurando a escola como uma comunidade de pertencimento. Não são poucos os relatos de que a escola é distanciada da realidade do aluno e acaba por se configurar como um espaço de exclusão e fracassos.

Diante desse panorama, escrevi um projeto pedagógico que se preocupasse em trabalhar a memória, a história local e a educação patrimonial no ensino de História. Ouvir e

resgatar a memória dos alunos, dos seus familiares e moradores do bairro, pesquisar suas histórias e a histórias do bairro cruzando-as com as histórias registradas em livros e sites de pesquisas, além de uma dedicação necessária a educação patrimonial para que juntos valorizássemos os patrimônios materiais e imateriais que o bairro possui.

Era impossível pensar uma proposta pedagógica diferenciada sem refletir sobre alguns critérios importantes: o cenário político de transição vigente, a relevância histórica do bairro, o território conflagrado que a escola se encontra, o protagonismo desse aluno no seu processo educativo, e o mais importante, submetê-lo a apreciação, participação e legitimação daqueles que mais importam no projeto: os alunos.

Para Bagnall (2009), é de extrema importância os alunos pertencerem às comunidades escolares. Nesse sentido, pertencer pode ser tão importante quanto obter bons resultados acadêmicos. Os alunos, participantes do estudo, comentaram que ao longo do processo de escolarização as amizades vão se tornando mais significativas em suas vidas, assim como a valorização das notas/conceitos, conteúdos e outras interações no âmbito escolar.

O ano de 2017, na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, começou de maneira um pouco nebulosa e incerta. A equipe gestora que dirigiu a escola nos anos de 2015-2016 se aposentou sem aviso prévio ao corpo docente e sem qualquer preocupação de transição. Apenas entregou as chaves e a escola iniciou o ano sob a gestão de uma interventora da 4ª Coordenadoria Regional de Educação.

Somente no final do mês de março/2017 dois professores da Unidade Escolar decidiram submeter o seu plano de gestão e aceitaram o desafio de dirigir a Unidade: Daniela Azini, professora de História e Marcelo Martins, professor de Matemática.

A chegada da nova direção, oriunda de professores que já trabalhavam na unidade, e que desejavam mudanças estruturais e pedagógicas apontavam para um ano promissor e que traria um novo momento para a escola.

Encontrei neste novo momento a oportunidade de apresentar o Projeto Pedagógico construído para a disciplina de História à nova direção, que após longas conversas, interferências e contribuições, aprovou o Projeto, e considerou que este poderia ser ampliado para toda a escola e ser não apenas da disciplina de História, mas ser o início do Projeto Político Pedagógico da escola.

1.5 “Penha: ser e pertencer” - o projeto político pedagógico da E.M. Bernardo De Vasconcelos

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, passou a ser construído em um cenário social conturbado, e encontrou como possibilidades de desdobramento a concepção de duas categorias: pertencimento e identidade(s).

Buscar a(s) identidade(s) e o sentimento de pertença de um lugar é procurar compreender o entrelaçar das falas e conceitos que dão forma aos espaços. Os significados, os sentidos e os valores atribuídos a um espaço, e que constituem sua identidade e pertencimento são elaborados e reelaborados a cada momento.

A categoria “*Pertencimento*” em Bagnall (2009), explica que as pessoas adquirem conhecimento e experiência sobre uma determinada cultura através da vivência de práticas cotidianas, não somente participando de cerimoniais que as tornarão especialistas naquela cultura. E são essas práticas que conferem ao indivíduo uma dinâmica no processo social de uma comunidade.

Bagnall (2009) acrescenta que a medida para revelar a profundidade do pertencimento de um sujeito pode ser observada nas formas de organização social e de associação às comunidades vivenciadas pelos sujeitos.

O sentimento de pertencer a um grupo e lugar mantém a coesão comunitária, de tal modo que entrelaça o lugar, a população e o pertencer. Esses conceitos, fundamentais para a manutenção da coesão comunitária.

Lestinge (2004, p. 40) em sua tese de doutorado, apresenta duas possibilidades existentes de conceitos para o sentimento de pertencimento:

A priori esse conceito – pertencimento –pode nos remeter a, pelo menos, duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento; e outra, compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva.

Ainda segundo Lestinge (2004) um conceito poderá levar ao outro e completá-lo, no sentido que quando eu me enraízo a um ambiente e às suas características isso me levará a desenvolver não só sentimentos em relação àquilo, mas também a reflexões que muitas vezes despertarão um lado mais crítico, transformando a forma de ver o mundo e buscando reflexões que sejam emancipatórias.

Ele acredita que com o sentimento de pertencimento torna-se possível a libertação das pessoas. Esse sentimento levará o indivíduo a se enraizar, a se formar como um ser, nutrir-se do que há ali criando a sua identidade.

A categoria “*Identidade(s)*”, apesar de contestáveis significações e diversas interpretações, tem como referencial teórico na perspectiva de Hall (2005) que assinala existir, dentro de nós, identidades contraditórias, empurrando-nos em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Consequentemente, as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. Serão as diferenças e semelhanças individuais dos alunos, seus conflitos de valores, necessidades de reconhecimento recíproco com seus pares e julgamentos de imagem de si e dos outros que balizarão a constituição dos diversos grupos no espaço escolar e, simultaneamente, a de suas próprias identidades.

São muitas as identidades que os alunos podem construir no espaço escolar, podendo ser provisórias, descartáveis, rejeitadas e abandonadas. São eles, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes e nada proíbe pensar que diferentes quadros de identidades se imbricam uns aos outros, a fim de contribuir para o sentimento de identidade.

Essas categorias nortearam, também, a construção da marca do projeto, que recebeu o nome: PENHA – SER E PERTENCER, passando a nortear todas as práticas pedagógicas da escola, contemplando o território e abraçando as práticas que já estavam em ação.

Figura 3 - Marca do Projeto Ser e Pertencer



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

A Marca foi elaborada pelo designer gráfico Davi Barros, competente profissional que após ouvir sobre o projeto, explicou a sua criação:

O maior símbolo para identidade é uma impressão digital. É uma característica individual e que nos une, pois a todos é designado essas marcas na pele. Pertencer a um lugar é conviver com as diferenças, é saber que existe algo, ainda que pequeno, que é inerente ao nosso querer. Pertencer a um lugar faz parte da nossa característica como indivíduo. Nos une como uma impressão digital, está na nossa pele, na forma que falamos, pensamos e agimos. O nosso lugar nos influencia.

Procurei passar essa ideia das diferenças com a paleta de cores. Cores vibrantes que simbolizam energia, a busca e a dinamicidade. São diferentes, mas juntas compõem um único símbolo.

A Igreja da Penha, no topo simboliza o pertencer a identidade, como se a digital fosse o morro onde a Igreja se apoia e sem as diferenças (as cores) ela não iria permanecer em cima e cairia.

Utilizei fontes com uma inclinação e contrastando com uma cursiva na letra “E” reforçando o conceito de movimento, busca, do explorar e conhecer.

(Depoimento de Davi Barros, maio de 2017)

A marca foi apresentada ao grupo, que aprovou, mas que questionou as categorias “pertencimento e identidade(s)”, e o jeito de usar o “ser e pertencer”. Sugeriram o uso de outras categorias ou de uma abordagem segundo eles “de mais fácil entendimento”. A diretora Daniela Azini submeteu a logotipo à votação e a maioria escolheu esta para representar o projeto da escola.

A simples escolha do nome e da marca do projeto, permeada de tensionamentos, discussões e críticas no grupo apontavam para um cenário que não figurava unânime no corpo docente, O “Ser e Pertencer” não era simpático a todos, mas, a princípio, parecia ser era da maioria.

O Projeto Pedagógico proposto partiu do pressuposto de que era preciso que existisse uma autonomia pedagógica de fato, numa concepção de gestão que potencializasse a relação com o território e as identidades que os compõem. Não era válido para estas escolas (e nem para escola alguma) projetos introduzidos arbitrariamente para atender demandas de mercado, atendimento a índices de aprovação ou que buscassem pleito eleitoral. Os projetos que nascem no “chão da escola” a partir do diálogo com a comunidade escolar são os que frutificam e que não dependem de programas de governo temporais e transitórios para existir.

O “*Penha: Ser e Pertencer*” se propôs a buscar a valorização a história local, a educação patrimonial e a cultura local, sendo isso apresentado e discutido com professores, alunos e comunidade escolar, através de reuniões, debates e apresentações gradativas de propostas.

A busca pela valorização do território integra a cultura local e legitima a história local como parte fundamental do aprendizado do discente, assim como a participação efetiva destes na construção e elaboração desse projeto.

O objetivo do Projeto era resgatar a formação histórica do bairro da Penha e as favelas que os compõe, tendo como protagonista a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos e a comunidade escolar que a compõe e através do uso da memória e da história local pesquisar sua fundação, inserção e relevância para a comunidade escolar, recuperando o sentimento de pertencimento e identidade desta como força motriz de atravessamentos e mudanças no território.

Ressaltando a confiança de que quando a unidade escolar e a comunidade trabalham articuladas, os resultados tendem a ser positivos e visíveis no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem mútuo e dialógico entre os sujeitos que compõe esses espaços. Isso faz com que a participação colaborativa nesse espaço de ação educativa compartilhado seja produtora para o processo educacional dos educandos e a superação dos entraves vivenciados por estudantes, professores e escola na etapa final do Ensino Fundamental.

Um dos pilares fundamentais que permitiram a construção e o desenvolvimento deste projeto foi à contribuição extremamente significativa e pontual da *Educação Popular* e suas possibilidades práticas que dialogam diretamente com o território, o projeto e o cenário educacional vigente.

1.5.1 A Educação Popular

A educação popular é uma concepção prática, teórica e metodológica de educação que articula os diferentes saberes e suas práticas, às dimensões da cultura e dos direitos humanos, estabelecendo um compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais.

Ao tratar do tema Educação Popular, Pereira e Pereira declaram:

Acreditamos que a Educação Popular pode contribuir para reacender —a chama da esperança das classes populares, pois propõe uma relação educativa que vai além do trabalho com conteúdos escolares, vai em busca da formação do homem-pessoa, ao invés de homem-coisa, do homem como um ser social comprometido com as causas de seu tempo, insatisfeito, curioso, sonhador, esperançoso e fundamentalmente transformador. (2010, p.74)

A construção teórica e metodológica da Educação Popular elaborou-se no compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, articulado com a ação de construção desta sociedade, mediante uma prática emancipatória, libertadora, capaz de propiciar aos educadores populares uma práxis libertadora. Ela sedimentou as bases de uma

teoria do conhecimento, a qual nos permite compreender os processos de ensinar e aprender no diálogo entre os sujeitos de conhecimento, na superação da contradição educador-educando.

Uma educação que acontece dentro da, por meio da e como uma realização da cultura. Assim, estamos tratando de um conceito de educação que não a restringe ao ensino e aprendizagem que ocorrem em uma sala de aula, ou à relação professor-aluno, ou em torno de conteúdos de livros didáticos.

Segundo Ivonaldo Leite (2016, p.3), a educação popular tem um panorama histórico bem denso e extremamente relevante, que ele destaca com síntese e com clareza em seu artigo intitulado: Educação popular, ontem e hoje: perspectivas e desafios:

- 1) A ampla e densa produção teórica na América Latina nessa área;
- 2) No Brasil, o papel pioneiro da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com uma variada produção acadêmica em Educação Popular (desde 1979);
- 3) A dimensão estruturante do pensamento de Paulo Freire na constituição do referido campo;
- 4) O predomínio, nos últimos vinte anos, de uma perspectiva mais de divulgação das abordagens historicamente desenvolvidas em Educação Popular, e menos de produção original;
- 5) A ausência de formulações da Educação Popular sobre temas que passaram a ocupar um lugar de relevo na agenda dos debates contemporâneos, com significativos reflexos sobre o contexto educacional. (LEITE, 2016, p.3).

Foi na década de 1950 que o campo da Educação na América Latina recebeu as ideias e práticas da Educação Popular, como pensamento pedagógico universal. O grande destaque e responsável pela construção, difusão e operação dos ideais da Educação Popular foi Paulo Reglus Neves Freire. Paulo Freire, como ficou conhecido, é considerado hoje o Patrono da Educação Brasileira.

Para Moacir Gadotti (2011, p.36) “a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação – da conscientização – nesse processo de mudança é a preocupação básica da pedagogia de Paulo Freire.”

O fundamental da Educação Popular é a autonomia popular no fazer e no dizer. Quanto maior a conscientização, maior a possibilidade de autonomia das pessoas envolvidas no processo educativo.

Por conhecer o contexto internacional, Freire acredita na possibilidade de uma educação contra hegemônica, que contribua na formação do sujeito histórico autônomo, com capacidade de romper, de decidir, de dirigir, de ser ativo e atuante frente aos problemas do seu tempo. Segundo ele, “a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a

tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade” (FREIRE, 1995, p. 16).

O educador, na Educação Popular, desempenha um papel fundamental, tanto no desenho metodológico, como em sua aplicação efetiva. Ele orienta o debate, questiona o que se afirma no grupo, centra a discussão dentro do tema tratado, sintetiza o conjunto de opiniões e devolve-o ao grupo para seguir aprofundando os estudos e as reflexões.

A educação dentro da e por meio da cultura pode, elevar o indivíduo à condição de sujeito enraizado historicamente e, acima de tudo, aquele que constrói e expressa humanização, que exercita sua liberdade, assume as tarefas do seu tempo, reflete e as analisa, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade.

Por meio dessa educação, seria possível ao ser humano aprender a ousar, a comunicar, a dialogar, a enfrentar, a superar a ingenuidade da consciência, de modo a encaminhar-se no sentido da construção de um conhecimento libertador, que potencializa a criação de projetos emancipatórios.

Paulo Freire (2003, p. 75) adverte:

[...] se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o “analfabetismo” político. Temos de superar esta espécie de educação – se nossa opção é realmente revolucionária – por uma outra, em que conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas.

A proposta educacional de Paulo Freire, a sua concepção de educação como processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana, seria uma concepção libertadora de educação, pois a educação domesticadora seria mero ato de transferência de conhecimento e de descrição da realidade, enquanto que a educação libertadora seria ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação-reinvenção da realidade. A educação como emancipadora e libertadora.

A escola deve ser um espaço de organização política das classes populares e um centro irradiador de cultura integrado à sociedade. Neste sentido, a escola/educação deve colocar o aluno em contato com os movimentos sociais, organizações políticas e instituições públicas. Ao mesmo tempo em que deve atuar como um agente que promove e organiza atividades culturais e educativas juntamente com a comunidade (FREIRE, 2000).

A partir dessa concepção, dos elementos e do substrato desta metodologia, o projeto “Ser e Pertencer” buscou a aproximação de forma ética das práticas socioculturais vividas pela comunidade da Penha em geral, e da Vila Cruzeiro em específico.

1.5.2 O “Ser e Pertencer” em ação

Diversas ações foram realizadas em função de uma nova realidade escolar, quebrando paradigmas, reinventando o sentido da escola, mudando-a pedagogicamente e estruturalmente.

O mutirão pela reforma da quadra, em abril de 2017, que colocou todos os alunos nas ruas da favela, com a banda escolar pedindo doações, foi a primeira ação efetiva deste projeto que passou a ganhar vida com a participação fundamental da comunidade escolar. O pertencimento e a identidade tão discutidos e que foram motivos de tanta reflexão estavam sendo colocados em prática:

A construção das mudanças começou, literalmente, com pedras, cimento, areia. Foi com esses materiais doados ou comprados através de pequenas quantias conquistadas pelos professores e alunos junto à comunidade que a quadra esportiva esburacada foi recuperada. Para isso, durante três dias os alunos saíram com uma banda escolar pelas ruas e vielas da Cruzeiro em busca de arrecadações e, ao final da empreitada, captaram R\$ 2.900. (SME, 2017c)

Para o diretor-adjunto Marcelo Martins, idealizador do mutirão, “a favela merece mais do que só o básico, merece um trabalho de excelência e a Bernardo fez isso junto com seus alunos e com a sua comunidade.”

Figura 4 - Quadra da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos



Fonte: Wander Pinto, 2016 – Acervo Pessoal

Figura 5 - Banda de Percussão da escola e alunos nas ruas



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

Figura 6 – Mutirão pela reforma da Quadra Escolar



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

Figura 7 - Quadra da Escola após o Mutirão



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

Após o mutirão, os planos foram direcionados para comemorar o aniversário de 51 anos da escola, dessa vez numa festa aberta a comunidade escolar, no mês de agosto. O impacto do projeto “Ser e Pertencer”, começava a ser tão forte e ressoar de forma tão positiva na Rede Municipal de Educação que, o então secretário municipal de Educação, César Benjamin, visitou a unidade escolar na festa de aniversário para prestigiar as mudanças.

Na ocasião da festa, Ângelo Campos, morador da favela da Vila Cruzeiro, artista autodidata, que já pintou murais, prédios e telas em Amsterdam, Berlim, EUA e outros países, foi convidado pela direção e voluntariamente decidiu grafitar o muro frontal da escola, com doação de tintas de uma ONG local. Ângelo mostrou na prática o que declarou no ano de 2014, para o jornal El País:

As pessoas das favelas seriam iguais ao resto dos brasileiros, e seriam tão respeitadas quanto o resto dos brasileiros se fossem avaliadas pelo que são e pelo que fazem, em vez do lugar de onde elas vêm. Eu pinto, e muitos me respeitam pela minha arte. Alguns só me conhecem por isso. E eu também sou um menino da favela. (MARTIN, 2014).

O grafite frontal não só apagava pichações e uma fachada de “cadeia”, mas inaugurava o novo momento que a Bernardo estava vivenciando. A frase escolhida para o grafite foi: “Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados, o que elas amam são pássaros em voo”, do poeta e educador Rubem Alves.

Figura 8 - Imagem Frontal da escola após o grafite



Fonte: Alberto Jacob Filho, 2017

O artista Ângelo Campos declarou em entrevista a repórter Fernanda Fernandes da Revista digital MultiRio que,

Enquanto trabalhava no muro externo, no qual quis retratar um “menino comum”, pessoas da comunidade o abordaram ao perceber que a figura segurava um objeto. “Pediram para eu não desenhar uma arma na mão do menino, e o esboço era, na verdade, o de um lápis. As pessoas da região mesmo faziam associações negativas à escola. Mas ganhamos reconhecimento com a arte.” (FERNANDES, 2017)

Os grafites não pararam no muro frontal, Ângelo decidiu que toda a escola deveria abandonar o cinza chumbo e que os corredores deveriam ganhar cor. Para isso realizou oficinas de grafite com os alunos da escola e as paredes, portas, salas de aula e todos os ambientes da unidade foram grafitados com temáticas escolhidas pelos alunos e desenhos feitos também por eles: Pré-história, África, representatividade feminina, favela. A arte expressava o Projeto proposto, feito por muitas mãos. A busca por uma identificação da comunidade com a escola tinha dado seu pontapé inicial.

Figura 9 – Corredores da Escola após os grafites



Fonte: Alberto Jacob Filho, 2017

Para além do mutirão e da inventividade dos grafites, a escola realizou, também, outras ações pedagógicas importantíssimas:

- Palestra sobre o racismo, feminismo e homofobia – com a participação de moradores e personagens da comunidade;
- A volta do “recreio”;
- A Campanha “Seu 1 Real Vale Ouro” – dedicada a finalização da revitalização da quadra, onde foi realizada uma reunião na escola com a presença de comerciantes locais, moradores e associação de moradores, com o intuito de arrecadar fundos para a conclusão das obras da quadra;
- O Projeto Vale a Penha – Curtas-metragens produzido pelos alunos da escola utilizando seus próprios aparelhos celulares, em parceria com a MultiRio, a partir de uma oficina de audiovisual, que destacava locais e personagens do território da Penha; (MULTIRIO, 2019).
- O FAZ GAME – Projeto de criação de jogos feito pelos alunos, a partir da realidade social e escolar.¹¹
- O “Desgradeamento escolar” – Todas as grades que a escola possuía foram retiradas;
- A presença da escritora Thalita Rebouças na unidade escolar no evento promovido pela SME-Rio denominado “Bienal nas Escolas” – a autora foi palestrar para os alunos, conversou com a comunidade e autografou livros;

Outras atividades tiveram iniciativas específicas de professores da escola, que a partir das categorias de pertencimento e identidade, desenvolveram suas práticas nas disciplinas que lecionavam. Como é o caso do Professor Paulo Henrique, conhecido pelo apelido de Poíko, da disciplina de Artes, com a banda de Percussão da Bernardo. O Professor Alisson Pinheiro, da disciplina de História, mas que leciona nas turmas de Projeto de Aceleração, com o trabalho da Horta Maker e o professor José Carlos Vieira Júnior, professor de Educação Física, com o Bernardo em Movimento.

Diante da grandiosidade do Projeto Ser e Pertencer que havia sido estruturado, a Bernardo foi notícia nas mídias sociais, sendo reconhecido a relevância de um trabalho inovador e que se destacava a participação ativa da comunidade escolar:

- ***Futuro em construção na Vila Cruzeiro – SME-Rio – Setembro/2017***¹²

¹¹Disponível em : < <https://www.fazgame.com.br/>>. Acesso em 03/07/2020.

¹² Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7317107>>. Acesso em 03/07/2020.

- **Projeto fortalece sentimento de pertencimento dos alunos à E.M. Bernardo de Vasconcellos** – MultiRio – dezembro/2017¹³
- **Tem Jeito!** – SbtRio – maio/2018¹⁴
- **Projeto Ser e Pertencer** – Conexão Futura – junho/2018¹⁵
- **Saúde Mental nas Escolas** - Revista Appai – maio/2019¹⁶

Propositamente não foram listadas as atividades e ações pedagógicas desenvolvidas pela disciplina de História, lecionada por mim. Estas estarão devidamente elencadas no capítulo seguinte, pois são trabalhos que culminam na idealização e realização do Rolé na Penha.

1.6 A escola na favela

A Escola passava por uma notória reestruturação física e pedagógica, com inúmeros desafios internos e externos. O “Ser e Pertencer” tinha como desafio conceber o território que a escola se inseria: a favela. Burgos (2009, p. 3) enfatiza o peso que a localização da unidade escolar e da residência do próprio aluno exerce sobre o prestígio das escolas:

Considerando que a maioria das escolas públicas de ensino fundamental recruta seus alunos no próprio território onde está instalado, o lugar simbólico da escola – tão importante para determinar o alcance de seu papel institucional - passa a ficar atrelado ao *status* do território no mapa de prestígio sócio espacial das cidades. Donde se conclui que um território segregado por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola que o atende, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado tanto para o trabalho de instrução quanto para o de socialização.

Assim, as características da organização do território constituem um elemento importante para aumentar ou diminuir a segregação entre as escolas. Os processos de segregação urbana podem vir a influenciar no desempenho, na trajetória educacional e nas

¹³Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13383-projeto-fortalece-sentimento-de-pertencimento-dos-alunos-%C3%A0-e-m-bernardo-de-vasconcellos>>. Acesso em 03/07/2020.

¹⁴ Disponível em: https://m.facebook.com/sbtriooficial/videos/1545128572262786/?refsrc=https%3A%2F%2Fm.facebook.com%2Fstory.php&_rdr>. Acesso em 30/03/2020.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.futuraplay.org/video/projeto-ser-e-pertencer/429340/>>. Acesso em 03/07/2020.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.appai.org.br/saude-mental-nas-escolas/>>. Acesso em 03/07/2020.

oportunidades escolares de estudantes. As características desse território podem contribuir para o isolamento da escola, segregação desta população escolar e ampliam-se as dificuldades para o funcionamento do modelo institucional que orienta a organização escolar.

A maioria das escolas, localizadas em territórios de favela eram vistas como um “problema”, segundo Burgos (2009). O autor ainda destaca que existem dois processos de segregação urbana que são refletidos cotidianamente no espaço da escola durante o processo de ampliação de matrículas: o esvaziamento da classe média, e a segunda é o lugar simbólico que a escola ocupa quando está inserida na favela.

Segundo o autor isso “marca negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impõe consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução quanto para o de socialização.” (BURGOS, 2009, p.8).

Pensar a escola pública em suas interfaces e sua relação com a favela é analisar a as dimensões da sociabilidade urbana. As cidades brasileiras mostram em seus índices de violência contra os jovens o retrato da problemática social do país

A escola na favela é refém de inúmeras circunstâncias que a aprisiona em um ciclo vicioso que os principais atores, professores e alunos, estão cientes das inúmeras desvantagens do cenário montado para serem protagonistas.

A favela é a forma concretizada da incapacidade e incompetência das instâncias governamentais no que se refere a um projeto político que vise à igualdade de direitos e acesso aos bens e serviços urbanos. Sendo, ao mesmo tempo, um lugar de resistência e de propostas alternativas de mobilização, produção cultural e organização política. Portanto, “a escola na favela é uma caixa de ressonância da cidade escassa”. (BURGOS, 2009. p. 26)

1.7 A favela: o avesso do avesso

Para iniciar o diálogo sobre favela consideramos importante a citação da obra clássica de Lícia do Prado Valladares (2005), a autora discorre sobre o que chama de “mito da origem da favela”, remontando sua origem ao final do século XIX, associando a Guerra de Canudos, ocorrida no estado da Bahia, e narrada brilhantemente no livro Os Sertões de Euclides da Cunha, ao “morro da Providência” no Rio de Janeiro.

Segundo Valladares (2005), dezenas de soldados oriundos da Guerra de Canudos e se instalaram no “morro da Providência” para uma futura incursão com o objetivo de fazer o Ministério da Guerra, pagar seus soldos pelos serviços prestados contra a comunidade de

Canudos. Os soldados acamparam nessa região e fizeram morada. O “morro da Providência” teria sido comparado ao último local em que os soldados residiram antes da partida para o Rio de Janeiro, local ficou conhecido como: “Morro da Favella”, que recebeu esse nome devido a presença de uma planta chamada “favela”, que existia na localidade.

Para Rafael Gonçalves de Almeida (2019, p. 47),

Se a associação entre o morro baiano e o morro carioca surgiu da memória dos soldados combatentes, da presença da planta “favela” (ou faveleira) no Morro da Providência, ou dos escritos jornalísticos e literários, não sabemos. O fato é que a denominação acabou se generalizando para todas as aglomerações análogas que vieram a se constituir.

A obra de Euclides da Cunha serviu de início para o pensamento de escritores e intelectuais que se propuseram a descrever, representar e interpretar a favela. Segundo Almeida (2019, p. 52-53),

os desordeiros e facínoras de Canudos, como eram chamados, tinham encontrado seu lugar no coração da capital. E eles não são desordeiros e facínoras porque pertenciam às tropas de Antônio Conselheiro ou porque eram soldados que tinham participado de um genocídio naquela cidade. Não. Eles são o que são para a nossa elite porque pertencem às mesmas raças. Não importa de que lado lutaram ou mesmo se lutaram: são degenerados, retrógrados, pessoas brutas, primitivas e perigosas. Nesse sentido, chamar o morro carioca de Morro da Favella é, em primeiro lugar, atribuir ao morro, àquela comunidade, um elemento de perigo, um elemento ameaçador.

A comparação é proposital e começa a desenhar o estigma que o nome e os territórios, que levam essa designação, carregarão até os dias de hoje. E é claro que essa associação resultou em consequências visíveis na maneira como Estado projetaria suas práticas em relação a esses territórios. Um estigma racista, violento e segregador estava sendo forjado.

Em 1909 o Jornal Correio da Manhã já descrevia o morro da Providência como “esconderijo de gente disposta a matar, por qualquer motivo, ou, até mesmo, sem motivo algum” (CORREIO DA MANHÃ, 05/07/1909).

A República estava sendo construída e as preocupações políticas preocupavam-se com a saúde e higienização da sociedade e para um momento de “modernidade e industrialização”. A favela figurava como um contraponto a cidade, que era a capital da República, um problema que deveria ser resolvido.

A transformação da favela em um problema social surge no momento do aumento populacional em contraponto a quantidade de moradias disponíveis. As casas que estavam localizadas nos morros e que eram consideradas, pelos discursos higienistas, insalubres caminhavam na contramão do padrão desejo para o cenário urbano, a intervenção não tardaria a chegar.

Em 1927 chega ao Rio de Janeiro, a convite do então prefeito Antonio Prado Junior, o urbanista francês Alfred Agache, que vai ser responsável pelo Plano de Remodelação da Cidade do Rio de Janeiro.

A favela logo se tornou alvo da crítica eurocêntrica de Agache (1930, p.190):

Construídas contra todos os preceitos da hygiene, sem canalizações d'agua, sem exgottos, sem serviço de limpeza publica, sem ordem, com material heteroclito, as favellas constituem um perigo permanente d'incendio e infecções epidemicas para todos os bairros através dos quaes se infiltram. A sua lepra suja a vizinhança das praias e os bairros mais graciosamente dotados pela natureza, despe os morros do seu enfeite verdejante e corroe até as margens da matta na encosta das serras. (forma do Português mantida conforme regras gramaticas da época).

A primeira definição oficial, que trata das favelas foi publicada no que ficou conhecido como Código de Obras, de 1937, que proibia a construção de novas favelas e a reforma das atuais – e prevê pela primeira vez uma política de remoção, sugerindo a construção de habitações proletárias. (BURGOS, 2009).

Era uma política que buscava combater o “problema-favela” e que previa uma solução emergencial e inicial: as remoções – a retirada das pessoas desses locais, migrando-as para habitações construídas e devidamente ordenadas pelo Estado.

Segundo o artigo 349 do Código de Obras de 1937, as favelas eram definidas como: “conglomerados de dois ou mais casebres regularmente dispostos ou em desordem, construídos com materiais improvisados e em desacordo com as disposições deste Decreto”. (RIO DE JANEIRO, 1937). Fato é que uma vez reconhecida oficialmente, a favela se torna um problema a ser resolvido com medidas administrativas.

A política dos Parques Proletários Provisórios – habitações estabelecidas pelo governo como solução emergencial para a política de remoções, marcou uma mudança no tratamento do “problema das favelas” no Rio de Janeiro. Orientada pelo Código de Obras, o governo buscou solucionar o problema através da realocação do morador da favela e sua possível “recuperação”. O trabalho deveria ser conduzido tecnicamente através de estudos de caso, isto é, levando em conta a heterogeneidade das favelas e favelados.

Na década de 1960, com a Ditadura Militar no Brasil, a política de eliminação das favelas e remoção dos seus habitantes ganhou força figurando a característica autoritária e violenta do regime. Segundo Brum (2013, p. 180),

O ‘problema-favela’ clamava, segundo autoridades e setores da sociedade por uma solução urgente. Entre 1950 e 1960, o número de habitantes destas praticamente dobrou, passando de cerca de 170 mil para 335 mil moradores (RIBEIRO e LAGO, 1991), cifra que alarmava os que viam a favela como uma infestação que crescia sem controle.

Em 1968 foi criado o CHISAM (Coordenação de Habitação de Interesse Social da Área Metropolitana), órgão que vai figurar como o responsável pelas políticas de remoção das favelas, e defendia que a favela seria um contraponto, que destoava da beleza da cidade, e que os moradores, “os favelados” eram os responsáveis por esse território que maculava a imagem da cidade, precisando ser reintegrado a cidade e a sociedade.

Só podemos compreender por que as remoções foram executadas a partir da noção de que o estigma de favelado foi ampliado ao máximo, o que possibilitou ao Estado sistematizar a política de remoções[...] O favelado era visto como alguém não-integrado ao bairro onde a favela se localizava, [...]era alguém integrado. Imputava-se, porém, exclusivamente a ele toda a responsabilidade pela relação conflituosa que a cidade tinha com as favelas. (BRUM, 2013, p.184)

As remoções organizadas pelo CHISAM faziam parte de uma política de remodelação urbana, onde as autoridades buscavam modificar, o espaço urbano da cidade.

Com o fim da ditadura e o início da abertura democrática, as remoções e as políticas públicas que as fomentavam foram tornando-se pontuais. Possibilitando aos favelados expressões de resistência, participação nas decisões com representatividades e lideranças em diversos projetos organizados pelo Estado, e que eram direcionados para as favelas.

Em 1992, na prefeitura de Marcello Alencar, com o Plano Diretor da Cidade do Rio de Janeiro, uma exigência da Constituição de 1988, a via urbanizadora das favelas é consolidada como função do poder público. Em consonância com os princípios do Plano Diretor surge, em 1993, o programa Favela Bairro. A urbanização das favelas se consolidou e as remoções pareciam estar definitivamente eliminadas do vocabulário da cidade. (BRUM, 2013, p.192)

Porém, na década de 1990, a violência urbana passou a ser marca das favelas do Rio de Janeiro, sendo conferida a elas a culpa da existência e manutenção da violência e da criminalidade em pleno crescimento na cidade. O tráfico de drogas e armas chegava ao asfalto, o que teve por consequência o retorno de discursos em prol da defesa das remoções das favelas, que ganhou força com as políticas públicas direcionadas aos Grandes Eventos que a cidade sediaria: Jogos Pan-Americanos em 2007, Copa do Mundo em 2014, e Jogos Olímpicos em 2016.

Para Luís Antônio Machado da Silva (2010, p.284) ao discutir o crescimento da violência urbana no Rio de Janeiro e sua associação às favelas, registra que,

A histórica segregação espacial, que corresponde a uma espécie de ecologia da desigualdade social, favoreceu a que essa ponta do tráfico internacional, relacionada ao comércio a retalho para o consumo final, tivesse um de seus canais concentrado nas favelas, entre outras “periferias”. Isso redefiniu a imagem pública desses territórios e afetou profundamente o entendimento coletivo de seu lugar na organização urbana.

Esse segmento, teria, em determinado momento “descido” ao asfalto e ocupado a cidade. Sendo, portanto, imputada a eles culpa da crescente violência, e partir de sua criminalização, torna-se o tipo ideal que precisa ser afastado rapidamente do convívio social.

A partir disto, começam cobranças aos órgãos de segurança pública do Estado, que corrijam, organizem, segreguem e punam, para que se possa reestabelecer a ordem social. De forma rápida e abrupta os moradores de favelas passam a ser identificados como cúmplices das quadrilhas de traficantes. Passa-se a uma busca na sociedade que Marcia Leite (2008, p. 135) vai chamar de “limpeza moral”, “para se diferenciarem, enquanto ‘trabalhadores’, dos ‘vagabundos’ e ‘bandidos’”.

Cresce o clamor por uma ação “dura” – isto é, ilegal –, de modo que a única possibilidade de evitar a contaminação moral de todo o sistema, preservando os aspectos institucionalizados do conflito social, é deixar a “dureza” da repressão ao arbítrio da polícia. Esse é o segredo, praticado, mas não tematizado, da paradoxal convivência entre dois processos que, na aparência, deveriam ser incompatíveis: a democratização e a expansão da violência criminal e policial. (MACHADO, 2010, p. 293)

Uma solução de política encontrada pelo Estado foi a criação das Unidades de Polícia Pacificadora, que ficaram conhecidas popularmente como UPPs, que foi a instalação, no ano de 2008, de unidades de polícia dentro das favelas, com o objetivo de recuperar territórios perdidos para o tráfico e levar a inclusão social à parcela mais carente da população.

De acordo com o *site* oficial da Secretaria de Segurança Pública, o Programa- planejado e coordenado pela Subsecretaria de Planejamento e Integração Operacional- está fundamentado nos princípios da polícia de proximidade, um conceito supera a ideia de polícia comunitária e possui sua estratégia alicerçada na parceria entre a população e as instituições da área de Segurança Pública. Outro ponto importante está relacionado com o fato de a pacificação ter papel fundamental para o desenvolvimento social e econômico das comunidades, pois potencializa a entrada de serviços públicos, infraestrutura, projetos sociais, esportivos e culturais, investimentos privados e oportunidades.

As UPPs não são o marco zero da política de segurança pública para as favelas. Cabe registrar que já ocorreram outras ações policiais específicas para estas áreas, como o Mutirão da Paz, forma de policiamento comunitário, experimentado no período de 1999 a 2000. Cabe destacar o pioneirismo do policiamento comunitário nas favelas com o Coronel Cerqueira no primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1986).

Entretanto, as UPP's, apresentam como apoio e respaldo o grande apoio recebido da mídia, do empresariado e da iniciativa privada que custeou a manutenção e o suporte logístico das UPP's.

A favela do morro Santa Marta foi a primeira a ser ocupada no dia 19 de dezembro de 2008. Logo, as reportagens enfatizaram as mudanças ocorridas associadas à presença da força militar, a ausência do tráfico de drogas e a consequente regularização da rotina na favela. Os reflexos da segurança ecoavam no mercado imobiliário, no turismo na favela e no comércio do entorno da comunidade.

A ocupação da Vila Cruzeiro ocorreu na manhã do domingo de 28 de novembro de 2010. Batalhão de Operações Especiais (Bope), tropa de elite da PM, forças armadas, tanques blindados, helicópteros e armas de guerra, uma ampla cobertura nos meios de comunicação. A favela da Vila Cruzeiro, conhecida mundialmente por ter sido o território perigoso e criminoso onde o jornalista Tim Lopes foi brutalmente assassinado em 2002¹⁷, estava sendo noticiada novamente, mas desta vez com as forças de Segurança Pública, invadindo, ocupando o local e estabelecendo, segundo os policiais, a paz que a comunidade precisava.

1.7.1 Vila Cruzeiro

A Vila Cruzeiro é uma das favelas cariocas do complexo da Penha, e que segundo relatos orais, teria se originado no século XIX a partir de uma ocupação de homens e mulheres escravizados no entorno da formação rochosa na qual está localizada a Basílica Santuário Arquidiocesano Mariano de Nossa Senhora da Penha de França¹⁸. Neste território foi se formando um ajuntamento de famílias negras que, na luta contra a condição escravista do país, resistiu e encontrou o apoio do padre Ricardo, padre titular da Igreja durante o período, conhecido por ter sido um “republicano e abolicionista, capelão da irmandade da Penha, [...] que costumava abrigar em sua casa escravos fugidos das redondezas”. Naquele

¹⁷ O jornalista Tim Lopes, de 51 anos, foi torturado e morto por traficantes na favela da Vila Cruzeiro, no Rio de Janeiro, em junho de 2002, quando fazia uma reportagem investigativa sobre bailes funk financiados pelo tráfico no Complexo do Alemão, subúrbio carioca. A morte do repórter da TV Globo foi ordenada por um dos líderes da facção Comando Vermelho, o traficante Elias Maluco. Tim Lopes foi torturado por um grupo de nove homens e executado por Elias Maluco com um golpe de espada. Depois, o corpo foi esquartejado e queimado em pneus em um local, conhecido como “micro-ondas” - usado por traficantes para incendiar vítimas e, assim, eliminar provas dos crimes.

¹⁸ Para maiores informações Disponível em: < <https://www.basilicasantuariopenhario.org.br/> >. Acesso em 05/03/2020.

período, segunda metade do século XIX, o movimento em prol da abolição da escravatura crescia no Brasil, em especial no Rio de Janeiro.

Em 1880 nos subúrbios imediatos à então capital do império já haviam se estabelecido alguns quilombos, com destaque para “[...] o Quilombo da Penha, atualmente Vila Cruzeiro”.

Para o memorialista e jornalista Alberto Barbosa, em considerações extraídas do Observatório Quilombola, havia no imaginário daquele tempo, uma noção de que “pela atuação do padre Ricardo, havia uma permissão não oficial para que ocupassem as áreas de encosta. Ali também eles tinham certa proteção e a certeza de que ninguém os removeria”. No pós-abolição e dado o bom relacionamento entre essa comunidade em formação e os párocos locais, foi possível o estabelecimento de um maior quantitativo de moradores egressos do cativoiro.

Na Vila Cruzeiro deu-se a ocupação do setor denominado de “Sr. Nestor”, dado a área em virtude do nome do proprietário do terreno. Ainda neste período iniciou-se nesta época, a demarcação e a venda dos lotes. O setor “Irmandade” surgiu por invasão na área na época de 1960 aproximadamente. Atualmente onde é a rua Sargento Ricardo Filho, existia uma vila com uma cruz no alto do morro, daí o nome Vila Cruzeiro. (CADERNO DA PENHA, p.10)

A comunidade se expandiu mais agudamente a partir da segunda metade do século XX, pouco a pouco atingindo as dimensões que apresenta na atualidade.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a comunidade possui uma população de 9.020 habitantes. Destes, 1.239 (ou 13,7%) estão incluídos na faixa etária de até oito anos de idade (na totalidade do município do Rio de Janeiro, o que inclui outras favelas, essa média diminui para cerca de 11%). A comunidade é composta por 2.427 domicílios oficialmente contabilizados.

1.7.1.1 A Vila Cruzeiro que “o Brasil conhece”

A Vila Cruzeiro é um território conhecido internacionalmente, infelizmente não pelas suas potências, mas pelas suas mazelas, violência e criminalidade. Se desde o século XVII até o meado da década de 1980 a região no qual a Vila Cruzeiro está inserida, o bairro da Penha, teve relevância e destaque internacional pela sua famosa Festa de Nossa Senhora da Penha, o protagonismo negro na festa, a religiosidade, o Parque Shangai, o samba e suas raízes, agora figura sempre através de matérias relacionadas à violência, tráfico de drogas, criminalidade e operações policiais.

Embora seja válido pontuar notícias acerca do jogador de futebol Adriano, conhecido como “Imperador”, que nasceu, cresceu e vive regularmente na favela supracitada. Sua fama chamou atenção para a favela, mas logo depois por conta de problemas na vida pessoal e afastamento da carreira, o jogador teve seu nome associado ao tráfico de drogas e a marginais líderes da favela¹⁹.

Em qualquer procura em site de busca rápida que se faça sobre a Vila Cruzeiro, os resultados são sempre os mesmos: notícias atuais ou antigas relacionadas a operações policiais e tráfico de drogas, imagens de policiais em operações ou vídeos de tiroteios intensos e associação da favela ao crime e ao tráfico de drogas.

- ***“Após Bope entrar na Vila Cruzeiro, criminosos fogem pelo mato para o Complexo do Alemão”***²⁰
- ***“Homem é atingido por bala perdida em troca de tiros na Vila Cruzeiro, Rio”***²¹
- ***“Após morte de oficial, o policiamento é reforçado na Vila Cruzeiro”***²²
- ***“Operação na Vila Cruzeiro, Rio, deixa mais de 2 mil alunos sem aulas”***²³
- ***“PMs são atacados por criminosos na Vila Cruzeiro”***²⁴

A construção imagética do território é marcada por estigmas negativos, fomentando o construto da favela, como local de criminosos, território apartado da cidade, e que nenhum ‘cidadão de bem’ deveria acessar por ser um local de crimes de medos e de mortes.

A pluralidade cultural, a capilaridade das relações humanas e as vidas humanas não são levadas em conta. A política de segurança do Estado tem uma guerra declarada as favelas

¹⁹ Disponível em: www.espn.com.br/noticia/455355_adriano-e-denunciado-por-trafico-de-drogas-e-associacao-ao-trafico. Acesso em 14/04/2019.

²⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2010/11/25/apos-bope-entrar-na-vila-cruzeiro-criminosos-fogem-pelo-mato-para-o-complexo-do-alemao>. Acesso em 14/04/2019.

²¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/11/homem-e-atingido-por-bala-perdida-em-troca-de-tiros-na-vila-cruzeiro-rio.html>. Acesso em 14/04/2019.

²² Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/03/14/apos-morte-de-oficial-o-policiamento-e-reforcado-na-vila-cruzeiro.htm>. Acesso em 14/04/2019.

²³ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/operacao-na-vila-cruzeiro-rio-deixa-mais-de-2-mil-alunos-sem-aulas.html>. Acesso em 14/04/2019.

²⁴ Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/10/5585440-pms-sao-atacados-por-criminosos-na-vila-cruzeiro.html>. Acesso em 14/04/2019.

e por conseguinte os seus moradores. Mas a favela é muito mais do que as notícias que as caracterizam, existe uma favela pulsante, viva, e que não “está no retrato”.

1.7.1.2 A Vila Cruzeiro “que não está no retrato”²⁵

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui.
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
 Alvos passeando por aí.
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi.
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir. (EMICIDA, 2018).

A possibilidade de trabalhar na Vila Cruzeiro permitiu que minha visão sobre o território fosse construída pelas minhas próprias percepções, vivências e atravessamentos.

O desafio de romper o imagético midiático foi sendo superado aos poucos, somado ao medo desenvolvido, permeado de tiros constantes e operações policiais que fazem parte do cotidiano de qualquer favela da cidade do Rio de Janeiro. A decisão de trabalhar nesta favela, pontuada pela proximidade da minha casa, desenvolveu uma aproximação e conhecimento empírico do que antes era apenas notícia, distante e temerosa.

É claro que não me proponho nesta seção desmentir notícias ou negar a violência, até porque o trabalho não tem esse objetivo, visto que tais notícias não são falsas, apenas sensacionalistas e em sua grande maioria buscam marginalizar a favela, seus moradores e suas expressões plurais de vida. O que busco é fazer um contraponto e pontuar brevemente que a Vila Cruzeiro é um território muito além de suas feridas e mazelas que são expostas diariamente, ela pulsa cultura, respira humanidade, potência, trabalho, solidariedade, sendo habitada por gente, que deveria ser tratada como gente deve ser, com respeito, dignidade e justiça social. Aonde muitos enxergam carência e violência, é possível enxergar vida, esperança e potência.

Para além do trabalho docente realizado na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos e, também, fruto da construção do Projeto Pedagógico Penha: Ser e Pertencer, e da idealização e realização do Rolé na Penha dispus-me a conhecer a dialogar com a favela, e

²⁵ Referência ao samba-enredo da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019.

não mais falar dela a partir do relato do outro. Estava fadado a repetir um erro tão criticado: impor um projeto com uma visão externa, “julgando” saber a realidade e a necessidade do território, dos alunos e da comunidade.

Acompanhado do professor de matemática da E.M. Bernardo de Vasconcelos, Marcelo Martins, e que na ocasião ocupava o cargo de diretor-adjunto, conheci pessoas, estabelecimentos, projetos, becos e vielas que jamais imaginei que pudessem existir. No caminho também cruzei com bandidos fortemente armados e locais estabelecidos como pontos de venda de drogas. Fizemos algumas incursões, sem pretensão, sem julgamento. O Professor Marcelo, nascido e criado na comunidade, constituiu ali família e continua a residir no local, fato que facilitou acessos, entradas e conversas das mais diversas. Entre um beco e outro cruzávamos com alunos que se mostravam surpreendidos com a presença de um professor da escola naqueles lugares. Não é comum a presença de professores, que não moram na favela, caminharem nos seus interiores.

Os caminhos e descaminhos de uma favela nos levam a lugares dos mais diversos. A fome e a miséria, o sorriso da senhora na janela, as armas empunhadas dos bandidos juntamente com os gritos dos que vendem drogas, o trabalhador que segue com seu bar aberto, as motos que transitam em todo tempo e por todo lugar, as barracas pelas ruas, o fluxo intenso de pessoas chegando e saindo para trabalhar, a água que é escassa, a solidariedade que sobra.

Esse “Rolé” pela favela se mostrou relevante na construção e nos apontamentos realizados para o Rolé na Penha. Ainda que o Rolé na Penha não tivesse a pretensão de fazer guaiamentos por dentro da favela, por conta da iminente violência e operações policiais, era fato que este se constituía de personagens que residem, transitam e vivem a favela diariamente. Era preciso conhecer as referências citadas e comentadas em sala de aula pelos alunos, os núcleos, becos, “bocas de fumo”, casas e campos.

Nesses “rolés” de descobertas, de espantos e de novidades, deparei-me com projetos que também deveriam figurar nas mídias com o mesmo valor e a mesma visibilidade que tantas notícias depreciativas veiculam. Projetos, ações, expressões, experiências exitosas que estão cravadas no coração e na história da Vila Cruzeiro, que precisa ser superada como o local onde nasceu o Adriano Imperador ou onde foi morto o jornalista Tim Lopes.

Desde já registro que há muitas outras experiências que poderiam figurar estas páginas, ou quem sabe um trabalho acadêmico que trate de todas elas, mas destacarei apenas três, das quais conheci pessoalmente, não apenas a realização, como também seus idealizadores, seu impacto no território, e sua relação direta com o *Rolé na Penha*. O Grupo

Teatral Teatro da Laje, a Página Vila Cruzeiro e o Curso Preparatório Social Estudando pra Vencer. Meu desejo é mostrar uma visão mais ampliada de movimentos culturais e pedagógicos que existem e resistem nesse território

➤ **Grupo Teatro da Laje**

O grupo foi fundado no ano de 2003, pelo pernambucano Antônio Veríssimo Junior, professor de Artes Cênicas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, ator e diretor de teatro. O grupo surgiu a partir do trabalho de Artes Cênicas do professor referido, em uma Escola municipal na Vila Cruzeiro. O projeto transbordou os muros da escola e encontrou na favela o seu local de estabelecimento, diálogo e funcionamento potente.

O grupo conta com jovens moradores das favelas e do subúrbio do Rio, e leva esse nome devido ao espaço significativo para o território e onde eram feitas as reuniões do grupo, assim como ensaios e encontros dos jovens.

Em 2006 o grupo recebeu o Prêmio Cultura Viva, do MinC. Em 2010 o prêmio do Programa Mais Cultura Para os Territórios da Paz, uma iniciativa conjunta do MinC e do Ministério da Justiça. De 2014 a 2016 receberam financiamento do Programa Fazendo à Cultura Carioca, da SMC, para realizar o projeto de residência artística na Arena Carioca Dicró. Em 2016 foram indicados ao Prêmio Shell na categoria Inovação. No ano de 2018 receberam o Diploma Heloneida Studart de Cultura, concedido pela Comissão de Cultura da ALERJ pela relevância cultural no estado.

O Grupo Teatro da Laje e seu fundador Professor Veríssimo Júnior apoiaram e ajudaram a idealização do “Rolé na Penha” através de discussões acerca do território, problematização dos debates e construções de narrativas, além de preparar os alunos para falarem em público. Muitos alunos que fazem ou já fizeram parte do “Rolé na Penha” também são alunos do Grupo Teatro da Laje

➤ **Página Vila Cruzeiro-RJ**

A página do Facebook “Vila Cruzeiro-RJ” foi criada no ano de 2011, pela dona de casa Claudia Sacramento Mathias. Negra, candomblecista e filha de uma empregada doméstica, Cláudia teve paralisia infantil ainda bebê e anda com dificuldade. Hoje ela recebe uma pensão do governo, mas só descobriu que tinha direito ao benefício há poucos anos.

Faltava informação sobre os direitos mais básicos. Isso motivou a moradora da favela a ajudar outras pessoas, buscando e levando informações a todos, e ajudando a todos da favela que a procuram.

Um trabalho árduo e diário que faz Claudia ficar acordada até a madrugada dependendo da situação que a comunidade estiver ou do caso que ela se propôs a ajudar. Não se tem números exatos de quantas pessoas já ajudou ou de quantos foram ajudados pelas informações e serviços que prestou.

Para ela, “o caso do bebê Arthur foi o que mais me emocionou. A mãe faleceu no parto e o pai precisou muito de ajuda. Foi só colocar na página que muita gente ajudou e se mobilizou, e ganhou coisa que dá pra usar até os 10 anos do menino”.

A Página se tornou referência na Vila Cruzeiro e hoje divulga notícias e informações não apenas da comunidade local, mas de âmbito nacional. A moradora nunca recebeu nenhuma ajuda financeira governamental. Seu trabalho é voluntário e Claudia é uma líder reconhecida e legitimada pela comunidade.

A página hoje possui 126 mil seguidores e conta com Claudia como editora-chefe e dois cinegrafistas que percorrem a comunidade para apoiar a página: Zen Ferreira e Marlon Pires, ex-aluno da EM Bernardo de Vasconcelos e que compôs o “*Rolé na Penha*”.

A página, desde o início, sempre contribuiu diretamente para o “*Rolé na Penha*”, apoiando, filmando, divulgando e cobrindo ações, reuniões e saídas guiadas pelo bairro da Penha. Proporcionando visibilidade, divulgação e reconhecimento do trabalho no bairro da Penha, no Rio de Janeiro e em todos os lugares que a página alcançar.

No ano de 2018 a Escola Bernardo de Vasconcelos concedeu a Claudia a medalha “Ser e Pertencer”, honraria criada pela equipe gestora da escola para homenagear personalidades e coletivos com trabalhos relevantes, significativos, impactantes e legitimados pela comunidade local. Em 2019, Claudia foi mais uma vez homenageada, seu nome foi dado ao Laboratório de Informática da escola, que havia sido reformado recentemente.

➤ **Curso Preparatório Social Estudando pra Vencer**

O Curso Preparatório que funciona como pré-vestibular e pré-técnico foi fundado no ano de 2017, pelo Professor Marcelo da Silva Martins. Marcelo é professor de Matemática na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos e também de uma escola da rede particular e outra Estadual. É morador da Vila Cruzeiro desde o seu nascimento e onde escolheu viver com sua família.

Por conta das dificuldades e limitações que viveu em sua infância e diante da realidade presenciada diariamente no território, o professor decidiu contribuir ainda mais na formação dos adolescentes e jovens da favela, criando o Curso Preparatório. Para realizar esse objetivo, ele contou com o apoio de parcerias locais como a Associação de Moradores que cedeu uma sala. Além de outros parceiros que doaram cadeiras, material escolar e ar condicionado. No corpo docente, Marcelo teve o apoio de professores amigos que conheceram o projeto muitos deles oriundos da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos.

Em 2018 e primeiro semestre de 2019 integrei a gestão como Coordenador Pedagógico deste Curso, além de lecionar a disciplina de História do Brasil.

Inicialmente, o projeto era destinado apenas para alunos da Vila Cruzeiro e ficou assim durante o primeiro ano. No ano seguinte o projeto decidiu abranger qualquer aluno que fosse apenas morador de alguma favela ou subúrbio do Rio de Janeiro.

Em 2019, o projeto foi homenageado no evento do Dia Internacional dos Direitos Humanos na Alerj e também na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro pela prestação de serviços à educação do Município. Até o início do ano de 2020 o curso já atendeu mais de 300 alunos dentre os quais obteve 32 alunos aprovados nos vestibulares e 19 alunos aprovados em escolas técnicas.

O Professor Marcelo Martins é o padrinho do “Rolé na Penha”. Ele é responsável pela realização dos guiamentos juntamente comigo e com os alunos, uma vez que há locais que precisam de uma mediação prévia para ser acessado. Marcelo era diretor adjunto quando o Projeto foi idealizado e apoiou irrestritamente toda a construção, ações e crescimento do “Rolé na Penha”.

Os alunos do Preparatório Social Estudando Pra Vencer já participaram das visitas guiadas proporcionadas pelo “Rolé na Penha”. Em 2017 e 2018, o professor Marcelo foi diretor adjunto da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos. Em 2019 foi homenageado pela mesma dando o seu nome à quadra de esportes da escola e recebendo a Medalha Ser e Pertencer.

É importante destacar as ações supracitadas pois, combinadas às realizações do Projeto Ser e Pertencer, antes descritas, integram um conjunto de atividades que acontecem simultaneamente no território.

O objetivo deste capítulo é de trazer um breve panorama do construto, do cenário, do território e da ambiência que nasce o projeto “Rolé na Penha”, pesquisado neste trabalho, apontando os aspectos educacionais que permeiam uma instituição pública tão complexa e com inúmeras demandas, por vezes contraditórias, mas que incidem diretamente nas ações e

no desenvolvimento do fazer pedagógico da escola. Assim como a construção democrática de um Projeto Pedagógico que dialogue e reconheça o território em que a escola está inserida, potencializando, protagonizando e tentando dimensionar suas manifestações.

O “Rolé na Penha” não surge “do nada” e vai acontecendo. Ele é fruto de uma construção pedagógica que vai sendo delineada a partir de análises e ponderações respeitadas ao cenário educacional do município, a escola que está sendo gestado, alunos e o território que ele irá dialogar diretamente.

E é nesse contexto que início o ensino de História através do estudo de memória e história local que dão origem e concretizam o “Rolé na Penha”.

2 MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA – O INÍCIO DO “ROLÉ”

O presente capítulo tem por objetivo apresentar apontamentos necessários sobre Memória e História Local e como essas categorias são mobilizadas no Ensino de História, apresentando na práxis uma experiência pedagógica construída no contexto e no construto apresentado no capítulo anterior. É neste capítulo que veremos as mobilizações destas categorias, atividades pedagógicas, trocas e experiências de ensino-aprendizagem onde nasce o *Rolé na Penha*.

A busca pelo uso da memória e pela valorização da história local desencadearam pesquisas e buscas que construíssem uma ambiência pedagógica prática, mas que também estivesse pautada em conceitos e teóricos. O *Rolé na Penha* vai sendo construído nessa experimentação, no dia-a-dia, na memória individual e coletiva, num lugar de memória comentado, em uma história local trazida ou até mesmo em reconhecimentos de locais invisibilizados pelo governo, mas que possuem legitimidade para os moradores locais. É essa discussão atravessada por essas práticas que proponho neste capítulo.

2.1. Memória

A palavra Memória é etimologicamente de origem latina e formada por dois termos: *me* (manter) e *mores* (costumes), o que por sua definição basilar seria “manter os costumes”. A Memória está nas lembranças, nos locais, em simbologias, em calendários, documentos, datas comemorativas, sendo um elemento indispensável para analisar as experiências humanas e o pensar histórico.

A Memória e a História eram indissociáveis e ambas eram sentinelas fiéis e guardiãs do passado, a partir do século XX a Memória ganha um lugar de destaque e de estudo distinto na historiografia. Justamente a partir da crítica feita a História-Memória que era tida por História triunfante. A *Escola dos Annales*²⁶ critica ferozmente esse viés metodológico

²⁶ Movimento historiográfico que ocorreu no início do século XX, na França, propondo novas metodologias que permitiram novas perspectivas do passado, através da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa. Questionava tensamente a historiografia baseada em instituições, nos heróis e nas elites – que valorizava a relevância a fatos e datas, de uma forma positivista, sem aprofundar grandes análises de estrutura e conjuntura. Este nome, “Escola dos Annales”, ficou conhecido por conta da organização do periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale*. Os dois fundadores desse periódico eram Lucien Febvre e Marc Bloch, e seus principais objetivos consistiam no combate ao positivismo histórico e no desenvolvimento de um tipo de História que levasse em consideração o acréscimo de novas fontes à pesquisa histórica e realizasse um novo tipo de abordagem passando a valorizar essas outras fontes, além dos documentos escritos.

acusando-o de negligenciar vozes, segregar personagens e fazer seletividade frente às realidades humanas. Segundo Joutard (2007, p. 228):

Essa corrente foi reforçada após a Segunda Guerra Mundial, em fins dos anos 60 e durante de 1970 – no que ficou conhecido como os movimentos de 1968. Nessa época, foram postas em destaque todas as formas de marginalidade como atores privilegiados da História: os operários, os emigrantes, os camponeses pobres, as minorias étnicas, as mulheres.

Segundo o historiador Andreas Huyssen (2000), há um movimento contemporâneo nas sociedades ocidentais de interesse pelo registro e pela preservação das lembranças, o que ele denomina “sedução pela Memória” e “musealização do mundo”. As revoluções industriais e as duas grandes guerras mudaram drasticamente a maneira como a sociedade se relaciona com o tempo. O futuro antes previsível, palpável, tangível e linear se tornou incerto, imprevisível e abriu-se ao devir.

Inaugurou-se, portanto, um novo tempo de estudos sobre a Memória, de ressignificação do papel que ela ocupa e da relevância estrutural do seu estudo. Considerando sua dimensão e seu trabalho com consciência, seleção, repressão, silenciamento e manipulação. Diante deste construto, muitos pesquisadores se debruçaram ao estudo da Memória, pontuando múltiplas possibilidades, definições e conceituações. Para Pierre Nora (1993, p. 9) a Memória é um dispositivo de afirmações de identidades:

A Memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (...). A Memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto.

Para o sociólogo Maurice Halbwachs (2006), a Memória não seria estática e acabada, pelo contrário, ela estaria aberta aos encontros e desencontros, atravessamentos e relações sociais. Para ele, toda Memória é coletiva e qualquer Memória individual é um ponto de vista sobre a Memória coletiva. Não é um fenômeno que se processa no nível particular, mas interação da coletividade. Ela garante o sentimento de pertença, pois evoca a Memória do grupo para se perceber parte da mesma: “(...) diríamos que cada Memória individual é um ponto de vista sobre a Memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali

ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Michael Pollak (1989) aponta que os estudos sobre Memória precisam compreender o viés do esquecimento e do silêncio. Escolhendo que tipo de passado vale a pena lembrar ou se pretende esquecer. Como bem pontua Pollak (1989), a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as posições irreduzíveis. Ele observa que a Memória, seja ela individual ou coletiva, tem como elementos constitutivos acontecimentos, pessoas e lugares.

2.1.1 Memória e ensino de História

Abordar a memória no ensino de História não é fácil, exige instrumentalização e tato. Os PCN's de História trazem a proposta da discussão no ensino de história como: o direito à memória, a importância do Patrimônio Cultural e o trabalho com os lugares de memória. Não se entra em pormenores e nem se debate de forma mais direta o conceito de memória.

Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a Memória, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas. O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória”, construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”. (Brasil, 1999, p. 54)

Neste viés sobre Memória e Ensino de História, trago a contribuição da professora Ana Maria Monteiro para abrir caminhos a este campo de debates fecundos:

O Ensino de História é, potencialmente um lugar onde as Memórias se inter cruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual também se busca a afirmação e registro de – ou onde se desenvolvem embates entre – determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre Memórias e “História conhecimento escolar”, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Lugar do contraditório, portanto, de embates (MONTEIRO, 2009, p. 15).

Monteiro mostra em seu artigo “**Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**” (2009) a potencialidade que o Ensino de História pode ter como um lugar de marcação de diferenças, múltiplo de trocas e inúmeras possibilidades.

[...] Fronteira não no sentido de “border”, lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural. (MONTEIRO, 2009, p. 9).

O Ensino de História oferece aos alunos a possibilidade de compreensão da construção do conhecimento histórico propiciando habilidades e competências para o seu aprendizado. Portanto quando este se utiliza da memória está lançando a base da identidade, dos lugares de memória, da oralidade, da história local.

Para o historiador Michael Pollak (1992, p.5)

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

As memórias que os alunos trazem ao adentrarem as salas de aula fazem deles portadores de saberes. São os saberes prévios, que devem ser usados como substrato para qualquer mediação didática. Os alunos trazem referências culturais e pessoais que precisam ser utilizadas como ponto de partida nas aulas de História. Partir do individual para se entender o global, respeitando as diferenças, limitações e comportamentos.

Segundo Fabiana Rodrigues e Sonia Regina (2012, p. 280): “quando se parte das Memórias do aluno e do grupo ao qual ele pertence, e em seguida se avança num tempo anterior ao de sua existência, a criança consegue dimensionar esse passado de forma mais consciente.”

Isso traz ao aluno um lugar de protagonismo e autoconhecimento. Uma vez que este se sente valorizado na construção da sua História e percebe que esta constrói e é permeada de tantas outras. É preciso que estes conhecimentos sejam construídos juntos. Não podemos mais entender essa prática docente como algo unilateral. É preciso que a Memória do aluno e da sua coletividade seja respeitada, utilizada e potencializada. O aluno traz consigo muito mais do que suas experiências e Histórias. Traz consigo a Memória de um grupo, de um coletivo.

Neste sentido, o professor assumindo seu papel de mediador do conhecimento, deve trabalhar de forma a buscar sempre a familiarização do conhecimento, de maneira que o aluno o reconheça em diferentes fontes, desde Memórias a relatos, partes importantes, datas comemorativas e constitutivas da sua História.

Na medida em que entendemos a necessidade de considerar a realidade do aluno, compreendemos a condição fundamental que este é um ser histórico.

Segundo Circe Bittencourt (2008): “A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade (...)”. O uso destas memórias propõe a possibilidade de oferecer e vislumbrar transformações possíveis, protagonizadas por homens e mulheres comuns, ultrapassando o construto da História de vencedores. O que eles lembram, sabem, veem e ouvem se torna conteúdo vivo e pulsante na sala de aula, dialogando diretamente com memórias de outros e também com o conteúdo programático proposto pelo professor. O que demanda um olhar cuidadoso, sensível e receptivo do docente que precisa se desprender de preconceitos e pré-julgamentos, e utilizar-se destas informações para introdução e condução da aula.

O simples fato da coleta de evidências transfere para o aluno uma “responsabilidade” que até então lhe era negada no processo histórico (...) vivenciam a História em nível prático, como processo de recriação do passado (THOMPSON, 1998, p. 219).

2.2. História local e ensino de História

O uso pedagógico da história local é uma excelente oportunidade de dar ao aluno um maior senso de pertencimento em relação a seu local de moradia ou comunidade de origem. Ao pensar história local é fundamental ao docente que este olhar venha das relações comunitárias dos alunos, o que significa dizer que, é importante se privilegiar a, experiência de pertencer a um lugar e ser parte de sua história, da mesma forma que o local faz parte da história de vida da família e do indivíduo em si.

A aplicação da história local em sala de aula não existe sem pesquisa que inclua o educando no processo de construção dos saberes a serem descobertos e trabalhados. Vale dizer que “apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização das particularidades e diversidades locais.” (EIDAM, 2014, p. 8).

Em se tratando de favelas, o processo de exclusão social da comunidade como um todo leva, comumente, a percepção de que a favela é um local a parte em relação a cidade. A história da comunidade faz parte da história da Cidade e não se isola do processo histórico de sua constituição enquanto cidade.

Sendo assim a história da Penha e da Vila Cruzeiro, não é outra história, se não a da própria cidade do Rio de Janeiro e não um acidente no tempo espaço da cidade como comunidade maior. Contudo, a exclusão social leva o morador de comunidades carente a se sentirem parte de um lugar vazio de história simplesmente pelo desconhecimento e pela sensação de que a favela é um local tão desprezível que é impossível que haja construções e

processos históricos importantes ali, menos ainda que haja no memórias e patrimônios que sejam parte da História daquela comunidade, da cidade, do estado e do país.

Para que esta percepção aconteça é fundamental que o educando mergulhe na história Local como sendo sua por afeto e identificação (VIANA, 2016, p.22). Pertencimento é, indubitavelmente a grande contribuição deste saber, mas também é sua ferramenta objetiva, ou seja, trabalhar história Local produz no aluno o sentido de ser e de pertencer a um lugar relevante e faz surgir o orgulho deste pertencimento e o sentido de que cuidar e multiplicar tal saber é zelar pelo que é seu como raiz da própria existência, o que para este alunado pode significar uma mudança de rumo e futuro, visto que ao abraçar esta historiografia e compreender-se como parte dela muitos procuram saber mais e mais e ainda contribuir para o avanço social do lugar.

Corroborando com o postulado anterior, Viana (2016, p. 21) diz que,

Tanto como conteúdo, quanto como recurso didático, a temática da dimensão local na construção do conhecimento histórico contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa que começa a ser construída no espaço familiar e vai-se ampliando aos poucos. O ponto de partida desse tipo de história são as próprias histórias que integram o nosso cotidiano.

Visto isso, confirma-se que a história local é uma fonte de conhecimento de si e de sua localidade como meio de produção do senso de pertencimento de um todo maior.

Irrestritamente qualquer arquivo de família pode servir como documentação de História Local. Desde um álbum de fotografias até uma coleção de objetos, todos estes objetos possuem potencial para documentar a História, visto que, neles os fatos se registram e por eles se contam.

De acordo com Schimdt as fontes de história familiar demonstram que o estudo da História,

Não se restringe ao conhecimento veiculado, principalmente, pelos manuais didáticos, instrumento que tem imposto um conhecimento histórico homogeneizador e sem sujeitos; que o conteúdo da História pode ser encontrado em todos os lugares; e que o conhecimento histórico está na experiência humana. (SCHMIDT, 2007, p.195).

Contudo, a História Local documentada em objetos, fotos, praças, ruas, bares, igrejas e tudo que se relaciona e está no processo de construção da localidade, ainda precisa ser contada e a narrativa destes fatos se encontra primordialmente nas pessoas e suas experienciais de oralidade através do que lhes foi contado ou por suas próprias experiências como parte da experiência comunitária. Isto é o que Germinari (2016, p. 765) chama de “narrativa histórica”. Segundo o autor a “narrativa é a expressão material do pensamento

histórico. Assim, por meio da narrativa chega-se à forma da consciência histórica, constituída na mente dos homens.” (GERMINARI, 2016, p. 765).

Ouvir estas narrativas com o fim de construir uma história local pode ser trabalho conjunto entre docentes e educandos para que haja uma integração no processo educacional e também para que haja o despertar de uma consciência histórica, que nada mais do que o estar ciente de que determinado saber, que por vezes fora tratado como aquilo que os antigos viveram, nada mais é do que a documentação histórica de um tempo/local.

Sob este olhar Viana (2016, p. 40) descreve que,

Um trabalho de pesquisa histórica baseado em entrevistas, por exemplo, pode contribuir para esclarecer e contextualizar temáticas diversas tais como práticas materiais como brincadeiras, festas, profissões, expressões culturais ditas populares etc. De modo geral, o registro da pluralidade de memórias sociais e culturais permite identificar temas que fazem parte de memórias não só de sujeitos individuais, mas que podem se configurar como parte da memória social coletiva.

Segundo Schmidt e Garcia (2005, apud. GERMINARI, 2016, p. 764),

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

O que se percebe é que através das narrativas da história local, que muitas vezes são colhidas na família ou na vizinhança por alunos que se tornam, neste momento, pesquisadores de sua própria historicidade, tanto quem ouve como quem é ouvido passa a perceber-se como parte de uma história rica e maior.

O trato e cruzamento destes dados obtidos pelos alunos são o grande instrumento de construção de uma história local como metodologia pedagógica. Então se tem na família, na vizinhança, nas localidades e nas experiências narradas fontes capazes de narrar a historiografia de uma localidade em sua forma mais humanizada e pertinente.

Viana (2016) destaca que, o tipo de trabalho com a participação dos alunos na obtenção dos dados para construção do registro de sua História Local, “é reconhecer suas especificidades, mas sem deixar de relacioná-las aos aspectos constituintes da cultura e da história nacional e universal.” (VIANA, 2016, p. 41)

Esta consciência de que se pertence a um local específico, mas também se pertence a um todo ampliado de forma dedutiva (Bairro, Cidade, País, Mundo) tem potencial para resultar em uma cultura mais cidadã na construção dos indivíduos que, no momento, se

encontram na condição de discentes. A História Local como metodologia pedagógica, enquanto meio de construção de cidadania é formadora de respeito as diferenças étnicas e culturais, visto que ao aluno identificar as raízes das diferenças de sua comunidade em relação a outra, o aluno pode desenvolver um olhar facilitador da consciência de que o outro e seus comportamentos também são fruto de uma história própria e parte de um todo maior.

2.3. O Ensino de História na E.M. Bernardo de Vasconcelos(2017)

As aulas de História começaram a ter o que denominei de “Momentos da Penha” com conteúdos que também perpassassem pela história e pelas vivências do bairro. Como apêndice, as aulas eram interrompidas e por dez minutos era contada alguma história do bairro ou de algum local representativo. No entanto essa prática ainda era muito unilateral, pois eram trazidas e contadas, sem qualquer participação dos alunos.

Em março de 2017, o então secretário de Educação César Benjamin lançou uma campanha na Secretaria Municipal de Educação denominada: “Aqui é um lugar de Paz”, já citada e explicada no capítulo anterior. O objetivo era que as escolas realizassem ações pedagógicas repudiando a violência. Foi uma ordem da Secretaria Municipal de Educação, que nos foi apresentada pela direção da escola como sugestão de proposta de trabalho, contudo sem qualquer exigência ou imposição.

Com autorização da diretora Daniela Azini, fiz uma adaptação a campanha adequando a realidade e ao contexto da escola, criando o projeto “Aki é o lugar da raPAZIada”, com o objetivo de tirar o estigma de violência recaído sobre a favela e por conseguinte sobre as escolas localizadas nestas áreas. Recusei-me a fazer trabalhos “fingindo” uma pacificação externa. A proposta era valorizar a cultura da favela e suas pluralidades, defendendo que a paz não era apenas ausência de tiros ou violência física.

A paz é um estado construído por todos, que depende de todos, os que moram no território, mas, sobretudo, dos que o governam. Essa discussão sobre “paz” nos territórios de favela do Rio de Janeiro se tornou rotineira, principalmente no contexto “pós-pacificação” que trata do período posterior às ocupações das favelas do Rio de Janeiro com as Unidades de Polícia Pacificadora – UPP’s. Um mito construído, onde os agentes da pacificação seriam os policiais e a paz seria um elemento exterior, que chegaria para “civilizar” os “bárbaros” da favela.

Figura 10 - Divulgação da Campanha: “Aqui é um lugar de Paz”



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

Figura 11 - Projeto: “Aqui é o lugar da raPAZIada”



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal.

Este projeto foi o pontapé inicial na Disciplina de História para ouvir, compartilhar e construir saberes junto com os alunos. Foram criados os “Momentos da Penha” onde eram trazidas histórias do bairro, com a participação dos alunos que traziam suas histórias com o bairro, histórias de suas famílias, de locais do território. Não eram apenas as histórias encontradas em sites e livros, mas as memórias coletivas e individuais que saltavam nas aulas e iam tecendo redes e construindo saberes.

O projeto avançou e uma vez por semana foram levados moradores da comunidade para participar das aulas, contando histórias de vida, do bairro e da escola. Isso aconteceu por dois meses. Foram momentos muito importantes onde os alunos levaram parentes, vizinhos ou alguém que eles consideravam referência e que tinham algum conhecimento a ser compartilhado. Quebramos com isso a velha premissa da escola de que o professor detém todo o saber, e que apenas o docente tem o que ensinar. O professor é na verdade aquele que ensina alguma coisa a alguém. Neste espaço todos os saberes eram legitimados: o saber escolar, o saber docente e os saberes prévios, trazidos pelos alunos e por qualquer pessoa que adentrasse as salas de aula para partilhar histórias e memórias.

Foi transmitido para todas as turmas o filme: “Narradores de Javé”, para discutir sobre a importância do uso da memória para a construção da história do lugar e todas as possibilidades que isto pode desencadear. Cada aluno ficou responsável por trazer um relato que considerasse mais importante sobre o bairro.

Para defender uma paz que vai além da ausência de tiros, realizamos uma roda de conversas chamada: “Lugar de Paz é lugar sem preconceito religioso”, onde participaram representantes de cinco religiões, que eram moradores da comunidade, para debater com os alunos sobre respeito, diversidade e fé.

Decidimos pesquisar sobre os lugares e ouvir histórias sobre cada um desses lugares. Um dos lugares escolhidos foi a Igreja da Penha, símbolo maior e referência do bairro e que fica a 10 minutos da escola. No dia em que decidimos conversar sobre a referida Igreja fui interpelado por um aluno que me questionou o porquê de não visitarmos a igreja para darmos um “rolé”. Na mesma hora percebi que falava de um lugar que estava tão perto da escola, e que mesmo assim, os muros da escola e o engessamento da aula tornavam tão distantes.

Um dos alunos sugeriu que além de “darmos um rolé” nos lugares, deveríamos levar as pessoas e contar as histórias que estavam sendo estudadas para que outras pessoas pudessem aprender. Com todas essas colocações feitas pelos alunos veio a ideia: “Vamos fazer um *Rolé na Penha*”.

Porém esse “*Rolé*” ainda vai ser algo interno, um rolé pelos lugares de forma virtual, através de conversas e pesquisas. Havia uma estrutura a ser vencida e mobilizada, era preciso uma conversa com a direção e apresentação da proposta, e sobretudo era preciso vencer o medo de colocar alunos na rua. Como os professores reagiriam? Como eu faria para convencer os pais a autorizarem a participação dos alunos? Quem iria? Uma proposta diferente de mobilizar memória em sala de aula se tornou um desafio além-muros.

Foram escolhidos, junto com os alunos, sete lugares considerados como pontos relevantes do bairro, para ser feito o roteiro de guiamento: A Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos (a própria escola que estudam), as “4 Bicas” – parte da favela da Penha com relevância histórica para os moradores, a Igreja da Penha, o Parque Shangai, a Rua dos Romeiros, o antigo “Castelinho da Penha” e o Parque Ary Barroso. Locais que serão devidamente explicados e explicitados no capítulo seguinte.

No entanto, parece oportuno destacar que o primeiro local escolhido pelos alunos para estudo, visitação e ponto integrante do roteiro estabelecido para o *Rolé* seja a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos. Esta iniciativa indica sinais de pertencimento, de uma nova perspectiva e identificação com o espaço escolar. Se antes era uma vergonha dizer que

se estudava na Bernardo, agora parece motivo de orgulho contar a história de superação e de mudanças que eles ajudaram a construir. A história da Bernardo e de suas transformações é atravessada pelas suas próprias histórias. Quando conta da escola, fala de si, fala de seu protagonismo, participação e envolvimento direto. Os objetivos elencados do Projeto “Penha: Ser e Pertencer”, descritos no capítulo anterior começavam a ser alcançados: identificação com a escola, resgate de pertencimento, valorização das identidades.

As memórias dos alunos e da sua coletividade precisam ser respeitadas, utilizadas e potencializadas. Não é um fenômeno que se processa no nível particular, mas na interação da coletividade. Sendo assim o aluno traz consigo muito mais do que suas experiências e histórias. Traz consigo as memórias de um grupo, de um coletivo. Na medida em que entendemos a necessidade de considerar a realidade do aluno, compreendemos a condição fundamental que este é um ser histórico.

Os alunos traziam para sala de aula relatos de parentes sobre o bairro da Penha e sobre a escola. A história contada se transformava em conteúdo didático trabalhado, que seria escrito no caderno e cobrado na avaliação. O que aconteceu nas aulas de História foram trocas de informações que privilegiavam as memórias dos avós e vizinhos que já haviam contado alguma história sobre o bairro, ou até mesmo alguma narrativa deles sobre algum acontecimento, experiência, sobre a construção do bairro e da geografia deste e de suas favelas.

Minha narrativa, comum a grande parte da população, sobre o território sempre foi de uniformização das favelas do Complexo de favelas da Penha, achando que todas possuíam o mesmo nome: “Vila Cruzeiro”. Os alunos logo interpelaram e criticaram a abordagem, diferenciando e explicando cada localidade do complexo. Eles não só moravam, eles tinham conhecimento do local que moravam: “Professor, eu não moro no Cruzeiro, moro na Chatuba”, disse um aluno me interrompendo. O outro disse: “Isso aqui não é tudo Cruzeiro não, “pega a visão”, eu moro nas 4 Bicas, pertinho do beco que chega na Igreja”.

O discurso dos alunos trouxe o entendimento da necessidade de olhar para o local onde a escola estava inserida, para o contexto social vigente, bem como suas potências, silenciamentos e mazelas. Não seria possível abordar a história local, trabalhar com a memória da Penha sem atravessar a favela e ser atravessado por ela.

Começamos a falar sobre território e escola, moradia e deslocamento para a escola, e o território foi apresentado através de um mapa digital, onde surgiu um questionamento de um

dos alunos que não conseguia identificar a casa dele no “google maps”²⁷. Os alunos da escola, em sua maioria, moradores das favelas do Complexo da Penha e queriam que suas casas fossem identificadas, mas devido à restrição de segurança da área o aplicativo digital não penetra becos e vielas. Não podendo identificar a morada da maioria dos alunos.

O território conflagrado impede que as imagens de ruas e becos da favela sejam disponibilizadas por diversas questões, dentre elas por uma disputa de controle territorial. Os alunos tentavam explicar onde moravam dando referências de estabelecimentos comerciais ou locais conhecidos, o que era de fácil entendimento para eles, mas eu não conseguia localizar ou identificar os lugares.

Segundo Ana Paula do Val (2013, p. 129), esses elementos de dominação dos considerados mapas oficiais “constituem uma visão de mundo hegemônico e autoritário, realizado pelos jogos das relações de poder e violência do Estado-Capital opressor – mapas do poder e da exclusão”. Sendo assim, acontece a busca por instrumentos de representação que expressem diagnósticos de localização de expressões e hábitos culturais.

Diante dessa necessidade solicitei junto ao Instituto Pereira Passos²⁸ um mapa do bairro da Penha, para facilitar a identificação das favelas e das ruas que eles insistentemente falavam. Paralelamente, para valorizar o conhecimento da geografia local e os saberes prévios dos alunos, pedi que cada aluno fizesse seu próprio mapa, onde cada um desenhasse o caminho que fazia de casa até a escola, colocando no mapa cada rua, estabelecimento, pessoas, coisas... tudo o que queriam, tudo o que viam e que tinha importância no trajeto que faziam, o que denominei de “Mapas Afetivos”.

Chamei de Mapas Afetivos os registros feitos pelos alunos que desenhassem e descrevessem os trajetos feitos por eles no território em que moram. Uma espécie de valorização do conhecimento da geografia local atrelado por afetos, histórias e memórias. Cada lugar visto, passado, visitado, ouvido e sentido. Que marca, lembra, afeta e atravessa. Os mapas afetivos falam muito de si, das histórias e experiências e das relações com o território que se vive. Os mapas afetivos são feitos de ruas, prédios, casas, praças becos, estabelecimentos legais e ilegais, mas também são feito de pessoas, animais, objetos. Aquilo que também não é desenhando também é relevante. As ausências e os silêncios também

²⁷ Google Maps é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na web fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google.

²⁸ O Instituto Pereira Passos (IPP) é o instituto de pesquisa do Governo da Cidade do Rio de Janeiro. É referência nacional e internacional em dados e conhecimentos de gestão para o planejamento estratégico e integração de políticas públicas, mapeamento, produção cartográfica e aplicação de geotecnologias.

apontam caminhos e descaminhos. Não é o desenho sobre o lugar, é a sua pintura sobre o seu lugar.

2.4 Mapas Afetivos

“Um bairro, poder-se-ia dizer, é assim, uma ampliação do habitáculo; para o usuário, ele se resume à soma de trajetórias inauguradas a partir do seu local de habitação. Não é propriamente uma superfície urbana transparente para todos ou estatisticamente mensurável, mas antes a possibilidade oferecida a cada um de inscrever na cidade um sem-número de trajetórias cujo núcleo irredutível continua sendo sempre a esfera do privado. (CERTEAU, 1996, p.46).

A produção dos mapas afetivos fez com que cada aluno mergulhasse em suas memórias, afetividades, caminhos e descaminhos. As atividades os fizeram debruçar sobre o bairro, sobre cada beco, viela e casa que passavam. Cada local que por vezes compraram um lanche, por policiais armados ou traficantes de drogas. Era a memória sendo mobilizada, era a aula de História que estava buscando valorizar suas trajetórias e o seu conhecimento sobre o bairro e as favelas deste.

Os mapas afetivos revelam as lembranças de algum indivíduo relacionadas a um local, evidenciando seus lugares da memória, como pontos que mais marcam uma pessoa na cidade, em seu cotidiano (VETTORASSI, 2014). Dessa forma, conseguimos apontar nessa representação os processos que envolvem a construção identitária.

Não houve um aluno que se recusou a realizar a tarefa, pelo contrário, eles pediam mais tempo para produzir os mapas, e o que se via na produção dos alunos era o conhecimento das ruas, becos, praças e campos da favela que moram. Durante a atividade discutiram sobre proximidades, corrigiram-me e corrigiam seus colegas, diversas vezes, sobre a localização de estabelecimentos, nomes de rua e caminhos a percorrer pela favela.

Cada aluno explicou onde morava e o caminho que percorria de casa até a escola. Junto com as informações dos desenhos vinham história de pessoas e dos lugares, o que sempre causava impacto na turma: eram saberes compartilhados. Todos partilhavam dos conhecimentos e estavam ali colocando no papel e no diálogo o que a professora Ana Monteiro (2009, p.12) chama de saberes prévios:

Nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias: sejam memórias de trabalhadores, migrantes nordestinos, desempregados, de lutas e combates diários pela sobrevivência, de referências étnicas, religiosas que oferecem explicações do mundo e de seu devir.

Parte-se, portanto, do pressuposto pedagógico de que é necessário reconhecer os níveis de representação individual para explicar, compreender e tomar decisões sobre a forma de organizar a intervenção educativa, ou seja, para a realização de aprendizagens. Sem considerar este universo, normalmente carregado de significados afetivos, corre-se maior risco de promover aprendizagens eminentemente mecânicas através de práticas de ensino tradicionais pautadas na transmissão de informações.

Ao longo da produção dos mapas surgiram narrativas importantes dos alunos. Eles não se entendiam moradores do bairro da Penha, apenas do complexo de favelas que existe neste bairro. É como se o complexo de favelas fosse um “bairro” à parte, ou um sub bairro. Alguns alunos diziam: “Quando a gente sai da nossa casa e vai na Penha...”, ou “Eu comprei esse tênis lá na Penha”.

Foi preciso uma inserção no universo e na realidade deles, despindo-me de qualquer preconceito ou “superioridade acadêmica” para entender o que eles queriam dizer nos seus discursos cheios de gírias, expressões e simbologias. Quando eles se referiam a Penha, estavam querendo dizer: “lugar do asfalto”, “perto da linha do trem”, “parte fora da favela”, “perto da Rua dos Romeiros” – ponto referência de comércio do bairro.

Inicialmente esse distanciamento ao bairro causou-me estranhamento: “Por que eles não se sentiam moradores da Penha?” A favela, para eles, é um universo à parte, a identificação é com a favela, seus axiomas e cultura. A Penha é um lugar que eles vão para acessar coisas e lugares que talvez não tenham na favela e/ou para utilizar alguns bens ou serviços que usualmente não possuem ou são privados de usufruir.

A atividade dos mapas afetivos foi realizada nas dez turmas, para cerca de 350 alunos, a atividade foi realizada em sala de aula. Foram produzidos cerca de 350 *mapas afetivos*. Decidi, por critérios de clareza, leitura, fácil entendimento e que destacassem de alguma forma as categorias de pertencimento e identidades, analisar apenas 80 destas produções. Produções que além de definir trajetos, sinalizavam algum vestígio de história local, identificação, pertencimento e memória.

Os mapas foram numerados sem critério, devidamente digitalizados, e para manter em sigilo a identidade dos alunos, foram retiradas identificações como o nome e a turma do(a) aluno(a).



Fonte Wander Pinto: acervo pessoal, 2017.

O Mapa nº 01 chamou atenção pelo capricho e pelos detalhes minuciosos do aluno que o desenhou. Ele fez questão de detalhar o caminho que faz de casa até a escola, com riqueza de detalhes.

Ele desenhou sua casa e na frente de casa duas crianças brincando com um cachorro, ao lado da casa tem uma mulher que parece olhar a brincadeira das crianças. É o único momento em todo o seu desenho que aparecem pessoas. Ela faz questão de colocar o nome de todas as ruas. Destaca as pracinhas que vê no seu trajeto para a escola, mas faz questão de colocar dois elementos presentes na sua realidade que ela chama de “boca do tráfico”, um destes locais encontra-se em frente a uma casa que vende “sacolê”. Seu caminho diário tem como passagem a “boca do tráfico”, mas ela não deixa de destacar o “beco do Antero” e as pracinhas com bancos e brinquedos no trajeto até a escola.

Esses mapas mostram como a história local se faz necessária por viabilizar o entendimento do entorno do discente e por articular o passado e o presente nos vários espaços onde esse indivíduo frequenta: escola, casa, praças, cidade, trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1999, p. 40) já apontam a importância do uso da história local:

A preocupação com os estudos de História local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.

O diálogo da história local com os conteúdos propostos pelas secretarias de educação ou das redes particulares permite ao aluno perceber-se como protagonista da História, além de mostrar que a História não se resume a continentes nunca visitados por eles, ou a personagens tidos por heróis. Histórias que não atravessam as suas. A disciplina pode contemplar a história local e assim partir para a história global.

Essa metodologia facilita a construção da problematização das histórias que foram silenciadas pelas instituições como conhecimento histórico. Para Bittencourt (2008, p. 168):

A História local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, e igualmente por situar os problemas significativos da História do presente.

É importante também pontuar que o trabalho com a história local para instrumentalização da Memória propõe um diálogo interdisciplinar. Pensar a história local junto com os alunos traz a reflexão sobre a geografia do local e suas modificações ao longo do tempo, como esse ecossistema sofreu metamorfose, que tipo de linguagens são utilizadas nesses lugares, e como se articula a linguagem formal e a linguagem informal, a análise de dados a partir da migração populacional, natalidade, mortalidade e como isso impactou a história local, além de levantamentos de personalidades, edifícios antigos, traçado das ruas, mudanças da vida cotidiana, marcos e “lugares de Memória” estabelecidos pelos moradores locais.

A memória dos alunos e seus saberes prévios são feitos de diversos componentes e que num mapa afetivo é possível vê-los presente e vivo. Pois a mesma menina que não se abstém de desenhar as “bocas do tráfico” faz questão de desenhar a casa do Tutuca, e ainda sinaliza que lá é o “melhor sacolé”. Isso mostra como diferentes elementos fazem parte do cotidiano do aluno.

A memória do cotidiano desse aluno é composta por diferentes elementos, que vai para além da violência e do tráfico, que são desenhados, mas sem destaque sobre outros locais. Há uma sociabilidade múltipla de elementos e significados.

O mapa mostra como a favela é um lugar de fronteira, na contradição entre a lógica do direito e a repressão da polícia, no brincar no parque e a tensão do transitar pela “boca do tráfico”. O trajeto percorrido é um lugar de segregação, sobretudo de conexão, pertença e identidade. São fronteiras muito tênues que são desenhadas.

O aluno em seu mapa afetivo além de retratar as construções que enxergam ao longo do seu caminho, também denomina algumas como: padaria, açaí, ponto de ônibus, “casa do

lixo” (local onde os moradores da favela são orientados a jogar seus lixos), banco, creche escolar, lava-jato, salão de beleza, salão Jeová (Templo religioso da religião denominada Testemunhas de Jeová), mercado, UPP, moto táxi, bar, condomínio. Ou seja, a aluna não teve a preocupação e nem a pretensão de ocultar lugares que poderiam macular a sua região, ou que pra outros seria “desnecessário”.

É nesse contexto que Certeau (1996, p. 45) aponta onde

se acham reunidas todas as condições para favorecer esse exercício: conhecimento dos lugares, trajetos cotidianos, relações de vizinhança (política), relações com os comerciantes (economia), sentimentos difusos de estar no próprio território (etologia), tudo isso como indícios cuja acumulação e combinação produzem, e mais tarde organizam o dispositivo social e cultural segundo o qual o espaço urbano se torna não somente o objeto de um conhecimento, mas o lugar de um reconhecimento.

É a relação construída com o local a partir da sua vivência e do seu cotidiano, onde acontece o processo do conhecimento e reconhecimento de lugares, trajetos e espaços, apropriando-se deles, sem pretensão ou preocupação.

Há uma ligação muito estreita entre memória e sentimento de identidade. Identidade no sentido da imagem de si, para si e para os outros. Ninguém pode construir uma imagem de si isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros [...] Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLAK, 1989, p. 204).

Quando o aluno se expressa através do desenho ali se deposita uma carga de subjetividade muito grande, que acaba por desvendar questões que fogem à fala ou à história oral. Suas referências e identidade vêm à tona através de traços, espessuras, contornos e cores que por si só determinam e dão valores e significados àquilo que possui maior ou menor importância para aquele indivíduo.

O mapa nº 01 é a referência mais palpável do que chamo de afetivo, o que se vê no mapa é um pouco da representação do seu lugar, da sua identidade, da sua história, da sua vida. Não há negação de origem, não há vergonha, há conhecimento e pertencimento. É um mapa afetivo vivo e pulsante.

Para Freire (2004): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. Linguagem e realidade se entrelaçam dinamicamente.

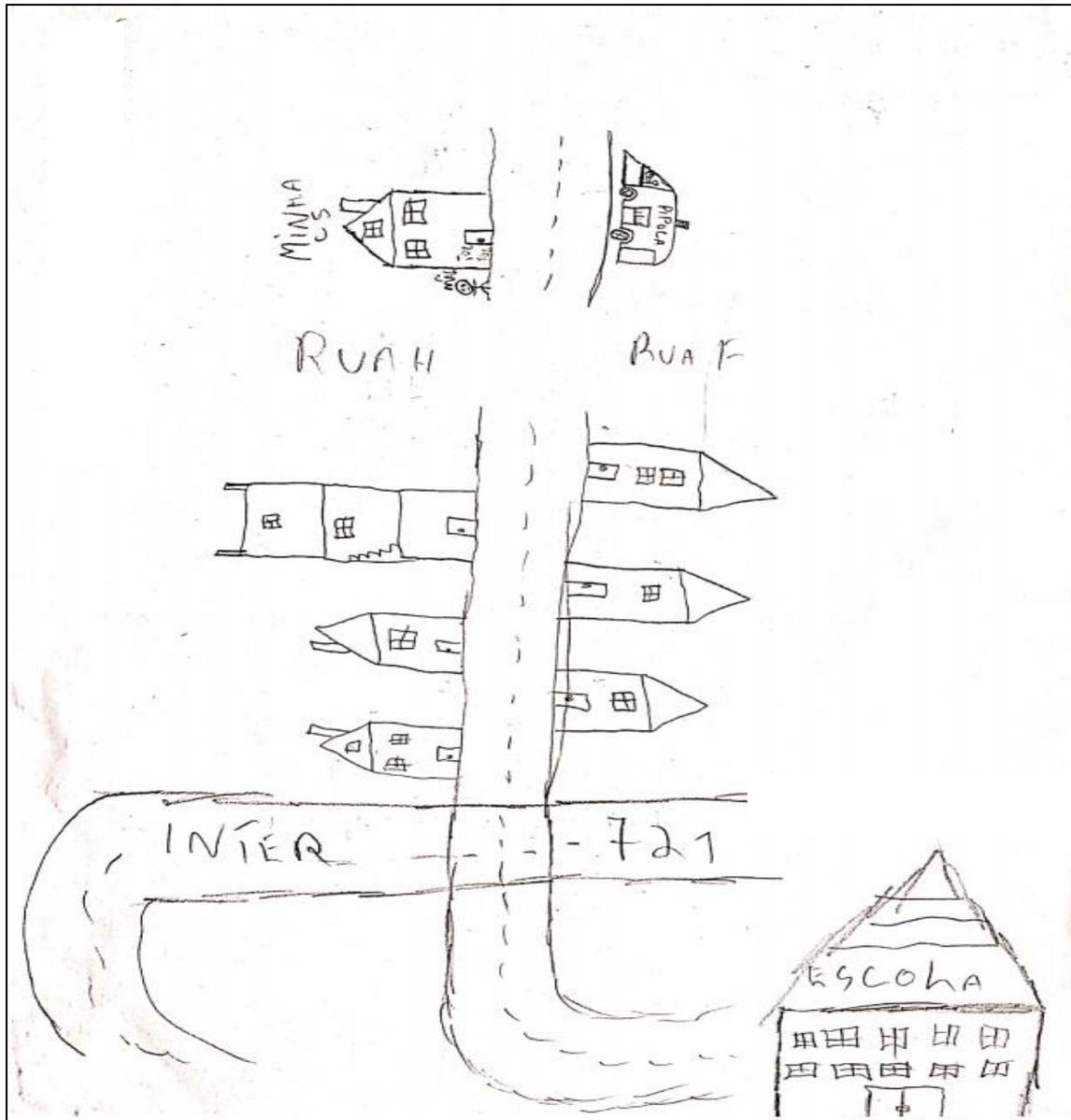
Não há preocupação por escala ou por beleza nos desenhos, até porque não são nem geógrafos e nem arquitetos profissionais. O que os diferencia de outros trabalhos escolares

são os elementos nele presentes, o que significam e como eles podem ser relacionados. O que os mapas afetivos revelam são a preocupação de destacar lugares que identifiquem onde os alunos estão desenhando, cada rua ou lugar é acompanhado por um estabelecimento, uma pracinha ou um campo.

Michel de Certeau (1996) aponta que a cidade e suas diferentes interpretações são percebidas como uma linguagem textual que se dá na prática do caminhar nas ruas. Daí o mesmo afirmar que uma das formas de tentar perceber a cidade é caminhar por ela. A maneira de fazer, nesse caso, seria o falar e caminhar.

As relações de identidade e pertencimento ao lugar são desenvolvidas no processo de apropriação e territorialização do espaço. Isto se dá quando os sujeitos ultrapassam a necessidade da apropriação de um lócus, ou seja, quando se desenvolvem, neste local, valores ligados aos seus sentimentos e à sua identidade cultural e simbólica, reformulando o espaço onde vive, ao qual se identificam e se sentem pertencer. (RAFFESTIN, 1993).

Figura 13 – Mapa Afetivo 22



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

O mapa nº 22 traz um elemento importante para a análise, que ele denomina: “minha CS”, sigla utilizada pelo aluno para se referir a sua casa. Do lado de fora da casa coloca uma pessoa e escreve em cima a palavra “mãe”. Não foi pedido que desenhassem parentes ou pessoas, mas o que viam e por onde passavam. Ao desenhar a mãe do lado de fora da casa ele está indicando a importância da figura materna no seu caminho, no seu dia e na sua identidade.

O destaque deste aluno chama atenção para a figura materna, figura de protagonismo que tem assumido a chefia das famílias, principalmente no tocante as favelas. Como professor de uma escola da rede pública em uma escola de favela vejo diariamente o fluxo de responsáveis que matriculam seus filhos e filhas, vão as reuniões e periodicamente estão na escola, a maioria esmagadora são mulheres.

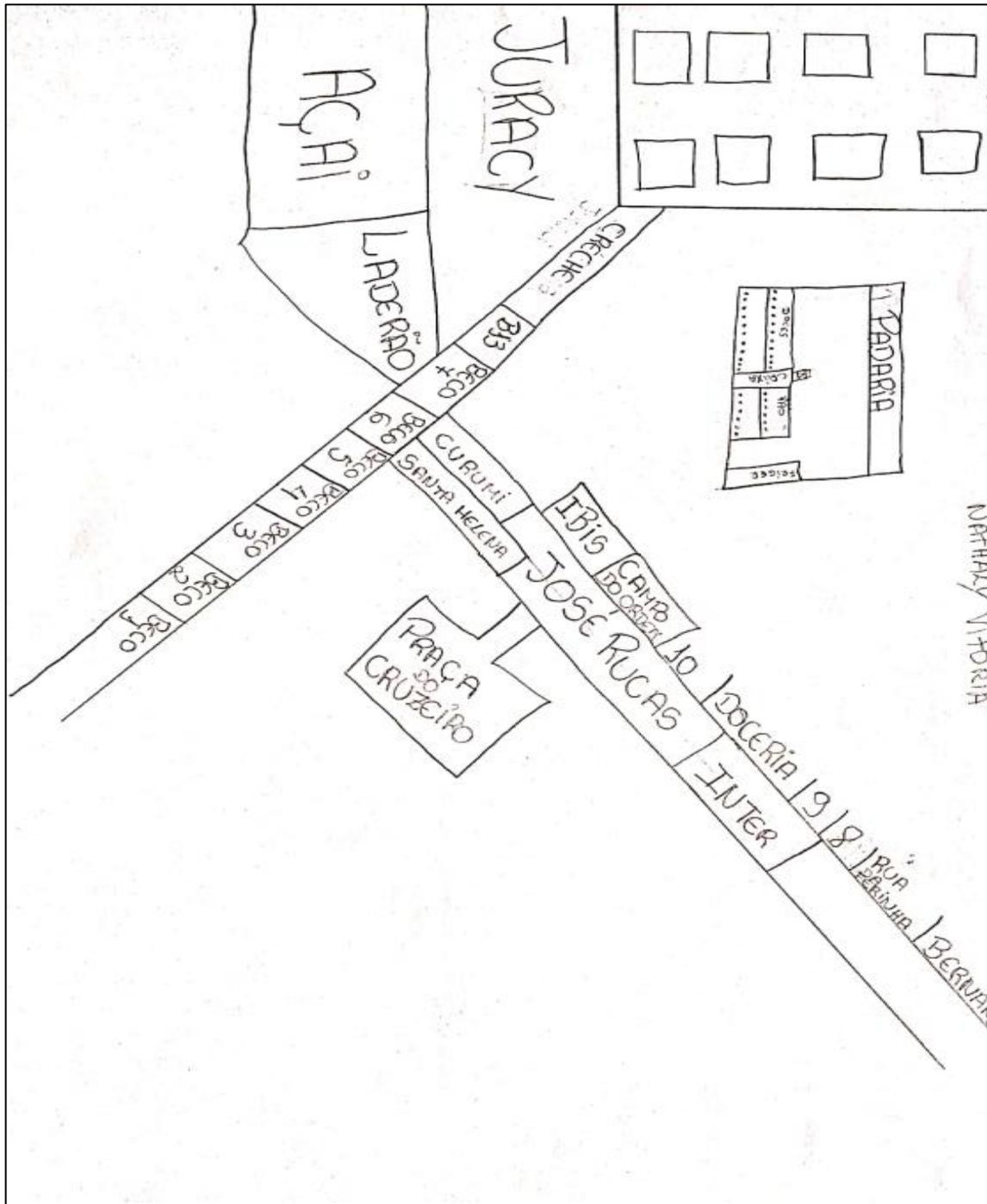
Em dez anos, de 2000 a 2010, o Censo destaca que o papel da mulher responsável pela família subiu de 22,2% para 37,3%. (IBGE, 2012).

Nas famílias monoparentais predominam mulheres sem cônjuges e com filhos. Elas se responsabilizam pelo domicílio, pela manutenção, pela proteção e pela sobrevivência da casa e da família, pela educação dos filhos e pelo provimento das condições emocionais ligadas ao crescimento e ao desenvolvimento da família. Entre as chefias femininas crescentes no país, destacam-se as mulheres mais jovens, separadas, negras, pobres e com baixo grau de escolaridade.

Essas mulheres têm de se adaptar e remediar essas questões, uma vez que além de se responsabilizarem por toda a situação domiciliar, doméstica e de desenvolvimento dos filhos, elas ainda têm de se adaptar às normas tradicionais de códigos morais perversos, que delegam aos homens essa capacidade e a atitude considerada "chefe de família".

Fato é que a figura feminina materna é legitimada como liderança fundamental na vivência e na afetividade dos adolescentes que desenham seus mapas, como este acima.

Figura 14 - Mapa Afetivo 05



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

No mapa nº 05 a Estrada José Rucas quando encontra a Praça São Lucas, pelo seu nome e vira a Rua da Feirinha, referência a feira de roupas e acessórios que acontece

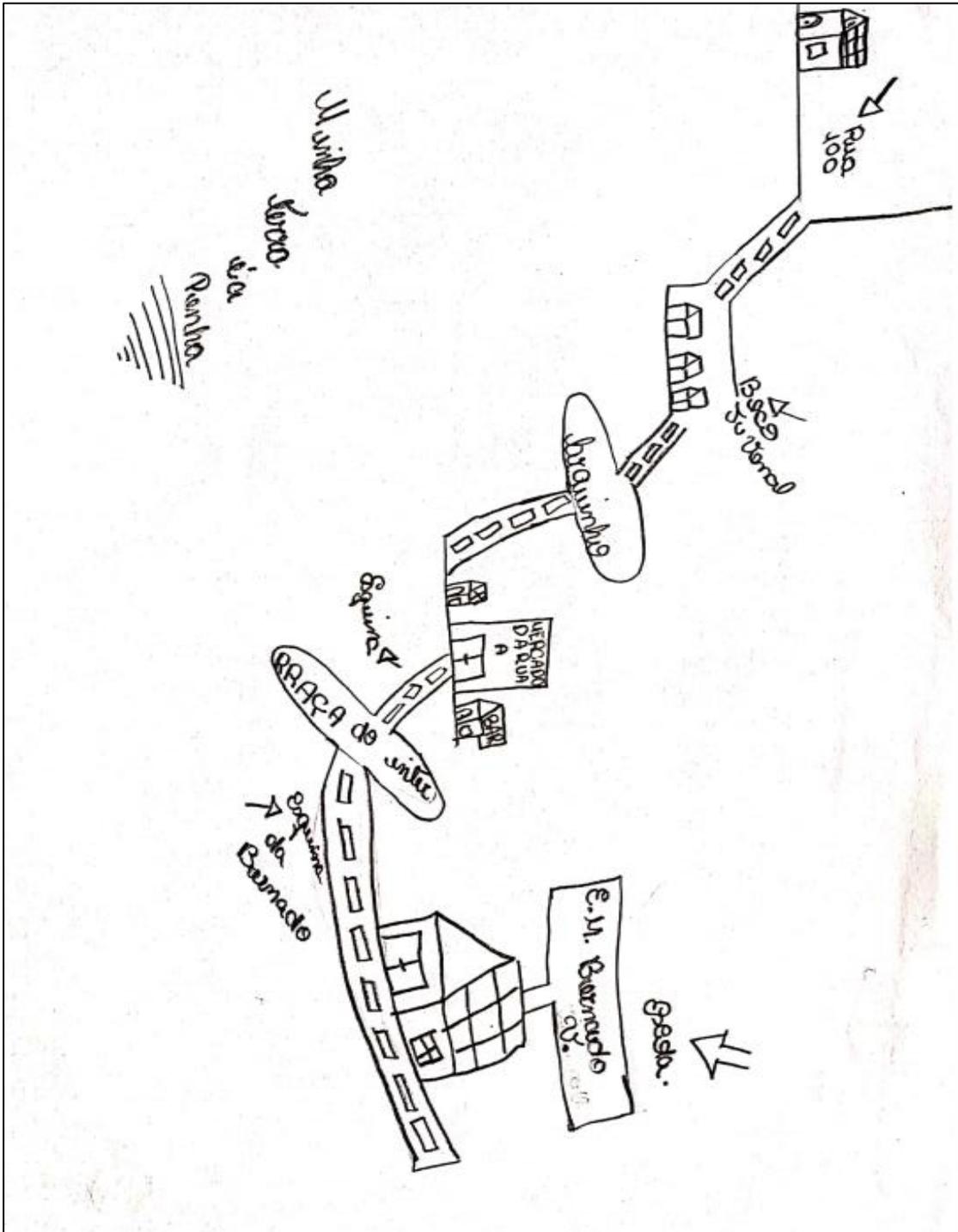
semanalmente aos sábados, altamente frequentada pelos moradores da região e de regiões adjacentes.

Todas as ruas possuem seus nomes, mas o mapa nos mostra que elas não são conhecidas por nomes, mas por letras e números. A Rua N. Sra Aparecida é a tão conhecida e famosa “Rua A”, a Rua General Caiado de Castro é a Rua F, a Rua Jacks Jacques? Maritain é conhecida como rua 12 e assim por diante.

O mapa acima descreve estabelecimentos e entre eles coloca números “8”, “9”. Ao serem questionados explicaram que são as ruas que moram. Perguntei prontamente se elas não possuíam nomes e um deles respondeu: “Meu pai me ensinou que era rua 8, não vem mudar isso agora não.”

A informação da Associação dos Moradores da região é que quando o território denominado Parque Proletário da Vila Cruzeiro foi ocupado e suas casas construídas, para facilitar as localizações e os lotes de terras, as ruas foram recebendo letras para melhor identificação por parte do Estado. Posteriormente com o programa de Urbanização de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro (PROAP), popularmente conhecido como Favela-Bairro, as ruas passaram a receber identificação com nomes, dados pelo governo em algumas favelas, formou-se até comitês de moradores, para decidir os nomes das ruas. O fato é que os moradores das favelas da Penha legitimam os nomes e letras dados por eles, sem a intervenção governamental.

Figura 15 – Mapa Afetivo 28



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

No Mapa nº 28 o aluno mostra que para chegar a sua casa é preciso passar pela “praça do Inter”, a praça se chama São Lucas (mas é assim chamada por eles, pois tem um mercado com esse nome em frente a ela), “mercado da rua”, uma praça que ele chama de “larguinho” e em seguida pelo “beco do Juvenal”.

Os becos também são retratados e devidamente numerados e organizados no mapa, como podemos observar no mapa nº05, ele sequencia os becos e os numera, e mostra o beco que acessa o “laderão”, local de passagem para comprar açáí.

O autor do mapa destaca a frase “minha terra é a Penha”. Não foi pedido que o aluno escrevesse declarações sobre o bairro, ou qualquer tipo de adjetivo sobre o local.

Muitas possibilidades podem ter feito o aluno colocar essa frase no meio do desenho e ainda entre aspas. Será que a escrita está ali para agradar o professor, uma vez que está sendo trabalhada a valorização da história local? Isso traria destaque na aula e é claro diante dos colegas. Mas há também uma possibilidade bem viável frente aos mapas produzidos e as reflexões feitas com os alunos a partir destas produções: que eles tenham verdadeiramente começado a refletir sobre o bairro, seus caminhos, seus lugares, suas histórias e isso os tenha levado a um lugar de memória afetiva e reflexiva. Ambas as possibilidades podem ser consideradas juntas ou separadas.

Para além de uma simples possibilidade de chamar atenção e/ou levá-los a um exercício de reflexão, mostra que o aluno enxerga a favela como parte da cidade e não de maneira fragmentada ou partida. Mas sim através de demarcações, conexões e fronteiras.

Feltran (2008) afirma que existem fronteiras de tensão que conectam e separam as periferias das cidades, do mundo público. Mas que estas fronteiras também conectam esses dois territórios.

A categoria fronteira é mobilizada por preservar o sentido de divisão, de demarcação, e por ser também, e sobretudo, uma norma de regulação dos fluxos que atravessam, e, portanto, conectam aquilo que se divide. Fronteiras se estabelecem justamente para regular os canais de contato existentes entre grupos sociais, separados por elas, mas que obrigatoriamente se relacionam. Onde há fronteira, há comunicação; de um tipo desigual e controlada. Se há fronteira, é justamente para controlar a comunicação entre as partes. Olhar para as conexões, portanto, exige desnaturalizar o ‘dever ser’ do todo social, bem como de sua divisão constitutiva. (FELTRAN, 2008, p. 27).

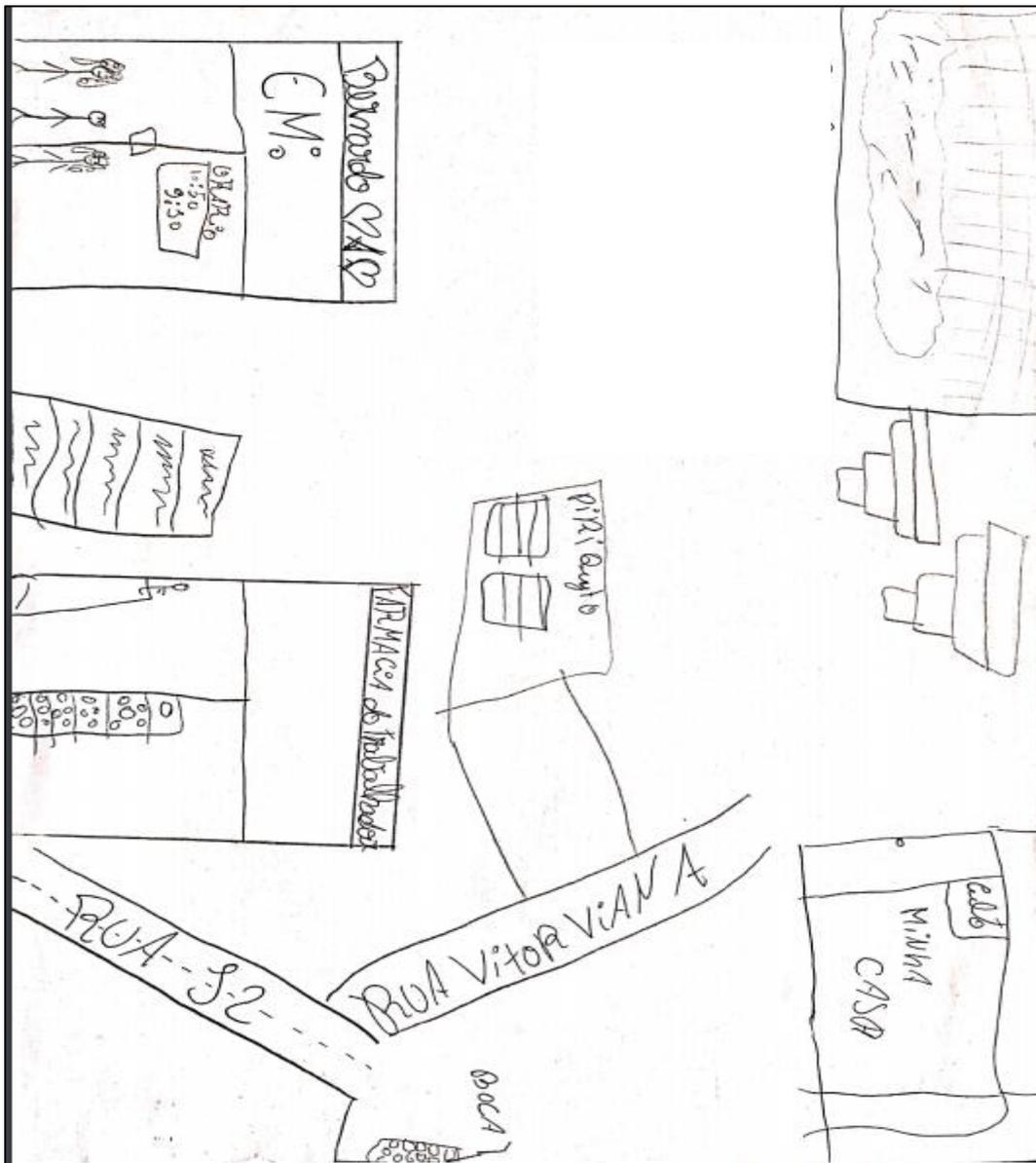
Há um construto de violência, política e segregação nestes mapas, como o desenhado acima. Os contornos dos becos, das casas e das demarcações demonstram um apartamento da cidade e do bairro. Mas de forma surpreendente o aluno coloca no mapa a identificação com o bairro e esse espaço de fronteira que parece apenas segregar, regular e demarcar também conecta, aproxima e agrega.

A indústria do entretenimento, as Casas Bahia, os telefones celulares, o terceiro setor, os trabalhos doméstico e industrial, a televisão, a construção civil, o mercado eleitoral e religioso, o narcotráfico, os mercados informais, a indústria de material reciclado, de armamentos, entre muitos outros circuitos, tem ramos claramente fincados nas periferias urbanas. Nenhum destes circuitos e mercados esgota-se nelas,

entretanto. Ao contrário, ramificam-se para muito além destas periferias, atingindo por vezes o centro do poder político e econômico. (FELTRAN, 2008, p. 26)

O que conecta o autor deste mapa ao seu bairro? O que o faz se sentir pertencente ao seu bairro mesmo morando na favela? Talvez simplesmente porque ele entende que a favela faz parte do bairro e que apesar de tentarem apartar o território ele simplesmente entende-o como seu, como deve ser.

Figura 16 – Mapa Afetivo 23



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

O Mapa acima de nº 23, tem no centro do mapa o beco que a aluna precisa passar para chegar até a escola, que ela chama de “periquito”, em seguida tem a “boca” e a “farmácia do

trabalhador”. A sua casa tem um detalhe importante, a aluna escreve no topo da sua casa a palavra “culto”, provavelmente a casa da aluna é um templo religioso protestante ou algo similar.

A autora do mapa destacou em sua casa o que é crescente nas favelas do Rio de Janeiro e especificamente nas favelas da Penha: a presença de igrejas evangélicas e a adesão ou simpatia dos moradores a alguma instituição religiosa desta crença.

Num espaço como o das favelas, no qual a insegurança é tão presente no cotidiano, onde o sentimento de desrespeito, de ausência e iminência da perda são intensos, a rede dos evangélicos e os laços de afeto e confiança gerados e fortalecidos a partir de tal pertencimento religioso têm uma dimensão fundamental na rotina, não só dos que se tornam “membros” destas instituições religiosas e participam ativamente das atividades, mas também para todos os que vivem próximos a esta realidade e percebem neste meio uma possibilidade de buscar acolhimento(alimentação, atendimento, segurança) em momentos de vulnerabilidade.

Na outra extremidade do mapa ela desenha a escola com crianças entrando e um coração ao lado do nome da escola. Além disso, o desenho da escola é acompanhado dos horários dos tempos de aula. Por que a escola é descrita com seus horários? Haveria aqui uma crítica a rotina de horários e cumprimento de regras ou apenas uma sinalização do conhecimento destas rotinas? O horário que o aluno aponta no desenho é o horário do intervalo, e três alunos são desenhados chegando na unidade escolar.

É interessante esse apontamento do aluno, pois a unidade escolar tenta estabelecer as regras de horário para entrada dos estudantes com horários de fechamento do portão e as devidas tolerâncias. Porém é impossível não haver uma flexibilização diante das diversas pontualidades trazidas pelos estudantes, como: o atraso justificado porque precisou levar o irmão na escola, policiais que revistaram suas mochilas a caminho da escola, tiroteio em determinado território que impediu a locomoção, ou até mesmo problemas familiares dos mais diversos. Portanto, internos ou externos, são diversos os infortúnios apresentados pelos alunos sobre os horários, e manter um padrão é não ter empatia com o indivíduo principal a quem se destina o serviço.

Os mapas afetivos demonstraram ser uma importante ferramenta capaz de captar as subjetivas dimensões espaciais e temporais. Com os mapas afetivos, vimos como os próprios alunos veem a si mesmos e aos outros frente às muitas e negociadas identidades. Os espaços e redes apresentados constituem o que é “seu por direito”, ou seja, revelam identidades marcadas pela disputa e pelas transformações sofridas nas configurações de suas cidades.

Havia algo que se destacou nas aulas e nas conversas com os alunos, na produção dos mapas e que era preciso trazer para discussão e análise. Algo marginalizado, reprimido, mas que não poderia ser deixado de lado diante de um trabalho de valorização da cultura e do território, mobilizando memória: a linguagem local.

2.5 Dicionário da Rapaziada

A comunicação entre os alunos chamou atenção quanto ao uso das expressões e das gírias utilizadas, que por vezes ficava inviável uma boa compreensão do ouvinte, que não dominava a linguagem local. Essa ambiência causou um estranhamento, mas também uma inquietação sobre a linguagem local: “Por que não valorizar a linguagem dos alunos e trazer para o debate escolar essa tal linguagem?”.

A gíria é um tipo de linguagem que aparece reservada a um determinado grupo, como um código, que com o passar do tempo invade a sociedade, sendo utilizada por outras pessoas, independentemente da idade ou nível social, tornando o seu uso muito frequente em qualquer situação de comunicação.

Luciene Maria Patriota (2009, p. 8) diz: “É essa generalização de uso, que desconhece barreiras etárias, sociais, econômicas e culturais, que garante a gíria um lugar de destaque entre as outras variedades da língua”.

Patriota (2009, p.31) continua e afirma que as gírias são como,

fenômenos chamados de linguagens especiais: formas e expressões linguísticas que, motivadas por fatores como idade, sexo, profissão, condição social, escolaridade, surgem como variações próprias de grupos que compartilham uma forma particular de comunicação.

Quando a escola elege um “português correto e ideal”, privilegia a gramática normativa, e reforça a ideia da língua como instrumento de poder, dominação e de segregação, onde se destacam aqueles que utilizam o modelo padrão deixando a margem aqueles que fazem uso das suas variações.

Ao se propor o uso das gírias e demais expressões linguísticas no ensino da língua, não quer dizer que estamos desvalorizando o ensino da norma padrão, mas que existem outras possibilidades, que devem ser adequadas conforme a situação que ela se apresenta.

A gíria por ser um recurso linguístico bastante relacionado aos adolescentes e jovens, pode facilitar a interação e a compreensão do funcionamento da língua, bem como o

aprendizado do aluno no ensino da norma padrão, disponibilizando a este o domínio no uso das variações nas situações de comunicações pretendidas.

O objetivo do levantamento das gírias entre os alunos era valorizar e reconhecer as gírias usando-as como proposta pedagógica na comunicação com os alunos e no ambiente escolar. Para minha surpresa eles apresentaram 104 gírias e expressões faladas e entendidas no complexo de favelas da Penha. Essa proposta de atividade foi feita com turmas de 6º ao 9º ano de turmas regulares que se dividiram em grupos e listaram o máximo de gírias que sabiam e lembravam. Após a entrega das listas foi feita uma seleção e uma compilação, que se transformou no “Dicionário da *Rapaziada*”.

O nome *Rapaziada*, com grifo proposital na palavra paz surgiu do programa idealizado pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, e que foi descrito anteriormente. A proposta apresentada foi adaptada para “Aqui é o lugar da *Rapaziada*” no entendimento que o território pertence aos alunos e que essa rapaziada pode propor a paz em diversos aspectos e possibilidades, inclusive reivindicando valorização a sua cultura, sua linguagem e suas diferenças.

Figura 17 – Dicionário da Rapaziada (Edição 1)

V
Vai lá, vai lá - Ir embora
Vai tomar o teu - briga

E.M. BERNARDO DE VASCONCELOS
PEGA A VISÃO
O DICIONÁRIO DA RAPAZIADA

Organização: Professor Wander
Contribuição: Alunos da Escola

Edição 1 / Ano 2017





“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”
(Rubem Alves)

“É importante fazer um dicionário assim porque as pessoas precisam saber que a gente também tem o nosso jeito de falar.”
(Caio – T. 1703)



“A gente tem que aprender como falar em outro lugar. Então quem vem pra favela tem que aprender nossa linguagem também.”
(Camilly – T. 1602)

“A gente dá nome e significado pra um monte de coisa aqui na favela. Pra conhecer tem que andar com a gente e falar a nossa língua.”
(Edilson – T. 1902)

Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

Figura 18 – Dicionário da Rapaziada (Edição 1)

GÍRIAS E EXPRESSÕES	
A	C
<u>Afronta</u> - Deboche	<u>Cabeçada no céu da boca</u> - Sexo oral
<u>Alinda</u> - Concordear	<u>Cadin de um, cadín de outro</u> - Quando a menina transa com vários
<u>Amassar</u> - Comer	<u>Cagada</u> - Dar certo sem programar
<u>Aqueles coisas</u> - Segredo	<u>Chief</u> - Autoridade
<u>Atualiza</u> - Mudança	<u>China Mangarria</u> - Xingar o chinês
<u>Atura ou surta</u> - deboche	<u>Cobza</u> - Pessoa falsa
	<u>Cocção</u> - Pessoa de cabeça grande
	<u>Colinha mais pra frente</u> - Adiantar as coisas
B	
<u>Babado</u> - Fofoca	
<u>Baca</u> - Orgia	
<u>Balão</u> - Maconha	
<u>Bancar</u> - Brigar	
<u>Banquinha da 12</u> - Lugar de correção	
<u>Bate</u> - Lugar para fazer sexo	
<u>Bebé</u> - Garota(o) bonita(o)	
<u>Bofe</u> - Namorado	
<u>Boite da Lapa</u> - Roubos	
<u>Birabão</u> - Tá dividindo	
<u>Brinca muito</u> - duvidando	
<u>Brotar</u> - Aparecer	
<u>Bucha</u> - Empregado	
D	
<u>Dando uma deção</u> - Ter uma atitude estranha	
<u>Dar uns peça</u> - sair com alguém	
<u>De ralo</u> - dar errado	
<u>Deis papos</u> - Mentira	
E	
<u>Embaladão</u> - Ansioso/ Emocionado	
<u>Embraxado</u> - Bebado	
<u>Ê nos</u> - Estar junto	
F	
<u>Faixa preta</u> - Autoridade	
<u>Fé</u> - Tchau	
<u>Festa na árvore</u> - Festa pra quem está disposto a transar	
<u>Fiel</u> - Parceiro	
<u>Fio terra</u> - Dedo no ânus	
G	
<u>Galau</u> - Nerd / lerd	
<u>Garajau</u> - Sexo Oral	
<u>Gastar</u> - Sacanear	
<u>Grudar</u> - Bater	
<u>Guerreira</u> - Amante / mulher do outro	
<u>Gostosinho no azeite</u> - ótimo, muito bom	
H	
<u>Intetar</u> - Roubar	
I	
<u>Letrar</u> - Se achar / fazer	
<u>Levar ferro</u> - dar errado	
<u>Lii</u> - Liberdade	
M	
<u>Mano a mano</u> - Briga	
<u>Marolando</u> - Distraindo	
<u>Me tirando</u> - debochando	
<u>Mac Mac</u> - Suave / Bem	
<u>Meia</u> - Dinheiro	
<u>Mona</u> - Menina / gay	
P	
<u>p.g.</u> - Pagamento	
<u>Pancada</u> - Fazer errado	
<u>Panguando</u> - Distraindo	
<u>Pão Careca</u> - Menina de cabelo curto	
<u>Papo Beto</u> - Falar a verdade	
<u>Para de confiança</u> - Para a brincadeira	
<u>Para de K.O.</u> - Para de mentir	
<u>Passa a visão</u> - Informação	
<u>Pau de boia</u> - confusão	
<u>Peça a visão</u> - fica alerta	
<u>Peçar o trem andando</u> - intrusão	
<u>Petar</u> - Brigar	
<u>Pll</u> - Paz, justiça e liberdade	
<u>Proieto Rapunzel</u> - Usar implante	
R	
<u>Rabiola</u> - Dependendo do outro	
<u>Rabuda</u> - Colocar o outro na enrascada	
<u>Rl</u> - Reliquia	
<u>Roda a Penha</u> - Menina que sai com vários homens	
<u>Rodada</u> - Menina que saiu com vários homens	
S	
<u>Se controla</u> - ter limite	
<u>Se manca</u> - Atenção	
<u>Segurada</u> - Segurar alguma coisa	
<u>Seguro forjado</u> - Quando só um segura o problema feio por vários	
<u>Sem molho</u> - Falar sem cuspir	
<u>Simulação</u> - mentira	
<u>Suave</u> - Calmo / tranquilo	
T	
<u>Tá com o cú na mão</u> - Com medo	
<u>Tá de bob</u> - Estar ocioso	
<u>Tá de óculos</u> - não entender	
<u>Tá ligado</u> - Ficar atento	
<u>Tá me forjando</u> - Tá me vigiando	
<u>Tá osso</u> - tá ruim	
<u>Téca</u> - Tranquilo	
<u>Terror Menhum</u> - Sem medo	
<u>Tô doida</u> - estar fazendo algo estranho	
<u>Tontear</u> - Incomodar	
<u>Trançado</u> - Sobranceira junta	
<u>Trêf</u> - Feia	
<u>Trêta</u> - Lugar que você leva alguém pra fazer o sexo	
<u>Truta</u> - Colega / Amigo	
<u>Tudo 2</u> - Tranquilo	

Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

A 1ª edição do Dicionário da Rapaziada foi feita no segundo semestre de 2017 e está ligada diretamente ao *Rolé na Penha* e a sua organização, uma vez que as saídas e conversas sobre suas vivências e experiências deslocavam os alunos da “linguagem apropriada para a

escola” e os liberava para o uso da sua linguagem local, por isso a ideia de tornar o dicionário algo físico e entregá-lo a toda comunidade escolar. Eu mesmo fui responsável pela sua compilação e formatação, a impressão e a xerox foram feitas na própria Unidade Escolar.

Esta 1ª edição teve 104 gírias, a capa do dicionário foi decidida por eles: uma imagem da parede da escola que havia sido grafitada, e frases dos alunos. Eles decidiram pela imagem pintada no muro frontal da escola, de um menino negro sem camisa, segurando um lápis gigante nas mãos. Após isso foram sorteadas três frases para compor a capa do dicionário:

A primeira frase representa o sentido e o objetivo do dicionário: “as pessoas saberem que eles possuem o jeito deles de falarem”. O aluno destaca a importância do dicionário porque se sente valorizado, reconhecido. O dicionário rompe com a ideia de que a escola silencia sua cultura, eles se veem agora representados: “É importante fazer um dicionário assim porque as pessoas precisam saber que a gente também tem o nosso jeito de falar.”, completa o aluno sobre a produção do dicionário.

A segunda frase é um reivindicação muito comum entre os alunos, mostrando a importância do uso da linguagem para as relações da vida. Reclamando o direito de ter a sua própria linguagem, sobretudo a apropriação da linguagem falada no território para quem visita a favela: “A gente tem que aprender como falar em outro lugar. Então quem vem pra favela tem que aprender nossa linguagem também”.

O que o aluno destaca é a reivindicação do espaço como resistência a marginalização da sua linguagem. Comum em outros lugares, essa dinâmica é marcada no Rio de Janeiro, onde a língua falada nas áreas marginalizadas tem, de forma rotineira, sua legitimidade negada e ignorada, tida como um português mal falado. A língua é explorada como mais uma maneira de aumentar a distância entre a elite e os pobres, contribuindo para uma longa história de exclusão e estigma dessas comunidades.

A terceira frase mostra o quanto é possível uma ressignificação no uso de palavras e dos seus significados. Além de adquirir novos nomes, os objetos, expressões, lugares e ações ganham outros significados, e segundo o aluno é preciso andar com eles e falar a língua deles: “A gente dá nome e significado pra um monte de coisa aqui na favela. Pra conhecer tem que andar com a gente e falar a nossa língua”.

Apesar dessa exclusão, há resistência. A linguagem das favelas resiste à marginalização e transcende as severas condições de vida que permeiam muitas comunidades, usando de criatividade e inovação para desafiar os estereótipos dominantes e resistir à exclusão.

A improvisação adaptável é o coração da linguagem da favela. O vocabulário muda constantemente e os moradores estão sempre criando neologismos. A estrutura coesa das comunidades permite que as novas palavras criadas entre amigos se espalhem facilmente, enraizando a linguagem na realidade da comunidade.

Figura 19 – Dicionário da Rapaziada (Edição 2)

<p>T</p> <p><u>Tá com o cú na mão</u> - Com medo</p> <p><u>Tá de bob</u> - Estar ocioso</p> <p><u>Tá de coroa</u> - Tomou ríthre</p> <p><u>Tá de óculos</u> - não entender</p> <p><u>Tá ligado</u> - Ficar atento</p> <p><u>Tá me forjando</u> - Tá me vigiando</p> <p><u>Tá osso</u> - tá ruim</p> <p><u>Têga</u> - Tranquilo</p> <p><u>Terror</u> - Nenhum - Sem medo</p> <p><u>Tô doida</u> - estar fazendo algo estranho</p> <p><u>Tontear</u> - Incomodar</p> <p><u>Trançado</u> - Sobrancelha junta</p> <p><u>Tref</u> - Feia</p> <p><u>Treta</u> - Lugar que você leva alguém pra fazer o sexo</p> <p><u>Truta</u> - Colega / Amigo</p> <p><u>Tudo 2</u> - Tranquilo</p>	<p>Ú</p> <p>Última forma – encerrar o assunto</p> <p>V</p> <p><u>Vai ficar pegado</u> – Vai levar a culpa</p> <p><u>Vai lá, vai lá</u> - Ir embora</p> <p><u>Vai tomar o teu</u> - briga</p>
<p>“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”</p> <p>(Rubem Alves)</p>	<p>E.M. BERNARDO DE VASCONCELOS</p> <p>PEGA A VISÃO</p> <p>O DICIONÁRIO DA RAPAZIADA</p> <p>São 128 gírias e expressões da linguagem local</p> <p>Organização: Professor Wander Contribuição: Alunos da Bernardo</p> <p>Edição 2 / Ano 2018</p> <p></p> <p>“Ele ajuda muito na comunicação entre as pessoas. Principalmente quando as pessoas não entendem quando a gente fala.” (Ana Beatriz Oliveira – T. 1901)</p> <p>“Trabalhei com eles linguagem informal pois acho muito importante a valorização da linguagem local.” (Professora Valéria – Língua Portuguesa)</p> <p></p> <p>“A gente fala desse jeito e as pessoas precisam respeitar. E precisam também aprender um pouco pra gente poder se comunicar.” (Wallace Oliveira – T. 1703)</p>

Fonte: Wander Pinto, 2017 - Acervo pessoal

Figura 20 – Dicionário da Rapaziada (Edição 2)

GÍRIAS E EXPRESSÕES	
A	Cú Azul – Policia Cuzão - Medroso CY - Comando Vermelho
Afronta - Deboche Ainda - Concor dar Amassar - Comer Aquelas coisas - Segredo Atualiza - Mudança Atura ou surta – deboche Alan Delon – Sair coma namorada do amigo	D Dá em nada – Não acontecerá nada Dando uma de pão – Fingir que não está entendendo Dar uns deza - sair com alguém De raio - dar errado Dois papos - Mentira
B Babado - Fofoca Baca - Orgia Baão - Cigarro de maconha Banquinho da J2 – Lugar de correção Base – lugar para fazer sexo Bebê – Garotão(ão) bonito(a) Boca de cola – Mina que faz sexo oral Bofe – Homem de outra Bote da Lapa - Roubo Bcabão - Tá dividindo Brinca muito - divertindo Brotar - Aparacer Bucha – Empocessado	E Embalado - Ansioso/ Emocionado Embrizado – Bêbado Emocionada – Sem limites E nós - Estar junto
C Cabecada no céu da boca - Sexo oral Cadín de um, cadín de outro - não saber quem é o pai. Cagada - Dar certo sem programar Caô – Coisa errada / vaciação Chief – Tratamento de intimidade China Mandaricaia - Xingak, o chinês Cocô - Pessoa de cabeça grande Cocinha mais pra frente - Adiantar as coisas Correto - Roubar Coroa - Mãe Correria - conseguir dinheiro	F Faixa preta - Autoridade Fé - Tchau Festa na árvore - Festa pra quem está disposto a transar Fiel - Parceiro Fio terra - Dedo no ânus
G Galalau - Neró / Jerdo Garzarão - Sexo Oral Gastar - Sacanear Gostosinho no azeite – ótimo, muito bom Guerreira – fiel / namorada / esposa Guindar – bater	I Inieta – Roubar Igual – Que também vai fazer
K Kit - Homossexual	L Lacar - Se achar / fazer Lili – Liberdade
M Mano a mano – Briga Mappa – Mulher Mar Vermelho - Menstruação Maria Fuzil – Mulher que gosta de bandido Marolando - Distráido Me tirando - debochando Mec Mec - Suave / Bem Meia – Dinheiro Minha 10/10 – Mina legal e parceira Mona - Menina / gay Mucão – cabelo grande Munquinho – cabelo curto	M Mão tem babado – Não dá em nada Natural – Maconha Mojinho – Muito Jonda NTJ – Não tem jeno
N Não tem babado – Não dá em nada	O Ossada – Difícil
P P.G. - Pagamento Pancado - Fazer errado Panzuando - Distráido Pão Caraca - Menina de cabelo curto	P Papo 10 – Falar a verdade Papo Reio - Falar a verdade Para de K.O. - Para de mentir Passa a visão - Informação Pau de bosta - confusão Peça a visão - fica alerta Perar o tremi andando - intromissão Peitar – Brigar Piriquita – Militares do Exército PLJ - Paz, justiça e Liberdade Plena – Linda / Bonita Proleto Rapunzel - Usar implante Pula no meu quadrado – chamar pra briga
R Rabola - Depender do outro Rabuda - Colocar o quito, o b, o c, o d, o e, o f, o g, o h, o i, o j, o k, o l, o m, o n, o o, o p, o q, o r, o s, o t, o u, o v, o w, o x, o y, o z, o 0, o 1, o 2, o 3, o 4, o 5, o 6, o 7, o 8, o 9, o 10, o 11, o 12, o 13, o 14, o 15, o 16, o 17, o 18, o 19, o 20, o 21, o 22, o 23, o 24, o 25, o 26, o 27, o 28, o 29, o 30, o 31, o 32, o 33, o 34, o 35, o 36, o 37, o 38, o 39, o 40, o 41, o 42, o 43, o 44, o 45, o 46, o 47, o 48, o 49, o 50, o 51, o 52, o 53, o 54, o 55, o 56, o 57, o 58, o 59, o 60, o 61, o 62, o 63, o 64, o 65, o 66, o 67, o 68, o 69, o 70, o 71, o 72, o 73, o 74, o 75, o 76, o 77, o 78, o 79, o 80, o 81, o 82, o 83, o 84, o 85, o 86, o 87, o 88, o 89, o 90, o 91, o 92, o 93, o 94, o 95, o 96, o 97, o 98, o 99, o 100, o 101, o 102, o 103, o 104, o 105, o 106, o 107, o 108, o 109, o 110, o 111, o 112, o 113, o 114, o 115, o 116, o 117, o 118, o 119, o 120, o 121, o 122, o 123, o 124, o 125, o 126, o 127, o 128, o 129, o 130, o 131, o 132, o 133, o 134, o 135, o 136, o 137, o 138, o 139, o 140, o 141, o 142, o 143, o 144, o 145, o 146, o 147, o 148, o 149, o 150, o 151, o 152, o 153, o 154, o 155, o 156, o 157, o 158, o 159, o 160, o 161, o 162, o 163, o 164, o 165, o 166, o 167, o 168, o 169, o 170, o 171, o 172, o 173, o 174, o 175, o 176, o 177, o 178, o 179, o 180, o 181, o 182, o 183, o 184, o 185, o 186, o 187, o 188, o 189, o 190, o 191, o 192, o 193, o 194, o 195, o 196, o 197, o 198, o 199, o 200, o 201, o 202, o 203, o 204, o 205, o 206, o 207, o 208, o 209, o 210, o 211, o 212, o 213, o 214, o 215, o 216, o 217, o 218, o 219, o 220, o 221, o 222, o 223, o 224, o 225, o 226, o 227, o 228, o 229, o 230, o 231, o 232, o 233, o 234, o 235, o 236, o 237, o 238, o 239, o 240, o 241, o 242, o 243, o 244, o 245, o 246, o 247, o 248, o 249, o 250, o 251, o 252, o 253, o 254, o 255, o 256, o 257, o 258, o 259, o 260, o 261, o 262, o 263, o 264, o 265, o 266, o 267, o 268, o 269, o 270, o 271, o 272, o 273, o 274, o 275, o 276, o 277, o 278, o 279, o 280, o 281, o 282, o 283, o 284, o 285, o 286, o 287, o 288, o 289, o 290, o 291, o 292, o 293, o 294, o 295, o 296, o 297, o 298, o 299, o 300, o 301, o 302, o 303, o 304, o 305, o 306, o 307, o 308, o 309, o 310, o 311, o 312, o 313, o 314, o 315, o 316, o 317, o 318, o 319, o 320, o 321, o 322, o 323, o 324, o 325, o 326, o 327, o 328, o 329, o 330, o 331, o 332, o 333, o 334, o 335, o 336, o 337, o 338, o 339, o 340, o 341, o 342, o 343, o 344, o 345, o 346, o 347, o 348, o 349, o 350, o 351, o 352, o 353, o 354, o 355, o 356, o 357, o 358, o 359, o 360, o 361, o 362, o 363, o 364, o 365, o 366, o 367, o 368, o 369, o 370, o 371, o 372, o 373, o 374, o 375, o 376, o 377, o 378, o 379, o 380, o 381, o 382, o 383, o 384, o 385, o 386, o 387, o 388, o 389, o 390, o 391, o 392, o 393, o 394, o 395, o 396, o 397, o 398, o 399, o 400, o 401, o 402, o 403, o 404, o 405, o 406, o 407, o 408, o 409, o 410, o 411, o 412, o 413, o 414, o 415, o 416, o 417, o 418, o 419, o 420, o 421, o 422, o 423, o 424, o 425, o 426, o 427, o 428, o 429, o 430, o 431, o 432, o 433, o 434, o 435, o 436, o 437, o 438, o 439, o 440, o 441, o 442, o 443, o 444, o 445, o 446, o 447, o 448, o 449, o 450, o 451, o 452, o 453, o 454, o 455, o 456, o 457, o 458, o 459, o 460, o 461, o 462, o 463, o 464, o 465, o 466, o 467, o 468, o 469, o 470, o 471, o 472, o 473, o 474, o 475, o 476, o 477, o 478, o 479, o 480, o 481, o 482, o 483, o 484, o 485, o 486, o 487, o 488, o 489, o 490, o 491, o 492, o 493, o 494, o 495, o 496, o 497, o 498, o 499, o 500, o 501, o 502, o 503, o 504, o 505, o 506, o 507, o 508, o 509, o 510, o 511, o 512, o 513, o 514, o 515, o 516, o 517, o 518, o 519, o 520, o 521, o 522, o 523, o 524, o 525, o 526, o 527, o 528, o 529, o 530, o 531, o 532, o 533, o 534, o 535, o 536, o 537, o 538, o 539, o 540, o 541, o 542, o 543, o 544, o 545, o 546, o 547, o 548, o 549, o 550, o 551, o 552, o 553, o 554, o 555, o 556, o 557, o 558, o 559, o 560, o 561, o 562, o 563, o 564, o 565, o 566, o 567, o 568, o 569, o 570, o 571, o 572, o 573, o 574, o 575, o 576, o 577, o 578, o 579, o 580, o 581, o 582, o 583, o 584, o 585, o 586, o 587, o 588, o 589, o 590, o 591, o 592, o 593, o 594, o 595, o 596, o 597, o 598, o 599, o 600, o 601, o 602, o 603, o 604, o 605, o 606, o 607, o 608, o 609, o 610, o 611, o 612, o 613, o 614, o 615, o 616, o 617, o 618, o 619, o 620, o 621, o 622, o 623, o 624, o 625, o 626, o 627, o 628, o 629, o 630, o 631, o 632, o 633, o 634, o 635, o 636, o 637, o 638, o 639, o 640, o 641, o 642, o 643, o 644, o 645, o 646, o 647, o 648, o 649, o 650, o 651, o 652, o 653, o 654, o 655, o 656, o 657, o 658, o 659, o 660, o 661, o 662, o 663, o 664, o 665, o 666, o 667, o 668, o 669, o 670, o 671, o 672, o 673, o 674, o 675, o 676, o 677, o 678, o 679, o 680, o 681, o 682, o 683, o 684, o 685, o 686, o 687, o 688, o 689, o 690, o 691, o 692, o 693, o 694, o 695, o 696, o 697, o 698, o 699, o 700, o 701, o 702, o 703, o 704, o 705, o 706, o 707, o 708, o 709, o 710, o 711, o 712, o 713, o 714, o 715, o 716, o 717, o 718, o 719, o 720, o 721, o 722, o 723, o 724, o 725, o 726, o 727, o 728, o 729, o 730, o 731, o 732, o 733, o 734, o 735, o 736, o 737, o 738, o 739, o 740, o 741, o 742, o 743, o 744, o 745, o 746, o 747, o 748, o 749, o 750, o 751, o 752, o 753, o 754, o 755, o 756, o 757, o 758, o 759, o 760, o 761, o 762, o 763, o 764, o 765, o 766, o 767, o 768, o 769, o 770, o 771, o 772, o 773, o 774, o 775, o 776, o 777, o 778, o 779, o 780, o 781, o 782, o 783, o 784, o 785, o 786, o 787, o 788, o 789, o 790, o 791, o 792, o 793, o 794, o 795, o 796, o 797, o 798, o 799, o 800, o 801, o 802, o 803, o 804, o 805, o 806, o 807, o 808, o 809, o 810, o 811, o 812, o 813, o 814, o 815, o 816, o 817, o 818, o 819, o 820, o 821, o 822, o 823, o 824, o 825, o 826, o 827, o 828, o 829, o 830, o 831, o 832, o 833, o 834, o 835, o 836, o 837, o 838, o 839, o 840, o 841, o 842, o 843, o 844, o 845, o 846, o 847, o 848, o 849, o 850, o 851, o 852, o 853, o 854, o 855, o 856, o 857, o 858, o 859, o 860, o 861, o 862, o 863, o 864, o 865, o 866, o 867, o 868, o 869, o 870, o 871, o 872, o 873, o 874, o 875, o 876, o 877, o 878, o 879, o 880, o 881, o 882, o 883, o 884, o 885, o 886, o 887, o 888, o 889, o 890, o 891, o 892, o 893, o 894, o 895, o 896, o 897, o 898, o 899, o 900, o 901, o 902, o 903, o 904, o 905, o 906, o 907, o 908, o 909, o 910, o 911, o 912, o 913, o 914, o 915, o 916, o 917, o 918, o 919, o 920, o 921, o 922, o 923, o 924, o 925, o 926, o 927, o 928, o 929, o 930, o 931, o 932, o 933, o 934, o 935, o 936, o 937, o 938, o 939, o 940, o 941, o 942, o 943, o 944, o 945, o 946, o 947, o 948, o 949, o 950, o 951, o 952, o 953, o 954, o 955, o 956, o 957, o 958, o 959, o 960, o 961, o 962, o 963, o 964, o 965, o 966, o 967, o 968, o 969, o 970, o 971, o 972, o 973, o 974, o 975, o 976, o 977, o 978, o 979, o 980, o 981, o 982, o 983, o 984, o 985, o 986, o 987, o 988, o 989, o 990, o 991, o 992, o 993, o 994, o 995, o 996, o 997, o 998, o 999, o 1000, o 1001, o 1002, o 1003, o 1004, o 1005, o 1006, o 1007, o 1008, o 1009, o 1010, o 1011, o 1012, o 1013, o 1014, o 1015, o 1016, o 1017, o 1018, o 1019, o 1020, o 1021, o 1022, o 1023, o 1024, o 1025, o 1026, o 1027, o 1028, o 1029, o 1030, o 1031, o 1032, o 1033, o 1034, o 1035, o 1036, o 1037, o 1038, o 1039, o 1040, o 1041, o 1042, o 1043, o 1044, o 1045, o 1046, o 1047, o 1048, o 1049, o 1050, o 1051, o 1052, o 1053, o 1054, o 1055, o 1056, o 1057, o 1058, o 1059, o 1060, o 1061, o 1062, o 1063, o 1064, o 1065, o 1066, o 1067, o 1068, o 1069, o 1070, o 1071, o 1072, o 1073, o 1074, o 1075, o 1076, o 1077, o 1078, o 1079, o 1080, o 1081, o 1082, o 1083, o 1084, o 1085, o 1086, o 1087, o 1088, o 1089, o 1090, o 1091, o 1092, o 1093, o 1094, o 1095, o 1096, o 1097, o 1098, o 1099, o 1100, o 1101, o 1102, o 1103, o 1104, o 1105, o 1106, o 1107, o 1108, o 1109, o 1110, o 1111, o 1112, o 1113, o 1114, o 1115, o 1116, o 1117, o 1118, o 1119, o 1120, o 1121, o 1122, o 1123, o 1124, o 1125, o 1126, o 1127, o 1128, o 1129, o 1130, o 1131, o 1132, o 1133, o 1134, o 1135, o 1136, o 1137, o 1138, o 1139, o 1140, o 1141, o 1142, o 1143, o 1144, o 1145, o 1146, o 1147, o 1148, o 1149, o 1150, o 1151, o 1152, o 1153, o 1154, o 1155, o 1156, o 1157, o 1158, o 1159, o 1160, o 1161, o 1162, o 1163, o 1164, o 1165, o 1166, o 1167, o 1168, o 1169, o 1170, o 1171, o 1172, o 1173, o 1174, o 1175, o 1176, o 1177, o 1178, o 1179, o 1180, o 1181, o 1182, o 1183, o 1184, o 1185, o 1186, o 1187, o 1188, o 1189, o 1190, o 1191, o 1192, o 1193, o 1194, o 1195, o 1196, o 1197, o 1198, o 1199, o 1200, o 1201, o 1202, o 1203, o 1204, o 1205, o 1206, o 1207, o 1208, o 1209, o 1210, o 1211, o 1212, o 1213, o 1214, o 1215, o 1216, o 1217, o 1218, o 1219, o 1220, o 1221, o 1222, o 1223, o 1224, o 1225, o 1226, o 1227, o 1228, o 1229, o 1230, o 1231, o 1232, o 1233, o 1234, o 1235, o 1236, o 1237, o 1238, o 1239, o 1240, o 1241, o 1242, o 1243, o 1244, o 1245, o 1246, o 1247, o 1248, o 1249, o 1250, o 1251, o 1252, o 1253, o 1254, o 1255, o 1256, o 1257, o 1258, o 1259, o 1260, o 1261, o 1262, o 1263, o 1264, o 1265, o 1266, o 1267, o 1268, o 1269, o 1270, o 1271, o 1272, o 1273, o 1274, o 1275, o 1276, o 1277, o 1278, o 1279, o 1280, o 1281, o 1282, o 1283, o 1284, o 1285, o 1286, o 1287, o 1288, o 1289, o 1290, o 1291, o 1292, o 1293, o 1294, o 1295, o 1296, o 1297, o 1298, o 1299, o 1300, o 1301, o 1302, o 1303, o 1304, o 1305, o 1306, o 1307, o 1308, o 1309, o 1310, o 1311, o 1312, o 1313, o 1314, o 1315, o 1316, o 1317, o 1318, o 1319, o 1320, o 1321, o 1322, o 1323, o 1324, o 1325, o 1326, o 1327, o 1328, o 1329, o 1330, o 1331, o 1332, o 1333, o 1334, o 1335, o 1336, o 1337, o 1338, o 1339, o 1340, o 1341, o 1342, o 1343, o 1344, o 1345, o 1346, o 1347, o 1348, o 1349, o 1350, o 1351, o 1352, o 1353, o 1354, o 1355, o 1356, o 1357, o 1358, o 1359, o 1360, o 1361, o 1362, o 1363, o 1364, o 1365, o 1366, o 1367, o 1368, o 1369, o 1370, o 1371, o 1372, o 1373, o 1374, o 1375, o 1376, o 1377, o 1378, o 1379, o 1380, o 1381, o 1382, o 1383, o 1384, o 1385, o 1386, o 1387, o 1388, o 1389, o 1390, o 1391, o 1392, o 1393, o 1394, o 1395, o 1396, o 1397, o 1398, o 1399, o 1400, o 1401, o 1402, o 1403, o 1404, o 1405, o 1406, o 1407, o 1408, o 1409, o 1410, o 1411, o 1412, o 1413, o 1414, o 1415, o 1416, o 1417, o 1418, o 1419, o 1420, o 1421, o 1422, o 1423, o 1424, o 1425, o 1426, o 1427, o 1428, o 1429, o 1430, o 1431, o 1432, o 1433, o 1434, o 1435, o 1436, o 1437, o 1438, o 1439, o 1440, o 1441, o 1442, o 1443, o 1444, o 1445, o 1446, o 1447, o 1448, o 1449, o 1450, o 1451, o 1452, o 1453, o 1454, o 1455, o 1456, o 1457, o 1458, o 1459, o 1460, o 1461, o 1462, o 1463, o 1464, o 1465, o 1466, o 1467, o 1468, o 1469, o 1470, o 1471, o 1472, o 1473, o 1474, o 1475, o 1476, o 1477, o 1478, o 1479, o 1480, o 1481, o 1482, o 1483, o 1484, o 1485, o 1486, o 1487, o 1488, o 1489, o 1490, o 1491, o 1492, o 1493, o 1494, o 1495, o 1496, o 1497, o 1498, o 1499, o 1500, o 1501, o 1502, o 1503, o 1504, o 1505, o 1506, o 1507, o 1508, o 1509, o 1510, o 1511, o 1512, o 1513, o 1514, o 1515, o 1516, o 1517, o 1518, o 1519, o 1520, o 1521, o 1522, o 1523, o 1524, o 1525, o 1526, o 1527, o 1528, o 1529, o 1530, o 1531, o 1532, o 1533, o 1534, o 1535, o 1536, o 1537, o 1538, o 1539, o 1540, o 1541, o 1542, o 1543, o 1544, o 1545, o 1546, o 1547, o 1548, o 1549, o 1550, o 1551, o 1552, o 1553, o 1554, o 1555, o 1556, o 1557, o 1558, o 1559, o 1560, o 1561, o 1562, o 1563, o 1564, o 1565, o 1566, o 1567, o 1568, o 1569, o 1570, o 1571, o 1572, o 1573, o 1574, o 1575, o 1576, o 1577, o 1578, o 1579, o 1580, o 1581, o 1582, o 1583, o 1584, o 1585, o 1586, o 1587, o 1588, o 1589, o 1590, o 1591, o 1592, o 1593, o 1594, o 1595, o 1596, o 1597, o 1598, o 1599, o 1600, o 1601, o 1602, o 1603, o 1604, o 1605, o 1606, o 1607, o 1608, o 1609, o 1610, o 1611, o 1612, o 1613, o 1614, o 1615, o 1616, o 1617, o 1618, o 1619, o 1620, o 1621, o 1622, o 1623, o 1624, o 1625, o 1626, o 1627, o 1628, o 1629, o 1630, o 1631, o 1632, o 1633, o 1634, o 1635, o 1636, o 1637, o 1638, o 1639, o 1640, o 1641, o 1642, o 1643, o 1644, o 1645, o 1646, o 1647, o 1648, o 1649, o 1650, o 1651, o 1652, o 1653, o 1654, o 1655, o 1656, o 1657, o 1658, o 1659, o 1660, o 1661	

Figura 21 – Dicionário da Rapaziada frente (Edição 3)

I

Tá bancando - Cheiro de marra
Tá com o cú na mão - Com medo
Tá de bob - Estar ocioso
Tá de coroa - Tomou chifre
Tá de óculos - não entender
Tá ligado - Ficar atento
Tá ligado - Q(a) que sai com o namorado(a) do amigo(a)
Tá me forçando - Tá me vigiando
Tá oeso - tá ruim

U

Última forma - encerrar o assunto

V

Vai ficar pesado - Vai levar a culpa
Vai lá, vai lá - Ir embora
Vai tomar o teu - briga
Vou te amassar - Bater / Fazer sexo

157 - Roubo
71 - Variação

TBT - Replay de algo bom
Terror Nenhum - Sem medo
Tupi - Pessoa feia ou que não sabe se arrumar
Tô doída - estar fazendo algo estranho
Tontear - Incomodar
Treta - Problema
Truta - Colega / Amigo

E.M. BERNARDO DE VASCONCELOS

PEGA A VISÃO

O DICIONÁRIO DA RAPAZIADA

São 132 gírias e expressões da linguagem local

Organização e Idealização: Professor Wander
Contribuição: Alunos da Bernardo

Edição 3 / Ano 2019



“Trabalhei com eles linguagem informal, acho muito importante a valorização da linguagem local.”
(Professora Valéria - Língua Portuguesa)



Arte: Ângelo Campos

“O dicionário faz com que as pessoas entendam o jeito que a gente fala aqui na favela.”
(José Yuri - T. 1801)

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”
(Rubem Alves)

“A gente fala desse jeito e as pessoas precisam respeitar. E precisam também aprender um pouco pra gente poder se comunicar.”
(Wallace Oliveira - T. 1801)

Figura 22 - Dicionário da Rapaziada verso (Edição 3)

GÍRIAS E EXPRESSÕES	
A	C
<u>Atronta</u> - Deboche	<u>Cadín de um, cadín de outro</u> - não saber quem é o pai.
<u>Ainda</u> - Concorde	<u>Cazada</u> - Dar certo sem programar
<u>Amassar</u> - Comer	<u>Caô</u> - Coisa errada / vaciação
<u>Aqueilas coisas</u> - Segredo	<u>Chel</u> - Tratamento de intimidade
<u>Atualiza</u> - Mudança	<u>China Mangarala</u> - <u>Xiŋga</u> , o chinês
<u>Atura ou surta</u> - deboche	<u>Coção</u> - Pessoa de cabeça grande
B	<u>Cosinha mais pra frente</u> - Adiantar as coisas
<u>Babado</u> - Fofoca	<u>Correto</u> - Roubar
<u>Bacã</u> - Orgia	<u>Coroa</u> - Mãe
<u>Baião</u> - Cigarro de maconha	<u>Correia</u> - conseguir dinheiro
<u>Banquinho da AZ</u> - Lugar de correção	
<u>Base</u> - Lugar para fazer sexo	
<u>Bebê</u> - <u>Gajota(o)</u> bonita(o)	
<u>Boca de cola</u> - Mina que faz sexo oral	
<u>Boca de pelo</u> - Mina que faz sexo oral	
<u>Bofé</u> - Homem de outra	
<u>Bofe da Lapa</u> - Roubo	
<u>Bcabão</u> - Ta duvidando	
<u>Brinca muito</u> - duvidando	
<u>Brotar</u> - Aparecer	
<u>Bucha</u> - <u>Empressado</u>	
D	E
<u>Dá em nada</u> - Não acontecerá nada	<u>Embajada</u> - Ansioso/ Emocionado
<u>Dando uma de pão</u> - Fingir que não está entendendo	<u>Embrazado</u> - Bêbado
<u>Dar uns peda</u> - sair com alguém	<u>Emocionada</u> - Sem limites
<u>De raio</u> - dar errado	<u>É nós</u> - Estar junto
<u>Dois papos</u> - Mentira	
E	F
<u>Embajada</u> - Ansioso/ Emocionado	<u>Faixa preta</u> - Autoridade
<u>Embrazado</u> - Bêbado	<u>Fé</u> - Tchau
<u>Emocionada</u> - Sem limites	<u>Fiel</u> - Parceiro
<u>É nós</u> - Estar junto	<u>Fio terra</u> - Dedo no ânus
	<u>Fura-olho</u> - Sair com g(a)l namorad(a)l do outro(a)l
	G
	<u>Galau</u> - Merd / lerdo
	<u>Garrajo</u> - Sexo Oral
	<u>Gastar</u> - Sacanear
	<u>Gostoso</u> - no azeite - muito bom
	<u>Guarreira</u> - fiel / namorada / esposa
	<u>Guar</u> - Ir a algum lugar
	<u>Guindar</u> - bater
	I
	<u>Injetar</u> - Roubar
	<u>Igual</u> - Que também vai fazer
	J
	<u>Juá</u> - Policia
	<u>Curão</u> - Medroso
	<u>CV</u> - Comando Vermelho
	K
	<u>Kit</u> - Homossexual
	L
	<u>Lacrar</u> - Se achar / fazer
	<u>Lib</u> - Liberdade
	M
	<u>Mano a mano</u> - Briga
	<u>Mappa</u> - Mulher
	<u>Mar Vermelho</u> - Menstruação
	<u>Maria Fuzil</u> - Mulher que gosta de bandido
	<u>Maria Gassôina</u> - Mulher que gosta de andar de moto
	<u>Marcolanda</u> - Distraído
	<u>Me tirando</u> - debochando
	<u>MacMac</u> - Suave / Bem
	<u>Meia</u> - Dinheiro
	<u>Mona</u> - Menina / gay
	<u>Muçã</u> - cabelo grande
	<u>Muquinho</u> - cabelo curto
	N
	<u>Não tem babado</u> - Não dá em nada
	<u>Natural</u> - Maconha
	<u>Noinho</u> - Muito linda
	<u>NTJ</u> - Não tem jeito
	O
	<u>Ossada</u> - Difícil
	P
	<u>P.G.</u> - Pagamento
	<u>Papado</u> - Fazer errado
	<u>Panguando</u> - Distráido
	<u>Pão Caraca</u> - Menina de cabelo curto
	P
	<u>Papo 10</u> - Falar a verdade
	<u>Papo Reto</u> - Falar a verdade
	<u>Para de K.O.</u> - Para de mentir
	<u>Passa a visão</u> - Informação
	<u>Pau de bosta</u> - confusão
	<u>Pera a visão</u> - fica alerta
	<u>Pegar o trem andando</u> - intromissão
	<u>Petar</u> - Brigar
	<u>Piriquito</u> - Militares do Exército
	<u>PL</u> - Paz, justiça e liberdade
	<u>Pleia</u> - Linda / Bonita
	<u>Proleto Rapunzel</u> - Usar implante
	<u>Pula no meu quadrado</u> - Brigar
	R
	<u>Rabiola</u> - Dependendo do outro
	<u>Rabuda</u> - Colocar <u>quatro na enxada</u>
	<u>Ranço</u> - ódio
	<u>Ressenha</u> - Reunião / Festa
	<u>RL</u> - Reliquia
	<u>Roda a Penha</u> - A que sai com vários
	S
	<u>Se controla</u> - ter limite
	<u>Se manca</u> - Atenção
	<u>Seguro forjado</u> - Quando só <u>um, segura</u> o problema feito por vários
	<u>Segue o baile</u> - Continua a vida
	<u>Sem molho</u> - Falar sem cuspir
	<u>Se zassôita</u> - Para de palhaçada
	<u>Simulação</u> - mentira
	<u>Suave</u> - Calmo / tranquilo
	<u>Surdubá</u> - Orgia

Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

O dicionário já está na terceira edição. A primeira edição (2017) possui 104 gírias, a segunda edição (1º semestre/2018) fechou com 128 e na terceira edição (2º semestre/2018) apareceram 134 gírias. A evolução de gírias e expressões de 104 para 134 não significa que em três anos de dicionário só houve acréscimos. Anualmente submeto o dicionário à apreciação dos alunos, faço reuniões com as turmas, pois as gírias são consideradas obsoletas e os alunos pedem a retirada, solicitam a mudança do significado de algumas, alegando que agora elas são utilizadas para definir outras coisas. Muitas gírias, inclusive, possuem mais de um significado. Nesse processo há retiradas, inserções e ressignificados.

A gíria “grudar”, por exemplo, com o significado de bater, presente na 1ª edição, não aparece mais na 2ª edição, pois os alunos alegaram que não usam mais esse termo para se referir a briga ou a agressão. Eles substituíram pela gíria “guindar” que possui o mesmo significado. De igual modo a gíria “levar ferro” presente na 1ª edição foi retirada pois os alunos disseram que a gíria “de ralo” possui o mesmo significado e não é mais usado “levar ferro”, pois está ultrapassada

Como acréscimo temos, por exemplo, a gíria “pinga-pinga” que se refere a meninas de cabelo curto que molham o cabelo constantemente. Outro exemplo que não existia na 1ª edição e nem na 2ª edição e foi acrescentado na 3ª são, gírias que se referem a números como “157” que significa roubo, e “71” que significa fofoqueiro, vacilão.

As identidades locais da favela são visíveis no dicionário. É importante destacar que o dicionário da *rapaziada* reúne gírias e expressões do complexo de favelas da Penha, que são compreendidas e faladas neste território. Algumas gírias são utilizadas em outras favelas, mas não podemos utilizar o mesmo dicionário para referência em outros lugares. Por exemplo, temos a gíria “banquinho da 12”, que no complexo de favelas da Penha é amplamente compreendido como o lugar onde é feita o que eles chamam de “correção”, lugar onde a justiça é aplicada.

Na segunda e terceira edição do Dicionário decidi trazer como destaque a frase da professora Valeria Nascimento, da disciplina de Língua Portuguesa: “trabalhei com eles linguagem informal, pois acho muito importante a valorização da linguagem local”²⁹.

A referida professora da Unidade Escolar decidiu utilizar o dicionário em suas aulas para atividades e para o trabalho da linguagem formal e informal, que segundo ela: “foi importante para discutir sobre o vocabulário de uma língua. E o dicionário é uma obra-viva, onde percebemos que muitas palavras são dicionarizadas, outras acabam caindo em desuso,

²⁹ Conforme conversa informal com a referida professora.

mas os alunos perceberam que o falante é quem constrói o dicionário e não o contrário. Dessa forma os alunos puderam se ver como personagens desse processo, na construção da língua. Destaco a importância desse material, visto que foi produzido pelos alunos, despertando um interesse maior, eles percebem que eles são capazes e que aquilo que eles fazem pode ser aproveitado por eles mesmos.”

O dicionário é plural em gírias e expressões que discorrem sobre algumas temáticas muito importantes e relevantes a serem analisadas: o machismo, a misoginia, o sexo e a violência sobressaltam aos olhos de qualquer pessoa que rapidamente lê o dicionário.

O dicionário é plural em gírias e expressões que discorrem sobre algumas temáticas muito importantes e relevantes a serem analisadas: o machismo, a misoginia, a sexualidade, a territorialidade, as violências, temas tratados a seguir.

2.5.1 Machismo / Misoginia / Sexismo – Uma Análise Do Dicionário

O machismo é um preconceito que se expressa das mais variadas formas como opiniões, atitudes e práticas, subjugando as mulheres, considerando superior o sexo masculino e negando que as mulheres tenham direitos iguais aos homens em uma sociedade.

O machismo, embora característica masculina, pode manifestar discursos e práticas também em mulheres. Um machista se acha superior às mulheres, ou, quando é uma mulher, acredita que os homens são superiores. Isso nem sempre significa ódio ou um esforço para excluir. O desejo é subordinar, dominar, manter um status quo no qual os homens, simplesmente por serem homens, devem dominar.

Pateman (1993) demonstra que o poder patriarcal é o termômetro fundamental das relações sociais que se estabelecem através do contrato sexual na era moderna. Nele, foram estabelecidos social e culturalmente os papéis da mulher: prostituta ou esposa. Um exercício de poder dos homens sobre as mulheres e também a exclusão da mulher do mercado de trabalho. Conforme Pateman (1993, p 279) “no patriarcado moderno existe uma variedade de meios pelos quais os homens mantêm os termos do contrato sexual”.

Por exemplo, o poder dos homens na sociedade patriarcal não está apenas na dominação física, no controle e na repressão das mulheres, o poder patriarcal é exercido também na crença de que as mulheres são meigas e dóceis, não tem tanto desejo sexual como os homens, não sabem se defender por isso precisam ficar mais em casa, entre outros saberes que condicionam a vida das mulheres e assim são um exercício de poder. Por trás da violência contra as mulheres, está o saber de que a mulher é propriedade do homem; por trás da pouca presença das mulheres na política, está o saber de que a mulher pertence ao espaço privado; por trás da pouca

presença das mulheres nos cargos de chefia, está o saber de que a mulher é dócil e não sabe mandar; por trás da criminalização do aborto, está o saber de que a mulher é naturalmente mãe. (SELISTER, 2009, p. 65).

Já a misoginia representa o ódio contra as mulheres, por vezes mascarado, e que se manifesta de muitas maneiras: como o assassinato de mulheres e a mutilação de partes de seus corpos que são femininas por excelência como seios e genitais, até a disseminação de discursos e imagens que desqualificam as mulheres atribuindo-lhes vícios, defeitos, incapacidades.

O sexismo se baseia na ideia de que o homem é melhor e mais competente do que a mulher, uma concepção que se assemelha ao machismo, mas vai além. Trata-se de uma atitude discriminatória que define quais usos e costumes devem ser respeitados por cada sexo, desde o modo de vestir até o comportamento social adequado. Ser sexista não é privilégio do grupo masculino, pois mulheres ou gays também podem adotar seu discurso.

Uma característica presente no dicionário são as gírias que ridicularizam as mulheres, suas práticas, comportamentos e/ou características, como por exemplo:

- “boca de cola” – menina que faz sexo oral,
- “maria fuzil” – mulher que gosta de bandido,
- “maria gasolina” – mulher que gosta de andar de moto”,
- “pão careca” – menina de cabelo curto,
- “pinga-pinga” – cabelo com muito creme e que vive molhado,
- “roda a penha” – a menina que “sai” com vários garotos.

A depreciação, o preconceito e as ofensas contra as mulheres estão presentes na sociedade brasileira. O que está no dicionário não é uma particularidade do Complexo da Penha e dos alunos da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, O que se constata é o machismo evidente em cada canto desse país. O que temos nessa compilação é uma constatação de que o preconceito, ódio e depreciação da mulher estão em cada espaço desse país, inclusive nos subúrbios e nas favelas.

A intenção de compilar essas expressões em nenhum momento foi ou será para fomentar ou legitimar esse tipo de preconceito, práticas discriminatórias ou ilegais, mas para reconhecer a linguagem falada no território, seja ela considerada correta ou não.

Para tanto após a compilação desse material promovi rodas de conversa com as turmas para debatermos as gírias, na intenção de fazê-los repensar palavras que agridem a mulher e seus comportamentos. O que se nota é que as próprias meninas fazem questão de sublinhar (e

inventar) adjetivos depreciativos contra mulheres. Não é um posicionamento masculino apenas, há uma parcela significativa de mulheres que fomentam a criação e a propagação dessas gírias, e o fazem porque estão inseridas numa cultura machista, vivem num lar machista.

A discussão e a análise são muito maiores do que marginalizar as gírias da favela alegando serem elas machistas, misóginas e sexistas. O que é preciso discutir e refletir nos espaços escolares, sejam eles periféricos ou não, são identidade(s), gênero e diferenças. O debate é muito mais amplo e demanda reflexões sociais profundas.

Para o pensamento da diferença, que se interessa mais pelas singularidades e particularidades e menos pelas semelhanças e identidades (MATOS, 2009, p. 40) a importância em compreender as concepções de sujeito está diretamente relacionada à possibilidade de questionar as verdades sobre as identidades que são compreendidas como a identidade padrão, como a identidade normal e, portanto, majoritária. Esses questionamentos evidenciam o quanto a identidade normal majoritária depende do diferente, porque através desse movimento de estranhamento há possibilidade de surgimento do novo e do múltiplo, pois

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É essa possibilidade de abertura que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2004b, p.101).

Ao lançarmos o nosso olhar para a compreensão do conceito gênero é inevitável não percebermos as características relacionais que o termo propõe, pois ao falarmos estamos falando tanto de mulheres como de homens, rejeitando a ideia de esferas separadas e, portanto, independentes e autodeterminadas. Por isso vamos verificando que como na identidade e na diferença existe uma reciprocidade neste processo que define uma categoria social sobre um corpo sexuado.

Por isso, então, que ao questionarmos uma organização social fundamentada na neutralidade dos aspectos biológicos e, portanto, naturais queremos apontar que os aspectos biológicos são atravessados pelas relações de poder implicadas nessas relações.

O gênero é um elemento constitutivo de relações fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um único sentido (SCOTT, 1990, p.14).

O papel principal do poder, portanto, é dar significação, ou seja, dar voz a um saber legitimando-o como uma verdade inquestionável, como regra e norma a ser seguida.

Portanto, a identificação destas gírias se tornou importante e se desdobrou em um debate sobre gênero, machismo, misoginia e sexismo. Se antes a gíria ou expressão era apenas falada e replicada, agora ela é, sobretudo, questionada e também criticada.

2.5.2 Violências

A violência é o cerne de um debate que produz uma compreensão, prático-moral, de boa parte da vida nas cidades. Ninguém precisa definir a expressão, porque ela é a referência que confere sentido às atividades e ao debate coletivo. Nesse sentido, a violência articula um complexo de práticas que constituem boa parte do conflito social nas cidades brasileiras.

Mas é preciso que se amplie esse vocábulo e se discuta as violências. Existem várias formas de violências, e que são encontradas no dicionário, por exemplo: o preconceito, as agressões físicas e verbais, o bullying, a homofobia, a violência contra a mulher, entre outras. Elas acontecem quando alguém ou um grupo de pessoas utiliza intencionalmente a força física ou o poder para ameaçar, agredir e submeter outras pessoas, privando as de liberdade, causando algum dano psicológico, emocional, deficiência de desenvolvimento, lesão física ou até a morte.

Em vista dessas questões, o pobre, o negro, o morador de favela e a própria favela em si ficam no imaginário da sociedade como os legítimos representantes da violência e de tudo o que ela significa.

A violência é vista no dicionário em diversos momentos na presença de inúmeras gírias e expressões. A primeira gíria, em ordem alfabética, que é atravessada por essa temática é o “banquinho da 12 – lugar de correção”, o reconhecimento e a legitimação de que qualquer ato contrário as leis locais é resolvido prontamente no “banquinho” da Rua 12, e que a punição e a justiça é feita com violência.

A expressão “cú azul” utilizada para designar quem é Policial Militar também é uma resposta debochada e irônica para a violência que a comunidade sofre cotidianamente do braço armado do Estado que invade casas e aplica uma política de extermínio, invasão e desrespeito a esses territórios.

O “mano a mano” é mais uma expressão frequentemente usada. O significado? Eles respondem rápido: “Briga”. A violência é a resposta que tem sido dada a muitos conflitos interpessoais que ocorrem na comunidade. Em qualquer espaço desse território o “mano a mano” é convocado para promover o vencedor ou vencedora de determinado conflito.

Mas de onde vem essa mentalidade violenta dos adolescentes? Como isso é produzido e alimentado? É inerente ao morador das favelas? Apenas os fatores externos a escola produzem violência ou a escola também produz e alimenta violências?

É fato que a violência no território da favela é um fator determinante e comum no cotidiano dos moradores, e que grande parcela do vocábulo expresso no dicionário e falado pelos moradores referentes a temática da “violência” são resposta as violências que eles veem, sofrem e, porque não, praticam.

2.5.3 A violência armada: cotidiano das escolas de favela

As violências praticadas pelo braço armado do Estado (Polícia) e as violências estabelecidas como punição e conduta impostas pelo “comando local” são sempre destacadas. Estas explicam e justificam muitos vocábulos deste dicionário, como as expressões: “cú azul” e “banquinho da 12” que foram citadas anteriormente.

O Complexo de favelas da Penha carrega consigo um estigma negativo, reforçado por ter sido o lugar onde foi assassinado o jornalista Tim Lopes e também local noticiado mundialmente por conta da Ocupação das favelas com a implementação da UPP.

Segundo dados do site Fogo Cruzado³⁰, no ano de 2017, foram 70 dias com registro de tiroteios na região da Penha, local onde se encontra a EM Bernardo de Vasconcelos e onde é realizado o Rolé. A escola encerrou atividades integralmente em 23 dias, sendo inviável seu funcionamento.

No ano de 2018, houve 66 dias de tiroteio na região da Penha, local onde se encontra a EM Bernardo de Vasconcelos e onde é realizado o Rolé na Penha. Desses 66 dias, a escola fechou integralmente 28 dias.

No ano de 2019, segundo o mesmo site, os dias de tiroteio aumentaram chegando a 77 dias. A Escola fechou 34 dias.

Os ataques de facções e grupos rivais, ou as operações policiais não têm aviso prévio, e por isso são precedidas de qualquer orientação às escolas. O que se faz é observar sinais iminentes já estabelecidos pelos moradores como potenciais caminhos para tiroteios: a presença do “caveirão” (carro blindado da polícia) na favela, a falta maciça de alunos; e os boatos trazidos pelos familiares.

³⁰ Disponível em: <<https://fogocruzado.org.br/estatisticas/>>. Acesso em 10/07/2020.

Quando se trata da favela estamos falando das operações policiais que insistem nessa política genocida de enfrentamento ao tráfico de drogas, e que mata preto, pobre e favelado. Além de tratar os moradores da favela como marginais, invadindo suas casas, revistando seus pertences ou escolhendo a partir do tom da pele quem deve ser “esculachado” nos becos e vielas da favela.

Neste contexto, os impactos sociais provocados pela violência urbana incidem diretamente no cotidiano dos indivíduos, e principalmente na sua dimensão educacional. O impacto educacional de contextos em áreas conflagradas, tanto sobre a capacidade de ensinar quanto sobre a capacidade de os alunos aprenderem e se concentrarem, é elevado.

O núcleo do conflito social passou a concentrar-se na relação entre a espiral de violência policial e criminal e as interrupções nas rotinas cotidianas, constituindo-se, assim, um círculo vicioso que, como venho insistindo, se expressa no par violência urbana e “sociabilidade violenta”. (MACHADO, 2010, p.293)

A violência da polícia tem diariamente se mostrado o fator de conflito regulado e institucionalizado do Estado. O dispositivo que opera essa conciliação estrutural (violência + conflito) tem tido como consequência a reprodução do aparelho repressivo que garante o isolamento de algum segmento social, no caso a favela.

Segundo Machado (2010) um dos sentidos das políticas de segurança pública no Rio de Janeiro é definir o lugar das favelas na organização urbana, seus efeitos sobre a vida dos moradores, bem como as possibilidades e restrições que condicionam sua ação coletiva. Criase a dualidade que redesenha o espaço da cidade, na formulação dominante, a partir da relação entre violência urbana e “sociabilidade violenta”: de um lado, os bandidos do varejo fixo de drogas, situados nas áreas de favela; de outro, as organizações policiais impondo a redefinição das favelas como “complexos” territoriais a serem militarmente combatidos e confinados.

Precisa-se considerar as diferentes modalidades de presença e atuação do crime violento e da polícia em seus locais de moradia. Ambas as dimensões constroem e reconstroem as fronteiras entre “asfalto” e favela no Rio de Janeiro, como distintos territórios físicos e morais da cidade. O que está permanentemente em jogo, no caso da primeira, é a renovação dessas fronteiras no afã de territorializar discursivamente a violência, envolvendo um esforço empreendido por meio de dispositivos diversos de encapsulá-las às “margens” da cidade. A segunda dimensão indica que a sociabilidade que se tece nas favelas incorpora a violência como um dado empírico com o qual a sua população tem que lidar no cotidiano.” (Leite, 2008, pp.119-120)

Não se pode falar de Educação em escolas de favela e desconsiderar a violência como “presença não-convidada” dos conteúdos diários vivenciados. Não há como esconder, negar ou tentar sabotar. É esta realidade que cada aluno vive diariamente no seu ano letivo. Precisa avaliar o “termômetro” da favela pra sair de casa e dirigir-se a escola, com o risco iminente de

tiroteios no caminho ou quando já estiver na escola. O retorno pra casa passa pelo mesmo frisson. Por vezes o caminho para a escola ou de volta pra casa é marcado pela presença de policiais e bandidos fortemente armados, pausas em locais seguros para se protegerem dos tiros e cadáveres caídos em becos.

Figura 23 – Alunos observam homem morto em execução na porta da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Esta imagem ilustra um acontecimento de setembro de 2017 em frente a escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, as 09:30h da manhã de uma terça-feira. Escola cheia, aula normal. Lembro-me exatamente desse dia e desse momento pois estava lecionando no segundo andar, na janela frontal que consegue se ver na foto acima. Foram muitos tiros, os alunos disseram que havia sido mais de cem tiros. A imagem fala por si. Neste dia a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos decidiu interromper as aulas e depois da certeza da segurança no local dispensar seus alunos. A ordem da Secretaria Municipal de Educação era para que não houvesse suspensão, tentaram uma negociação, mas a direção decidiu pelo fechamento. Não havia nenhuma condição psicológica para se continuar um dia de trabalho após o episódio.

Lembro que ao chegar em casa postei um texto em minha rede social como desabafo, e que retrata o cenário e que denominei “Desabafo de um Professor”. O texto na íntegra foi o seguinte: “Hoje foi o pior dia da minha vida. Um dia onde a impotência atingiu o superlativo. O medo se materializou, o desespero se fez criança e chorou na minha frente. Eu tremi, meus alunos tremaram, choraram, ficaram em estado de choque. Eu nunca imaginei passar por uma situação de vulnerabilidade dessas. Era mais um dia normal, a aula estava fluindo tão bem, quando de repente os tiros mudaram o rumo da terça-feira. Não foram poucos, não foram

longe. Foram muitos e em frente a sala que eu estava. Jogar-se ao chão? Primeira providência. Os alunos foram o primeiro a fazê-lo. Mas uma aluna em estado de choque ficou em pé e não conseguia se mexer, ela estava em estado de choque. Tive que ir pra cima dela e deita-la a força. O corredor tomado de alunos no chão. O barulho foi muito forte, o desespero era muito grande. Eu só me preocupava com meus alunos, era como se eu quisesse poder abraça-los e protegê-los. Os olhares deles eram de medo, dor e desespero. Os gritos e olhares de pânico não saem da minha cabeça. Uma aluna me perguntou: "Por que isso aconteceu? Será que a gente nunca vai conseguir estudar?". Não tive resposta, apenas uma dor de cabeça bizarra, corpo trêmulo, mas firme e tentando mostrar segurança pra eles. Não havia como voltarmos a rotina de aula após o ocorrido. Ninguém estava bem. Graças a Deus nenhum aluno fisicamente ferido, mas certamente machucados emocionalmente. Pensei em desistir da educação hoje pela primeira vez, pensei em ir embora da minha querida escola na Vila Cruzeiro. Mas uma aluna, depois de tudo, apesar de tudo, veio com o caderno nas mãos e disse: "Professor, falta o senhor dar visto no meu caderno. Eu copiei a matéria." Eu preciso continuar, por mim, por eles, apesar da banalização da morte, do mal e da maldade. Eu vou continuar lutando, resistindo e acreditando na RaPAZIada.”

O que se lê no Dicionário da RaPAZIada, o que se ouve entre os alunos é o reflexo e a consequência do cotidiano. E a escola está inserida nesse território e nesse contexto, seu funcionamento e sua vivência são fruto das relações e dos códigos que são construídos, também, neste território. Os alunos são moradores da favela e trazem consigo toda bagagem de vivências e experiências.

2.5.4 A Violência Escolar

Porém cabe destacar nessa seção o quanto a própria instituição escolar produz e reproduz mecanismos de violências que lhe são externas. Um exemplo claro que podemos citar para figurar o início desta seção é a Secretaria Municipal de Educação que por vezes ordena que as escolas mantenham seu funcionamento normalmente mesmo quando há episódios de violência no território e que afetam diretamente a escola e todos que ali estão.

As palavras usadas pelos alunos no Dicionário não são apenas fruto do território social conflagrado que eles residem, mas também resultado de um sistema educacional castrador, controlador e disciplinador.

Michael Foucault, (2014), em sua obra “O Sujeito e o Poder”, traça as características desse modelo de escola supracitado:

Sua disposição espacial, o regulamento que rege sua vida interior, as diferentes atividades que aí são organizadas, os diversos personagens que aí vivem ou se encontram, cada um com sua função, um lugar, um rosto bem definido: tudo isso constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que garante a aprendizagem e a aquisição de aptidões ou dos tipos de comportamento aí se desenvolve por meio de todo um conjunto de comunicações regradas (lições, questões e repostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais de “valor” de cada um e dos níveis de saber) e por meio de toda uma série de procedimentos de poder (encerramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 2014, p. 130-131)

Os jogos de poder nas escolas, que desejam produzir, segundo Foucault (2002): “corpos dóceis” são corpos que podem ser submetidos, que podem ser utilizados, transformados e aperfeiçoados, observando a escola como importante instituição de uma sociedade altamente disciplinar. O corpo é docilizado para se tornar mais uma peça na grande máquina de produção. E como qualquer produto de produção em massa, este corpo passa por vários estágios de confinamento até estar acabado.

O que se quer, portanto, são corpos dóceis para se ter corpos úteis, e isso é conseguido, segundo Foucault (2002), através de métodos que ele chama de disciplinas, que se preocupam essencialmente com a organização do espaço, do tempo e das capacidades

O castigo disciplinar tem o objetivo de reduzir os desvios a partir de um padrão previamente estabelecido com o objetivo de normalizar e eliminar as distorções, que todos se pareçam com um padrão fixado e adestrado: (...)devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 2002, p.187)

No espaço escolar a composição minuciosamente calculada das forças, se utiliza de um amplo conjunto de técnicas, que vai desde o sinal que marca, dentre outras coisas, o início e o fim das atividades, até a distribuição dos alunos de acordo com certas "identificações": classe dos alunos mais "fortes", classe daqueles que apresentam dificuldade na aprendizagem, classe dos "repetentes", etc. Foucault acrescenta:

O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência(...) (p. 149-150)

A disciplina escolar é permeada de violências em sua trajetória, as vezes de forma bem clara, outras vezes de forma velada. Quando se escuta algumas pessoas citarem o valor da “escola do passado”, automaticamente referem-se à rigidez, a disciplina e a maneira como

aquela instituição lidava com alunos e situações que fugiam do “padrão escolar”. A lembrança dos castigos e punições, são seguidas da lembrança da palmatória, do “ajoelhar no milho”, do “ficar em pé de frente pra parede”, ou “escrever repetidas vezes no caderno frases de ordem e obediência”.

Recordo-me que na minha vida escolar, vivi resquícios desses métodos disciplinares, e porque não chamá-los: violentos. Por vezes escrevi cem ou duzentas frases de obediência do tipo: “não devo conversar durante a aula” ou “devo respeitar a professora”. Quando estudava na antiga 6ª série, hoje 7º ano, em uma escola particular do subúrbio, a professora de Espanhol corrigia os alunos dando “reguadas” na palma da mão.

Para além da violência física, por vezes legitimada pela comunidade escolar, existe, até hoje, as violências: moral - calúnias, exposições e chantagens; psicológica – ameaças, humilhações e intimidações; e social – discriminação, segregação e intolerância. (MENEZES, 2019).

Não há exagero. A realidade das escolas esconde um sistema violento, que critica veementemente a violência física do Estado, mas praticam violências diárias em suas diferentes modalidades.

Quando os alunos são expostos pelo erro diante da turma, ou sofrem chantagens para delatarem o colega ou confessarem algum fato sofrem violência moral. A violência psicológica é vista nas ameaças que docentes e diretores fazem aos alunos, com humilhações frente aos colegas em qualquer espaço da escola, como também na exposição das avaliações e notas das mesmas criando uma hierarquia entre os alunos.

Não há, por vezes, restrição ou cuidado na preservação do delito, erro e imagem do aluno frente aos seus colegas. Seguido de intimidações que servem para validar autoridades e “dar exemplo” aos outros para que não repitam o erro. Além das segregações e discriminações diárias que muitos alunos sofrem por conta da cor, da classe ou do gênero, porque não atendem diretamente ao padrão, a norma ou ao credo do docente ou das regras da escola.

Frases comuns que são repetidas por gerações, e que são discriminatórias, violentas e que buscam adestrar o corpo e a mente dos alunos, como: “senta direito”, “fecha a perna”, “fala baixo”, “não corre”, “senta igual menina”, “vira pra frente”, “é muito burro”, “só Jesus pra dar jeito em você”, “se não estudar vai virar bandido”.

É importante destacar que as violências supracitadas não são praticadas pelos discentes, mas são violências praticadas pelos representantes da instituição escolar: professores, diretores e todo corpo funcional da escola. Busco fugir aqui das generalizações e redundâncias, não sendo meu objetivo dizer que em todas as escolas essas violências existem

ou destacar o grau que elas estão presentes, mas afirmo como réu confesso, que já presenciei inúmeras destas violências nas escolas particulares e públicas que trabalhei, assim como, também, já as pratiquei, e se não tiver o devido cuidado, ainda as pratico.

Como exemplo prático e noticiado, o Jornal O Globo no ano de 2015 publicou a seguinte manchete: ***“Lei obriga aluno que não se comporta a lavar o banheiro da escola - Projeto piloto foi desenvolvido em escola municipal de Campo Grande (MS). Antes, casos de indisciplina levavam até 1 ano para ter uma decisão judicial.”*** (G1, 2015, grifo nosso)

Em grande parte, os castigos visam rebaixar e degradar, colocando em evidência, distinguindo alunos que possam caracterizar a “desordem”. A punição faz diferenciações, separando, através de avaliações e de classificações, os “bons” dos “maus” alunos, também chamados de “bagunceiros”, “marginais”, “maconheiros”, “animais”, “favelados”.

Ao discriminar os comportamentos dos indivíduos, a punição passa a diferenciá-los, em termos de uma conformidade a ser seguida. A punição objetiva controlar, qualificar o indivíduo, não interessando o que ele fez, mas o que é, será ou possa vir a ser. Diante da universalização do normativo, só resta aceitar e cumprir as normas, pois questionar as regras significa colocar-se sob suspeita.

A escola pensada para os pobres não está preocupada com um conteúdo a ser transmitido e aprendido, muito menos com o conhecimento a ser adquirido e produzido. É uma escola que funciona como um “observatório social”, exercendo sobre os alunos um controle regular, que toma como o potencial do perigo que se carrega e que pode se manifestar no comportamento observado cotidianamente.

O que busquei nessa discussão foi mostrar que o dicionário da Rapaziada desperta discussões e críticas que estão para além do debate comportamental do discente, é um debate muito mais amplo, é um debate educacional, social. Os alunos citam vocábulos e significados que atravessam seu cotidiano em todas as dimensões da sua vivência. É preciso sim trazer criticidade, conscientização e enfrentamento de preconceitos, violências e discriminações, mas sem negligenciar o contexto social violento no qual se está inserido.

Essas discussões a partir dos mapas afetivos e do dicionário da Rapaziada nos levaram a discutir o território e seus lugares. A participação e a vivência do bairro por parte dos alunos e dos moradores. E desse conjunto de debates e construções que se originou o Rolé na Penha.

3 ROLÉ NA PENHA – UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo analisarei a prática pedagógica “*Rolé na Penha*”, a partir de uma perspectiva cronológica desde o seu início em 2017 até o final de 2019, para tal apresentarei sua proposta, sua formação, os pontos elencados para visitação e como se deu suas escolhas, o protagonismo dos alunos, interlocutores para que fosse possível a execução dessa prática, relatos dos participantes, e o contexto territorial que afeta diretamente o funcionamento desta prática pedagógica.

Tal interpretação vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de onde que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário   reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 2000, p. 21).

A relação pesquisador-pesquisado é um grande desafio neste trabalho. Buscarei relatar e analisar as fissuras, erros e contrapontos que têm também estão presentes e que são apontados, inclusive, por aqueles que participam, realizam, e autorizam o seu funcionamento.

O *Rol  na Penha*   um projeto fruto da disciplina de História que atende ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, o Penha: Ser e Pertencer, como foi exposto no primeiro capítulo. Com o intuito de contemplar os objetivos do PPP dentro da disciplina de História, decidi pela prática pedagógica de mobilizar a memória e a história local através do Ensino de História. As práticas foram iniciadas com aulas, com convidados da comunidade local, seguidas de trocas de experiências, conversas, valorização da cultura, linguagem e história local como foi descrito no segundo capítulo.

3.1. O que é o rolé na Penha?

Figura 24 – Alunos e Professor no Rolé na Penha



Fonte: Revista Nova Escola, Abril/2018.

O *Rolé na Penha* é uma transposição didática³¹ e propõe um guiamento local pelo bairro da Penha, visitando sete lugares que foram previamente escolhidos pelos alunos. Os alunos protagonizam a história local a partir das visitas, locais históricos, com explicações trazidas por eles a partir do conteúdo estudado, das memórias dos moradores e de suas experiências.

³¹ A Transposição didática pode ser entendida como a passagem do saber científico para o saber ensinado. Trata-se de novos conhecimentos capazes de responder a dois domínios epistemológicos diferentes: a ciência e a sala de aula. Instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Segundo estudiosos da educação, este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola.

O ingresso para fazer parte do projeto e ser monitor no *Rolé na Penha* é feita de forma voluntária. O aluno da EM Bernardo de Vasconcelos recebe informações do professor responsável e dos colegas sobre o projeto, se disponibilizam e comparecem as reuniões, que acontecessem semanalmente, sempre no contraturno do horário das aulas dos alunos.

O *Rolé* é aberto a todos que desejam participar, com agendamento prévio por telefone pessoal do professor e/ou na página do *facebook*, e com grupos de no mínimo 05 pessoas e máximo de 20 pessoas. Acompanham o grupo cerca de 10 monitores – como são chamados os alunos que participam do guiamento.

O *Rolé* começa pela EM Bernardo de Vasconcelos, percorre cada canto da escola, sendo partilhado a história de toda transformação e mudança que a escola tem vivenciado ao longo dos últimos quatro anos, em seguida dirige-se a um local chamado de “04 Bicas”, parte do trajeto que contempla um pedaço do complexo de favelas da Penha e que possui uma importante relação com a questão hídrica na região.

Em seguida, vamos em direção ao local onde existia o antigo Castelinho da Penha, mas que atualmente possui apenas os muros originais do período, depois caminhamos em direção à Rua dos Romeiros, principal ponto de comércio do bairro da Penha e dos bairros adjacentes, local de fluxo intenso de pessoas e de riqueza histórica para o bairro. Caminhamos em direção a Caixa Econômica Federal, imóvel onde existia o Cinema São Pedro, depois vamos em direção ao Parque Shangai, parque cinquentenário, único parque fixo na cidade do Rio de Janeiro e que ainda hoje recebe grande público todos os fins de semana, e terminamos o *Rolé* subindo as escadarias da Igreja da Penha, conhecendo e contemplando a bela vista do Rio de Janeiro.

Em cada local descrito acima, os monitores fazem paradas, contam e ouvem histórias, e vão ensinando sobre a potencialidade do bairro. Ainda neste capítulo explicarei com maior detalhamento cada um destes pontos.

3.2. O *rolé* na prática

O *Rolé na Penha* é constituído do que costumo chamar de “*Rolé interno*” e “*Rolé externo*”. O que chamo de “*Rolé interno*” são as reuniões semanais que tenho com os alunos que integram o projeto, sempre no contraturno. O *Rolé* possui duas turmas: manhã e tarde para atender os alunos dos dois turnos. As reuniões são pontos essenciais para a realização do *Rolé na Penha*, pois nela são discutidas as saídas, os trajetos, os ajustes. Os alunos sempre

fazem avaliações sobre o último Rolé, pontuando e ponderando erros ou acertos, pontuando situações que podem ser melhoradas para a próxima saída.

As reuniões duram três horas, e não há um planejamento engessado do que se faz nelas. Assistimos filmes, documentários, estudamos os lugares visitados, debatemos sobre os textos de cada monitor, estudamos a história local, convidamos professores, moradores ou parentes para uma roda de conversa, são reuniões com o objetivo de impulsionar e melhorar a prática, com diálogo e construção democrática com os alunos.

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2000, p.15)

Não é o objetivo de através do Rolé se estabelecer um conhecimento unilateral. Tendo em vista que Freire aponta o protagonismo dos alunos como verdadeiros sujeitos da construção e da reconstrução do saber, eles ensinam juntamente com o docente e produzem conhecimento, o que facilita no processo de ensino-aprendizagem. Logo é uma construção coletiva e dialógica do conhecimento.

Figura 25 – Rolé interno



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

As reuniões e construções compartilhadas de saberes caracterizam o Rolé, são elas que pavimentam o caminho, pelo qual o Rolé passa ao “pular os muros da escola”. O olhar do aluno para o caminho, para os lugares, moradores e sua percepção sobre a vivência e a convivência do bairro é imprescindível. É inútil e covarde elaborar um amontoado de conteúdos e saberes e impor como regra para o funcionamento do Rolé. O Rolé se constitui, também, da maneira como eles vivem a cidade, das suas afetividades, identificações e pertencimento.

Antes da saída para o Rolé externo, há um trabalho de grupo, que roteiriza, discute, cria, constrói e compartilha saberes. Tudo feito com muito barulho, energia e lanche. Afinal, estamos falando de adolescentes em pleno processo de realizações e crescimento.

O Rolé externo são as “saídas realizadas”. Chamo de “saídas realizadas” pois além dos guiamentos que constituem o corpo do projeto, o “Rolé na Penha” passou também a ser convidado para compartilhar seus saberes nas Universidades, Escolas, programas de TV e outras mídias sociais. A experiência que já havia “pulado os muros da escola” e invadido o bairro, foi além e ganhou locais inimagináveis.

Figura 26 - Rolé externo



Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

Os guiamentos são a marca do Rolé e o que é visto, para além das atividades escolares. Os guiamentos são realizados com agendamento prévio, tendo no máximo três por mês, uma vez que a agenda do projeto precisa estar submetida a agenda escolar, que por conseguinte está submetida a agenda de ações da Secretaria Municipal de Educação. Vale ressaltar que, em muitas ocasiões, contamos com os infortúnios das operações policiais na favela, que afetam diretamente, impedindo qualquer atividade do Rolé.

3.2.1 “Por que a gente não dá um rolé?” – inícios e desafios

Essa pergunta feita por um aluno em sala de aula e é para mim o marco do nascimento dessa prática. A história local estudada em sala de aula, as memórias compartilhadas, os mestres locais, os lugares estudados foram construindo nas aulas de História um caminho de aprendizado e conhecimento. Um dia ao lecionar sobre a Igreja da Penha, para uma turma de 8º ano, um aluno fez o questionamento divisor e despertador: “Por que ao invés da gente ficar estudando a gente não vai lá?” e completou: “Por que a gente não dá um Rolé?”. Os questionamentos do aluno foram como uma bomba na aula, que acabou com o planejamento para o dia, mas que iniciou uma inquietação pedagógica. A resposta que dei foi: “Podemos ir. Podemos fazer um *Rolé na Penha*”.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 2000, p.35)

Mas, por que fazer um Rolé? De que maneira? Em que horário? Com quem? Ir para rua? As perguntas não paravam de aparecer, o desejo de realizar estava atrelado ao medo de ousar, de errar, de aceitar o novo e romper de maneira agressiva com o velho. A busca pelas respostas a estas perguntas e o anseio encorajador por uma nova prática me fizeram avançar. Para tal, primeiramente foi necessário romper uma barreira pessoal e um preconceito em relação ao território. Outras barreiras precisaram ser igualmente vencidas, o medo da violência e do risco iminente de uma troca de tiros. Após dias de reflexão, decidi por colocar o Rolé em prática, mesmo diante dos riscos da minha vida e da dos alunos, que estariam diretamente sob a minha responsabilidade. Em seguida foi preciso mergulhar em leituras que me amparassem e me dessem respaldo, força e me empurrassem a ousadia. Recorri a Paulo Freire e suas propostas para uma educação libertadora e que rompe, resiste, insiste e anuncia esperança.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2000, p.13)

Este texto foi importantíssimo na minha reflexão e busca por respostas, auxiliou ainda na problematização dos conteúdos, na reflexão crítica sobre a prática e na percepção da experiência do aluno na construção do saber e formação do sujeito. Paulo Freire apontou o caminho que eu deveria seguir e pelo qual o Rolé jamais poderia deixar de passar.

É fato que ainda havia questões mais administrativas e a falta de experiência – eu nunca tinha feito algo assim. Fazer passeios culturais esporádicos era uma coisa, criar uma prática pedagógica que se estabeleça como guiamento e, portanto, tenha saídas contínuas seria algo completamente diferente. Mesmo assim decidi pelo avanço. Apresentei a proposta de trabalho para a Direção Escolar, ponderamos todos os desafios e recebi apoio e orientação dos pormenores com autorizações de responsáveis, estâncias superiores e avais locais.

Seguindo o caminho, intensifiquei os estudos sobre o bairro, sobre roteiros pedagógicos e outras experiências que pudessem dialogar com essa nova prática pedagógica e que me dessem instrumentos norteadores para iniciá-la. Neste período conheci Vilson Luiz e o “Guiadas Urbanas”. Vilson Luiz é guia turístico e ex-aluno da EM Bernardo de Vasconcelos, e havia sido convidado para uma reunião na escola com a direção e apresentou o Guiadas Urbanas que “surgiu em janeiro de 2013 do sonho em comum de dois guias certificados pelo Ministério do Turismo, empreendedores que desejavam apresentar o Rio de Janeiro que não aparece nos tradicionais cartões postais e nem nos guias turísticos da cidade”. Buscando “promover turismo em espaços urbanos ricos em cultura, história e tradição, que nunca foram olhados pela perspectiva de que são potenciais transformadores dos cidadãos que os usufruem estimulando o senso de pertencimento”³².

Vilson Luiz possuía todo o aporte técnico e a experiência necessária para ajudar na execução do projeto. E foi isso que ele fez de forma voluntária e com muita dedicação. Voltou

³² Disponível em: <<https://guiadasurbanas.wixsite.com/guiadas>> Acesso em 23/03/2020.

seus olhos para a execução do Projeto. Fizemos algumas reuniões, conversamos com todas as turmas da escola e lançamos as inscrições para os alunos participarem do “Rolé na Penha”.

3.4 Será que o rolé “rola”?

Figura 27 - Marca do Rolé na Penha



Fonte: Wander Pinto, 2017 – Acervo Pessoal

O Rolé teve sua primeira saída em outubro de 2017, ainda de forma muito embrionária, e buscando sua identidade e sua estruturação. Atividades pedagógicas em sala de aula impulsionaram para ações extramuros e que protagonizassem os alunos, suas histórias, memórias e experiências. Em 2017 eu era professor regente da disciplina de História, com carga horária de 40h, lecionando para dez turmas. As articulações e movimentações para o Projeto foram feitas em meio a planejamentos de aulas, fechamento de notas, e todo o frenesi de um fazer docente em ano letivo.

As inscrições dos alunos foram confirmadas com autorizações dos responsáveis por escrito. Foi preciso também uma autorização da 4ª Coordenadoria Regional de Educação. Abrimos quarenta inscrições e ultrapassamos o número, porém no dia e horário combinado apareceram apenas trinta e cinco alunos. Era uma quinta-feira e saímos da escola às 13h30min após todas as orientações necessárias (cuidado com os carros, o uso da calçada, andar sempre com o grupo, abrigar-se em local seguro caso houvesse troca de tiros). Sem dúvida alguma foi um momento de muita tensão e de grande responsabilidade. Os alunos estavam eufóricos, nem tanto pela realização do projeto, mas pelo fato de dar um “Rolé na Penha” com seus colegas da escola.

O procedimento de autorizações dos responsáveis, direção escolar e 4ªCRE e cuidados relativos as saídas da Escola eram repetidas a cada dia de “Rolé externo”. O apoio e

credibilidade ao trabalho que seria realizado foram fundamentais, mesmo que ainda não soubessem bem o que estava por vir. Houve também uma reunião com o Padre Tiago Sardinha, reitor da Igreja da Penha, para apresentar o projeto e solicitar autorização para o trânsito de estudantes nos ambientes da Igreja e realização de visitas nestes espaços. E o fundamental conhecimento local do diretor-adjunto Marcelo Martins que fazia a comunicação prévia e pedia autorização, aos atores armados da favela, para que houvesse movimentação dos alunos em determinadas regiões.

Quem se inscrevia para o Rolé recebia via rede social instruções e orientações, que foram cuidadosamente produzidas pelos alunos. Percebemos a importância de que as pessoas tivessem um conhecimento prévio sobre locais, percurso e sua duração, por conta de alimentação, segurança e vestuário correto, tentando evitar infortúnios:

Figura 28 – Orientações gerais para o Rolé




Olá,

A gente tá muito feliz que você vem fazer um *Rolé na Penha*.

Nosso ponto de encontro é na E.M. Bernardo de Vasconcelos – Praça Santa Rosália nº 100 – Penha/RJ.

Nosso roteiro visita:

- ✓ *E.M. Bernardo de Vasconcelos;*
- ✓ *Antigo Castelinho da Penha;*
- ✓ *Rua dos Romeiros;*
- ✓ *Antigo Cinema São Pedro;*
- ✓ *Parque Shangai;*
- ✓ *Basílica de Nossa Senhora da Penha de França;*
- ✓ *As 4 Bicas*

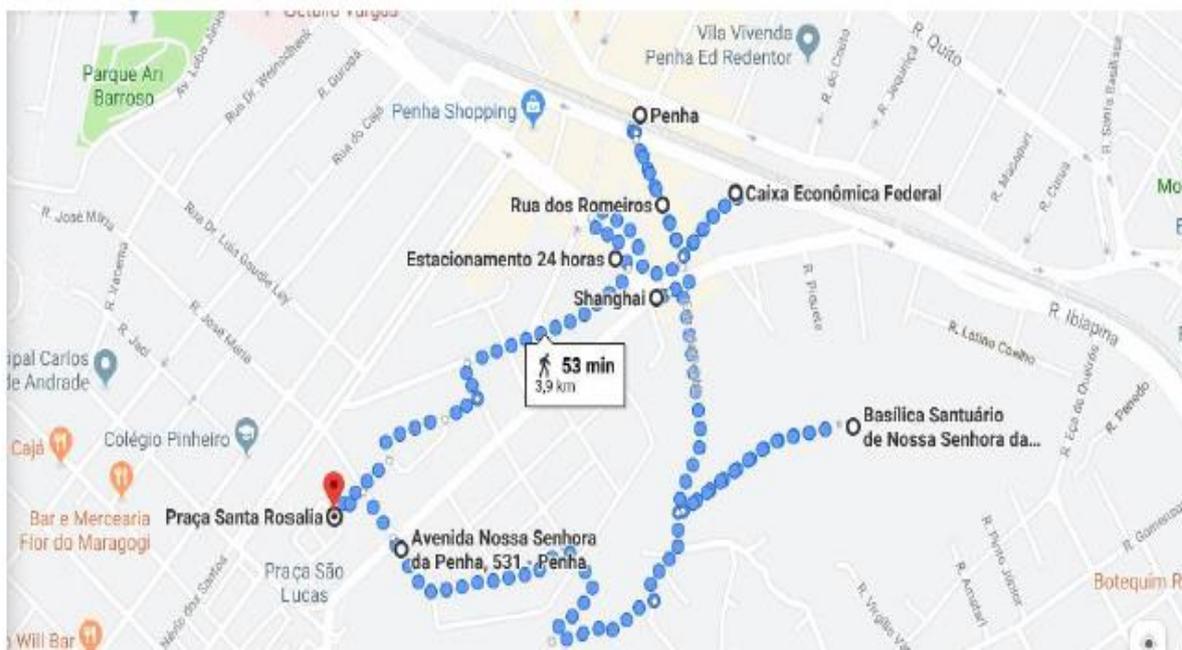
Pega a visão nas orientações pro nosso *Rolé*:

- ✚ Venha com uma roupa confortável e, de preferência, tênis. O percurso tem ladeiras e escadas;
- ✚ Traga seu lanche e sua garrafinha de água na mochila; 
- ✚ Locais com disponibilidade de banheiro e água: E.M. Bernardo de Vasconcelos e Igreja da Penha;
- ✚ O percurso tem aproximadamente 4 km e dura cerca de 3h;
- ✚ Teremos 20 min para compras no Centro Comercial da Rua dos Romeiros; 
- ✚ Visitaremos o Santuário de Nossa Senhora da Penha, portanto é importante termos o respeito e a disciplina que esses locais pedem;
- ✚ Todos os locais visitados são gratuitos;
- ✚ A fotografia está liberada; 
- ✚ Os monitores que irão guiá-los são alunos da E.M. Bernardo de Vasconcelos, pedimos atenção e paciência à fala de cada um.

Bom Rolé na Penha pra você!

Figura 29 - Percurso do Rolé

Dá uma olhada no percurso do nosso *Rolé*:



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

3.4 Os “lugares” do rolé

A escolha dos lugares “por onde o Rolé passa” foi fruto de conversas e criações deste professor que vos escreve, com os seus alunos. Foi avaliada a importância e relevância local, o significado para os alunos, além de considerarmos locais que os alunos tivessem histórias e memórias para incorporar.

A definição dos locais baseou-se também no conceito de “lugares de memória” de Pierre Nora (NORA, 1993). Um conceito controverso e apresenta variações. Inicialmente quando Nora cunhou a expressão, os lugares de memória eram “antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora.” (NORA, 1993, p.12)

Suportes materiais para balizar as discussões acerca da memória e da manutenção desta. Uma afirmação de que a memória precisaria de ritualizações para se manter viva, numa tentativa de identificação por parte dos indivíduos e que a sociedade se utiliza da história para

lhe conferir lugares onde pode pensar que não somos feitos de esquecimentos, mas de lembranças.

O contexto histórico a partir do qual Nora escrevia é preciso ser levado em conta. Um contexto de embates e tensões pontuais entre memória e História, um momento de revisão da prática historiográfica que se apresentava com o desafio de solucionar o problema de que não haveria possibilidades para construção de uma história total e de que o modelo de uma ciência histórica, aos moldes da ciência social falhou.

Nora disse que "a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga a continuidades temporais, às evoluções, e às relações das coisas. A memória é o absoluto e a história o relativo". (NORA, 1993, p.12) Sendo assim, Nora apresentou sua categoria de "Lugares de Memória" como resposta a essa necessidade de identificação do indivíduo contemporâneo. Ele conceituou os lugares de memória como, antes de tudo, um misto de história e memória, momentos híbridos, pois não se poderia apenas analisar a memória individualmente, há a necessidade de identificar uma origem, um nascimento, algo que relegue a memória ao passado.

Pierre Nora diz que "os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais" (1993, p.12). No entanto, segundo o próprio autor, sua expressão tomou caminhos e significados inusitados e que fugiram da proposta que o autor gostaria que, de fato, tivesse. Escreveu-se, interpretou-se, relativizou-se. É como se o verdadeiro significado, o que Nora quis de fato dizer tenha se perdido pelo caminho e foi se transformando em múltiplos significados:

Uma expressão inusitada [lugares de memória], forjada pelas necessidades da causa, escapou de seu inventor para se tornar, com uma velocidade recorde, uma locução do vocabulário comum. Ao mesmo tempo, a noção, teorizada aqui [na obra] há oito anos no primeiro volume, gerou, na França como no estrangeiro, múltiplos canteiros, e ao lado de cópias mais ou menos fiéis e de utilizações abusivas, aplicações frequentemente fecundas. (NORA, 1997, v.2: 2219)

Fato é que essa discussão aprofunda as tensões temporais acerca de História e memória, mostrando as rupturas estruturais que esses conceitos vinham sofrendo na sociedade e a importância de se discutir memória e materialidade desta a partir de um novo paradigma.

Por fim, apego-me a última declaração de Nora sobre sua expressão "lugares de memória" para voltarmos ao Rolé e apresentar os lugares visitados:

O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os simbólicos sobre a base de que possuam “qualquer coisa” em comum. Esta qualquer coisa é que o faz ser o caso. É espontânea e faz mais ou menos sentido para todos. Ao historiador cabe analisar esta “qualquer coisa”, desmontar-lhe o mecanismo, estabelecer-lhe os estratos, distinguir-lhe as sedimentações e as correntes, isolar-lhe o núcleo duro, denunciar as falsas semelhanças (...). A identificação não é indiferente a conter a exumação, mas não é o principal trabalho do historiador. O que importa para ele não é a identificação do lugar, mas o desdobramento de que este lugar é a memória. Considerar um monumento como um lugar de memória não é simplesmente fazer a sua história. **Lugar de memória, portanto: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer.** (grifo nosso) (NORA, 1997, p. 2226)

O lugar de memória que tomo como referência para estudo e quadro teórico desta pesquisa é essa realidade tangível e apreensível, que dialoga com objetos físicos e simbólicos, e que possui, segundo ele, “qualquer coisa em comum”. Essa qualquer coisa desmontada pelo historiador e seus desdobramentos. “O que importa para ele não é a identificação do lugar, mas o desdobramento de que este lugar é a memória” – É isto que me faz considerar cada lugar visitado como um lugar de memória, lugares estes que “a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer”.

A escolha de cada lugar foi marcada por histórias e memórias legitimadas pelos alunos. Os lugares possuem relevâncias históricas, locais e são legitimados por memórias dos moradores e pela construção de suas vidas que são atravessadas por esses lugares. Lugares que possuem “qualquer coisa em comum” com a vida, com a história e com as histórias de cada morador e cada aluno do bairro.

Foram escolhidos sete lugares inicialmente: Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, 4 Bicas, Castelinho da Penha, Rua dos Romeiros, Parque Shangai, Igreja da Penha e Parque Ari Barroso. Apresentarei brevemente cada local, trazendo considerações sobre sua escolha, relevância e o que constrói os textos que seguem no Rolé para apresentação dos locais.

- **Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos**

Figura 30 - Monitor na porta da E.M. Bernardo de Vasconcelos

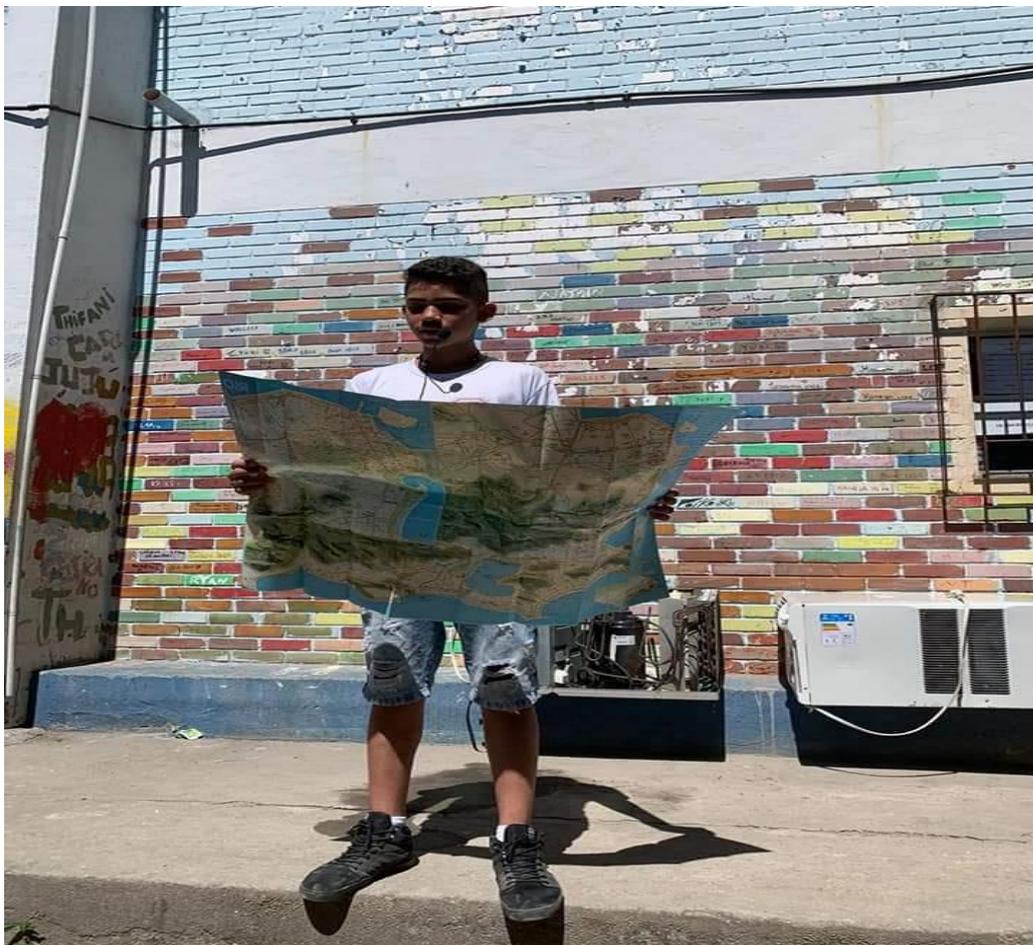


Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

O primeiro local, ponto de encontro para início do Rolé, a EM Bernardo de Vasconcelos foi escolhida, pois segundo os alunos, as pessoas precisavam conhecer a transformação pela qual a escola vinha passando e que eles também estavam participando.

É apresentado neste lugar as transformações estruturais, como a obra da quadra e a invasão do grafite que mudou o interior da escola (apresentados no capítulo 1), além do bate-papo que os alunos vão realizando com os visitantes sobre ser aluno da escola pública de favela, seu cotidiano e desafios. Na Escola é entregue aos visitantes o Mapa Turístico Oficial da Cidade do Rio de Janeiro, um momento de crítica social e discussão acerca do preconceito social que está escancarado na realidade carioca: a tentativa de tornar as favelas invisíveis. O Mapa Turístico não possui as favelas do Rio de Janeiro, ele as apresenta como “morro” e no mapa a localidade está indicada como uma área verde, como se contivesse apenas vegetação.

Figura 31- Monitor explicando sobre o Mapa Turístico da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

Os monitores fazem questionamentos, conversam com os visitantes e mostram como não se sentem identificados nas representações oficiais da cidade. Em seguida entregam o “Dicionário da Rapaziada” (apresentado e discutido no capítulo anterior), e conversam sobre a realidade de um morador de favela, o respeito a sua linguagem e a legitimação da mesma.

A Escola, além de ser o ponto de partida, tornou-se o local de discussões importantíssimas e a apresentação de um guiamento que não se reduz a um passeio, mas se propõe a ser uma aula dinâmica, móvel e plural. As falas são simples, por vezes tímidas, com vozes trêmulas, com uma linguagem nem sempre correspondente a correta gramática da língua portuguesa. Porém dotada de uma relação de afetividade intensa, sendo apresentada pelos alunos como a segunda casa, por vezes até a primeira se refletirmos pela categoria pertencimento, lugar em que se identificam.

- 4 Bicas

Figura 32 - Monitora ensinando sobre as “4 Bicas”



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

O local faz parte do complexo de favelas da Penha. Não existe registro documentado que trate da sua origem ou explique sua história. A história apresentada pelos monitores é fruto de memórias e histórias trazidas por alunos e contada por moradores. Segundo relatos, o local recebeu esse nome, pois antigamente o bairro da Penha tinha dificuldades com o abastecimento de água. O que se agravou mais ainda com o surgimento e crescimento das favelas na região.

Um dos poucos lugares em que havia água era um local que tinha 4 bicas e onde as pessoas iam com seu baldes, toneis e barris para pegar água. Muitos parentes de alunos relataram que já tiveram que pegar água nas “4 bicas”. Avós, tias e mães relataram que iam com a lata d’água na cabeça e recolhiam água para levar até suas casas. Até hoje, infelizmente, ainda há lugares no complexo de favelas da Penha em que não há água para os moradores.

Hoje o local permanece sendo chamado de “4 bicas”, mas só dispõe de 2 bicas. E algumas vezes em que fizemos o guiamento encontramos pessoas enchendo seus baldes e

garrafas nas bicas. O local é propício para discutir a crise hídrica que até hoje existe no Rio de Janeiro, com pessoas vivendo sem água e esgoto em suas casas, realidade comum em muitas regiões do Complexo de Favelas da Penha, contado e vivenciado pelos alunos.

Como disse anteriormente não há nenhum registro em livros ou sites acerca desse local, mas qualquer pessoa do bairro conhece o local, os que moram próximos ao local conhecem sua relevância social e histórica, e sempre que passamos pelo local alguém se aproxima pra contribuir com alguma memória de seus antepassados.

Esse é um exemplo do que Nora (1997) trata sobre o lugar de memória como sendo “a vontade dos homens ou o trabalho do tempo [que] converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer”. Certamente as “4 Bicas” é a representação desse “patrimônio memorial de uma comunidade qualquer”, reconhecido, legitimado e que conta a história de gerações, de épocas e que se mistura a história das favelas, das gentes e do espaço urbano do Rio de Janeiro.

▪ **Castelinho da Penha**

Figura 33 - Castelinho da Penha – Década de 1940



Fonte: Castelinho da Penha, 1966. Arquivo Nacional. Fundo Correio da Manhã.

Este é o terceiro local visitado, que conta apenas com alguns fragmentos do que foi, o Castelinho da Penha. Segundo o livro *Histórias das Ruas do Rio* (2000), o famoso Castelo da

Penha teria sido construído para residência de Plínio de Oliveira – político importante da época, ou para a residência do Padre Ricardo – padre da Igreja da Penha. Não se sabe como, mas a propriedade virou posse do governo, atendendo ao IAPC - Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Comerciantes. Na década de 1980 ele foi demolido. Hoje no local funciona um estacionamento. Ficaram apenas as árvores e os muros da época do castelo.

A história do castelinho ainda ganha um contorno afetivo muito significativo pois é relatado que a professora mais antiga em exercício, da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, nasceu no terreno deste mesmo Castelo, incorporando a informação de que havia anexado ao castelo uma Maternidade.

Esta mistura de narrativas é o que marca o *Rolé* e seu funcionamento. As memórias trazidas, as histórias contadas, os “causos” narrados, incorporam-se aos textos que os monitores estudam para ensinar e contar as histórias. A história da professora se aproxima a um monumento existente no bairro, as histórias se cruzam e o *Rolé* apresenta o bairro e seus lugares com esse misto de emoções.

Figura 34 - Monitora explicando a história do Antigo Castelinho da Penha



Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

A visitação a este local é sempre motivo de muita conversa e surpresa por parte dos visitantes que, em sua maioria, desconheciam a existência de um castelo no bairro da Penha. São apresentadas aos visitantes algumas fotos da antiga construção e posteriormente os

monitores conversam com os visitantes sobre o abandono do poder público frente aos “lugares de memória”, não só do bairro da Penha, mas de toda a cidade do Rio de Janeiro.

- **Rua dos Romeiros**

Figura 35 - Rua dos Romeiros



Fonte: Emanuel Paiva, Rio de Janeiro/2018.

A Rua dos Romeiros é o principal centro comercial do bairro da Penha e que também atende largamente aos bairros adjacentes, repleto de variadas lojas. A Rua dos Romeiros tem sua origem atrelada a famosa Igreja da Penha. Foi a primeira rua aberta no bairro, com o objetivo de atender a passagem de romeiros que iam visitar a Igreja anualmente na festa da padroeira. Devido ao intenso fluxo de romeiros a rua levou esse nome.

Na época que a Festa da Penha tinha notoriedade a Rua dos Romeiros ficava lotada até a linha férrea com batuques, rodas, jongo, barraquinhas de doces e quitutes, e toda a cultura afro-brasileira que a conjugava. Por causa do preconceito racial existente na Festa da Penha, era negado aos negros o acesso a parte do pátio da Igreja, por isso eles iam ocupando todos os arredores possíveis, com grande concentração nessa rua.

A passagem do Rolé pela Rua dos Romeiros é feita com uma parada de até 20 minutos combinada com os visitantes, caso haja desejo de compras ou apreciação das lojas existentes. Por ser um local de intenso movimento a história sobre a Rua dos Romeiros é contada no final dela, pois fica impraticável uma conversa ou paradas pra contação de história ao longo da rua, que além de fluxo de pessoas conta com músicas de lojas e anúncios de ofertas das lojas feitas por microfones de anunciantes.

Figura 36 - Monitora explicando sobre a Rua dos Romeiros



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

Os responsáveis de alguns alunos são empregados de algumas lojas desta rua, o que faz os filhos destes terem o interesse de mostrar onde os responsáveis trabalham e apontar quem eles são.

Rapidamente é falado sobre a importância da linha férrea que se encontra do outro lado da rua, que trazia os romeiros para a festa, mas também que servia de principal meio de locomoção para a classe operária crescente na região.

▪ *Parque Shangai*

Figura 37 - Monitores explicando sobre o Parque Shangai



Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

O Parque Shangai é um dos parques fixos mais antigos do Brasil. A empresa “Shangai” foi fundada em 1910, com parques móveis, que rodavam o país inteiro. Em 1966 o parque se fixou no bairro da Penha, no local onde se encontra até hoje. Mesmo ano da fundação da E.M. Bernardo de Vasconcelos.

O Parque é um lugar de memória. É um elemento simbólico do patrimônio memorial do bairro da Penha. A história do Parque está atrelada a Festa da Penha e o viver a cidade do subúrbio. Difícil encontrar quem tenha nascido no subúrbio entre as décadas de 1970 e 1990 e não tenha desfrutado dos brinquedos e da energia de festa que existia no parque e nos seus arredores.

Os monitores chegam ao Parque e falam sobre este espaço de maneira muito confortável, pois são frequentadores assíduos deste espaço e conhecedores do lugar. A história do parque é contada, recheada por memórias que os alunos trazem de suas vivências e das vivências de seus responsáveis. O parque é retratado como um ícone do bairro e principalmente nos últimos anos, por conta do aumento da violência na região e por isso, uma

diminuição do fluxo de pessoas na visitação, continua como uma resistência local, permeada de histórias.

- **Igreja da Penha**

Figura 38 - Igreja da Penha



Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

Sem dúvida alguma, a Basílica Santuário Arquidiocesano Mariano de Nossa Senhora da Penha é o ponto central do Rol . Referência maior do bairro da Penha e, juntamente com a E.M. Bernardo de Vasconcelos, o local que os monitores mais gostam de estar e se demorar.

A chegada   tão famosa Igreja da Penha é feita por duas possibilidades: através do chamado “bondinho” que se encontra ao lado do Parque Shangai, e quem em três etapas leva o visitante até a Igreja ou a p . A escolha é feita pelo grupo, que pode se dividir, visto a curiosidade e o desejo de alguns em subir a p  para apreciar o trajeto, mas também existem

pessoas com limitações ou que simplesmente preferem poupar esforços e subir de “bondinho”.

Embora a Igreja da Penha esteja no local desde o século XVII, ainda há muitos cariocas e moradores do bairro da Penha que nunca subiram a grande pedra para conhecer esse patrimônio arquitetônico, histórico, religioso e cultural do Brasil e do mundo. Inclusive muitos dos monitores do *Rolé* confienciaram que a primeira vez que subiram foi com o *Rolé*, e os visitantes também relataram, por vezes, ser a primeira vez que estavam acessando este monumento.

É espantoso perceber que um ‘lugar de memória’ tão significativo para a história do bairro, e gratuito, ainda seja o local que as pessoas menos visitam e frequentam. Embora muito conhecida a Igreja não se configura popular. Há um distanciamento, uma segregação implícita que se realiza na constatação de que muitas pessoas, mesmo morando a alguns minutos da Igreja sequer chegam aos pés da sua escadaria.

Ao serem questionadas alegam falta de tempo, outros não sabem da gratuidade, outros temem pela segurança, uma vez que a Igreja é rodeada de favela, mas há também quem responda “não saber” o porquê nunca foi a Igreja da Penha.

É importante destacar que até o *Rolé* iniciar seus guiamentos, era proibido que alunos da rede pública tivessem acesso às escadarias e a Igreja da Penha. Segundo o Padre Tiago Sardinha, reitor da Basílica, em uma reunião informal em que fui apresentar o *Rolé* na Penha, disse: “as crianças e adolescentes não tem respeito pelo local, gritam e fazem bagunça no santuário, tive que proibir”. Após a apresentação do trabalho e dos objetivos de valorização do bairro, resgate pela memória e pelos lugares do bairro o Padre Tiago abraçou integralmente e deu “carta branca” à circulação dos alunos para entretenimento, para a pesquisa e para os guiamentos.

Este é um projeto que nasce em uma escola, construído por alunos-moradores do bairro, que falam do que vivem, do que veem e do que são atravessados cotidianamente. Não é um projeto de fora para dentro, é uma prática que se constitui, se estrutura de dentro e se legitima no fazer pedagógico, na relação com os signos e personagens que a cercam. Embora fosse possível realizar guiamentos sem dialogar com o padre Tiago e com as vozes que ecoam em cada lugar desse patrimônio sagrado do alto da pedra, optei por uma postura e prática que buscasse ser ética em todas as relações e interações. Para que a realização das atividades se desse da maneira mais legítima e correta possível, que conversasse com a proposta pedagógica de construção coletiva que abrange memória e história do bairro.

Figura 39 - Monitores no interior da Igreja da Penha



Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

O lugar “Igreja da Penha” é o que mais reúne narrativas, histórias e memórias a serem contadas, conversadas e discutidas. O diálogo vai desde a chegada dos Romeiros, passa pela Festa da Penha, discute a presença negra, a manifestação cultural afro-brasileira, seu valor ao samba, ao carnaval e a reafirmação da negritude da festa e do bairro, e destaca o seu caráter racista religioso e social escancarado na sua realização. Sobe se a escadaria com toda devoção e sacralidade que a ela é conferida, com muitas histórias de promessas, respeito e milagres e chega a Basílica com sua vista sobre o Rio de Janeiro, seu mito de origem e histórias que marcam e atravessam esse lugar especial. Os monitores trouxeram relatos, muitos visitantes contam suas histórias, trazem memórias dos seus antepassados, tudo isso vai costurando e construindo esse guiamento. Os monitores vão anotando, ouvindo, perguntando, respondendo, em uma mescla de ensino-aprendizagem coletiva.

Dois momentos interessantes sobre a passagem pela Igreja da Penha são: a amarração das fitinhas na Escadaria – os monitores entregam fitas de devoção a Nossa Senhora da Penha aos visitantes do Rolé e para seguir o costume já implantado em outros anos, copiando a Igreja do Bonfim, passam a amarrar fitinhas na Escadaria, independente da fé, seja pra seguir

o costume ou também por crença. A segunda coisa interessante é o deslumbramento dos monitores e dos visitantes, ao chegarem à Igreja e vislumbrarem a cidade do Rio a partir da ótica da Igreja. Os monitores fazem questão de mostrar onde moram para quem está visitando.

A Igreja da Penha é o único bem tombado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, dentro da lista de lugares visitados.

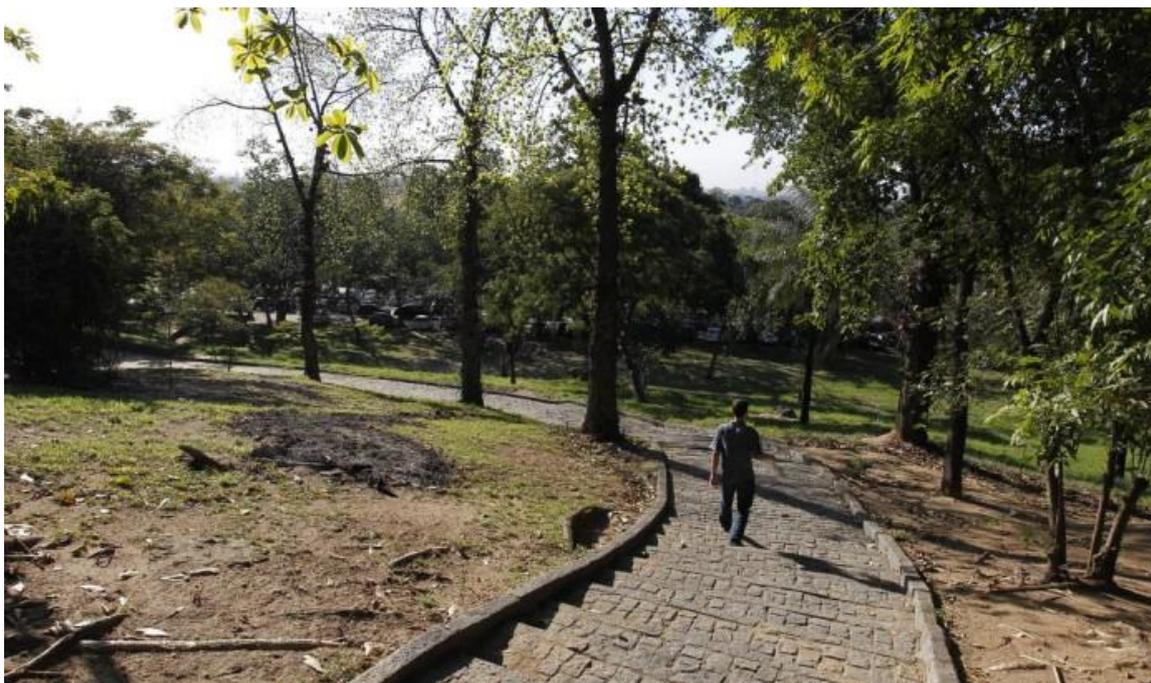
▪ **Parque Ari Barroso**

O Parque Ari Barroso era uma grande chácara desde 1868, na chamada Chácara das Palmeiras e pertencia a família Lobo Júnior, opulenta família da elite local, representada pelo coronel José Francisco Lobo Júnior.

José Francisco Lobo Júnior foi também responsável por levar água para o bairro da Penha através de um reservatório de água construído em 1914 na chácara e que atendia, também, bairros adjacentes.

O parque, delimitado tal como é hoje, foi estabelecido em 1964 e foi o primeiro parque implantado no subúrbio carioca e era um dos principais locais de entretenimento do subúrbio. Com o tempo foi abandonado pelo poder público e no final da década de 1990 o parque ficou abandonado.

Figura 40 - Área do Parque Ari Barroso



Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

O Parque Ari Barroso³³ é um patrimônio cultural tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural - INEPAC, no entanto a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em conjunto com o governo estadual, no ano de 2012, decidiu cravar no parque três construções que viriam para destruir territorialmente o parque, seu significado e seu valor para o bairro: A Unidade de Pronto Atendimento – UPA, a Unidade de Polícia Pacificadora – UPP e a Arena Dicró – Aparelho cultural que teria sido criado para divulgar e valorizar a cultura carioca na região.

Como já foi dito, o Parque Ary Barroso teve grande relevância para o subúrbio carioca, pois era tido como espaço de entretenimento, confraternização e encontros de famílias. Local onde diversas famílias se reuniam para fazer piqueniques e passar sábados e domingos de festa.

Eu mesmo tenho lembranças de tardes no parque, brincando a beira do rio que existia no local ou me divertindo nos brinquedos dos parquinhos que por lá existia. Os alunos-monitores não desfrutaram dos espaços do parque pois nasceram no período de abandono do parque, momento onde o parque se tornou local perigoso e pouco visitado por moradores. No entanto, há diversas memórias trazidas pelos alunos de seus avós, tios e pais acerca de vivências e tardes no parque, além de diversas fotografias desses parentes no local.

O Parque foi o lugar de maior dificuldade de pertencimento e identificação dos alunos. Embora tenham escolhido o parque como local importante na história do bairro, não o frequentam tanto e parecem não possuir experiências no ambiente, o que talvez explique o distanciamento dos alunos.

Mesmo inserido no roteiro inicial do *Rolé*, o Parque Ari Barroso é o local visitado mais distante dos outros entre si. A ida ao parque e depois o deslocamento até os outros lugares ficou cansativo e longe, o que fez com que decidíssemos pela retirada do local do roteiro do *Rolé*.

³³ Disponível em: <http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/343> Acesso em 12 de abril de 2020.

Figura 41 - Monitores reunidos no piquenique no Parque Ari Barroso



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

O Parque Ari Barroso ficou sendo local para fazermos piqueniques, reuniões a céu aberto e momentos de lazer e confraternização dos alunos. Assim como decidimos pela saída do Parque Ari Barroso, decidimos pela entrada no roteiro do antigo Cinema São Pedro.

▪ Cinema São Pedro

Figura 42 - Cinema São Pedro – Década de 1950



Fonte: Cinema São Pedro, 1940. Arquivo Nacional. Fundo Correio da Manhã.

O Cinema São Pedro foi inaugurado em 01/01/1949, possuía 2.530 lugares e foi um importante local de entretenimento do bairro, fazendo parte de um conjunto de salas de cinema construído no subúrbio do Rio de Janeiro, neste período. O cinema funcionou até 1974, quando o terreno passou a ser do governo e virou uma agência da Caixa Econômica Federal.

A decisão pela inclusão desse lugar de memória se deu após diversos monitores trazerem memórias dos responsáveis sobre o cinema e histórias de relacionamentos que começaram no cinema ou como primeira experiência e contato com a arte. Um exemplo foi o relato da Professora de Língua Portuguesa da EM Bernardo de Vasconcelos, que nos contou que seus pais se conheceram no antigo cinema na década de 1950 e começaram a namorar no local.

A inserção do cinema São Pedro elucidada a diferenciação que Nora propôs, sobre existir “lugares de memória” para/das classes abastadas e dominantes, “os lugares de memória” para/das classes pobres. Segundo Pierre Nora os referentes a classes dominantes possuem forte institucionalização, visibilidade, imponência e imposição, com destaques e holofotes oficiais, mas que tem muita dificuldade em dialogar com a sociedade num geral, gerando certa segregação aos da classe popular. A Igreja da Penha se enquadra nessas características apontadas por Nora. Embora representação da fé católica, cravada no meio do subúrbio, símbolo maior do bairro, se apresenta de maneira elitista e de pouca aproximação com as favelas e com a classe popular. A representatividade conferida pelo poder público não representa a aproximação que os moradores possuem com o monumento.

Os “lugares de memória” para/das classes populares já seriam lugares de origem, com os quais estas se identificam, que as representa, espaços de refúgio, espontâneo, que faz pulsar a memória. É onde a memória se faz presente, sem precisa ser institucionalizada. Exemplo deste é as “4 Bicas”, importante e relevante para a história do bairro, permeado de histórias, que atravessa a questão hídrica da cidade e que os moradores do bairro reconhecem, legitimam, se identificam e rapidamente os remete a algum fato ou alguma lembrança. É o que Nora aplica dizendo sobre o tipo de local “que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial” (NORA, 1997, v.2: 2226).

Nora (1993) destaca três categorias que se aplicam aos lugares de memória: material, simbólico e funcional. São objetos que concretizam fisicamente lembranças, possuem simbolismos variados, e registram interesses aos grupos que se identificam e lhe dão significado.

São lugares com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diferentes. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivo, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio que parece um exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre. (NORA, 1993, p.21-22)

Para Pierre Nora, os lugares de memória são, primeiramente, lugares em uma tríplice acepção: são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são lugares funcionais porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas, onde essa identidade se expressa e se revela.

Exatamente o que se manifesta nos lugares por onde o *Rolé* passa. O trajeto percorrido faz com que surjam narrativas e dentro dessas narrativas surjam vários outros espaços que, quando rememorados, são atribuídos significados simbólicos e importantes para a construção da memória coletiva daquele grupo. Há a materialidade, a funcionalidade e o simbolismo, que se misturam e se realizam a cada *Rolé*.

3.5. Os Meninos De Dom Hélder” E O Curso De Formação Do Rolé Na Penha

O ano de 2018 é o ano de funcionamento e realizações efetivas do *Rolé*. É importante destacar que isso, também, se deve ao fato da minha mudança de função na escola. Fui convidado pela direção escolar para ser Professor Regente da Sala de Leitura, com o dever, dentre tantos, de “Promover a leitura e a formação de leitores na Unidade Escolar, de forma a ampliar os saberes dos estudantes e a contribuir para a sua aprendizagem efetiva, além de organizar o sistema de empréstimos e a dinamização do acervo disponível a toda a comunidade escolar”³⁴.

A possibilidade de ampliação, divulgação e realização do *Rolé* acabou sendo facilitada, uma vez que eu não tinha horários pré-estabelecidos nas grades de horários das turmas, o que me permitia dinamizar o funcionamento do *Rolé*. A Sala de Leitura passou a ser, também, a Sala do *Rolé* na Penha, e os monitores passaram a integrar a Sala de Leitura.

Em janeiro de 2018 fiz uma viagem de férias a Recife. A cidade de Olinda foi a primeira a ser visitada. Chegando ao local logo fui abordado por um guia turístico que sugeriu

³⁴ Resolução SME nº 47, de 18 de Janeiro de 2018.

me acompanhar pela cidade histórica. Esse seria muito mais que um passeio de Férias, eu estava dando um “Rolé em Olinda” e esta experiência enriqueceria muito o *Rolé* na Penha.

Seu Altino, o guia turístico que me abordou e que aceitei que fosse meu guia turístico naquele dia, me contou que fazia parte da Associação de Condutores Nativos de Olinda – ACNO:

Condutores Nativos são os remanescentes ou sucessores dos antigos Guias Mirins, grupos de crianças e adolescentes (alguns, a esta altura, já bastante maduros!) de mais humilde origem e condição social, que tradicionalmente abordam os turistas nas esquinas de Olinda e os acompanham pelas ladeiras da cidade, ressaltando as belezas naturais, arquitetônicas e culturais e recitando a história da heroica Marim dos Caetés. Nos anos 1980, apoiados por Dom Hélder Câmara, eles foram organizados numa instituição chamada Casa do Guia Mirim, localizada nos fundos da Igreja da Sé, num projeto pioneiro por introduzir uma nova abordagem das questões sociais integrando assistência, inclusão, cultura e negócios (turismo). O projeto durou até meados dos anos 1990, mas foi abandonado pela insensibilidade dos tecnocratas. Em 2006, um ex-Guia Mirim, hoje Guia de Turismo credenciado a caminho da Faculdade de Turismo, Severino Santana, resgatou os sobreviventes e está restaurando o projeto. (ACNO, 2020).

Com muito orgulho, Seu Altino me contou que era um remanescente da Casa do Guia Mirim e que conheceu de perto Dom Helder Câmara, e que é muito grato a ele, pois teria tirado ele de “um mundo sem sonhos, e dado a ele uma profissão”. Seu Altino estava uniformizado, e contou que já fazia aquele trabalho por cerca de 40 anos e que a ACNO, todo ano, possibilita capacitação profissional e cursos de formação continuada para os guias turísticos, com aulas de história e geografia local, cursos de fotografia, aulas de Português e Inglês, dentre outras coisas que ele foi listando ao longo do nosso passeio.

É claro que toda a experiência que vivi pelas ruas de Olinda ao lado de Seu Altino e suas histórias me remeteram diretamente para o *Rolé na Penha*. Foi então que tomei a decisão de promover um Curso de Formação para os monitores do *Rolé na Penha*.

Figura 43 - Curso de Formação – 2018.2



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

O curso aconteceria em cinco encontros, sendo quatro encontros em sala de aula, no que chamamos de “*Rolé interno*” e o último sendo o “*Rolé externo*” com o objetivo de conhecer os lugares visitados, no final teria uma formatura, que concederia um diploma e uma autorização para que estes alunos se tornem oficialmente monitores do *Rolé* na Penha.

O Curso tem por objetivo a formação e capacitação dos alunos, buscando a apresentação do trabalho, a troca e construção do conhecimento e a dinamização de ideias e saberes que irão construindo o *Rolé*. Os alunos que já faziam parte do grupo de monitores do *Rolé* em 2017 fizeram o curso de formação em 2018. Ficou estabelecido que seriam abertas duas turmas por ano, uma em cada semestre (março e agosto). Com número máximo de trinta alunos por turno.

Para participar do Curso os alunos precisavam se inscrever, assinar um termo de compromisso e ter a autorização dos responsáveis para a participação, que sempre acontecia no contraturno dos horários escolares. Como parte do Curso de Formação os alunos recebiam uma pasta com o material do curso: Uma apostila com conteúdo acerca de todos os lugares a serem visitados, um Mapa Turístico Oficial da Cidade do Rio de Janeiro, o Dicionário da RaPAZIada, folhas de ofício, caneta e lápis.

As aulas do curso, com duração de 2h30min, são ministradas por mim, pelo guia turístico Wilson, por professores convidados e moradores locais. Os conteúdos são sobre o

bairro, sobre as histórias locais, cultura local, a favela e aprendizado práticos sobre guiamento, fotografia e comunicação. Foram realizados quatro cursos de formação: dois no ano de 2018 e dois no ano de 2019, com direito a cerimônia de entrega de certificados, padrinho e madrinha de turma, discursos e festa.

Figura 44 - Curso de Formação com o Professor Diego Knack e monitores



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

Figura 45 – Formatura Rolé na Penha 2019.2



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

3.6 Questionários e depoimentos: os caminhos que vão formando e construindo o Rolé Na Penha

Periodicamente, no *Rolé* interno, fazíamos avaliações sobre o trabalho, através de rodas de debates, produções textuais, depoimentos livres e avaliações escritas. Esse exercício foi imprescindível para a manutenção e funcionamento do *Rolé*, porque além de apontar os acertos e caminhos que estávamos tomando, servia, sobretudo, para repensarmos práticas, revisarmos textos, fazermos autocríticas e consertar erros.

Esse exercício rendeu diversos escritos que cuidadosamente foram guardados e que serviram de apoio para análises de temas e pontuações que iremos fazer no trabalho a partir daqui. Organizei para esta análise duas fontes, as quais denominei: “DEPOIMENTOS” e a outra “QUESTIONÁRIO”, ambas com relatos específicos dos alunos. Além disso irei trazer também depoimentos livres das pessoas que participaram diretamente do *Rolé na Penha*.

O questionário possui nove perguntas, que foram distribuídas aos alunos participantes, para que estes respondessem livremente. Obtive cinquenta e oito devolutivas dos monitores, de uma média de setenta questionários distribuídos. Reconheço que o lugar de docente, em relação aos alunos, estabelece por si só um lugar de privilégio e poder. Portanto, há sempre o risco de ser parcial na elaboração das perguntas e em sua análise, assim como os alunos terem priorizado dar a resposta que me agradaria ou que sugeriram que eu quisesse escutar. Entretanto, ressalto que não é meu objetivo tentar sugerir ou impor qualquer saber ou parecer aos educandos. Como já foi dito, um dos objetivos desta prática é desenvolver o protagonismo juvenil e para isso busco sempre preservar a autonomia e liberdade dos sujeitos.

Para trazer as respostas dos alunos e suas interpretações sobre elas, separei por tópicos com os temas elencados a partir das perguntas: o *Rolé* e o território; a relação dos monitores com os lugares do *Rolé*; o fator violência na vivência do *Rolé* na Penha; Bem-me-quer, mal-me-quer: o que eu gosto ou não godo no *Rolé*?; e não é carência, é representatividade: O *Rolé* nas mídias e nas universidades. Segue o modelo da avaliação entregue aos monitores:

AVALIAÇÃO – ROLÉ NA PENHA

- 1 – Você acha que o *Rolé* na Penha é importante para a Bernardo? Por quê?
- 2 – O que você acha dos locais que foram escolhidos e são visitados no *Rolé*?
- 3 – Qual o lugar que você mais gosta de visitar no *Rolé*? E o que você menos gosta? Por quê?
- 4 – A violência influencia no desenvolvimento do Projeto? Como?
- 5 – Qual a sua relação com o bairro da Penha?
- 6 – Qual favela você mora? Você se considera morando na Penha? Existe diferença entre morar na favela e na Penha?
- 7 – O que você mais gosta e o que você menos gosta no *Rolé*?
- 8 – O que você acha que precisa melhorar no *Rolé* na Penha?
- 9 – Conte uma experiência importante que você viveu por fazer parte do *Rolé* na Penha.



3.6.1 O Rolé e o Território

A primeira pergunta: “**Você acha que o Rolé na Penha é importante para a Bernardo? Por quê?**” relaciona o Rolé na Penha com a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, aonde os alunos estudam. Questiona se eles entendem que o Rolé é importante para a escola e o porquê dessa relevância. Todas as respostas foram afirmativas para a importância do Rolé para a escola. Mas foi interessante perceber que alguns alunos inverteram a premissa, trazendo a que a Bernardo é muito importante para o Rolé.

Ressaltando algumas respostas, vemos o seguinte:

- O Rolé mostra que a escola não é do jeito que as pessoas falam. (Questionário 2)
- Trouxe mais visibilidade para a escola, incentivando os moradores, professores e alunos a ter mais amor pelas escolas, zelar o que nos é dado de graça e que sai muito caro. (Questionário 3)
- O Rolé não só foi importante para a escola, mas também a escola foi muito importante para que o Rolé tivesse todo o apoio necessário para funcionar. Se a diretora não deixasse a gente nem saía da escola. (Questionário 20)

Outro elemento que podemos analisar nas repostas é que provavelmente o projeto deu maior visibilidade para a escola e vice-versa. Lembrando que o *Rolé* começa seu roteiro pela própria escola contando sua história de revitalização, mudança e revolução: desde os muros grafitados, a história da quadra, das salas, do desgradeamento e de como os alunos foram impactados por tamanha mudança e sobretudo agentes desse processo. A diretora Daniela Azini, em seu relato sobre o *Rolé* na Penha, destaca exatamente essa característica:

O Rolé na Penha é um dos expoentes do Projeto Ser e Pertencer. Na verdade, a sua criação se confunde com o próprio desenvolvimento do Projeto Ser e Pertencer. Não é possível separar, dizer aqui começa o Rolé, aqui começa o Projeto Ser e Pertencer. O Rolé é um projeto que nasce no chão da escola, na sala de aula, junto com os alunos e o professor. Este é um dos pontos mais fortes do Rolé. Porque o Rolé possui uma identidade que está vinculada à Bernardo. (Daniela Azini Henrique, diretora da EM Bernardo de Vasconcelos, novembro de 2019, relato oral)

Essa ideia de que a criação de ambos se confunde é exatamente o motivo do PPP da escola estar amplamente destrinchado no primeiro capítulo. Um explica o outro, um justifica o outro. A diretora ainda destaca a importância do projeto com seu nascedouro endógeno fruto da partilha do saber entre alunos e professores. O *Rolé* não é um projeto que nasce do lado de

fora e impositivamente entra na escola, pelo contrário, é um projeto que nasce a partir das novas identidades que estão configurando o mosaico da Bernado.

Quando perguntados no questionário sobre a relação com o bairro da Penha, todos os cinquenta e oito questionários responderam de maneira positiva, a seguir alguns exemplos:

- Aqui é onde me sinto bem. (Questionário 01)
- Gosto muito daqui, é um dos melhores lugares. (Questionário 12)
- A Penha é o melhor lugar pra viver. (Questionário 33)
- Melhor coisa é morar aqui. (Questionário 39)

Interessante que algumas respostas fizeram questão de escrever o fato de ser “nascido e criado” no bairro. E que a relação com o bairro se dá também pela boa relação e educação com as pessoas que moram nele. Há também respostas que aponta que a relação está melhor “hoje em dia”:

- Antes não era tão familiar como hoje em dia... (Questionário 03)
- Boa, não mecho com ninguém e ninguém meche comigo, e não me misturo com quem usa algo errado que eu não gosto. (Questionário 07)
- É um lugar que eu sou nascido e criado aqui. (Questionário 09)
- Eu moro aqui tem 7 anos e conheço cada buraco no asfalto. (Questionário 50)
- Eu moro aqui desde que eu nasci. (Questionário 45)

A pergunta número 06 do questionário foi: **“Qual favela você mora? Você se considera morando na Penha? Existe diferença entre morar na favela e na Penha?”** – Foram três perguntas em uma única questão. A análise das respostas dos questionários precisa ser dividida, contemplando cada pergunta. Esta foi uma pergunta que após a aplicação do questionário percebi que poderia ter sido refeita, devido às diversas possibilidades de interpretações, respostas subjetivas e induzidas pelas perguntas.

Dentre as respostas, quarenta identificaram, a Vila Cruzeiro, como sua favela de moradia. Porém, treze outras respostas disseram morar na Penha, o que nos faz refletir que ainda há uma construção da identidade, diferente das estabelecidas pelos meio de comunicação ou órgãos governamentais do que é favela, e do que é bairro, e de como isso se separa na geografia do território e, sobretudo, como isso é visto pelos próprios moradores.

- A favela é a favela, nós podemos mudar e a Penha é um lugar calmo e sem graça. (Questionário 01)
- Na Penha eles não passam tanto sufoco como passamos na favela. Não deixam de fazer coisas por causa do tiro. (Questionário 06)
- Quem mora na Penha, (...), mora na pista. (Questionário 08)
- Na favela é mais agitado e na Penha é mais calmo. (Questionário 09)

A associação direta que é feita a Penha como o local do asfalto, da tranquilidade, da “pista”, da ausência de tiro, de quem não passa sufoco. Já a favela é o local onde acontecem mudanças, mas também do sufoco, onde as pessoas se privam de realizar tarefas por conta do tiro, local agitado.

A construção dos significados dos territórios para os moradores vai além do imaginário, retrata as experiências e vivências diárias, ora a Penha é o lugar onde moram, ora a Penha é um lugar diferente, distante. Há aproximação e distância, é uma fronteira entre esses dois lugares que não é física, é construída a partir da oralidade, das histórias e de tudo que é vivido no bairro. É uma situação complexa que não me cabe aqui querer avaliar, mas gostaria de elucidar os múltiplos pertencimentos e os não pertencimentos em uma cidade que representa, com tanta força as desigualdades sociais visualmente no seu território, como o Rio de Janeiro, especialmente na aparente oposição de condições entre morro e asfalto. Com isso, considero que o entendimento dos alunos, de se sentirem moradores do morro ou do asfalto, no caso remetendo ao bairro da Penha, diz muito sobre como eles se reconhecem e buscam ser reconhecidos frente as suas realidades.

3.6.2 A relação dos monitores com os lugares do rolé

A segunda pergunta do questionário: **“O que você acha dos locais que foram escolhidos e são visitados no Rolé?”** está ligada a terceira pergunta: **“Qual o lugar que você mais gosta de visitar no Rolé? E o que você menos gosta? Por quê?”** Mesmo tendo sido escolhido pelos próprios alunos, a escolha desses lugares aconteceu no ano de 2017, com pequenas alterações em 2018. Esse questionário foi entregue aos alunos em 2018 e 2019, uma vez a cada semestre, portanto, a maioria dos alunos que responderam o questionário não fizeram parte da escolha do roteiro e seus lugares.

As respostas dadas a pergunta número 02 são em sua grande maioria sintéticas e rápidas, como: “Acho os lugares legais”, “Bom”, “Eu gosto”. Com destaque para a resposta do questionário número 44:

- Acho todos os lugares muito importantes. A gente vai conhecendo tudo do bairro. Alguns lugares ainda poderiam estar lá, mesmo assim a gente conta a história dele. Eu colocaria o Guanabara da Penha no Rolé, ele é um lugar importante para o bairro, é lá que as pessoas fazem compram comida, né? (Questionário 44)

A resposta é interessante, pois fala sobre o “contar história dos lugares que não estão mais lá”. Uma frase simples, mas que nos remete a reflexão de Pierre Nora sobre os lugares de memória e seu significado material e simbólico. Embora o elemento não esteja presente, sua história e seu significado já fazem parte da construção do aluno. Uma questão intrigante a partir dessas respostas é pensar sobre o porquê dos “lugares” que não mais estão no bairro, por terem sido derrubados para dar lugar a novas construções, parecerem fazer falta aos alunos para contarem a história do bairro. Pode ser uma falta repetida na escuta de outros, ou mesmo uma sensação de falta de elementos para contar a própria história.

Não podemos desconsiderar a ponderação deste mesmo aluno sobre a inclusão de um lugar no roteiro do Rolé, que é o principal supermercado do bairro, o “Guanabara da Penha”. Interessante é que a explicação pela inclusão deste lugar é dita em seguida e está diretamente associada a alimentação. Estamos falando de um bairro suburbano e especificamente de alunos moradores da favela, que em sua grande maioria vivem precariedades das mais diversas, inclusive a limitação na alimentação ou até mesmo a falta de alimentos.

Isso me faz recordar uma história que presenciei em sala de aula nesta escola, que sem dúvida alguma me fez atentar para a realidade social do local em que eu trabalhava e me fez mudar radicalmente a minha prática e abordagem para com os meus alunos. Era um dia de aula comum e dois alunos se desentenderam e se agrediram. Prontamente desci com os dois para a direção, com sangue nos olhos, e na certeza da suspensão de ambos. Precisava mostrar meu “poder de professor” sobre eles. A diretora decidiu suspendê-los por 03 dias e eu estava feliz pela punição. Um deles chorava copiosamente. Eu achando que ele já estava sentindo o peso da punição o chamei no canto e perguntei por que ele estava chorando e nervoso. Ao passo que ele me deu a resposta mais dura que já ouvi: "Professor, eu vou ficar sem comer 3 dias". Eu chorei, ele chorou. Eu não tinha mais chão, me senti um monstro. Eu pedi a revogação da suspensão de ambos e subimos abraçados de volta para sala.

Trago este relato para sublinhar a importância da discussão sobre a fome nas favelas da cidade do Rio de Janeiro e seus desdobramentos na Educação das crianças e adolescentes.

Não pode ser considerado apenas engraçado ou diferente o fato de o aluno destacar o Supermercado como um lugar importante e que merece ser visitado.

A terceira pergunta do questionário relaciona-se aos lugares visitados no roteiro do Rolé. Do total das respostas obtidas, trinta e nove alunos escolheram a Igreja da Penha como o lugar mais importante e que eles mais gostam de visitar. A Basílica de Nossa Senhora da Penha, símbolo maior do bairro e ponto turístico oficial do Rio de Janeiro mais próximo dos alunos, permanece sendo um lugar de estranhamento e de pouca visitação pelos moradores. Cinco alunos responderam em seus questionários que nunca haviam ido à Igreja, e foi o Rolé responsável pela primeira visita deles ao local que fica entre 10 e 20 minutos da casa onde moram:

- A Igreja é um lugar importante e eu sempre tive vontade de conhecer ela (Questionário 11)

O afeto com a Igreja se dá porque, segundo eles: “se sentem bem”, “é um lugar sagrado”, “é um lugar especial”, tem uma vista linda”, ou é muita “simbólica”. O que é notório quando os monitores escolhem os lugares para contar as histórias. Cada um pode escolher até dois lugares e a Igreja da Penha sempre é a favorita, e a maioria dos alunos quer contar a sua história, ou a história do mito fundador, da escadaria. Querem participar e contar das histórias que envolvem o lugar que sem dúvida é o preferido deles. O que pode ser percebido também como um fetichismo em relação ao patrimônio e sua relevância para o local que se mistura com seus mitos de origem. Isso levanta a hipótese de terem desenvolvido uma memória herdada sobre a Igreja da Penha.

Pollak (1992), defende que a memória, seja ela individual ou coletiva, tem como elementos: acontecimentos, pessoas e lugares. As experiências são as vividas pessoalmente e as que não são vivenciadas particularmente por nós, foram pelo grupo a quem se pertence: a que se dá o nome de memória “herdada”. Esta memória também é atemporal e pode se constituir por pessoas que não são necessariamente do nosso tempo. Sobre as quais se sabem coisas como se as conhecêssemos.

A memória não se resume à vida de uma pessoa, é uma construção coletiva, organizada a partir do presente, e em parte herdada. Podendo dizer que há uma relação muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade:

- A Igreja da Penha, porque é um lugar especial. (Questionário 12)
- Lá de cima da Igreja eu fico vendo a vista e eu nunca tinha conhecido lá direito. (Questionário 32)

- A Igreja da Penha, porque a história de lá é linda (Questionário 03)
- A Igreja da Penha porque é muito simbólica para a história da Penha e tem tudo a ver com o Rolé. (Questionário 50)

Uma resposta que não cita a Igreja da Penha, mas tem extrema relevância para a construção das narrativas sobre o Rolé está presente no questionário 10, onde o aluno cita como local da sua preferência para visita “As 4 Bicas” e explica:

- Porque foi onde eu aprendi a história do local muito bem e onde meus tios e minha avó buscavam água antigamente. (Questionário 10)

A narrativa acima combina exatamente o que é o *Rolé* na sua totalidade: o protagonismo do guiamento dos alunos, moradores do bairro, atravessado e atravessando com as histórias locais e as memórias de seus parentes, vizinhos e as suas. A identificação do aluno com o local referido atrela o estudo sobre o lugar, e as histórias que seus parentes o contaram.

- São locais interessantes, com muito conteúdo. (Questionário 12)
- Acho legal e interessante. Ainda mais quando são áreas de risco que as pessoas têm medo de contar a história. (Questionário 22)
- Acho legal porque são pontos turísticos da Penha. (Questionário 18)

Sobre a resposta do lugar que eles menos gostam de ir, dos cinquenta e oito questionários, trinta e seis responderam que não tem nenhum lugar que gostem de ir. Dos outros vinte e dois questionários restantes, dez responderam lugares aleatórios como:

- Eu não gosto de ir à Rua dos Romeiros porque é muito barulho (Questionário 01)
- Rua dos Romeiros. Minha mãe trabalha lá. (Questionário 22)
- Parque Shangai, porque a gente não pode entrar. (Questionário 05)

As respostas apontam que o “não gostar” se apresenta parece estar atrelado a outras questões: como a poluição sonora, ou os olhares vigilantes dos pais, ou apresentar um local onde não pode desfrutar e se divertir como gostaria. Porém doze questionários chamaram atenção em suas respostas. Eles responderam não gostar muito de ir às “04 Bicas”:

- Não gosto muito das 4 bicas, é perigoso. (Questionário 43)
- 4 bicas. Lá dá muito tiro. Tenho medo da gente tá lá e começar o tiroteio. (Questionário 15)

- Por mim a gente não ia nas 4 bicas. (Questionário 20)
- 4 bicas. Sei lá, minha mãe sempre reclama quando eu falo que fui lá. (Questionário 54)

O motivo apresentado pela escolha das 04 bicas como local não muito bem quisto pelos alunos é unânime nos doze questionários: a insegurança. Os alunos falam de insegurança e medo no lugar do *Rolé* que mais adentra a favela onde moram, em sua maioria, e convivem com a insegurança diariamente. Ao perceber essas respostas, a princípio achei estranho, mas foi necessário observar o medo dos alunos da morte como um atestar da desigualdade social e da condição de vida oprimida em que vivem. Talvez essas doze respostas apontem para a não homogeneidade do território da favela e para uma fragmentação interna, onde apareçam muitos estranhamentos e medos dos próprios moradores, dentro da localidade.

Há quem diga que “favela perigosa é a do outro”, essa máxima por vezes repetida por moradores de favela que insistem que a favela onde moram é “muito tranquila”, mas que as outras nem tanto. Isso fala sobre o conhecimento local, sobre a maneira de viver a favela e conhecer seus movimentos, seus horários, seus atores e suas limitações. Parece existir uma favela, ou parte dela, ser “mais tranquila que a outra” para se “merecer” mais do que o outro, na busca por uma aceitação e tentar controlar medos e inseguranças do lugar de moradia. Quantos medos e traumas essa naturalidade cotidiana dos moradores da favela pode carregar?

3.6.3 O Fator Violência Na Vivência Do Rolé Na Penha

O “não gostar” das 04 bicas não tem a ver com as “04 bicas” e sua história, mas sim com o território e a insegurança presente nele. O que completa e nos leva diretamente para a pergunta número 04 do questionário: **“A violência influencia no desenvolvimento do Projeto? Como?”**

Cinquenta e cinco questionários responderam positivamente ao fato de a violência influenciar no desenvolvimento do Projeto:

- Quando dá tiro a gente ficamos sem fazer o Rolé. (Questionário 01)
- As vezes temos visita e não vem por causa da violência. (Questionário 07)

Três questionários responderam negativamente, alegando que a violência não influencia no desenvolvimento do Projeto. Pareceu-me estranho, inicialmente, as respostas, mas a explicação deixa claro que os alunos entenderam influência como sinônimo de um impedimento a execução do projeto:

- Não influencia porque nós estamos focados no conteúdo que é passado. (Questionário 22);
- Não influencia porque a gente passa por cima da violência, (Questionário 24)
- Não influencia. A gente é maior que isso. (Questionário 33)

A pergunta feita acabou tendo interpretações diversas. Quando fiz a pergunta, sugeri que eles falassem se a violência influencia (atrapalha) no funcionamento do *Rolé*. A maneira como eles entenderam a palavra “influenciar” determinou dois tipos possíveis de respostas: A de que a violência não influencia, por ser algo que parecem ter naturalizado em seu cotidiano no território, por isso dedicam-se ao aprendizado e passam “por cima” dessa realidade hostil, que não consegue dominá-los e nem paralisá-los.

No entanto a esmagadora maioria (55 questionários) aponta para uma segunda possibilidade de resposta: a constatação evidente que a violência influencia negativamente no projeto, pois impede a sua realização. Essas respostas nos levam a analisar como a violência é concebida de diversas maneiras pelos moradores da mesma região e como esta é encarada.

O fato de ser algo cotidiano, sugere que mesmo que tenham medo, eles busquem maneiras de criar possibilidades de resistência e subversão. É o aprendizado sobre “passar por cima”, superar e não apenas sublinhar como um problema impossível de transposição:

- Sim. A gente não pode fazer o *Rolé*. (Questionário 02)
- Sim. Não tem como ter *Rolé* dando tiro, as pessoas têm medo. (Questionário 21)
- Claro. A gente fica trancado na escola. (Questionário 38)
- Sim. A gente naquela vez não foi no picnic na Igreja por causa de tiro. (Questionário 50)
- Acho que atrapalha muito. A gente não tem paz nem pra fazer as coisas da escola. (Questionário 57)

Quando a resposta sobre a violência se resume ao “impedimento da realização do projeto”, é importante analisar que não é citado em nenhum questionário o perigo a vida, o risco iminente de um tiro alcançá-los. Quem mora, vive e pertence à favela, encara com

repúdio a violência, mas já aprendeu a não paralisar a vida e seus afazeres. A busca diária é por sobrevivência e tudo que for possível para que isso aconteça.

Sem dúvida alguma, a violência praticada pelo braço armado do Estado (Polícia) e as violências estabelecidas como punição e conduta impostas pelo “comando local” são os fatores que impedem a realização do *Rolé* e sua manutenção. Não é possível falar do *Rolé* sem ser atravessado por essa contingência cotidiana no dia-a-dia da favela da Vila Cruzeiro. Não importa o dia ou a hora, qualquer planejamento, agendamento ou programação feita está subjugada ao seguinte fator: “tudo isso se não der tiro”. Por mais que possa parecer exagero, quem mora na cidade do Rio de Janeiro, principalmente em favelas ou em áreas próximas, sabe que este é um elemento presente no dia-a-dia.

Os confrontos armados afetam as dinâmicas em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem mesmo quando as aulas não são interrompidas. E mesmo quando estes eventos não ocorrem nos horários das aulas. A simples possibilidade de que possa ocorrer um tiroteio, já é um elemento desestrutura por si só. Alunos e professores precisam muitas vezes ficar atentos aos sinais da iminência do confronto. Esse fator foi destacado pela diretora da escola:

Um dos maiores desafios do *Rolé* é o fato da Escola estar inserida em um território, onde o fazer pedagógico é constantemente atravessado pela violência. Tal fato limita e, às vezes, inviabiliza o deslocamento dos alunos para a realização do *Rolé*. (Daniela Azini, novembro de 2019, relato oral)

Esse contexto já influenciou diversas atividades do *Rolé*, como cancelamentos de guiamentos e reuniões suspensas. Até mesmo o dia da formatura da turma do primeiro semestre de 2019, teve de ser transferido pois, horas antes do horário combinado os tiroteios começaram. Algumas vezes o *Rolé* já estava acontecendo e os tiroteios começavam. A tensão se instalava e íamos monitorando a proximidade e gravidade para podermos o quanto antes voltarmos para escola e nos abrigarmos em local seguro. Nunca houve nenhum dano com alunos ou participantes do *Rolé* fruto desta violência.

Todas as vezes que alguém manda mensagem ou liga pra agendar um *Rolé*, a conversa sempre gira em torno desse tema, acompanhado das perguntas: “É seguro?”; “A gente passa pela favela?”; “Tem dado tiro nos últimos dias?”. Confesso ser muito ruim ter que ficar o tempo todo explicando, justificando e destacando outros fatores, para que não parecer uma entrevista para um noticiário policial, mas é fato que não se pode fechar os olhos ou fingir que esse fator é irrelevante. É desagradável ligar para os grupos, moradores ou comunicar os alunos que o *Rolé* será cancelado por conta da insegurança na favela, ou por conta do tiroteio.

Porém compreendo que o problema da desigualdade social e violência vão muito além de ser algo local, ou uma opção pessoal ou individual de cancelar um evento.

O *Rolé na Penha* tem, como um dos seus objetivos, incentivar os participantes a ressignificar o olhar para o bairro da Penha, seus moradores e suas pluralidades. Um dos monitores disse isso em seu depoimento:

Toda vez que nós falamos, tem que falar de tiroteio. Parece que onde a gente mora só tem isso. Eu sei que tem, mas não é só isso. Eu tento no Rolé mostrar que nós é mais que tiroteio. É muito chato todo mundo achar que quem mora na favela é bandido e que todo mundo tem medo de vir na Penha. O Rolé tá falando isso, por isso que gosto desse projeto. (relato oral, 2018)

É identificar o problema, fazer críticas, ponderar as limitações que ele apresenta, mas defender que ele não pode rotular pessoas e nem estigmatizar lugares. Quando o monitor diz: “eu tento no *Rolé* mostrar que nós é mais que tiroteio” ele está gritando por representatividade, protagonismo e espaço, sem nenhum tipo de desqualificação pela cor da pele e nem pelo seu endereço.

Um exemplo desta infeliz relação foi a reportagem feita pela TV Record do Rio de Janeiro, que em maio de 2018 solicitou uma gravação para conhecer o trabalho que estava sendo realizado no bairro. Depois de autorização da direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação combinamos a data e eles foram gravar. A chegada da equipe de gravação já foi tensa, eles se recusavam a entrar na rua da escola pois consideravam “área de risco”. Após algumas tentativas consegui convencê-los de que não havia perigo. Em seguida se apresentaram como sendo da equipe do programa “Balanço Geral”, o que prontamente me causou espanto, pois esta informação não foi esclarecida previamente. Até porque eu teria cancelado a gravação, por saber o estilo jornalístico policial do programa e que diariamente reforça a favela como lugar de marginais e homenageia o trabalho das operações policiais nas mesmas. Não houve empatia com os alunos, nem com a escola, ou mesmo com a pauta. Os alunos logo perceberam olhares e falas preconceituosas. A entrevista teve seus percalços, a equipe quis fazer o *Rolé*, mas queriam eles definir o roteiro. Se acharam no direito de questionar os lugares visitados e textos. E só se dirigiam aos alunos quando as câmeras estavam ligadas.

Porém a entrevista, como o premeditado, teve como fio condutor: a violência. Eles queriam como pauta mostrar como “a Educação livra os alunos do tráfico”, aquele discurso criminoso e que é vivo na nossa sociedade. Apesar da reportagem ter em seus minutos iniciais um resumo muito bem feito do que é o *Rolé* na Penha, ela desagua na fatídica temática, com a

seguinte fala da repórter: “O bairro abriga o Complexo da Penha, uma das áreas mais perigosas do Rio. A violência é uma realidade na qual os alunos convivem de perto. Mas que não os impedem de se orgulhar das próprias origens.” (BALANÇO, 2018)

Na reportagem não aparecem perguntas feitas pela repórter, a edição tratou de cortá-las, assim como grande parte do que foi dito por mim. Mas em minha última resposta, já cansado de falar de violência respondo: “Eles contam suas histórias. Eles contam as histórias do bairro, que não é só feito de violência. É feito de histórias lindas como as deles.” (BALANÇO, 2018).

Tenho certeza que a violência e a associação desta ao bairro da Penha e seu complexo de favelas não terá fim nem tão cedo. O que o *Rolé* tem tentado insistentemente é mostrar a Penha que “não está no retrato”, que está para além do estigma e da dor noticiados.

3.6.4 Bem-Me-Quer, Mal-Me-Quer: O Que Eu Gosto Ou Não Do Rolé?

A pergunta seguinte do questionário era mais avaliativa sobre o projeto, onde os alunos diriam o que eles mais gostam e o que menos gostam. Na análise inicial sobre o que menos gostam, as respostas foram diversas: há a crítica aos colegas que falam “na hora errada” ou que cantam “proibidão”, a reclamação de que caminham muito, ou que demoram demasiadamente para sair para fazer os roteiros, há até quem reclame das regras que são estabelecidas:

- Quando as pessoas ficam falando na hora errada. (Questionário 02)
- Eu não gosto de algumas pessoas atrapalhando os outros a falar. (Questionário 17)
- Não gosto quando voltamos pra escola. (Questionário 11)
- O que eu menos gosto é de muitas regras. (Questionário 16)

O que eles destacaram positivamente e que mais gostam do *Rolé* também são respostas diversas, porém os verbos “sair”, “andar”, “conhecer” e “aprender” estiveram presentes na maioria das respostas. Andar pelo território, conhecê-lo, identificá-lo, dar nome, ter identidade, participar da construção dessa identidade, alegrar-se com os colegas que aos poucos vão dominando suas falas e de forma mais solta vão passando a história do lugar. Conhecer o bairro da Penha é para os alunos o “sair da escola”, o “ir pra rua”, o “romper os muros”.

3.6.5 Não É Carência, É Representatividade: O Rolé Nas Mídias E Nas Universidades

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui. (EMICIDA,
2018)

A última pergunta do questionário entregue aos alunos: **“Conte uma experiência importante que você viveu por fazer parte do Rolé na Penha”** tem suas respostas ligadas a visibilidade e representatividade do bairro e dos próprios alunos, o reconhecimento do projeto, e o protagonismo dado a eles. O Rolé na Penha gravou programas de televisão e foi matéria de jornais e revistas. Sem dúvida isso seria presente nas experiências significativas dos alunos. O Rolé na Penha foi notícia em diversas mídias:

- Turistas no próprio bairro: Na Zona Norte do Rio de Janeiro, os alunos criaram um tour pela região da escola e se aproximaram da história local – *Revista Nova Escola* – abril/2018³⁵
- Alunos da Penha contam histórias do bairro para turistas – *Tv Record Rio* – maio/2018³⁶
- Alunos de escola municipal fazem tour no Complexo da Penha e apresentam pontos turísticos da comunidade – *Voz das Comunidades* – maio/2018³⁷
- Tem Jeito – *Sbt Rio* – maio/2018³⁸
- Práticas que transformam – *MultiRio* – junho/2018³⁹
- Aulas de história bairro afora – *Jornal O Globo/ Extra* – julho/2018⁴⁰
- Dando Ideia – *MultiRio* – novembro/2018⁴¹
- Coisas do Rio – *Jornal O Dia* – junho/2019⁴²
- Resenha do Rio – *BandNewsFM* – agosto/2019⁴³
- Publicação na Revista Nova América – Jan-Mar/2020

³⁵ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11643/turistas-no-proprio-bairro>>

³⁶ Disponível em: <<https://recordtv.r7.com/balanco-geral-rj/videos/alunos-da-penha-contam-historias-do-bairro-para-turistas-18022020>> Acessado em: 31/10/2020.

³⁷ Disponível em: <<https://www.vozdascomunidades.com.br/comunidades/complexo-da-penha/alunos-de-escola-municipal-fazem-tour-no-complexo-da-penha-e-apresentam-pontos-turisticos-da-comunidade/>> Acessado em: 31/10/2020.

³⁸ Disponível em:
<<https://www.facebook.com/sbtriooficial/videos/vb.323458497763139/1545128572262786/?type=3&theater>>
Acessado em: 31/10/2020.

³⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E94SB5zSbGQ>> Acessado em: 31/10/2020.

⁴⁰ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/professor-da-vila-cruzeiro-cria-projeto-de-passeio-com-estudantes-da-rede-publica-22923586>> Acessado em: 31/10/2020.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IEq6GsD4W8c&t=35s>> Acessado em: 31/10/2020.

⁴² Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/colunas/coisas-do-rio/2019/06/5648925-viva-a-penha--viva-a-festa-da-penha.html>> Acessado em: 31/10/2020.

⁴³ Disponível em: <<https://hi-in.facebook.com/bandnewsfmrio/posts/2915678041778848/>> Acessado em: 31/10/2020.

Vinte e uma respostas fizeram referência a alguma mídia que o Rolé tenha sido notícia e que conseqüentemente eles tiveram destaque:

- Apareci na TV pela primeira vez. (Questionário 09)
- Eu nunca tinha aparecido na TV, foi minha primeira vez eu fiquei muito feliz. (Questionário 12)
- Aparecer na revista. Eu mostro pra todo mundo que chega lá em casa a xerox da revista que a gente saiu. A foto é bonita lá na igreja. (Questionário 18)
 - Aparecer na televisão. Nesse dia o professor avisou que noix ia aparecer. Saí voadão da escola, quando passei no bar quase chegando em casa já tava passando, comecei a ver lá mesmo. O tio do bar me dando parabéns e pá. (Questionário 39)
 - Dei entrevista pro SBT, tá ligado? Essas mídias só vêm gravar aqui pra falar de tiroteio, mas dessa vez falei do PH⁴⁴ (Questionário 45)

Essa experiência de visibilidade, destacada por eles, é importantíssima principalmente para o aluno da rede pública, de uma escola de favela, onde os noticiários são de marginalização, de mortes e de guerra, completados pelo discurso da carência e da falta de cultura que os governantes acham que são supridos com assistencialismo barato.

A representação imagética do adolescente favelado nas mídias é a de um bandido, ou um elemento perigoso ao bom convívio da sociedade, que devido as carências e faltas se utiliza da violência para sobreviver. É o que o Pierre Bourdieu define como violência simbólica – um tipo de violência que se utiliza de instrumentos com o objetivo de contribuir, fomentar ou legitimar o controle, dominação e subordinação de um determinado grupo pelo resto do conjunto social. A estereotipagem é parte da manutenção da ordem social e simbólica. É uma violência que é cometida com a cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica, sem que, frequentemente, os envolvidos tenham consciência do que estão sofrendo ou exercendo.

O efeito dessa dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos 'habitus' e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 2002, p. 49).

As representações raciais carregadas de preconceitos históricos que vigoram no ideário social e as desigualdades oriundas delas são consideradas algo normal, tendo sua complexidade racionalizada e seus efeitos banalizados.

⁴⁴ PH é a sigla que os moradores usam para fazer referência ao bairro da Penha.

Quando um aluno da rede pública municipal, preto, favelado, tem a oportunidade de dar entrevista numa emissora de televisão ou a uma revista, contando do seu bairro, usando suas gírias, falando da sua escola a partir do conhecimento que ele produz, isso sem dúvida se torna uma experiência única e marcante para ele, mas sobretudo representatividade onde essa notícia chega e se torna uma voz de resistência e subversão ao sistema racista do nosso país. Eles serão notícias, não como estatísticas de violência ou de morte, mas como destaques na sociedade, representando seu lugar, sua cultura e suas identidades.

Sempre que alguma mídia fazia contato para alguma entrevista minha orientação aos monitores sempre era: “Respeito com todos, mas nunca abandonem a identidade de vocês!” – Essa frase que eu usei repetidas vezes vinha acompanhada de discursos para que eles continuassem a falar com suas gírias, e se comportar de forma natural. Nunca houve nenhuma ordem para um “comportamento formal” para aparecer na televisão. O *Rolé na Penha* tem como marca a representatividade dessas identidades presentes através de cada monitor, que expressa a pluralidade de culturas e formas da favela.

Essa representatividade mostra o outro lado da história midiática, o lado do protagonismo do aluno favelado, da sua capacidade de construção de produzir conhecimento, da sua inventividade e suas potencialidades. Lembro-me da alegria com que cada um foi para as suas casas quando receberam a xerox da Revista Nova Escola, onde fomos matéria em abril/2018. O desejo deles era poder levar para casa e mostrar aos responsáveis o trabalho que estavam desenvolvendo. Além do fato de ficarem conhecidos na escola e na comunidade como os “monitores do Rolé”.

Figura 47 - Monitores dando entrevista para a TV Record Rio



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

A luta por essa representatividade é para superar o discurso simplista de que a Educação e a Escola “tiram a criança do tráfico”. Não, não é mais possível utilizar esse discurso vazio quando as câmeras são ligadas e os olhos das crianças brilham, porque serão os atores principais, a notícia, os protagonistas. O Rolé está apontando o caminho, já indicado por Rubem Alves: “Escolas que são asas, gostam de pássaros em voo”.

Como declarou um responsável em seu depoimento sobre a importância da divulgação do Rolé nas mídias sociais:

Nunca pensei que meu filho fosse aparecer na televisão. Nossa, eu até chorei. A gente que o bem pros nossos filhos, mas sabe que o lugar que a gente mora tem de tudo né? E aí você tá assistindo à televisão e aparece lá o seu filho todo bonitão dando entrevista. É muito orgulho. A favela tem muita coisa boa também, eles tão mostrando isso. (Depoimento de Responsável de aluno, relato oral)

Figura 48 - Rolé na Penha entrevistado pelo SBT Rio



Fonte: Wander Pinto, 2018 – Acervo Pessoal

Esse tipo de fala não está na mídia, mas causa um impacto gigante na relevância do Rolé e do seu funcionamento no bairro da Penha. O Rolé não é somente sobre a Penha e os seus lugares, o Rolé na Penha é sobre cada pessoa que, de alguma forma, é afetada pelas ações e intervenções feitas por essa prática. A fala orgulhosa de um pai acerca da entrevista

do filho faz parte da dimensão que o Rolé nunca imaginou alcançar ou mensurou atingir. Não é mídia. É representatividade, é visibilidade, é orgulho.

De igual forma ocorreu com a presença do Rolé na Penha indo as Universidades Públicas do Rio de Janeiro:

- Papo de Professor – *Fundação Getúlio Vargas – junho/2018*⁴⁵
- I Simpósio Internacional das Licenciaturas – *Universidade Veiga de Almeida – agosto/2018*⁴⁶
- Roda de Conversa com graduandos em História – *Universidade Federal do Rio de Janeiro – outubro/2018;*
- Roda de Conversa com graduandos em Arquitetura e Urbanismo – *Universidade Federal do Rio de Janeiro – abril/2019;*
- Roda de Conversa com graduandos em Pedagogia – *Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – agosto/2019;*
- Roda de Conversa com graduandos em História – *UFRJ – novembro/2019;*

Levar alunos de uma escola pública para palestrar em uma Universidade Pública Federal foi sem dúvida uma das maiores experiências que eu já vivenciei com o Rolé na Penha. A ocupação desses espaços, a representatividade, o lugar de fala, os saberes compartilhados e o diálogo Escola-Universidade são vitórias importantíssimas conquistadas pelo Rolé na Penha e seus monitores. Os monitores não se envergonhavam ou sequer se intimidavam, pelo contrário se sentiam à vontade e felizes naqueles espaços. Falavam de si, do seu bairro, da sua favela e tudo o que perguntassem. Subiam nos tablados universitários e palestravam para salas lotadas, com suas gírias e expressões, apresentavam o Dicionário da Rapaziada e discorriam sobre o Rolé e tudo mais que o perguntassem. Era o primeiro contato deles com um espaço universitário, para muitos monitores era a primeira vez que cruzavam a cidade, que eram recebidos com lanches e presentes.

A monitora Yasmin Damásio escreveu seu depoimento e destacou:

Ser aluna do Rolé me proporcionou conhecer a história da minha favela, muita das vezes eu me questionava por não saber a história da minha comunidade, onde vivo a 18 anos. O Rolé me apresentou essa história por outros olhares, na fala de alunos, que por muita das vezes não sabiam da identidade de sua comunidade. Pude conhecer mais profundamente a minha favela, e abrir portas para eu estar em lugares

⁴⁵ Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/papo-de-professor>> Acesso em 15/10/2020.

⁴⁶ Disponível em: <<https://codecasilva.wixsite.com/silicuva2018>> Acesso em 15/10/2020.

que nunca imaginei. *O Rolé foi convidado para falar sobre o projeto em uma das maiores universidades do Rio de Janeiro (UFRJ), lá contei sobre minha vivência como moradora da favela e como uma menina negra, e como tentamos driblar o estado genocida. Foi uma das maiores experiências da minha vida, e que deu bastante orgulho para minha família.* O rolé na Penha me fez abrir os olhos para as belezas dentro da minha comunidade. (Depoimento da monitora Yasmin Damásio, grifo meu, relato oral)

A monitora demonstra, em seu depoimento, que mesmo morando 18 anos na comunidade, desconhecer sua história e sua identidade. Ela vai além e destaca que o Rolé abriu portas para ela: a visita a uma Universidade Pública. Na ocasião o Rolé na Penha foi convidado para participar de uma roda de conversas com graduandos em História da UFRJ. Eu fazia as apresentações gerais, mas sempre eram os alunos que contavam sobre o Rolé, sobre cada lugar visitado, memórias, histórias e experiências cotidianas de um aluno preto e pobre da escola pública. Ela relata como sendo ‘uma das maiores experiências da sua vida’.

Figura 49 - Rolé na Penha na UFRJ – Faculdade de Educação e Faculdade de Arquitetura



Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

Todas as vezes que o Rolé era convidado para alguma universidade havia discussão entre os monitores para saber quem seria escolhido. Comecei a fazer um revezamento entre os monitores, que dependia também da autorização dos responsáveis, uma vez que essas saídas eram sempre para cursos noturnos e sempre feitas em carros particulares de professores.

Vinte e cinco questionários responderam sobre as palestras em universidades, sempre como experiências que marcaram suas vidas, dentre os quais separei alguns exemplos:

- Já vivenciei algumas [experiências] que se tornaram muito marcantes para mim, mas é tão bom quando recebemos olhares como se você fosse uma pessoa que vai mudar o mundo com uma atitude. Enfim, o mais importante para mim é saber que estou fazendo a coisa certa, receber elogios dos professores etc. Só assim eu sei que estou no caminho certo. Isso aconteceu na Veiga de Almeida (Questionário 03)
- Com certeza foi ir à faculdade lá na zona sul. A gente palestramos de igual pra igual. Parecia até que a gente era doutor. (Questionário 32)
- Foi muito importante ir na faculdade que o professor nos levou. Tava todo mundo querendo ouvir o que nós falávamos. E o professor disse que a gente podia falar do nosso jeito mesmo. Gostei pra caramba. (Questionário 11)

A dimensão dessa representatividade não pode ser medida ou quantificada, fato é que ela marca histórias. O adolescente da favela em uma Universidade, palestrando, ensinando e compartilhando conhecimento. Todas essas experiências transbordam para a família, que se orgulha das experiências vividas pelo adolescente. Como vemos no relato dessa responsável:

Eu não entendia muito bem quando minha filha falava sobre o Rolé na Penha. Eu a deixava ir porque sabia que estava na escola e prefiro que esteja lá do que pela rua. Aí ela veio me pedir pra dar uma palestra na faculdade eu nem acreditei achei que ela tava me enganando pra sair com o namorado, mas o professor me ligou e me contou tudo. Ela chegou em casa toda feliz e me contou tudo. Eu nunca imaginei minha filha indo palestrar em uma faculdade, é muito orgulho. (Depoimento - Responsável 1, relato oral)

Além de ter sido notícia nas mídias e ter visitado universidades, o *Rolé na Penha* recebeu em novembro de 2019 o Prêmio Paulo Freire de Educação⁴⁷ concedido pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, na modalidade Educação Básica. A iniciativa visava destacar ações inovadoras promovidas por profissionais de educação das escolas e universidades da rede pública de ensino.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/47261>> Acesso em 15/10/2020.

Figura 50 - Conquista do Prêmio Paulo Freire de Educação - ALERJ



Fonte: Wander Pinto, 2019 – Acervo Pessoal

Esta experiência foi muito impactante para todos os envolvidos nesse trabalho e coroou o final da minha pesquisa no ano de 2019. A entrega do prêmio foi num lugar muito significativo: O Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS, e embora o espaço fosse limitado decidi junto com a direção escolar levar o máximo de alunos que eu conseguisse. Após aprovação da CRE e liberação de um ônibus, levamos 41 alunos para ocupar o prédio do IFCS e receber das mãos dos deputados o prêmio por esse trabalho, que embora tenha sido idealizado por mim, só se realiza por conta da presença, do trabalho e da competência de cada monitor que se dedica diariamente, da direção que apoiou irrestritamente cada passo, da CRE e da Secretaria Municipal de Educação, além de responsáveis e de toda a comunidade escolar.

3.7 Avaliações: O Que Não Rolou No Rolé?

Como pesquisador - pesquisado, meu maior desafio nessa análise é apontar as dificuldades que encontramos na realização e no funcionamento desta prática. Assim como toda prática pedagógica, o Rolé na penha encontrou algumas limitações que já foram analisadas nessa pesquisa e serão novamente expostas nessa seção.

O primeiro fator é a violência e seus desdobramentos no cotidiano dos alunos e no funcionamento efetivo do projeto. Como consequência desse fator, temos o segundo ponto que é a descontinuidade no processo de aprendizagem causada pelas interrupções ou cancelamento das reuniões. Somando a isso, era necessário levar em consideração a agenda de compromissos da escola bem como as minhas demandas profissionais que perpassaram pela regência de turma, regência de sala de leitura e se agravou com a nomeação para o cargo de Coordenação pedagógica. A liberdade e a autonomia para a gestão do projeto foram acompanhadas pela responsabilidade do funcionamento do PPP da escola e de todo o seu fazer pedagógico.

Como terceiro fator, identificamos a dificuldade da interdisciplinaridade. Os professores em sua maioria não encontraram formas e/ou também não quiseram buscar maneira para dialogar o projeto com o seu conteúdo programático. Por outro lado, preciso citar que eu também tive dificuldade em encontrar soluções de inserir o projeto no fazer pedagógico das disciplinas. É importante evidenciar que o projeto se mostrou personalista e apesar dos esforços para que se tornasse um projeto efetivamente da escola, ainda estava atrelado a minha presença e aos meus direcionamentos.

A falta de recursos financeiros impacta diretamente no cotidiano do Rolé. O projeto não conta com nenhum tipo de patrocínio ou verba. Então, todas as vezes que foi preciso algum tipo de investimento financeiro ou dinheiro para sanar qualquer necessidade básica, como alimentação e transporte. Éramos obrigados a utilizar recursos próprios. Foi o caso da compra das camisas que foi fruto de uma “vaquinha” feita entre os professores da escola ou a ajuda financeira que davam para o combustível quando eramos convidados a palestrar em alguma universidade.

Por último, o projeto se tornou conhecido pela comunidade, mas a participação e relação com a mesma ainda se apresenta limitada. Embora essa necessidade não estivesse dentro do horizonte do projeto, foi verificado na pesquisa que essa ampliação de relações favoreceria o melhor desenvolvimento deste e a relação de pertencimento do projeto com o bairro.

Estes apontamentos são frutos de reflexões que eu tive durante a pesquisa e também lembranças do dia a dia com os alunos. Como um projeto novo, tenho certeza que outras dificuldades existem e que novas irão surgir ao longo do percurso. Existe uma força coletiva que tenta ativamente diminuir os impactos desses desafios no decorrer da prática. Eu, juntamente com os demais professores, com a direção da escola, com os alunos monitores e com os seus responsáveis, tentamos com muito custo encontrar soluções que possibilitem o melhor e maior desenvolvimento do Rolé dentro da comunidade. Porém, como já citado, alguns fatores são externos e fogem da nossa alçada. De nossa parte, fica o total compromisso de enfrentamento para que o que existe até aqui não seja perdido nas burocracias, faltas e necessidades já expostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de desenvolver o pertencimento através da memória e da História Local em alunos acostumados a experienciar constante e comumente a exclusão socio cultural dentro de sua própria cidade e de seu próprio bairro foi o grande motor que moveu todas as iniciativas relacionadas ao Rolé da Penha como metodologia pedagógica.

Isto nos fez perceber que, mais do que uma forma dinâmica ou lúdica de compartilhamento de um conteúdo como professor de História, o Rolé proporcionou-me pessoalmente, assim como proporcionou a comunidade escolar da E.M. Bernardo, uma visão voltada para os resultados concretos no que diz respeito a dignificação daquele alunado que, ao receber pessoas para o Rolé, ou ao darem entrevistas e palestras, representavam a sua comunidade, desmaterializando o estigma do favelado como um excluído intelectual e um inútil ao processo de construção do saber e da sua própria História.

Os alunos desenvolveram através de cada Rolé, não só a pratica do conteúdo, mas principalmente o orgulho de ser e pertencer ao seu lugar. Além de desenvolverem competências no lidar com o público, já que recebiam pessoas para o processo do Rolé.

Desta forma, se pode perceber que a docência da História precisa ser mais do que o compartilhamento do conteúdo básico, antes precisa voltar-se a realidade de cada local onde a unidade escolar está presente. Portanto a história local é inclusão do aluno no seu mundo enquanto uma realidade construída por um processo histórico. Processo este que, muitas vezes incluirá personagens e instituições conhecidas do alunado e de seus familiares, o que produz de forma efetiva o senso de pertencimento e demonstra o valor da memória na construção da história local.

Diante disto fica a sugestão para que outros projetos como o Rolé da Penha nasçam no Brasil, produzindo assim mais pertencimento, identidade e protagonismo aos seus territórios.

Tenho certeza que esta pesquisa não encerra as possibilidades de análises que este projeto possui. Ainda há outras temáticas a serem analisadas, hipóteses a serem levantadas e possibilidades a se pesquisar. Espero poder fazê-lo e aprofundá-la no Doutorado.

REFERÊNCIAS

- ACNO. *Associação dos Condutores Nativos de Olinda*. 2020. Disponível em: < <https://ecoviagem.com.br/brasil/pernambuco/olinda/agencia-turismo/acno-associacao-dos-condutores-nativos-de-olinda/>>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- AGACHE, Alfred. *Cidade do Rio de Janeiro: extensão — remodelação — embelezamento*. Rio de Janeiro, Prefeitura do Distrito Federal, 1930.
- ALMEIDA, F. R. de; MIRANDA, S. R. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.46, p. 259-283, out./dez. 2012. Editora UFPR.
- ALMEIDA, Rafael Gonçalves de. A Ressignificação do mito de origem da favela pela arte de Maurício Hora. *Espaço e Cultura*, UERJ, Rio de Janeiro, n.46, p. 45-60, jul./dez. de 2019.
- BAGNALL, N. F. *Reimaginando a escola: educação e pertencimento*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Palestra proferida no III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão: Gênero e Pobreza – imagens da escola
- BALANÇO Geral RJ. *Alunos da Penha contam histórias do bairro para turistas*. Disponível em: <https://recordtv.r7.com/balanco-geral-rj/videos/alunos-da-penha-contam-historias-do-bairro-para-turistas-18022020>. Acesso em: 20 jul. 2020
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRUM, MARIO. Favelas e remocionismo ontem e hoje: da Ditadura de 1964 aos Grandes Eventos. *O Social em Questão, Rio de Janeiro*, ano 16, n. 29, p 179 – 208, 2013.
- BURGOS, Marcelo; PEREIRA, Luiz Fernando Almeida; CAVALCANTI, Mariana; BRUM, Mario; AMOROSO, Mauro. “O efeito UPP na percepção dos moradores das favelas”. *Desigualdade & Diversidade: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, Rio de Janeiro n. 11, p.49-97, 2012.
- BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito favela”. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, M. Baumann (orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Pallas, 2011. p.6
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol; tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- EIDAM, D.A. *Redescobrimo a História Local: cultura e identidade dos moradores do distrito alto do amparo, município de Tibagi/Paraná*. Ponta Grossa: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

EMICIDA. *AmarElo*. Gravadora Sony Music - Laboratório Fantasma. 2019.

FELTRAN, Gabriel de Santis. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. Campinas, SP [s. n.], 2008.

FERNANDES, Fernanda. *Projeto fortalece sentimento de pertencimento dos alunos à E.M. Bernardo de Vasconcellos*. MultiRio, 2017. Disponível em:<
<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13383-projeto-fortalece-sentimento-de-pertencimento-dos-alunos-%C3%A0-e-m-bernardo-de-vasconcellos>>. Acesso em: 12 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FOCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p.229-249.

FOCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Taquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p.107-108

GERSON, Brasil. *Histórias das ruas do Rio: e da sua liderança na história política do Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 2000. p.35-36

GAWRYSZEWSKI, Bruno. *Políticas de Educação, Hegemonia e Territórios Pacificados: Estratégias Contemporâneas para Gestão da Governabilidade*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GERMINARI, G.D. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo. *Quaestio*, Sorocaba, v. 18, n. 3, 2016.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HENRIQUE, Daniela Azini. *O amanhã que ainda não chegou: desafios de educar em áreas de conflito no município do Rio de Janeiro*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquiteturas, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JORGE, Paulo. *Parque Ary Barroso: Uma chácara, um Lobo Júnior, um parque*. Pauta Popular, 2016. Disponível em: < <https://pautapopularcom.wordpress.com/2016/06/21/parque-ary-barroso-uma-chacara-um-lobo-junior-um-parque/>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

JOURTARD, Philippe. Reconciliar História e Memória? *Escritos Um: Revista da Casa de Rui Barbosa*, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, 2007.

LEI obriga aluno que não se comporta a lavar banheiro. *G1*, 28 set. 2015. Disponível em: < <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/09/lei-obriga-aluno-que-nao-se-comporta-lavar-o-banheiro-da-escola.html>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

LEITE, Ivonaldo. Educação popular, ontem e hoje: perspectivas e desafios. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 176, Mensal, p. 89-98, jan. 2016

LEITE, Marcia Pereira Leite. Da “metáfora da guerra” ao projeto de “pacificação”: favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro. *Rev. bras. segur. Pública*, São Paulo, v. 6, n. 2, 374-389 ago./set 2012.

LESTINGE, Sandra Regina. *Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento*. 2004. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2005.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. “Violência Urbana”, Segurança Pública e favelas – O caso do Rio de Janeiro atual. *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, maio/ago. 2010.

MARTIN, Maria. César Benjamin: “Não quero esconder a realidade, o Rio está morrendo aos poucos”. *Jornal El Pais*, 2017. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/21/politica/1498079260_522993.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MATTOS PIMENTA, José Augusto de. *Para a remodelação do Rio de Janeiro*. Discursos pronunciados no Rotary Club do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Rotary Club, 1926.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Discurso da mídia e a diferença. In: PAIM, Giseli e TEIXEIRA, Lezilda. *Educação e mídia*. Caxias do Sul, Caxias do Sul: EDUCS, 2008. p.33-42

MENEZES, Pedro. *Tipos de violência*. 2019. Disponível em: < <https://www.diferenca.com/tipos-de-violencia/#:~:text=Os%20diversos%20tipos%20de%20viol%C3%Aancia,%2C%20sexual%2C%20econ%C3%B4mica%20e%20social.>> Acesso em: 23 ago. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. (orgs). *Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2009.

- MULTIRIO. *Vale a Penha.doc*. 2019. Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=PKpAzSz1ZcU&list=PLPdaje007PVgXLJ2RuvV4aLIFp5qPjuQI>. Acesso em 30 mar. 2020.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, dez. 1993.
- NORA, Pierre. (dir.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Quarto Gallimard, 1997. v.1-3.
- PACHECO, R.A. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 143-154, 2010.
- PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, M. Baumann (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Pallas, 2009.
- PATEMAN, Carole. *O Contrato Sexual*. Tradução de Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- PATRIOTA, L. M. *A gíria comum na interação em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2009.
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira, PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil. Em busca de outro mundo possível. *Revista Histed Br*, Campinas, 2010.
- PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da Educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Orgs.). *A Demolição de Direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a Educação e Saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: v. 2, n. 3, 1989.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- RIO DE JANEIRO (RJ). *Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009 – 2012*. Pós 2016 O Rio Mais Competitivo e Integrado. Rio de Janeiro, 2016.
- RIO DE JANEIRO (RJ). *Código de Obras do Distrito Federal de 1937*. Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. 1937. Disponível em: <
<http://www.rio.rj.gov.br/web/arquivogeral/codigo-de-obras-de-1937>>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- RIO DE JANEIRO (RJ). *Resolução Escolas do Amanhã*. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <
http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2020.

RIO DE JANEIRO (RJ). *Secretário municipal de Educação quer blindar escolas da Maré*. Prefeitura do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <
<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=6816966>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

RIO DE JANEIRO (RJ). *Ato pela paz reúne comunidade escolar*. Secretaria Municipal de Educação – SME, Prefeitura do Rio de Janeiro. 2017a. Disponível em: <
<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=6984238>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RIO DE JANEIRO (RJ). *César Benjamin apresenta perspectivas da SME para 2017 e 2018*. Secretaria Municipal de Educação – SME, Prefeitura do Rio de Janeiro. 2017b. Disponível em: <
<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=7033478>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RIO DE JANEIRO (RJ). *Futuro em construção na Vila Cruzeiro*. Secretaria Municipal de Educação – SME, Prefeitura do Rio de Janeiro. 2017b. Disponível em: <
<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7317107>>. Acesso em 10 mar. 2020.

ROMAR, J. *Complexo da Maré ganhará campus educacional com um EDI e seis escolas*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <
[http://www.pcrj.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4667850#:~:text=No%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20\(IDEA\)%202011%2C,comparado%20com%206%25%20da%20rede.](http://www.pcrj.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4667850#:~:text=No%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(IDEA)%202011%2C,comparado%20com%206%25%20da%20rede.)> Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Jairo Campos dos. *O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SELISTER, Mariana. *Desconstruir saberes machistas e enfrentar relações de poder patriarcal*. In: DESAFIOS feministas em América Latina: la mirada de jóvenes. Montevideo: Cotidiano Mujer, 2009. p.65-73

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.18, n. 51, p.15-20, fev. 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SCHMIDT, M.A. Ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. Maria.; *Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas*. FAPERJ, Rio de Janeiro, 2007. p.29-30

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VAINER, C. A Cidade da Exceção: Reflexões a partir do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 14. 2011. *Anais...* Rio de Janeiro., 2011.

VAL, Ana Paula do. Cartografias Afetivas. In: BORDAS, Marie Ange (Ed.). *Caderno Sesc. VideoBrasil 09: Geografias em movimento*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2013.

VALLADARES, Licia do Prado. *A invenção da favela - Do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

VETTORASSI, Andrea. Mapas Afetivos: Recursos metodológicos baseados na história oral e reflexões sobre identidade espaciais e temporais em estudo sociológico. *História e Cultura*, Franca, v.3, n.3 (Especial), p. 155-176, dez. 2014.

VIANA, J.L.B. *História Local*. Ed. 1. Sobral, 2016.