



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

Pedro Ferreira de Lima Crespo

**Ser e estar estudante e morador na favela:
produção, tradução e negociação de sentidos enunciados por educadores e
educandos da Maré**

Duque de Caxias

2022

Pedro Ferreira de Lima Crespo

**Ser e estar estudante e morador na favela:
produção, tradução e negociação de sentidos enunciados por educadores e educandos da
Maré**

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 em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Talita Vidal Pereira

Duque de Caxias

2022

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

C921 Crespo, Pedro Ferreira de Lima
Tese Ser e estar estudante e morador na favela: produção, tradução e negociação de sentidos enunciados por educadores e educandos da Maré / Pedro Ferreira de Lima Crespo - 2022.
99f.

Orientadora: Talita Vidal Pereira

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

1. Currículo - Teses. 2. Maré (Rio de Janeiro, RJ) - Teses. I. Pereira, Talita Vidal. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. II. Título

CDU 37.016

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB 7 /5272

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

Assinatura

Data

Pedro Ferreira de Lima Crespo

**Ser e estar estudante e morador na favela:
produção, tradução e negociação de sentidos enunciados por educadores e educandos da
Maré**

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 em Periferias Urbanas.

Aprovada em 8 de julho de 2022

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Kelly Russo

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

Universidade Federal do Mato Grosso

Duque de Caxias

2022

DEDICATÓRIA

A todos os educadores e educandos que vivem, aprendem e ensinam
em favelas no Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Evelyn e Pedro, minhas primeiras referências sobre dedicação e luta pela educação pública, minhas maiores fontes de inspiração e amor; quando eu crescer quero ser igual a vocês.

Ao meu irmão Mateus, meu amigo e aliado de todas as horas, você é um exemplo para mim; obrigado pelo carinho e cuidado de sempre.

À minha Voinha, Neli, por ser um pilar que me sustenta, orienta e me guarda desde os primeiros passos.

À minha companheira, Mayara, amor da vida, por estar comigo desde o início e sempre me apoiar.

Aos meus manos, Vinicius e Rodrigo, por fecharem comigo no claro e no escuro.

Ao grupo de pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação, pelo acolhimento e pelas discussões que tanto fazem parte desta produção.

À minha orientadora, Professora Doutora Talita Vidal, pela oportunidade e confiança, pela paciência e sensibilidade, obrigado por acreditar e estar sempre junto.

Às Professoras Kelly Russo e Erika Cunha, pelos saberes compartilhados e pelas contribuições a este trabalho.

Aos Orixás, por permitirem que eu esteja de pé e realizando meus sonhos.

RESUMO

CRESPO, P. L. **Ser e estar estudante e morador na favela**: produção, tradução e negociação de sentidos enunciados por educadores e educandos da Maré. 2022. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar manifestações de potência que emergem nos significados enunciados por educadores e educandos no Complexo de Favelas da Maré sobre os processos educativos, a partir das significações que produzem sobre suas trajetórias e experiências. Opero com o pressuposto de que os significantes favela, violência e pobreza se articulam e produzem estigmas e essencializações de territórios e sujeitos com impactos nas formas de significar o papel da escola e da escolarização na vida de crianças e jovens que vivem em favelas. Significações que, ao enfatizar a falta e a precariedade das condições de vida, deixam escapar a potência criativa de reexistência que emerge nesses locais. Essa afirmação não desconsidera a falta, a precariedade e a violência que atravessam essas vidas. No entanto, trata-se de um esforço para ir além do que está naturalizado e que tem contribuído para a redução dessas vidas à subalternidade (BUTLER, 2015). Assim, apostando em uma postura desconstrutiva (DERRIDA, 2005) de estranhamento, me proponho a identificar a potência que lhes possibilita reexistir cotidianamente. Trata-se de assumir, de uma perspectiva pós-estruturalista, que a vida social se organiza discursivamente (LACLAU; MOUFFE, 2015) e dessa forma apostar na hiperpolitização do social, dessedimentando o que está naturalizado e me comprometer com a construção de outras possibilidades de significação sem garantias *a priori* (DERRIDA, 2005). Nessa empreitada, alguns operadores emergem como importantes para a realização do estudo: discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) e diferença, estigma e estereótipo (BHABHA, 1998). O que é “ser/estar” estudante e morador na favela? É possível projetar ou fixar identidades aos sujeitos a partir de sua condição escolar ou de moradia? Neste estudo apresento, com base em uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, uma problematização que se dissocia de lógicas binárias ou essencialistas à medida que busca outras formas possíveis de significações de criatividade e produções de potência de favela.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Educação em Periferias Urbanas. Pós-estruturalismo.

ABSTRACT

CRESPO, P. L. **Being a student and a resident in the favela** - production, translation and negotiation of meanings uttered by educators and students from Maré. 2022. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

This research aims to identify manifestations of power that emerge in the meanings enunciated by educators and students in the Complexo de Favelas da Maré about educational processes, based on the meanings they produce about their trajectories and experiences. I operate with the assumption that the signifiers favela, violence and poverty are articulated and produce stigmas and essentializations of territories and subjects with impacts on the ways of signifying the role of school and schooling in the lives of children and young people living in favelas. Meanings that, by emphasizing the lack and precariousness of living conditions, miss the creative power of re-existence that emerges in these places. This statement does not disregard the lack, the precariousness, the violence that crosses these lives. However, it is an effort to go beyond what is naturalized and which has contributed to the reduction of these lives to subalternity (BUTLER, 2015). Thus, betting on a deconstructive posture (DERRIDA, 2005) of estrangement, I propose to identify the power that allows them to re-exist on a daily basis. It is about assuming, from a poststructuralist perspective, that social life is discursively organized (LACLAU; MOUFFE, 2015) and thus betting on the hyperpoliticization of the social, dissolving what is naturalized and committing myself to the construction of other possibilities. meaning without a priori guarantees (DERRIDA, 2005). In this endeavor, some operators emerge as important for carrying out the study: discourse (LACLAU; MOUFFE, 2015); difference, stigma and stereotype (BHABHA, 1998). What is “being” a student and resident in the favela? Is it possible to project or establish identities for subjects based on their school or housing condition? In this study, from a post-structural and post-foundational perspective, I present a problematization that dissociates itself from binary or essentialist logics as it seeks other possible forms of meanings of favela creativity and power production.

Keywords: Curriculum. Culture. Education in Urban Outskirts. Post-structuralism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de teses e dissertações	28
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COHAB	Companhia de Habitação do Estado da Guanabara
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONG	Organização não governamental
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. SER E/OU ESTAR FAVELADO: OUTRAS POSSIBILIDADES DE ENUNCIÇÃO DE UM PROBLEMA	22
1.1 Breve recorte sobre a produção acadêmica sobre o tema.....	27
2 A CIDADE NA FAVELA	34
2.1 Um assunto sempre complexo: sobre periferias e favelas	34
2.2 (Sobre)Viver, aprender e ensinar	35
2.3 Sobre a Maré, sujeitos e potência(lidade)s.....	37
3 CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DO CURRÍCULO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NA FAVELA	44
3.1 Entre Cultura e Educação	44
3.2 Ser e/ou estar estudante na favela.....	46
3.3 Produzindo um currículo da favela: (im)possibilidades.....	47
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DESTA PRODUÇÃO.....	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – PROPOSTA DE ENTREVISTA.....	93
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	95
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96

INTRODUÇÃO

O sujeito da escrita

Ao olhar para minha trajetória de vida, por mais jovem que seja, reconheço nos percalços do caminho e nas referências próximas dos amigos, familiares e lugares que, mais que habitados, vividos e sonhados, fatores que possibilitaram me constituir como sou hoje e a cada dia ousar ser. Cria de um bairro periférico no município de São Gonçalo-RJ, durante a infância e a juventude sequer pensava nesses conceitos que hoje me são tão caros. Ser feliz era mais barato: brincar na rua de terra batida, jogar bola no campinho que nas horas vagas era um terreno baldio no qual improvisávamos traves de bambu; jogar bolinha de gude, soltar pipa, pião, taco, pique-esconde e pique-pega, criançada toda na rua, até o toque de recolher que era quando as nossas mães berravam de dentro das casas para entrar pois já anoitecia; exaustos, imundos e inundados de simples felicidades. Viver o sonho de moleque de ser um jogador de futebol me fez conhecer outras realidades próximas, fazer amigos de outras ruas e bairros vizinhos, aprender com as diferenças e frustrações. Lembro que no projeto em que treinava pelas manhãs eram oferecidos um pão e um leite, momento em que tomava meu segundo café da manhã, aquele café simples, como o de casa, mas que garantia a energia para os treinos. Percebi ali pela primeira vez um pouco dos privilégios que tinha quando notei que o meu segundo café do dia era o primeiro de muitos dos meus colegas.

Como filho de professores da rede pública que atuam em escolas municipais localizadas em favelas no Rio de Janeiro e em Niterói, em casa nunca faltou nada; apesar do aperto em algumas épocas, os meus “velhos” sempre me incentivaram a sonhar com os pés no chão e me ensinaram que, para quem nasce pobre, a educação é o principal caminho para uma vida melhor; agradeço a eles por isso. Ainda na adolescência e até hoje vejo amigos e pessoas próximas perderem as suas vidas por diversos motivos; guardo as lembranças dos tempos de moleque e dos sonhos compartilhados.

Desde a adolescência estudei no município do Rio de Janeiro; a música do Seu Jorge justificava meus atrasos constantes na escola; “morando em São Gonçalo você sabe como é”¹: o transporte público lotado e a Ponte Rio-Niterói engarrafada fizeram parte da minha rotina durante anos e foram determinantes para minha decisão de me mudar para a cidade do Rio de Janeiro assim que ingressasse no ensino superior.

1 *São Gongga*, música de Seu Jorge.

No auge dos meus 18 anos, aprovado para uma universidade pública federal, passei a me constituir como estudante-trabalhador, o que sou até hoje; durante toda minha graduação conciliei o trabalho aos estudos, inicialmente como vendedor em lojas, depois como garçom, *office-boy*, auxiliar de cozinha, churrasqueiro, *barman*, motorista de Uber, *motoboy* e enfim servidor público; nos trabalhos da vida muitas histórias poderiam ser contadas, mas há o risco de perder o foco. Demorei um pouco mais que o tempo “padrão” para me formar e completei com extrema felicidade minha licenciatura em História, para orgulho dos meus pais professores e meus avós, que sequer completaram o ensino básico. Como citei, eu me mudei de São Gonçalo para o Rio de Janeiro; portanto, trabalhar foi fundamental para o meu sustento, morando sozinho em uma comunidade no Centro do Rio cujo aluguel cabia em meu orçamento.

Uma comunidade ao mesmo tempo com dinâmicas diferentes e semelhantes em relação ao lugar em que cresci. Semelhanças principalmente em relação às brincadeiras das crianças. São quase dez anos vivendo sobretudo em duas comunidades que fazem parte de um mesmo complexo de favelas na região central do Rio de Janeiro. Muitas contradições saltam os olhos, muitas potências e histórias invisibilizadas aos olhos dos que perderam a sensibilidade no (sobre)viver que o sistema insiste em desumanizar.

Não me conformo com a naturalização da violência no cotidiano do Rio de Janeiro nem com a naturalização das desigualdades sociais e escolares que gritam de diferentes formas. Vejo muitas crianças e muitos jovens em diversas situações de vulnerabilidade, inseridos e expostos a condições em que a vida se torna precária e difícil de ser vivida (BUTLER, 2015) por motivos variados, que não cabem num discurso racionalista nem em nenhum discurso salvacionista. É complexo, portanto; todos os fatores e percepções devem ser complexificados e levados em consideração, sob o risco de, apesar dos discursos bem-intencionados, continuarmos ratificando e naturalizando hierarquias.

Como professor em projetos de educação popular, pré-vestibulares comunitários e pré-técnico social, trabalhando com jovens estudantes, moradores de favelas e oriundos da rede pública de ensino, alimento o discurso da Educação como caminho possível para maiores oportunidades na vida e vibro com as conquistas dos meus alunos nesses cinco anos de trabalho. Sigo aprendendo e percebendo o quanto é mais difícil e injusto o sistema meritocrático para os mais pobres. Dos muitos caminhos possíveis, aposto na educação, no esporte, no lazer e cultura para a molecada poder sonhar. “Fé em Deus e nas crianças da favela” é uma frase que repito e me acompanha nessa trajetória há anos; quem me conhece sabe o quão potente de sentido e prática ela carrega consigo e comigo.

Penso nas periferias baseado nas histórias, vivências, e subjetividades produzidas “por e com” moradores de favela em sua condição de educadores e educandos (partindo do entendimento de que quem aprende também ensina e vice-versa); é um desafio que implica as nossas emoções e constituição enquanto sujeitos; aproximando-me da discussão de Janet Miller (2021), utilizo a autobiografia como método de pesquisa e forma de investigação que possibilita a produção de múltiplas significações das experiências produzidas e influenciadas pelas diferentes visões do “eu”, de como enxergamos o mundo, como vivemos, aprendemos e, principalmente, como produzimos discursivamente significações a partir da interpretação das nossas ações e dos acontecimentos que são exteriores à nossa vontade. O que é “ser e estar estudante e morador na favela”? Como “ser e estar estudante e morador na favela”? A provocação que intitula este trabalho a partir de sua leitura e desenvolvimento apontará para a multiplicidade de possibilidades de “seres e estares” problematizando noções de identidades fixas e apontando para “campos indesignáveis de diferenças”.

Em seu texto, Miller (2021) dialoga com a obra de Greene² entendendo as tensões como inerentes ao fazer autobiográfico que propõe o não fechamento em padrões de identidade e agência fixados ou predeterminados. Nesse sentido, essas múltiplas significações produzidas por “um mesmo sujeito” em suas diferentes identificações e posicionalidades em relação ao outro e ao meio possibilitam a instabilização de qualquer plenitude do “ser”.

Contar a sua história ou a minha história sem desafiar nenhuma das linguagens “que involuntariamente, nos escrevem” ou o eu como singular, unificado, cronológico e coerente, é manter o *status quo*. É reinscrever situações e identidades já conhecidas como fixas e imutáveis, presas a concepções normalizadas e, portanto, excludentes, do que e de quem é possível (MILLER, 2021, p. 37).

A incompletude do “eu”, tal como trabalhada por Miller, entende o discurso como uma força constitutiva exposta às contingências, aos conflitos e à imprevisibilidade na vida educacional; segundo a autora, é essa incompletude que nos convoca para tarefas de conhecimento e ação. Considerando que as experiências também são produzidas social e discursivamente, qualquer tentativa de análise objetiva de “determinado sujeito e sua identidade” exclui a contradição que é fundamental ao “ser” enquanto precário (BUTLER, 2015).

Romper com lógicas causais e apostar na radical contextualização é uma opção teórico-metodológica deste trabalho, buscando explorar e teorizar sobre os contextos e influências sociais e culturais, incluindo discursos educacionais, assumindo a arbitrariedade e contingencialidade deles.

2 Greene (1973, 1995, 1997).

Nesta pesquisa eu me exponho ao texto trazendo as minhas subjetividades, um pouco sobre como me constituo como sujeito, pessoa no mundo, estudante, trabalhador, educador, “da favela, carioca, flamenguista e brasileiro”³, mas esta pesquisa não é sobre “eu”. O “eu” da escrita e este “quê” autobiográfico do trabalho não pretendem nem sugerem uma validação autoritária e permeada por uma problemática noção de legitimidade, essência ou pureza inerentes a todo discurso ou toda experiência. Os sentidos produzidos estão em constante disputa e negociação, assim como as nossas interpretações, que só são possíveis se inseridas em um contexto e entendidas como parciais. Ao longo do texto são trazidos outros sujeitos desta pesquisa, educadores e educandos, moradores de alguma das dezesseis favelas que constituem o Complexo da Maré e que se disponibilizaram para uma “conversa complicada” (PINAR, 2016) sobre os processos educativos na comunidade a partir de suas experiências e subjetividades.

Periferias e favelas podem ser o espaço de morada, de lazer, de produção de culturas, de produção de conhecimentos, de trabalho e de educação; formas de significar e viver a favela que disputam posições de poder com sentidos que estigmatizam, essencializam, reduzem e/ou criminalizam esses lugares, seus saberes e sujeitos que os constituem, desconsiderando as condições históricas, sociais e culturais, as desigualdades, pobreza e violência. Ambivalências que expressam desafios, potencialidades, inseguranças e esperanças que extrapolam uma significação escrita que não dá conta de traduzir os diferentes saberes de quem vive, aprende e ensina.

Não naturalizar os problemas nem romantizar as diversas formas do (sobre)viver perante as dificuldades é um caminho possível para reconhecer as periferias e favelas como centrais e buscar desconstruir discursos que tentam marginalizar milhões de vidas e sonhos; os antagonismos que não podem ser invisibilizados, mas cada vez mais pensados. Aprender na favela, para além dos muros da escola, foi o ponto de partida que me possibilitou estar hoje mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PGECC/FEBF-UERJ).

Apresentando e justificando a pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar manifestações de potência que emergem nos significados enunciados por educadores e educandos no Complexo de Favelas

3 Trecho da música *Não me bate, doutor*, de Cidinho e Doca.

da Maré sobre os processos educativos que vivenciaram. Neste trabalho proponho pensar a potência como *porvir*, possibilidade, acontecimento. Força produtiva imprevisível e irrefreável, dissociando-se de lógicas binárias entre o bom e o mau, o positivo e o negativo, e buscando nos escapes outras formas de criatividade e produções, significações e trajetórias de potência de favela.

A escolha dos sujeitos (docentes, agentes educadores e estudantes egressos) se justifica, pois são pessoas que vivem, ensinam e aprendem em uma comunidade popular. Dessa forma, suas relações com a Educação e a Favela nos possibilitam pensar e dialogar com as diferentes realidades que constituem o que entendemos como social, político e educacional. Por sua vez, é importante destacar a insuficiência de estudos que dão ênfase à especificidade dessas comunidades em que a escola geralmente é a principal – senão a única – manifestação do Estado como garantidor de um direito público e social.

Também é importante registrar que, ao tomar como pressuposto as especificidades da escola e da escolarização em favelas, o estudo se insere no campo do Currículo, filiando-se a reflexões produzidas no campo que dão destaque à diferença para além do mero reconhecimento (MACEDO, 2009).

Por que estudar Educação em favelas? Um ponto de partida para tal resposta é entender a relevância desse tema a partir da própria formação e consolidação das favelas no Rio de Janeiro como fenômeno produzido historicamente por antagonismos sociais e desigualdades que marcaram o “desenvolvimento e o progresso” da cidade, impulsionados pela urbanização, industrialização, falta de planejamento e políticas públicas, no que diz respeito ao acesso a moradia, trabalho e direitos sociais, condições mínimas para assegurar a dignidade da vida humana. Quando falamos do Rio de Janeiro, falamos de mais de quatrocentos mil domicílios localizados em mais de setecentas favelas⁴, sendo impossível, desse modo, conceber uma visão totalizadora tanto das diversas histórias das comunidades, com suas devidas singularidades, motivações e contextos formativos, quanto dos sujeitos moradores de favelas, de diferentes regiões, gêneros, raças, classes, subjetividades e particularidades culturais que constituem suas inter-relações com a comunidade e com a sociedade.

4 Ver: Estimativa de domicílios ocupados, realizada para a operação do Censo Demográfico 2020, conforme descrito em nota metodológica da Malha Territorial 2019 para enfrentamento da pandemia por Covid. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101717_notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Dessa forma, a escolha do Complexo da Maré foi motivada por ser um lugar da cidade inserido no contexto enfatizado neste trabalho, um conjunto composto por dezesseis favelas, com diferentes histórias, marcadas pela resistência popular, pela organização comunitária, pela força produtiva de pessoas trabalhadoras que constroem a cidade no dia a dia e que sofrem com discursos simplistas e generalistas; mas, ao contrário do que é hegemonicamente enunciado, também pode ser significado e pensado de outras formas, sem qualquer pretensão de generalização e assumindo uma postura de respeito às especificidades locais e às experiências de vida dos sujeitos que foram selecionados como participantes; respeito às múltiplas possibilidades, às ambiguidades e contingências que atravessam os processos educacionais no Complexo da Maré de forma articulatória e relacional; uma tentativa de identificar e interpretar os processos de produção e disputa de sentidos sobre a “favela, a escola e os estudantes da comunidade”; sentidos que sustentam a produção de estigmas e estereótipos sempre relacionados a significantes como violência e pobreza, que reduzem e essencializam sujeitos e territórios e culpabilizam a escola como incapaz de atender às demandas de crianças e jovens das comunidades e, dessa forma, contribuem para a manutenção das desigualdades sociais. Um discurso simplista e salvacionista que desconsidera a potência, as resistências, as produções de conhecimentos e culturas que também acontecem, constituem esses espaços e significam esses processos. Para tanto, ressalto a importância de explicar a contingência (LACLAU; MOUFFE, 2015) como operador teórico que possibilita as interpretações dos sentidos atribuídos seja aos estudantes, moradores de favela, ou ao território, uma vez que é a partir dessa percepção contextual e contingente das identidades e do acontecimento (DERRIDA, 2012) que podemos problematizar e desestabilizar as enunciações e significações que se articulam e relacionam esses significantes, produzindo efeitos. O autor define acontecimento como aquilo que é excepcional, que não se deixa aprisionar por regras, pervertendo as relações que se demarcam pela alteridade e as desalojam.

As noções de alteridade e experiência são operadas a partir da ideia de *différance* e tradução, que, segundo Cunha e Ritter (2021), são importantes para pensar a educação. Para as autoras, a experiência como tradução se constitui no terreno do impossível, são criações discursivas constituídas pela alteridade e linguagem, destacando a impossibilidade de se pensar a experiência a partir de qualquer plenitude, “pois a coisa mesma sempre escapa”. “O jogo relacional infinito permite ao signo (tentar) significar, uma vez que todo conceito se encontra submerso na cadeia diferencial, remetendo a outros conceitos” (CUNHA; RITTER, 2021, p. 7). A utilização desses conceitos como operadores de desconstrução possibilita o

questionamento de discursos sobre a crise na educação relacionados a ensino, aprendizagem e atuação docente.

Em outro texto, Cunha e Costa (2019) também se apropriam do conceito de tradução em Derrida como forma de instabilização da expectativa de controle. Os autores situam a educação como “incontrolável experiência radical do viver” e questionam um projeto de conhecimento universal que possa assegurar os objetivos necessários à sociedade. Tal perspectiva de racionalização da escola defendida por essa cientificidade na teorização curricular tende a impor aos professores e alunos modos de como “saber, fazer, ser e ensinar”, definem metas, práticas, resultados e objetivos e significam o que é qualidade a partir desses pressupostos quantificáveis e controláveis.

São reflexões a partir das quais me proponho a pensar o “papel da escola” como principal serviço público em funcionamento nas favelas, sem desconsiderar as ações opressoras que têm sido a outra principal forma pela qual o Estado se faz presente na favela, ações respaldadas por visões distorcidas do senso comum que reafirmam as favelas como o lugar da violência e pobreza, mas nunca da educação, das culturas e das potências. Diante disso, como pensar uma educação pública em favelas com centralidade nas diferenças e ambiguidades que atravessam os fluxos do dia a dia entre sujeitos, escolas e favelas, sem desconsiderar os antagonismos que são latentes, mas considerando a centralidade do discurso na violência como limitador e legitimador de estigmas que buscamos superar?

Fernandes (2005) afirma que o discurso de criminalização da favela justifica determinada “ordem social” imposta pelos setores dominantes, ordem social que está relacionada a mecanismos que produzem a “destruição da urbanidade” a partir da consolidação de projetos conservadores fundamentados na “restrição dos espaços de encontro e convívio em que as diferenças se confrontam” (FERNANDES, 2005, p. 2), causando danos à participação social e à cidadania dessas pessoas.

Outro ponto interessante trazido por Fernandes (2005) diz respeito aos meios de distinção entre os grupos sociais relacionados às práticas sociais e culturais que constituem identidades. O autor identifica nas relações de poder e dominação a assimetria fundamental que se estabelece a partir da transformação da diferença em desigualdade, à medida que esse conjunto de práticas e identidades interfere nas possibilidades de afirmação na sociedade.

Edson Diniz (2017) analisa em sua tese de doutorado a relação entre escola, família e vizinhança no Complexo da Maré, enfatizando a importância do território para a pesquisa. O autor reconhece que a partir dele se constroem dinâmicas que atravessam as relações entre os agentes e as instituições envolvidos na escolarização dos jovens e observa na relação entre

escolas públicas e famílias de origem popular dificuldades, conflitos e obstáculos que vão além da violência. Diniz defende que existe antinomia entre as lógicas socializadoras da escola e das famílias de origem popular e questiona o papel e o sentido da escola no contexto da Maré, propondo que se observem as especificidades que as favelas possuem para que os projetos escolares sejam organizados a fim de atender “as reais demandas locais”.

Problematizar e desnaturalizar o universalismo, projetos emancipadores e salvacionistas, entendendo que eles favorecem a produção de exclusões à medida que estabelecem e buscam um padrão identitário fixo e inadequados e/ou inalcançáveis, são alguns dos desafios deste trabalho, em que pretendo desenvolver sem limitar; desnaturalizar sem desconsiderar; e concluir sem fechar, estando sempre aberto às múltiplas possibilidades de significação e provisoriades de nosso tempo.

Para situar o estudo, realizei um levantamento bibliográfico na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes para identificar trabalhos produzidos sobre a temática “processos de formação na Escola da Favela”. Inicialmente busquei pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro no período entre 2014 e 2019⁵. O número pouco significativo de estudos justifica a relevância da pesquisa, mas acrescenta-se a isso o fato de que a maioria das pesquisas identificadas opera no âmbito de perspectivas estruturalistas e neste estudo a opção teórica é por uma abordagem discursiva.

Fica assim destacada a relevância que justifica a realização do estudo que tem como objetivo geral identificar manifestações de potência que emergem nos processos educativos vivenciados por educadores e educandos no Complexo de Favelas da Maré.

Cabe ressaltar que opero com o pressuposto de que os significantes favela, violência e pobreza se articulam e produzem estigmas e essencializações de territórios e sujeitos com impactos nas formas de significar o papel da escola e da escolarização na vida de crianças e jovens que vivem em favelas. Significações que, ao enfatizar a falta e a precariedade das condições de vida, deixam escapar a potência criativa de reexistência que emergem nesses locais. Essa afirmação não desconsidera a falta, a precariedade, a violência que atravessa essas vidas. No entanto, trata-se de um esforço para ir além do que está naturalizado e que tem contribuído para a redução dessas vidas à subalternidade (BUTLER, 2015). Assim, apostando em uma postura desconstrutiva (DERRIDA, 2005), de estranhamento, me proponho a identificar a potência que lhes possibilita reexistir cotidianamente.

5 O corte temporal em 2014 se justifica pela possibilidade de acesso aos resumos na Plataforma Sucupira da Capes desde 2014.

Trata-se de assumir, de uma perspectiva pós-estruturalista, que a vida social se organiza discursivamente (LACLAU; MOUFFE, 2015) e, dessa forma, de apostar na hiperpolítica do social, dessedimentando o que está naturalizado e me comprometer com a construção de outras possibilidades de significação sem garantias *a priori* (DERRIDA, 2005). Nessa empreitada, alguns operadores emergem como importantes para a realização do estudo: discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015); e diferença, estigma e estereótipo (BHABHA, 1998).

Assim, como objetivo geral busco identificar manifestações de potência que emergem nos significados enunciados por agentes sociais (docentes, agente educadores e estudantes egressos) em atuação em escolas municipais localizadas no Complexo da Maré. Como objetivos específicos, busco interpretar significados atribuídos a favela, a escola e aos estudantes nas enunciações; compreender processos de significação que favorecem a produção de estigmas e estereótipos na escola e na favela; interpretar sentidos produzidos e articulados nas enunciações de agentes sociais (docentes, agente educadores e estudantes egressos) em atuação em escolas municipais localizadas no Complexo da Maré a partir das significações que produzem sobre suas trajetórias e experiências.

Assumindo uma perspectiva pós-estrutural para o desenvolvimento deste trabalho, busco reconhecer os limites dos projetos educacionais modernos, carregados de verdades e autoridades que favorecem idealizações e anunciam promessas que não podem ser alcançadas; verdades que se sustentam em concepções idealizadas de mundo, sujeito, qualidade e fracasso. Busco desconstruir as certezas a partir do reconhecimento de que os discursos hegemônicos forjam regimes de verdade que produzem efeitos materiais e simbólicos na vida das pessoas. Trata-se de compreender os mecanismos que constituem e favorecem a hegemonização desses discursos, seja por meio de normatividades políticas, seja nas formas de repetição, contestação e/ou ambivalências; mecanismos que criam obstáculos para a emergência e a afirmação das diferenças, pois deslegitimam saberes e culturas, conhecimentos e potências; produzem exclusão mesmo carregados de “boas” intenções e acabam por limitar outras possibilidades de significação.

Pensar os processos discursivos de disputa por sentidos sobre a escolarização em favelas envolve interpretar os processos de subjetivação sobre o que entendemos como político e social, questionando o que está posto *a priori* como verdade, leis gerais ou solução para determinado problema.

Por fim, questões referentes a quais concepções de sujeito estão em disputa quando se pensa na educação oferecida ao estudante morador da favela. Que idealizações do projeto

educacional moderno permanecem ressignificadas nos discursos sobre a educação oferecida ao estudante morador da favela devem ser enfrentadas no desenvolvimento da pesquisa.

Escolhas que delinham o estudo

A metodologia escolhida para o desenvolvimento do estudo consiste na realização de conversas para reunir registros discursivos de agentes sociais envolvidos em processos educativos em escolas municipais localizadas no Complexo da Maré. As conversas serão orientadas por um roteiro aberto, com cuidado para que isso não implique alguma rigidez. A ideia é que, durante a conversa, os sentidos possam fluir e deslizar, escapar e se desdobrar, deixando espaço para o imprevisto, para o não calculado (DERRIDA, 2012).

Apropriando-me de Meyer e Paraíso (2014), busco pensar os desafios da articulação teórico-metodológica como forma de produção que não se constitui como mera ferramenta de reprodução social. Desse modo, as perspectivas pós-críticas se constituem como pressupostos para “interrogar currículos e subjetividades produzidas por discursos dominantes compartilhados como metanarrativas que dão sentido ao que hoje tomamos como realidade na pedagogia escolar e cultural” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18). Nesse sentido, a contextualização e o esforço de não normatizar o método de pesquisa se constituem como movimentos que buscam a multiplicidade de sentidos e possibilidades, com rigor teórico, mas sem desconsiderar as subjetividades do pesquisador.

Para tanto foram selecionados três grupos de agentes: três docentes; três agentes educadores e três estudantes egressos, todos moradores de alguma das favelas da Maré; pessoas que vivem e se relacionam com a comunidade para além dos muros da escola.

O estabelecimento de um número de sujeitos foi, pelo menos em parte, aleatório, mas motivado pela expectativa de ouvir grupos que podem ter diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo em função do lugar que ocupam na escola e de suas interpretações a partir das suas trajetórias e experiências. Como não há qualquer pretensão de generalização e com autorização dos aportes teóricos, destaco que não tenho a expectativa de que um número maior de informantes pudesse conferir mais veracidade ao estudo; considero que o delineamento foi suficiente para alcançar os objetivos considerando os limites de produção de um trabalho de mestrado.

Alguns critérios orientaram a seleção dos participantes: ser morador da Maré; atuar em uma das escolas públicas na Maré, no caso de docentes e agentes educadores. Para os

estudantes egressos, ter estudado, durante a Educação Básica, em alguma das escolas municipais da Maré.

Por se tratar de um estudo envolvendo pessoas, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e aprovada, de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 5.341.369 (Anexo I).

Como proposta de organização, no primeiro capítulo apresento os operadores teóricos que organizam o estudo a partir de abordagens pós-estruturais e pós-fundacionais. Trata-se de problematizar as tentativas de projetar e fixar identidades com a compreensão de que essa pretensão se sustenta em relações de poder que favorecem mecanismos de produção de estigmas e estereótipos em que as diferenças são enunciadas como forma de legitimar discriminações e exclusões (BHABHA, 1998). O capítulo se encerra com a apresentação de estudos que, de diferentes perspectivas, contribuem para a reflexão sobre a educação pública em favelas.

No segundo capítulo apresentarei uma contextualização sobre as favelas no Rio de Janeiro, a fim de introduzir especialmente o contexto em que a Escola da Favela está inserida, no caso o Complexo da Maré; indicarei os participantes da pesquisa e as contribuições do campo do Currículo para dialogar com os sentidos enunciados nas conversas.

A empiria constituirá o terceiro capítulo, com a apresentação das significações que emergiram nas conversas e as interpretações produzidas com base nos registros discursivos.

1 SER E/OU ESTAR FAVELADO: OUTRAS POSSIBILIDADES DE ENUNCIÇÃO DE UM PROBLEMA

O que é “ser/estar” estudante e morador na favela? É possível projetar ou fixar uma identidade plena em um sujeito com base em sua condição acadêmica ou lugar de moradia? Neste capítulo apresento os operadores teóricos que organizam o estudo a partir de abordagens pós-estruturais e pós-fundacionais.

Stuart Hall (2002) tem como ponto central a questão da identidade a partir da crise da identidade moderna e os novos meios de relação entre identidades e culturas ligadas ao sentimento de pertencimento. Para ele, na pós-modernidade ocorre uma descentração do sujeito, do seu lugar no mundo e de si mesmo. Tal percepção contraria a concepção iluminista do ser humano como essencialmente consciente, racional e autônomo. O autor explicita em sua teoria três concepções de identidade, sendo a primeira já mencionada acima, do sujeito do iluminismo; a segunda, de um sujeito sociológico cuja identidade é constituída pelas relações sociais, portanto interativa; e a terceira, do sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, mas identidades diferentes, em diferentes momentos, projetadas por sistemas culturais, contradições e antagonismos. Hall (2002) explica que essa mudança tardia na modernidade pode ser referida aos processos de globalização e às discontinuidades inerentes a essas transformações.

A partir das reflexões de Hall (2002), podemos pensar que a ideia de “morador da favela” presente no senso comum e hegemônica de diversas formas, inclusive pelos discursos das grandes mídias, se constitui como tentativa de fixar e essencializar uma identidade reduzida a seu local de moradia, desconsiderando as diferenças, as subjetividades e as múltiplas possibilidades do viver e do saber que significam a vida e os fluxos entre pessoas.

Apropriando-se das contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, Burity (2010) opera com uma perspectiva discursiva da ideia de identidade, entendendo que a articulação entre os discursos se constitui de diferentes formas particulares entre “língua, subjetividade e realidade social”. Para o autor, a materialidade do real é sempre penetrada pelo simbólico, e os sujeitos (ou atores sociais) não possuem uma autonomia que lhes permita plena liberdade de vontade, iniciativa e realização, sendo importante considerar os processos sociais e históricos na construção de posicionalidades e entender a autonomia como efeito relacional ligado à construção de subjetividades.

Não somente o estar posicionado permite ao sujeito certas coisas e veta-lhe ou condiciona outras, mas também processos inconscientes de relação com o (desejo do) outro (humano, cultural, social, ambiental) fazem com que a agência humana

(individual e coletiva) se dê num contexto em que elementos impulsionados ou refreadores da ação lhe escapam (BURITY, 2010, p. 10).

Ou seja, é pelo e no discurso que acontecem as produções de sentido. Desse modo, o autor observa no discurso as lutas pelo poder ou pelo controle da enunciação, enfatizando que “não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso” (BURITY, 2010, p. 11). Não é “possível demarcar objetiva, rigorosa e estavelmente os limites do discurso, porque os discursos concretos não se mantêm em relação de mera contiguidade uns aos outros. Atravessam-se, articulam-se, enfrentam-se, transformam-se, morrem!” (BURITY, 2010, p. 11).

Trata-se de uma concepção de discurso para além da fala. Apoiado na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, Burity defende a percepção de práticas discursivas que, para se configurarem hegemônicas, se relacionam com o contexto e com o particular. E que

a hegemonia se constrói a partir de decisões tomadas num terreno indecidível, entendendo-se como indecidível não uma impossibilidade de agir (o que seria logicamente contraditório, mas efetivamente falso como afirmação geral), mas a condição de agir, isto é, decidir, escolher, incluir, excluir, fazer/omitir-se sem que ontologicamente existam fatores irreprimíveis criando ou impondo tal ação. Fica patente como ações tomadas num terreno indecidível trazem a marca indelével da responsabilidade – o que nos remete a toda uma tematização da ética e seu vínculo com a ação e a política (BURITY, 2010, p. 16).

Por sua vez, Bhabha (1998) aprofunda o questionamento à ideia de identidade, caracterizando-a como resultado de processos discursivos sempre relacionais. O autor problematiza a ideia de qualquer identidade em si como positividade e afirma a interdependência, pois uma identidade só pode ser apreendida a partir daquilo que ela não é.

É com essa compreensão que o autor discorre sobre o processo de produção de estereótipos ao relacionar os mecanismos discursivos que buscam fixar um modo de representação de determinado grupo social. Tal fixidez pode se apresentar de forma paradoxal, uma vez que desconsidera e deslegitima as diferenças culturais, históricas e sociais. De acordo com Bhabha, o estereótipo é construído como uma estratégia do discurso colonial, “uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 1998, p. 105). Desse modo, a compreensão da centralidade na ambivalência para o estereótipo ajuda a identificar os processos de exclusão e discriminação produzidos nesses discursos, uma vez que é

a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua vitalidade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individualização e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente (BHABHA, 1998, p. 106).

Bhabha (1998) explica que o reconhecimento do estereótipo como modo ambivalente de conhecimento e poder deve passar por um questionamento das perspectivas deterministas quanto à relação entre discurso e política, sendo necessário um deslocamento das percepções binárias limitadas ao reconhecimento de algo como positivo ou negativo para uma análise dos processos de subjetivação que envolvem essas significações estereotipadas que são julgadas e descartadas com base em normatividades políticas.

A construção do estereótipo, desse modo, é possível mediante oposições binárias e contraditórias, repetidas, reduzidas e essencializadas, que se apresentam no jogo de sentidos como um regime de verdade posto e imutável, da ordem da desordem, como um julgamento que busca eliminar a diferença, limitar a alteridade.

Os estereótipos se apossam das características mais “simples, vívidas, memoráveis, de fácil apropriação e amplamente reconhecidas” sobre uma pessoa, reduzem tudo sobre a pessoa a essas características, exageram e simplificam-nas sem mudança e desenvolvimento para a eternidade. [...] O primeiro ponto é – os estereótipos reduzem, essencializam, naturalizam e fixam a “diferença”. Em segundo lugar, os estereótipos implantam uma estratégia de “divisão”. Eles dividem o que é normal e aceitável daquilo que é anormal e inaceitável. Em seguida, eles excluem ou expõem tudo o que não se encaixa. [...] Então outra característica dos estereótipos é a sua prática de “fechamento” e exclusão. [...] Os estereótipos, em outras palavras, formam parte da manutenção de uma ordem social e simbólica. [...] O terceiro ponto é que os estereótipos tendem a ocorrer onde há grandes desigualdades de poder (HALL, 1997, p. 258).

Dessa forma, a apropriação das reflexões de Bhabha (1998) é produtiva para pensar os processos de discriminação e exclusão direcionados às favelas e seus moradores, a partir de visões deterministas que produzem estereótipos sobre esses lugares e sujeitos que os habitam, a partir de julgamentos *a priori* que contribuem para que as diferenças sejam significadas como ameaças, fortalecendo antagonismos que justificam discriminações e exclusões.

Os binarismos que colocam em oposição o asfalto e a favela, o cidadão de bem e o favelado, o jovem estudante e o delinquente reforçam e sustentam a produção de exclusões. Justificam a violência que precariza a vida daqueles que habitam as favelas.

As representações dos antagonismos sociais presentes nos discursos estigmatizantes significam o asfalto como lugar da civilidade, dos direitos e da cultura permanentemente sob ameaça dos habitantes da favela, por estarem imersos na violência e destituídos de direitos e de cultura.

Não se trata de desconsiderar a precariedade da vida nas favelas, mas de reconhecer que essa precariedade é resultado de processos de discriminação e exclusão. Trata-se de efeitos de discursos em que a diferença é significada como ameaça a ser combatida. Um jogo

de linguagem que coloca em operação um conjunto de regras e uma gramática que precisam ser desconstruídos (DERRIDA, 2005).

A ideia de jogos de linguagem é apropriada de Laclau (2011), para quem os jogos de linguagem se organizam com base em um conjunto de regras que organiza o que pode ou não ser dito, estabelecendo “relações entre entidades que possibilitam o funcionamento de fato daquele sistema de regras” (LACLAU, 2011, p. 283). Neste estudo, a desconstrução derridiana é assumida como possibilidade de transgredir as fronteiras dessas lógicas que organizam os discursos sobre a favela e seus habitantes, abrindo espaço para que se possa perceber o transbordamento da alteridade, das diferenças, dos sentidos e fluxos que não podem ser reduzidos ou limitados; perceber a vida nas favelas como fluxo que não se deixa apreender no determinismo binário; entender os processos de produção de sentidos que se dão em meio a relações de poder e, dessa forma, contribuir para desestabilizar sentidos, abrindo possibilidades para outras possibilidades de significação para além do mero reconhecimento.

Dessa perspectiva, as reflexões de Bhabha (1998) são produtivas, pois contribuem para romper com as ideias de origem, verdade ou essência – dos sujeitos ou dos lugares; produtivas porque possibilitam pensar em processos de subjetivações possibilitadas por enunciações culturais, subjetivações que não estão dadas a *priori*, são resultados de posicionalidades e identificações sempre contextualizadas.

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 1998, p. 117).

As contribuições de Bhabha (1998) podem nos ajudar a compreender os mecanismos pelos quais a favela é reiteradamente enunciada como lugar do perigo ou ameaça e, conseqüentemente, o “morador da favela” é identificado como potencial criminoso. De uma perspectiva pós-estrutural (LACLAU; MOUFFE, 2015), assumimos que são articulações discursivas produzidas em relações de poder que hierarquizam e desqualificam o outro; discursos que produzem efeitos legitimando políticas de morte e favorecendo o apagamento ou sufocamento das diversas potências e produções desses lugares.

Uma forma de identificar como esses discursos produzem efeitos nas vidas das pessoas gerando exclusões, estigmas, estereótipos e até a morte passa pelo entendimento de que esses discursos estão inseridos em relações de poder extremamente desiguais e contextualizadas por normatividades extremamente violentas. O argumento da violência como fruto da pobreza não dá conta de explicar a violência pela violência. A violência do Estado; as

violências de tantos direitos negados – seja à educação e à saúde, à alimentação, à inviolabilidade do lar, à presunção de inocência ou o próprio direito à vida, o direito a ser considerado uma vida que “merece” ser vivida. Butler (2015) questiona a violência da normatividade relacionando a preservação de determinadas vidas em detrimento de outras com as relações de poder impostas aos olhares sobre os corpos. Quando vidas precárias são passíveis de luto?

Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras (BUTLER, 2015, p. 13).

Como pensar epistemologias que dialoguem com a vida e suas potencialidades?

se queremos ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social [...]. O ser do corpo ao qual essa ontologia se refere é um ser que está sempre entregue aos outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolvem historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros (BUTLER, 2015, p. 15).

Como viver em constante luto e luta? Esse é um dos antagonismos que movem esta pesquisa. Para Butler não existe termo fora de sua organização social e interpretação política; a ontologia proposta pela autora é uma ontologia social, que identifica as significações sociais assumidas pelos corpos a partir das condições às quais esses corpos estão expostos e os meios que sustentam a possibilidade do “ser”, como a linguagem, o trabalho e o desejo. Entre a condição de ser reconhecido e a condição de ser precário, as normatividades se valem dos enquadramentos e apreensões para produzir uma concepção de sujeito sempre contingente, atravessada por sua impossibilidade e preenchida pela sua fundamental ausência de plenitude.

Em outras palavras: apropriando-me dos termos, os discursos hegemônicos pela mídia e repetidos pelo senso comum acerca de uma perspectiva totalizante sobre a favela e a figura do marginal na sociedade, assim como as ações do Estado voltadas à repressão de um “mal” que emerge das favelas, são elementos que constituem normatividades, imperativos que produzem violência. São condições que se repetem desconsiderando as múltiplas possibilidades, em detrimento de uma apreensão parcial de um potencial perigo multiplicado e imaginado. A normatividade, como exposto pela autora, opera para tornar certos sujeitos mais difíceis de serem reconhecidos como sujeitos, o que se constitui também como uma contradição a princípios democráticos de igualdade e liberdade. A radical contextualização nos permite afirmar que a democracia plena como norma é tão impossível quanto a paz e a

harmonia, especialmente em condições em que vidas são mais expostas, mais vulnerabilizadas e mais invisibilizadas. Desse modo, a radical democracia como possibilidade passa pelo reconhecimento do conflito, no sentido da disputa permanente e incessante (MOUFFE, 2001). Reconhecer o caos como ponto de partida, sem pretender estabilizá-lo, pode contribuir para propor uma produção também radical de significações contextualizadas e potencializadoras, no sentido da potencialidade, do fortalecimento de condições de “ser” potente, ainda que precariamente, enquanto potencializam um determinismo binário entre um “mal” concebido em meio a complexidades de fatores históricos, sociais, culturais e contextuais que têm como finalidade, propósito, meio e consequência a violência; por que não pensar a potencialidade que, essa sim, emerge, nasce e renasce, criando sentidos de vida e possibilidades para as favelas?

A política precisa compreender a precariedade como uma condição compartilhada e a condição precária como a condição politicamente induzida que negaria uma igual exposição através da distribuição radicalmente desigual da riqueza e das maneiras diferenciais de expor determinadas populações conceituadas de um ponto de vista racial e nacional a uma maior violência (BUTLER, 2015, p. 50).

Assumir uma abordagem discursiva em um contexto delicado e complexo como o do viver, aprender e educar na favela exige uma relação entre o material e o simbólico. A realidade pode ser entendida como discursiva, social e política, sem excluir a materialidade de seus efeitos. A dor, o medo, a fome, os traumas jamais podem ser ignorados ou reduzidos.

A partir dessas contribuições estabeleço interlocução com autores que têm investido teoricamente em estudos sobre questões relacionadas à educação pública em favelas.

1.1 Breve recorte da produção acadêmica sobre o tema

Para situar o estudo, realizei um levantamento bibliográfico na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes a fim de identificar trabalhos produzidos com essa temática em programas de pós-graduação no Rio de Janeiro no período entre 2014 e 2019. Tal movimento consiste em uma forma de apresentar como o tema da Educação em favelas vem sendo abordado e discutido nesse período, com base em diferentes centralidades, perspectivas teóricas e possibilidades que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Com a utilização das palavras “educação”, “cultura”, “favela ou periferia ou comunidade” (termos mais utilizados para se referir aos territórios populares) como descritores de busca, foram identificados 33 trabalhos (10 teses e 23 dissertações). A partir de uma nova filtragem para localizar apenas pesquisas realizadas no mesmo período em programas de pós-graduação em

Educação no Rio de Janeiro, cheguei ao número de nove trabalhos, sendo oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Uma leitura introdutória dessas produções foi feita com o objetivo de identificar o tipo de abordagem teórica e os conceitos que orientaram as investigações. Dessa leitura foi possível identificar conceitos como juventude, identidade, diversidade, infância, trajetórias, perspectivas, artes, representações, desenvolvimento, formação, relações entre agentes e instituições, políticas públicas e violência. Mas a ideia de diferença como conceito, que orienta a produção deste estudo, não tem lugar.

Quadro 1 – Lista de teses e dissertações

Nome do programa	Título	Autor	Ano
PPGECC/FEBF-UERJ	Ingresso no mundo do trabalho e perspectivas para a vida adulta entre jovens moradores do Conjunto de Favelas do Alemão	Teresa Cristina Sousa da Silva da Costa	2014
PPGECC/FEBF-UERJ	Favela e natureza: aproximações sobre a dimensão ambiental no Chapéu Mangueira e Babilônia	Laura Cristina Gomez Villamizar	2014
PPGECC/FEBF-UERJ	O lugar do encontro: o Centro de Artes da Maré e a trajetória de jovens na Nova Holanda	Isabella Porto Ribeiro	2014
ProPEd/UERJ	Os lugares da infância em processos de comunicação comunitária: jornal <i>O Cidadão da Maré</i> como experiência	Eunice Muruet Luna	2014
POSEDUC-UFF	Vigiar, punir, educar e matar: discursos de disciplinamento, controle e extermínio da população preta e pobre do Rio de Janeiro (Tese)	Sharon Varjão Will	2015
PPGECC/FEBF-UERJ	As representações de Justiça no Complexo do Alemão: uma área “pacificada” na cidade do Rio de Janeiro	Elisangela Ferreira Fabiani	2015
PPGEDU-UNIRIO	Jovens de favela e ensino médio: trajetórias diversas	Jonas Santos Sales	2015
PPGECC/FEBF-UERJ	<i>Meeting of favela</i> – grafitando subjetivações na Vila Operária: do látex às cores digitais	Luciane Chagas Brasil	2016
PPGEDU-UNIRIO	O que será que será que se sussurra pelas favelas: o que e como projetam o futuro os jovens da última etapa do ensino médio na favela da Maré?	Shyrlei Rosendo dos Santos	2016

Fonte: O autor, 2021.

Os processos discursivos de estigmatização também se articulam na escola, como sinalizam os estudos que resultaram do levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A dissertação de Teresa Cristina da Costa (2014), com centralidade nas trajetórias e perspectivas de jovens moradores do Complexo do Alemão, considerou, a partir do contexto da pacificação e do diálogo com instituições localizadas na favela, as projeções dos jovens quanto à continuidade nos estudos e suas perspectivas profissionais. Nesse sentido, a

superação das dificuldades históricas para os jovens de favelas, como baixa escolaridade e qualificação e dificuldade no mercado do trabalho, pode ocorrer a partir do reconhecimento desse jovem como sujeito cultural e territorial. Dessa forma, o jovem é considerado um ator social ativo nos processos que constituem o seu futuro – e não um sujeito carente e passivo, que espera que outros o definam ou determinem a sua condição.

Por sua vez, Laura Cristina (2014) aborda o tema da favela articulado ao da natureza e do desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento local passa pelos saberes locais, práticas cooperativas e ações coletivas entre os moradores da comunidade. Perceber a favela como lugar de desenvolvimento e valorizar os saberes locais e suas construções políticas são outras formas de compreender as favelas desconstruindo os discursos que têm centralidade na violência ou nos problemas desses lugares.

Elegendo o jornal *O Cidadão da Maré* como objeto de sua pesquisa documental, Eunice Luna (2014) discorre sobre os lugares da infância na favela a partir das experiências de comunicação comunitária, considerando os percursos e experiências dos moradores em sua diversidade, pluralidade, associativismo, fragilidade, ludicidade e cotidiano em uma perspectiva contra-hegemônica. A proposta de desenvolver o tema da infância na favela com centralidade nas experiências dos sujeitos por uma perspectiva da comunicação comunitária pode ser entendida como uma forma de desconstruir a visão hegemônica das grandes mídias sobre esse tema.

Isabella Porto Ribeiro (2014) desenvolveu estudo de mestrado em que abordou, a partir da trajetória de jovens frequentadores do Centro de Artes da Maré, possíveis significações sobre a vida cotidiana de alguns jovens moradores. A pesquisa etnográfica buscou perceber possíveis identidades e pertencimentos dos jovens naquele espaço, entendendo o conhecimento como fruto de experiência e criação e o espaço do Centro de Artes da Maré como lugar de promoção e conquista de uma cidadania cultural. Para a autora, a cultura é uma possibilidade de mediação com os jovens da favela.

Em *Jovens de favela e ensino médio: trajetórias diversas*, Jonas Sales dos Santos (2015) disserta sobre um “novo público que chega ao ensino médio com a expansão da escola média e observa os discursos estigmatizadores acerca dos jovens quanto à sua opinião e à intervenção nos meios em que está inserido”. Considerar os jovens como atores sociais ativos em sua formação é um fator relevante para esta pesquisa, que dialoga com as contradições entre a escola e a favela, o “efeito território” e uma cultura da violência que se refletem em alunos inquietos, dispersos ou desinteressados. Nesse sentido, desconstruir o antagonismo entre o jovem e a instituição é um caminho interessante quando se pretende evidenciar as

potencialidades dos jovens inseridos nesses contextos. O autor observa em discursos de professores a redução ou falta de “(re)conhecimento” quanto à diversidade, criatividade e potencial dos jovens de favelas. Analisando aspectos socioculturais e programas sociais com objetivos de “formar e transmitir conhecimento para os jovens”, observou-se um protagonismo no profissional educador e não no jovem; tal centralidade pode ser considerada um limitador da potencialidade desse processo formativo, uma vez que a pretensão *a priori* do professor está acima do processo e das multipossibilidades de interpretação e ação do estudante. O autor conclui que os processos educativos devem orientar os estudantes de forma que possam “se posicionar no mundo, o que implica a preocupação com o desenvolvimento global do educando, isto é, ajudar a aumentar as potencialidades, físicas, morais e intelectuais, deixando-o livre para construir suas ideologias, reflexões e conclusões” (SALES, 2015, p. 4).

Elisangela Ferreira Fabiani (2015) dissertou sobre representações de justiça no Complexo do Alemão a partir da “pacificação”, observando diferentes formas de exclusão e o que era entendido como justiça pelos moradores. A autora contextualiza os discursos sobre as favelas entre as décadas de 1980 e 90, quando disputas entre facções colaboraram para a identificação das comunidades como lugar de crime e de violência.

Sharon Varjão Will (2015) apresentou em sua tese os “discursos de disciplinamento, controle e extermínio da população preta e pobre do Rio de Janeiro”. Com base foucaultiana e referenciais teóricos de Deleuze e Guattari e Wacquant, o autor se debruça sobre os discursos de segurança pública do governo Sérgio Cabral e sua política de pacificação para observar os processos de produção de subjetividades, em especial no contexto da Favela do Cantagalo. Dentre esses sentidos podemos destacar um sentimento de guerra, construção de uma cultura de paz e a atribuição aos jovens de favelas de uma inclinação para a criminalidade e o disciplinamento e controle desses sujeitos por meio de projetos sociais.

Shirley Rosendo dos Santos (2016) apresentou em sua dissertação a projeção de jovens da última etapa do ensino médio na Favela da Maré sobre o futuro. O texto consiste na análise dos projetos de vida dos jovens da favela, quais são e como se constituem. A autora entende a favela como consequência do capitalismo, em oposição a teses de que esses espaços são fruto da ausência do Estado, sendo uma expressão da apropriação desigual do espaço na cidade. A categorização de “juventude” proposta pela autora abrange jovens entre 15 e 29 anos, “filhos da classe trabalhadora” e “moradores de favela”; pessoas que sofrem com o estigma criminalizante dos discursos hegemônicos sobre a favela e o favelado.

Luciane Chagas Brasil (2016) tem como ponto central de sua dissertação um evento de grafite na Favela Vila Operária e sua potencialidade, considerando a arte de rua como um

elemento de resistência em territórios periféricos. A autora identifica nos meios de comunicação hegemônicos uma visão pejorativa sobre as comunidades e a forma como produzem uma identidade estigmatizada para a favela. A centralidade no evento caracterizado pelo voluntariado e na Arte de Rua como potência problematiza a apropriação da cultura pelo capitalismo reduzida a mercadoria e pensa possibilidades de resistência em territórios periféricos com base nessa perspectiva, em que valores culturais da favela são exaltados, assim como linhas de fuga que reafirmam a potência dos pobres na produção de novas formas de vida.

Rosana Mendonça Muniz (2019), em sua dissertação sobre os caminhos da aprendizagem no Complexo do Chapadão, buscou relacionar as rotinas de aprendizagem e a violência no cotidiano das escolas, considerando uma visão hegemônica da região sempre relacionada à violência e à ausência de associação a um “universo cultural”. Para tanto, ela busca entender as relações entre o aluno e o meio em que vive, os processos de construção de uma identidade pelo aluno e a “identidade do lugar”. A centralidade do trabalho está na violência, com ênfase nas práticas docentes potentes no contexto em que está inserida.

Esses são estudos que contribuem para a ampliação da temática da educação pública em favelas, destacando sua complexidade, sua relevância e sua riqueza. São contribuições produzidas a partir de perspectivas teóricas diferenciadas daquelas utilizadas neste estudo.

Ainda sobre contribuições para a reflexão, citamos o trabalho de Ricardo Moura (2010), em que o autor discorre sobre processos educativos na favela. Moura (2010) questiona os objetivos da escola quanto à formação dos sujeitos, considerando a educação como uma base para uma sociedade melhor, mais justa e humana. Nesse sentido, afirma que a idealização de um tipo de sujeito a ser formado pode ser uma perspectiva essencializada da Educação que acaba por reduzir a potencialidade presente nos processos de experimentação e diferentes formas de manifestação da vida. A problematização dos conceitos de formação e escolarização é o caminho escolhido pelo autor para questionar o entendimento dos processos educativos. Na perspectiva do autor, a escolarização se apresenta como processo embrutecedor, disciplinar, competitivo e conteudista, que não cumpre seu papel de formação. A aprendizagem via experiência é defendida pelo autor como possibilidade que reconhece na escola o local de formação de pessoas livres e mais humanas. O autor percebe o projeto educacional moderno como impossível, uma vez que faz uma promessa que não pode ser cumprida:

essa legitimidade de formação que a escola tradicional reclama para si encontra seu empecilho nas contradições existentes no seu interior. Contradições, pois o que a escola tradicional promete até hoje não pode cumprir, a saber: uma formação cultural que possa proporcionar ao sujeito efetivamente uma vida político-social autônoma (MOURA, 2010, p. 10).

A percepção da cultura como conhecimento também é apresentada pelo autor como uma interpretação equivocada e dogmática que compreende os “mecanismos pedagogizantes da escola tradicional” como

processos que insistem em um desenvolvimento humano arraigado numa cultura histórica, como se a memória fosse uma máquina de gravar informações e não de pensá-las. Isso revela a quase impossibilidade do educando de trocar experiências e compreender a cultura como pluralidade (MOURA, 2010, p. 11).

O entendimento da cultura como pluralidade é uma possibilidade potente nos processos educacionais. O “fracasso” da escola na formação do sujeito pode significar perda de espaço para os discursos hegemônicos reforçados e difundidos pela mídia e pelo senso comum, que criam na figura do jovem negro morador de favela o estereótipo do potencial perigo, portanto legitimam discursos que criminalizam as favelas e seus moradores, discursos que matam e reduzem múltiplas realidades e possibilidades sobre as favelas, por meio de um universalismo que generaliza e desconsidera, justamente por não perceber as contingências, contextos, contradições e ambivalências desses espaços.

Investigar as possibilidades sobre processos educativos em favelas com base nas produções anteriores é um caminho para observar os questionamentos e os direcionamentos sob uma perspectiva desconstrutiva de análise, considerando as mudanças significativas de nosso tempo. Meyer e Paraíso (2014) indicam desafios para a pesquisa nos tempos atuais e justificam o olhar pós-moderno pela necessidade de superar algumas premissas da modernidade, como a ideia do sujeito racional e autônomo, as leis únicas e universais, a linearidade histórica e a visão realista do conhecimento; “educamos e pesquisamos em um tempo diferente; pós-moderno, pois produz uma descontinuidade com muitas crias da modernidade” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 28)⁶.

Os trabalhos produzidos são relevantes, visto que buscam significar por diferentes perspectivas a temática da educação e da formação de jovens nas favelas e periferias do Rio de Janeiro. Podemos observar que esse tema, ainda pouco presente nas discussões e produções, indica uma aproximação entre as experiências dos agentes sociais envolvidos nos processos educativos e o debate teórico-metodológico que referencia socialmente as universidades. Tal aproximação apresenta um horizonte que identifica nas favelas e periferias mais que um campo de estudo e investigação, um lugar de produção de conhecimentos,

6 É importante esclarecer que existem diferentes “pós”. Alice Lopes (2013) apresenta em seu texto diferenças entre os registros pós-críticos considerando as teorias “pós” como uma reconfiguração ou abandono de axiomas essencialistas, e as teorias pós-estruturais e pós-fundacionais abririam possibilidades para uma hiperpolitização da análise do contexto contemporâneo, em oposição à ideia de despolitização, como muitas vezes é enunciado sob o signo do pós-modernismo.

reexistências e potências que são atravessados por antagonismos sociais, contradições e fluxos de sentidos (sem que esses fatores determinem alguma fixidez), e podem ser abordados por diversas perspectivas teóricas e com centralidade em diferentes conceitos.

Os discursos que significam as favelas como problema a ser resolvido, ameaça a ser combatida ou causa da violência confrontam-se e opõem-se à perspectiva deste trabalho, uma vez que as interpretações e explicações não se sustentam por lógicas estruturantes, leis gerais, relações de causa e consequência nem definições que pretendam simplificar a complexidade que se constitui no viver, aprender e ensinar em comunidades populares, percebendo, nos processos de subjetivações que enunciam essas significações, caminhos possíveis que se desencontram do senso comum.

Neste trabalho apresento uma discussão sobre a educação pública na Maré com base em uma perspectiva pós-estrutural, entendendo que a vida social se organiza discursivamente (LACLAU; MOUFFE, 2015), tensionando significantes universalistas e possibilitando identificar potências que emergem nos fluxos e hibridismos das enunciações dos participantes da pesquisa, possíveis enquanto contingentes e parciais, sem desconsiderar nem romantizar os problemas e precariedades que atravessam essas significações.

2 A CIDADE NA FAVELA

2.1 Um assunto sempre complexo: sobre periferias e favelas

A população da cidade do Rio de Janeiro é estimada em 6,7 milhões de habitantes, e aproximadamente 20% residem nas mais de 700 favelas que compõem o território⁷. A ocupação dos primeiros morros da cidade começou ainda no século XIX, quando soldados que retornaram da Guerra de Canudos ocuparam o morro mais próximo ao Ministério da Guerra, no Centro da cidade, a fim de exigir o pagamento de soldos pendentes; surgia assim o Morro da Providência⁸; a partir do século XX, com a crescente modernização e urbanização da cidade devido ao processo de industrialização, muitos trabalhadores buscaram viver próximo ao Centro e às linhas de trem, locais que tinham maiores oportunidades de trabalho e maior facilidade para deslocamento; nessa época eram comuns habitações populares multifamiliares – os cortiços –, em que diversas famílias dividiam pequenas casas e apartamentos, com condições de vida consideradas insalubres devido às péssimas condições de saneamento básico na cidade⁹. As reformas urbanas também fazem parte decisivamente da questão da moradia no Rio de Janeiro. Remoções, desapropriações e demolições marcaram um processo de segregação dos centros urbanos a partir da destruição de cortiços e da implosão de morros para o “desenvolvimento” da cidade; as famílias expulsas de suas casas seriam posteriormente as primeiras moradoras de favelas nas proximidades. A exclusão social marca a relação do Estado com as favelas, habitadas sobretudo por pessoas pobres, em sua maioria pretos e pardos (IBGE, 2010). Podemos observar que os projetos de desenvolvimento da cidade não incluíam em seu planejamento as favelas e seus moradores. O agravamento das desigualdades pode ser percebido como um processo construído por décadas de exclusão direcionada às parcelas específicas da população em detrimento de sua condição social, territorial e racial.

7 Ver: IBGE. *Censo demográfico 2010*. Aglomerados subnormais: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/pesquisa/23/25359>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

8 O Morro da Providência é considerado a primeira favela do Rio de Janeiro; tem origem na reivindicação dos ex-soldados da Guerra de Canudos; o termo “favela” faz alusão ao Morro da Favela, no sertão da Bahia, que era coberto por uma planta que recebia esse apelido.

9 O “Cabeça de Porco” era um dos cortiços mais famosos e populosos da cidade do Rio de Janeiro; foi demolido em 1893.

Nas favelas não eram garantidos serviços básicos como coleta de lixo, água encanada e iluminação pública. Às margens da cidade iluminada, os discursos da marginalização e criminalização da pobreza e dos moradores de favelas se consolidaram como realidade que permanece hegemônica até os dias de hoje, dividindo a cidade, hierarquizando territórios e legitimando uma política de morte.

Periferias e favelas quase sempre estão associadas entre si, comumente significadas como territórios excluídos, à margem da sociedade, lugares da falta de quase tudo, menos daquilo que têm de sobra: os “problemas”. Começo por discordar dessa afirmação e tensiono esses significantes para uma breve contextualização. Periferia e favela não são a mesma coisa. As diferenças não só existem como podem ser percebidas por diferentes perspectivas: por análises meramente geográficas, físicas, de relevo ou construções humanas, podemos ter favelas em morros, planícies ou em prédios; favelas são consideradas periferias em relação à cidade, em oposição a uma falsa ordem ou civilidade. Contradição latente: por acaso existe ordem e civilidade nesta cidade? Na cidade do Rio, por exemplo, temos favelas em quase todos os bairros, sejam eles centrais, nas áreas nobres ou nas áreas mais afastadas. Então o que difere as periferias e as favelas? Reconhecer as diferenças entre os sentidos enunciados quando nos referimos a esses termos é um caminho que pode ser produtivo na medida em que, ao invés de tentarmos generalizar, possamos buscar entender como as relações de poder, contextos, desigualdades e exclusões produzem efeitos diferenciados em lugares diferenciados e, portanto, influenciam o modo de viver das pessoas. Periferias podem estar no centro ou distantes, podem ser rurais ou urbanas, dentre tantas possibilidades; insisto que podem ser lugares em que potências nascem muito mais do que morrem.

2.2 (Sobre)Viver, aprender e ensinar

No Rio de Janeiro, cerca de um terço das escolas municipais está localizado em “áreas de risco”¹⁰; de acordo com a Prefeitura Municipal, são cerca de 182 mil alunos e servidores que fazem parte dessas unidades. As escolas das favelas são afetadas por problemas específicos dos contextos em que estão inseridas. Muitos dias letivos são suspensos quando ocorrem confrontos, seja entre facções rivais, seja por operações do Estado; problemas

10 Ver: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/levantamento-mostra-que-um-terco-das-Escolas-municipais-do-rio-fica-em-areas-de-confrontos-23975258.html>>. Acesso em: 10 maio 2022.

técnicos de infraestrutura, como abastecimento de água ou luz, também são recorrentes e remetem à questão da habitação e serviços, muitas vezes precários nesses locais.

As dificuldades impostas demonstram um caráter ambivalente e contraditório nos processos educativos vivenciados por educadores e educandos em comunidades. Aprender na favela, para além dos muros da escola, passa por como significamos as relações intersubjetivas entre os agentes envolvidos nos processos educativos, o “papel” da escola como principal serviço público em funcionamento nas comunidades e as contingências que (im)possibilitam as experiências de aprendizados e potências. O estigma ao qual muitas vezes os estudantes são impostos ora reforça um apagamento da alteridade, ora tensiona a contradição de que as possibilidades são condições de potencialidades em trajetórias de prosperidades.

Mario Brum (2016) aborda a questão da construção do estigma de “ser favelado” com base numa pesquisa em duas escolas na Cidade Alta. Em seu artigo, o autor busca entender como o estigma interfere na construção de identidades e de que forma a memória é transmitida ou silenciada em diferentes gerações. Para tanto, observa como ocorrem as sociabilidades dentro e fora de sala de aula em um contexto em que a violência é presente no cotidiano dos moradores. Para o autor, a condição de favela do local associa-se à descaracterização de prédios, a barracos, à ação do tráfico de drogas, à influência dessa ação no cotidiano e ao abandono por parte do Estado. As diferentes perspectivas em relação ao lugar em que se vive também são apontadas pelo autor como campo de disputa simbólica em que os moradores mais antigos guardam memórias de tempos menos violentos, enquanto muitas vezes os alunos mais novos aparentam uma “amnésia” quanto à história do espaço vivido. Favelado é sempre o outro, o estigma de “ser” nesse contexto está relacionado a uma depreciação da figura do favelado e da negação daquilo que não se quer ser.

Ainda sobre a relação escola-favela, Rodrigo Torquato Silva (2009) apresenta sua pesquisa sobre a vinculação entre escola pública e classes populares com base na problematização da tensão entre trajetórias de estudantes e suas estratégias de sobrevivência. “Esses meninos não têm jeito?”. Rodrigo argumenta que lógicas de aprendizagem construídas pelos estudantes fora da escola são tensionadas pelas tentativas de enquadramento no ambiente escolar, favorecendo processos de exclusão e estigmatização. Para o autor, em nome da “qualidade” da educação, criam-se mecanismos de descarte e estigmatização de estudantes considerados transgressores; tais mecanismos funcionam como aparato discursivo para justificar sanções aos estudantes “desviados”, mas acabam por produzir o desvio. Rodrigo relaciona o desvio às relações de poder instituídas na escola e aponta para um ponto de vista

hegemônico que rejeita aqueles que não se enquadram a partir de uma perspectiva unilateral, criando rótulos ou impondo regras que desconsideram outras formas de ser e estar no mundo e outras redes de saberes e poderes possíveis.

Leila Maria Bezerra (2011) discute sentidos da pobreza e do viver em territórios estigmatizados, considerando o entrecruzamento entre pobreza e violência como produtor de marcas nas vidas das pessoas em função do seu lugar de moradia. Segundo a autora, discursos que relacionam periferias e favelas à criminalidade buscam desqualificar socialmente o pobre, identificando-o como sujeito perigoso e violento.

Os textos apresentados nesta discussão problematizam mecanismos de estigmatização dos estudantes em relação ao território em que vivem, identificam, entre as desigualdades – seja social ou de poder –, tentativas de essencializar e reduzir múltiplas possibilidades, em detrimento de uma associação entre significantes depreciativos que produzem estigmas e exclusões. Desconstruir o olhar sobre as periferias e favelas mediante uma abordagem discursiva é uma aposta deste trabalho, buscando identificar nos sentidos atribuídos os elementos que constituem outras significações e enunciações culturais que são produzidas e acontecem nesses fluxos entre os sujeitos, a escola e as localidades.

2.3 Sobre a Maré, sujeitos e potência(lidade)s

A formação da Maré está inserida no contexto das migrações regionais, de ocupação e expansão de habitações populares em meados do século XX. Na busca por melhores condições de vida e trabalho, os primeiros moradores, em palafitas ou nos morros, se organizaram para sobreviver independente dos serviços básicos não garantidos pelo Estado. Algumas comunidades também se formaram a partir de intervenções do Estado; programas dos governos federal (Projeto Rio), estadual (Cohab) e municipal (Projeto Morar sem Risco) marcaram a expansão da Maré, com a construção de novas unidades habitacionais. É importante salientar que, desde 1994¹¹, a Maré é reconhecida como um bairro da cidade do Rio de Janeiro, composto por 16 favelas¹², onde se situam 44 escolas públicas, da creche ao Ensino Médio; entre elas, existem sete centros integrados de educação popular (CIEPs).

11 Em 19 de janeiro de 1994 foi sancionada a Lei Municipal nº 2.119, que criou o bairro da Maré, na 30ª Região Administrativa da Cidade do Rio de Janeiro.

12 As localidades que compõem a Maré e seu ano de constituição são, em ordem cronológica: Morro do Timbau (1940), Baixa do Sapateiro (1947), Marcílio Dias (1948), Parque Maré (1953), Parque Rubens Vaz (1954), Parque Roquete Pinto (1955), Parque União (1961), Nova Holanda (1962), Praia de Ramos (1962),

Alguns dados observados no Censo Maré (2019) ajudam a pensar como se constitui a população desse bairro. Segundo o Censo, residem no Conjunto de Favelas da Maré 139.073 habitantes, o que faz da Maré o 9º bairro mais populoso da cidade. De acordo com esse censo, 62,1% dos moradores da Maré se declaram pretos ou pardos e 61,8% dos moradores são nascidos e criados na comunidade. Quanto à coleta de lixo, 71,5% dos moradores têm seu lixo coletado na porta de casa, enquanto em 26,4% das casas os moradores têm que levar seu lixo para um local de coleta. No que diz respeito à Educação, na Maré, 6% dos moradores são analfabetos – mais que o dobro da taxa da cidade do Rio, que é de 2,8%, segundo o IBGE. A parcela da população que completou o ensino fundamental corresponde a 37,6%; 19,6% dos jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola.

As comunidades e localidades possuem especificidades próprias, diferentes histórias, fluxos e dinâmicas sociais, em que entre ruas, casas, becos, vielas, comércios, escolas, organizações não governamentais (ONGs), centros culturais, praças e igrejas também se fazem presentes grupos armados que controlam, tensionam e disputam territórios, muitos deles separados por fronteiras imaginárias, indicando instabilidade, visto que tiroteios entre grupos rivais podem ocorrer a qualquer momento, além dos confrontos em operações policiais.

A principal política de segurança pública do Estado em relação às favelas se dá por meio dessas operações, com a justificativa de combate e repressão ao tráfico de drogas. Tais incursões comumente resultam na interrupção dos serviços públicos na comunidade, como fechamento de postos de saúde, creches e escolas¹³. Moradores, trabalhadores, jovens e crianças ficam em meio a uma guerra que aparenta não ter fim e resulta em tragédias que se tornam recorrentes. Muitas crianças moradoras de favelas já foram mortas em suas casas, na escola ou a caminho dela por causa desses confrontos¹⁴. As operações em horário escolar e

Conjunto Esperança (1982), Vila do João (1982), Vila dos Pinheiros (1983), Conjunto Pinheiros (1989), Conjunto Bento Ribeiro Dantas (1992), Nova Maré (1996) e Novo Pinheiros (2000), esta última conhecida como Salsa e Merengue (Fonte: Censo Populacional da Maré / Redes da Maré. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019, p. 18).

13 No primeiro semestre de 2017, apenas sete dias letivos contaram com pleno funcionamento das unidades municipais de educação na cidade do Rio de Janeiro; em 93 dias, ao menos uma escola interrompeu suas atividades por conta de confrontos. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/07/1900460-violencia-fecha-Escolas-e-interrompe-aulas-em-93-de-100-dias-no-rio.shtml>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

14 Doze crianças morreram baleadas no Rio em 2020. Ver: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/12/07/conheca-as-historias-das-criancas-mortas-baleadas-no-rio-em-2020.ghtml>>. Acesso em: 29 jun. 2021. Cem crianças baleadas nos últimos cinco anos no Rio de Janeiro. Ver: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-29/100-criancas-baleadas-em-cinco-anos-de-guerra-contra-a-infancia-no-rio-de-janeiro.html>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

com a utilização de helicópteros são constantemente denunciadas pelos moradores. A violência e a pobreza marcam as favelas e periferias, geram traumas nas pessoas, agravam desigualdades e influem nos processos de escolarização. Os desafios para a Educação são muitos, e muitas vezes as escolas funcionam sobrecarregadas e atravessadas por questões sociais, locais e políticas que prejudicam os processos educativos. Muitos dias letivos são interrompidos por confrontos ou por falta de água ou luz. Fatores sensíveis, que saltam aos olhos e não podem ser desconsiderados jamais.

Minha relação com a Maré se inicia ainda em criança; como meu pai é professor na Maré há 30 anos, ele sempre contou muitas histórias sobre suas experiências nas escolas e favelas em que atuou durante esse tempo. Tenho lembranças de quantas vezes ele saía para trabalhar e ainda no meio do caminho retornava para casa, pois as aulas haviam sido suspensas por causa de algum confronto; na época eu não entendia, mas hoje em dia, como educador e morador de favela, entendo bem; e não é fácil.

Lembro das primeiras vezes em que fui à Maré com meu pai, sempre que ele organizava algum evento ou atividade diferenciada em alguma escola ou na Vila Olímpica; era sempre um momento feliz, o olhar de criança ainda não complexificava as contradições àquela época.

Em 2017, comecei a trabalhar como professor de História voluntário em projetos sociais voltados para estudantes das redes públicas de ensino e moradores de comunidades para colaborar na preparação para processos seletivos para o ensino superior e para o ensino técnico. Acredito na Educação Popular como caminho possibilitador de oportunidades para estudantes de comunidades em meio a um cenário em que o acesso ao ensino superior, sobretudo público, segue elitizado. Minha decisão de pesquisar os sentidos da Educação em favelas se confunde com minha história e trajetória; nesses tempos já morei em quartinho sem janela, já morei no alto do morro, com escadarias e becos, próximo a “plantões e radinhos”, e mesmo depois de tantos anos não consigo achar natural ver uma criança armada. A primeira coisa que penso é: “por que esse menino não está na escola?”. Culpar a escola é uma armadilha reducionista desse primeiro reflexo que só pude desconstruir ao complexificar os fatores envolvidos nesses processos, conhecendo e desenvolvendo trabalhos e pesquisas com educadores e educandos em favelas, especialmente na Maré.

A fim de possibilitar uma melhor aproximação entre o contexto em que a educação acontece no Complexo da Maré, opto por primeiramente apresentar como os sujeitos desta pesquisa significam suas trajetórias educativas e de vida na comunidade para além dos muros da escola.

A seguir se apresentam brevemente esses sujeitos, preservando suas identidades, para posteriormente trazê-los para essa conversa complexa. Devido à pandemia da Covid-19 e a preocupação com a saúde dos envolvidos na pesquisa, a maioria das conversas aconteceu no formato *online*; de acordo com o desejo dos participantes, apenas uma conversa ocorreu de forma presencial. Dos nove participantes quatro são moradores da Nova Holanda, um do Morro do Timbau, um do Parque Maré, um da Vila do Pinheiro, um da Baixa do Sapateiro e um da Vila do João. Portanto, são pessoas que moram em seis das dezesseis comunidades que compõem o Complexo da Maré, favorecendo a proposta de trazer perspectivas de pessoas de diferentes comunidades em relação aos processos educativos na região.

Sou professor há mais ou menos 22 anos, [...] sou formado em História; [...] comecei a dar aula na associação de moradores aqui na Maré, num lugar chamado Bento Ribeiro Dantas, também conhecido como Fogo Cruzado; na época em que eu comecei a dar aula lá, era exatamente na comunidade que divide as duas facções, né, como havia muito conflito, como sempre passava para essa comunidade, então ela ganhou esse apelido de "fogo cruzado", então até hoje muita gente conhece como fogo. "Lá no Fogo, lá no Fogo", "no Fogo Cruzado", mas o nome da comunidade é Bento Ribeiro Dantas. Na associação de moradores de lá, o projeto específico era para pessoas que ou tinham passado pelo sistema prisional ou que eram familiares de pessoas que passaram pelo sistema prisional. Então eram esposas que tinham maridos presos e ex-presidiários, então as aulas eram geralmente para isso, mas acabou que abriu para outros alunos também, depois comecei a dar aula em outro projeto também de jovens e adultos, mas aí era chamado de "Luta pela paz" na Nova Holanda. [...] Depois eu comecei a dar aula no preparatório para as escolas técnicas lá numa outra unidade chamada Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (Ceasm). [...] Entrei para a prefeitura em 2010, né, e estou lá até hoje (Professor A).

Eu sou mãe, sou avó e sou uma mulher negra aqui da comunidade da Maré. Moro aqui na Maré, sou mãe de três filhos e vó de quatro netos. Sou professora e sou formada em Pedagogia pela UERJ, tenho algumas especializações em Psicopedagogia, algumas nas áreas da Educação, e sou também, né, agora até um pouco menos, mas eu também sou trançista, trabalho com arte e educação através da arte de trançar, e estamos aí nessa luta, né, como moradora da Maré, né, tentando levar a educação de forma digna e com qualidade. [...] Trabalhar na Maré é para os fortes [risos], como qualquer área da educação, né; meus pais eram pessoas que não tinham grande formação, né. Tinham no máximo o ensino fundamental 1 e, assim, eles não tinham uma vivência e sabiam que era importante estudar, né, mas não tinham a consciência de que o negro poderia chegar em qualquer lugar, que um favelado poderia chegar no lugar que ele quisesse. Eles não tinham isso com eles, mas eles sabiam a importância do estudar para alguém que vem da favela, e aí eles sempre falavam: "Estuda para mudar essa sua realidade. [...] Moro na Maré há 20, 23 anos, mais ou menos. Eu não nasci aqui na Maré, mas eu vim aqui para a Maré e vi a realidade do meu povo aqui na Maré. E durante muito tempo me falavam assim: "Poxa 'B', por que você mora na Maré, né? Você trabalha... Vamos trocar de lugar". [...] As coisas boas da Maré têm que ficar na Maré, porque a Maré é um lugar maravilhoso, a Maré não tem só violência, a Maré tem arte, a Maré tem outros desenvolvimentos empresariais, tem empreendedorismo, tem a arte de várias áreas, né. Então as pessoas só escutam quando eu falo "Maré" [...]. Eu passei por isso em vários momentos, quando eu falava "eu moro na Maré". Aí as pessoas: "Nossa, você mora na Maré e como é que é assim?" Colocam a Maré como um lugar que não tem atrativos, né, uma Maré que não tem educação. Maré que tem vários sabores deliciosos, né, em várias áreas, e por isso todos os dias eu repenso e falo assim: "Eu preciso ficar na Maré, porque preciso compartilhar os

meus saberes e preciso saber mais da minha Maré". Lugar que eu moro. Todo mundo diz que não é bom e eu criei três filhos aqui na Maré, né, eu tenho um filho autista que ele faz, é da área de Biologia, eu tenho um que trabalha na área de restaurante, tem a minha filha que trabalha na área de supervisão em uma empresa. Todos os três foram criados aqui na Maré e todos sabem que é difícil criar filhos em qualquer local, e aí as pessoas dizem assim: "Mas na Maré é mais difícil". Eu falei assim: "Não, é tão difícil como outro lugar" (Professora B).

Tenho um nome um pouco meio diferente aqui na Maré, mas sou nascido e criado na Maré. Já tenho 38 anos, então tenho 38 anos de Maré. Eu sempre estudei aqui nas escolas públicas da Maré, e numa das escolas onde eu já estudei agora atualmente eu estou trabalhando, é o CIEP Vicente Mariano, uma escola onde eu terminei o Ensino Fundamental na época, que é a antiga sétima série. E aí hoje eu atuo como professor dessa escola onde eu estudei. Estou aqui no município já há uns 10 anos. Eu entrei em 2011, então em 2021 já fez 10 anos que trabalho no município. Participei de alguns projetos aqui da Maré também, algumas ONGs [...], na época eu entrei como voluntário, né, estava bem novinho, tinha 16, 18 anos, sei lá. Então eu entrei como voluntário, como bolsista, e aí eu depois virei o monitor desse projeto que antigamente chamavam de "Orquestra Territórios da Maré" que tinha aqui na Maré. Um projeto entre a Petrobras e a Redes da Maré, e aí eu entrei como voluntário, e com o passar do tempo, né, com as formações que tive aqui, educação, e aí eles foram me passando e todo esse processo de monitor, aluno, para virar um futuro educando, educador e aí eu acabei virando um arte-educador (Professor C).

Moro no complexo da Maré há mais de 30 anos. Sempre estudei lá dentro e tô aqui para poder ajudar da melhor forma que eu puder, para a gente dar um encaminhamento nessa história. [...] Eu estudei em praticamente três escolas lá dentro, que foram o Samora Machel, o Operário Vicente Mariano, deixa eu lembrar... Operário Vicente Mariano, Josué de Castro, que é na Vila do João; a última escola em que eu estudei lá foi no César Pernetta, que é o CP no Parque União. [...] Hoje em dia não é igual ao tempo antigo, hoje em dia o jovem na Maré tem duas trajetórias de ensino. Ou a criança entra pra aprender ou a criança entra para fazer bagunça na escola, porque dentro de comunidade não é igual a uma escola fora da comunidade. Então os professores têm que se desdobrar para poder ensinar. Não é como que é lá dentro. Tem uma operação, alguma coisa, a criança não vai para a escola (Estudante A).

Sou estudante de Ciências Sociais da UERJ. Sou morador da Nova Holanda, no Complexo da Maré. Nasci e fui criado aqui, meus pais também, e estudei na educação infantil, em uma creche municipal aqui da comunidade que era escola, Creche Nova Holanda, que agora virou escola, né. Estudei no Jardim no Ciep Presidente Samora Machel, estudei até o 5º ano nesse CIEP. No 6º ano estudei no CIEP Elis Regina, que tinha ao lado, né, e o 7º ano eu fiz na Euclides da Cunha, que é municipal. A minha vida é em escola municipal, né... Rede pública, porque agora estou em universidade. Estou em campanhas aqui na Maré, do coronavírus na Redes da Maré. Estou ajudando em vários projetos, né, até mesmo em projeto de revitalização do Parque Ecológico daqui da Maré, também, e esqueci de falar que estamos cuidando da horta comunitária do Vila Real até o momento (Estudante B).

Eu tenho 21 anos e eu estudei uma parte da minha vida, não toda, na Maré. Atualmente eu faço Ciências Biológicas na UERJ. A minha história de educação na UERJ... na UERJ não, na Maré, começa quando eu era pequena, né. Eu estudei no Brizolão Elis Regina, como eu falei, aí depois eu fui estudar na Clotilde. No Ensino Médio foi mais complicado, porque eu estudei em três escolas diferentes, justamente por conta de um estágio e o problema de um abandono em uma das escolas. Acabou que me prejudicou, né, tanto que eu precisei trocar, mas eu consegui também ter... uma experiência de sentir como é o ambiente em três escolas diferentes, no caso senti uma diferença significativa nas três escolas, mas, falando da Maré, no Ensino Médio uma das escolas em que eu estudei foi no Cesar Pernetta (Estudante C).

Tenho 56 anos, estou na prefeitura há 11 anos. Perdão, há 10 anos. Faço agora, inclusive, em novembro, 10 anos dia 17 e entrei como agente educador 2. Vocês vão recordar, a Prefeitura começou a fazer, pensou em fazer o concurso público depois daquela tragédia que eu vi lá, aquele idiota, suspeito que invadiu a escola e matou muita gente. E aí foi feito esse concurso público e muita gente entrou visando só mesmo a parte de estabilidade, mas, apesar disso... nós, agentes educadores, estamos na educação, basicamente a nossa maior parte é a segurança da escola, né, não deixar indivíduos entrar... Quem não é conhecido ou que está fora do horário quer entrar. Recentemente, inclusive, teu pai pode confirmar depois, teve um evento aqui na comunidade entre os atores armados de um lado e de outro, foi uma correria danada! Recentemente, não tem nem... foi semana passada. [...] A gente nesse momento tem que utilizar todas as técnicas que a gente tem, a Prefeitura decidiu. Deixar bem claro que ela influenciou muita gente em termos de instruções. Nós fizemos o concurso com guarda civil visando leis, Estatuto da Criança e do Adolescente, tudo isso... primeiros socorros, prevenção de incêndio. Tudo isso a gente tem e, falando da educação na Maré, eu tenho um filho que é estagiário aqui na Fundação Oswaldo Cruz, faz Arqueologia. Está terminando. Minha filha passou antes da pandemia também na UERJ para Arqueologia, então eu acho que o grande foco é isso aí, a família, porque a família é o primeiro... Apesar de algumas estarem distantes, é o primeiro contato, em que a gente passa os ensinamentos, através dos seus pais também e aí, enfim, eu acho que é a comunidade em si, toda ela tem que abraçar, toda ela, eu também falo dos nossos atores armados, eu corro muito atrás, eu vou até eles e falo que está errado, o que eu vejo de errado, passo para eles: "você acha que isso é correto?". E aqui pelo menos a gente tem sido muito bem atendido nesse sentido e eu acho assim, apesar de eu estar falando por mim, eu vejo muitos professores, cito também o seu pai, que para mim é um exemplo, que também é muito engajado na Maré. O pessoal aqui já influenciou muita gente! Vieram crianças aqui que agora já são pais, está vindo direto de outras pessoas. É o maior barato, cara, o maior barato, mesmo entendeu? (Agente Educador A).

Moro aqui na Maré há mais de 40 anos. Sou natural de Recife, vim para cá com 18 anos de idade. Trabalho na prefeitura há 34 anos. Eu tenho segundo grau completo. Não consegui fazer faculdade, porque já estava com dificuldade e meu pai já estava doente e não pude estudar, porque eu tinha que ajudar em casa, né, mas não me arrependo. Eu moro aqui na comunidade do Timbau. Eu moro no Timbau, que é um tipo de comando, e eu trabalhava em uma comunidade que era outro tipo de comando, mas nunca, nunca ninguém daqui me perguntou nada de lá. Ninguém de lá nunca me perguntou nada daqui, ninguém nunca me tratou mal, porque eu sou da outra comunidade, entendeu? Porque lá é o espaço que eles respeitam em termos assim, de fazer maldade com a gente ou de fazer ignorância, esse tipo de coisa. Eles respeitam, porque mesmo que ele não tenha estudado, mas alguém que ele conhece estudou, aí conhece a tia "fulana", tia "não sei quem", a tia que é mais conhecida das crianças, que foi professora há muitos anos lá, né. E aí isso dá uma segurança para a gente, agora a parte que eles entram em conflito, aí, sim, não tem como a gente prever, que pode ser de qualquer lado. Isso aí é uma parte ruim, porque, além da gente que tem que passar por isso, a gente vê a criança chorando desesperada, né. Às vezes até porque tem pai envolvido e tudo, e a gente tenta mostrar para eles que aqui (na escola) a gente está seguro, que a gente tem que continuar aqui até acabar, até a gente poder saber... Você pode ir embora, cada um pode ir para sua casa, entendeu? (Agente Educadora B).

Meu nome é C. Muitos me chamam de C lá na Maré, aqui na comunidade. Inclusive na escola eles me conhecem como C. Eu sou agente educadora do CIEP Presidente Samora Machel na Maré. Há seis anos prestei concurso para o cargo. Há seis anos eu trabalho na área da educação no mesmo CIEP. Trabalhei pouco tempo, acho que um ano, dois anos, em uma creche, mas era fora da comunidade e depois eu fiz uma prova para agente de saúde. Fiquei por três anos e há seis anos eu estou na área da educação. Eu consegui obter, né, e ajudar muitas pessoas em questão de saúde e na área da educação a gente consegue também. Apesar de muitas dificuldades que a

gente tem aqui na comunidade, a gente consegue ajudar pessoas a ter uma vida melhor e com tanta, é... Mesmo com tanta dificuldade a gente consegue, sim, alguns sucessos. Agora eu estou fazendo uma faculdade de Educação... Eu fiquei imaginando a... Como eu gosto da Saúde, da Educação, então eu consegui buscar na Educação Física, consigo lidar com saúde e com educação ao mesmo tempo. O agente educador trabalha como apoio ao professor, né. E nós cuidamos também da segurança dos alunos, da movimentação, quem entra, quem sai da escola. A gente cuida da alimentação dos alunos, para que a gente fique atento ao entorno, no portão a saída de movimentação, né, de quem entra na escola. Os alunos também, a gente vai em sala de aula para apoiar o professor, passa sempre dando olhadinha de turma em turma, de sala em sala, então, assim, é um contato muito bacana com os alunos e com os professores, porque eles têm a satisfação de mostrar o avanço as dificuldades que eles têm, entendeu? Então, assim, é muito legal o contato que eu tenho no meu trabalho com... Com os professores, que todos os dias eu passo de sala em sala e eu fico observando a dificuldade, o desempenho, né. Assim, é muito bacana e a gente vai proporcionando dentro do possível e a gente pode ir colaborando com o desenvolvimento para ele acontecer em benefício dos alunos e do andamento do trabalho que o professor faz em sala de aula, entendeu? Então, esse contato traz segurança para o aluno confiar no agente educador, é um resultado muito importante, porque assim eles confiam muito, entendeu, no trabalho que eu faço. Eles confiam em mim e, assim, é muito legal esse contato, essa troca que eu tenho com os alunos, com os professores e com a minha equipe de direção. É um trabalho muito bacana que a gente consegue fazer dentro da escola (Agente Educadora C).

Nesses relatos podemos identificar, sob diferentes olhares, a importância que a educação assume no contexto da favela, assim como diferentes formas de “ser e estar” são assumidas em suas posicionalidades e identificações que atravessam o modo como esses sujeitos se constituem como moradores da Maré e como enaltecem a importância da escola como lugar das potências e possibilidades nas relações com a comunidade.

Essas reflexões são importantes para o processo de interlocução com pesquisadores que, assim como Moura (2010), significam a favela como

local que se constitui por meio da diversidade, de expressões de vida que permitem ao sujeito afirmar sua existência e criar e recriar outros modos de vida que não estejam ancorados nos tipos de formação da escola tradicional nem da mídia hegemônica. Ou seja, uma formação rizomática, múltipla e micropolítica (MOURA, 2010, p. 14).

O autor produz questionamentos importantes para este estudo; por meio deles julgo poder articular com reflexões que têm sido desenvolvidas no campo do currículo por Elizabeth Macedo quando pensa cultura, diferença e educação.

3 CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DO CURRÍCULO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NA FAVELA

3.1 Entre Cultura e Educação

A relação entre cultura e educação permeia muitas reflexões produzidas no campo do Currículo. Para Forquin (1993), ao longo do tempo a escola foi concebida como responsável pela transmissão cultural, baseada numa intencionalidade docente como projeto de comunicação formadora. A cultura, nessa perspectiva, é vista como conteúdo, fonte e justificativa da educação. E, considerando-a como mediadora da cultura através dos processos educativos, podemos observar as relações de forças simbólicas nesses processos, como a seleção dos conhecimentos e valores que devem ou que não devem ser ensinados pela escola. Nesse sentido, cultura e educação são campos que se constituem por meio de relações complexas entre sujeitos e instituições sociais, que fundaram ou reforçaram uma crise da modernidade à medida que esse modelo autoritário de transposição didática ou transmissão cultural pela educação passou a ser criticado devido às mudanças na sociedade e desenvolvimento dos estudos curriculares, que buscaram compreender os percursos educacionais como conjuntos contínuos de situações de aprendizagem que devem ser contextualizadas para poder ser analisadas.

Esse movimento tem sido potencializado pelas contribuições dos Estudos Culturais, visto que possibilitam aprofundar as formas pelas quais as relações de poder hierarquizam culturas como tentativas de dominação e legitimação de elites enquanto se deslegitimam saberes e culturas populares. As buscas por uma “cultura comum” ou por identidade fixa são exemplos que ratificam perspectivas de apagamentos e aculturações¹⁵ ao longo da história, em uma tentativa de desconsiderar ou deslegitimar as subjetividades dos indivíduos e outras culturas possíveis. Dessa perspectiva, a universalização pode ser considerada um problema, uma vez que leis gerais tendem à generalização e a essencializar e reduzir os sujeitos e a cultura a coisas ou objetos.

No campo do Currículo, Lopes e Macedo (2011) definem cultura como sistemas simbólicos e práticas de significação que produzem significados na forma de representações e

15 A concepção de aculturação remete a uma problemática noção de cultura como sistema fechado; assumindo uma perspectiva pós-estrutural, destaco a ideia de pensar cultura como fluxo de significados constituídos por hibridismos.

propõem pensar a diferença cultural para além da identidade. Reconhecem os desdobramentos da globalização como “quebra de fronteiras” e impossibilidade de fixação de sentidos, pois não existem identidades, mas sim identificações contingentes e provisórias. O reconhecimento da diferença como central pode ser percebido e ajuda a entender o problema dos discursos essencializadores numa perspectiva da impossibilidade dessa fixação de sentidos que não seja pelo apagamento das diferenças por meios de violência.

Diferença é uma ideia central nos estudos de Elizabeth Macedo. A autora contesta uma concepção de diferença reduzida à ideia de diversidade. Afirma que a pretensão de garantir ao diferente uma igualdade social e econômica é uma “promessa que jamais será cumprida” (MACEDO, 2014, p. 86). Ela reconhece que a inserção do estruturalismo nas Ciências Humanas e Sociais trouxe um olhar crítico à diferença, porém concepções de diferença baseadas em identidades fixadas se constituem como “diferença entre”, pressupondo a diferença como comparação entre coisas que partilham algo em comum. Oposições e binarismos (ou/ou) são comuns em abordagens estruturalistas.

Em seus estudos, a autora, assim como Burity (2010), se apropria das contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) para desconstruir o modelo estrutural, que, conforme os autores, é prisioneiro de um exterior constitutivo que define seus limites e de um centro que o estabiliza, com que Macedo (2014) conclui que “a infinita riqueza da linguagem e cultura demonstram como a ideia de limites e centro é problemática” (MACEDO, 2014, p. 88). A autora opera com as ideias de cultura e linguagem, concebendo o descentramento das estruturas entendidas como sistemas simbólicos dinâmicos, constituídos por diferenças não estáveis que apontam novas diferenças em um processo infinito.

Na perspectiva pós-estruturalista, a “diferença entre” pode ser entendida como uma limitação da diferença, pois, de acordo com Bhabha (1998), a cultura continua sendo tratada como objeto epistemológico que pressupõe a ideia de cultura como repertório de sentidos produzidos e partilhados por um grupo. Aqui se destaca a crítica aos binarismos que favorecem hierarquizações entre culturas sustentadas em perspectivas universais e essencialistas (PEREIRA, 2017).

A compreensão de diferença defendida por Bhabha (1998) e Macedo (2014) rompe com a ideia de identidades fixas; está para além do reconhecimento de que existem múltiplos pertencimentos possíveis. Trata-se de assumir a diferença em si, sempre anunciada e sempre adiada (BHABHA, 1998), uma compreensão de diferença que se articula com o entendimento de cultura como espaço de significações, negociações e traduções em que tudo o que existe é o diferir.

Para Appadurai (2000), o cultural são sistemas de significação que instituem sentidos, e toda prática social é entendida como cultural ou discursiva; a cultura, como fluxo de produção de significados que nunca será concluído. Derrida (2008) percebe esse movimento da *différance* como produção de sentidos nunca plenos, sempre adiados por uma interação criativa de rastros de sentido. A cultura como *différance* remete a enunciações criativas que sempre escapam às tentativas de regulação e representação, tentativas articuladas como forma de controle associadas a processos de exclusão, hierarquias e assimetrias.

Ao relacionar as perspectivas culturais da diferença à educação, Macedo defende que “a educação tem a ver com a desconstrução de discursos hegemônicos como forma de ampliar outras significações” (MACEDO, 2014, p. 96) e entende a diferença como condição de emergência do sujeito. É dessa perspectiva que assumo que a diferença pode ser potente para o processo de reflexão sobre os processos de subjetivação experienciados por estudantes moradores da favela. Entendendo esse jovem como sujeito de cultura e a favela, assim como a Escola da Favela, como espaços-tempos de enunciação cultural (BHABHA, 1998).

3.2 Ser e/ou estar estudante na favela

O desenvolvimento desta pesquisa se constitui a partir do diálogo e da articulação entre as experiências enunciadas por educadores e educandos no Complexo da Maré e o debate teórico-metodológico dos trabalhos selecionados com a temática da escolarização em favelas no Rio de Janeiro. Com os aportes teóricos pós-estruturais e pós-fundacionais, buscarei interpretar e identificar, por meio de uma perspectiva desconstrutiva (DERRIDA, 2005) e com centralidade na diferença (MACEDO, 2009), manifestações de potência que emergem nos processos educativos no contexto em que a Escola da Favela está inserida.

A seleção dos grupos de agentes sociais para as entrevistas consistirá no campo prático desta pesquisa, em que conversarei com docentes, agente educadores e ex-alunos da Rede Municipal de Educação na Maré, a fim de identificar, nos registros discursivos desses sujeitos, sentidos e interpretações sobre a Escola da Favela, seus estudantes e fluxos que significam os processos educativos. Sentidos enunciados que carregam consigo processos de subjetivações, experiências, emoções e trajetórias e, portanto, guardam um potencial criativo sobre a percepção da realidade vivida por esses moradores.

3.3 Produzindo um currículo da favela: (im)possibilidades

Assumindo a metodologia de conversas com educadores e educandos da Maré para esta produção curricular, proponho abordar as diferentes perspectivas dos sentidos enunciados produzidas por esses sujeitos, moradores de favelas envolvidos nas relações educativas, sociais e políticas neste contexto da pesquisa.

Com Pinar (2016), julgo interessante entender o currículo como uma “conversa complicada”. Pensar o currículo a partir das experiências e subjetividades sugere identificar nas trajetórias dos participantes a possibilidade de um aprendizado construído dialogicamente. Para tanto, busco entender a importância da experiência para a construção de um conhecimento com o cuidado de não creditar uma pureza ou essência como inerentes a um discurso produzido, destacando a contingência como operador teórico que permite construir, por meio da tradução, negociação e interpretação, os sentidos enunciados e suas significações possíveis. Segundo Pinar, a experiência nem sempre é confiável, sendo necessário distanciamento para o entendimento.

Ao ensinar, então, não estamos implementando objetivos ou preparando alunos para testes, mas dando testemunho, todo dia e de todas as formas, a favor da capacidade humana – da obrigação moral – de entender o mundo e sua personificação em nossa subjetividade, sua história, suas estruturas presentes (na cultura, política, ciência, como as várias disciplinas aspiram (PINAR, 2016, p. 42).

A partir dessa interlocução com a proposta de Pinar, abordarei a (im)possibilidade de um currículo da favela, partindo do entendimento de uma significação ampla do Currículo via discussão do cultural em diálogo com os registros discursivos produzidos nesta pesquisa; buscarei a seguir identificar as potencialidades, ambivalências e contradições numa produção curricular da favela, produzida “por e com” educadores e educandos moradores de comunidades.

Para a realização desta pesquisa, conversei com nove agentes sociais envolvidos nos processos educativos no Complexo de Favelas da Maré, sendo três docentes, três agentes educadores e três estudantes egressos. Os critérios para a escolha dos participantes foram: ser morador(a) da Maré; trabalhar em alguma das escolas públicas da Maré (para docentes e agente educadores) e ter estudado em alguma das escolas públicas da Maré (para ex-alunos). Devido ao contexto da pandemia de Covid-19, a maioria das conversas ocorreu no formato *online*, de acordo com a preferência dos participantes; apenas uma conversa aconteceu de forma presencial.

A ideia de conversar com sujeitos sociais que atuam em diferentes “funções” e a partir de diferentes perspectivas sobre suas produções e experiências educacionais na comunidade

teve o objetivo de possibilitar uma multiplicidade de sentidos. São pessoas que vivem, aprendem e ensinam em favelas, portanto significam suas experiências por meio de um olhar diferenciado sobre as relações sociais, políticas, culturais e educativas no contexto em que estão inseridas.

As conversas aconteceram conforme a disponibilidade dos participantes, em suas casas ou em seu local de trabalho, onde puderam se “conectar” e dialogar comigo sobre suas produções, experiências e perspectivas. As questões propostas tiveram a finalidade de direcionar a conversa sem que significasse um questionário rígido; as conversas fluíram de forma singular com cada participante, assim como os sentidos enunciados nos diálogos. Sentidos sobre favela, Escola da Favela, estudantes e processos educativos se desdobraram, assim como a relação desses significantes com perspectivas acerca da cultura, conhecimentos e educação; perspectivas de possibilidades, contradições e ambivalências, potências que acontecem, significam e (re)criam condições para traduzir tanto do que vivemos e sentimos.

a) Sentidos enunciados pelo Professor A

O Professor A relata como dar aula na favela pode ser visto como um problema, dependendo de como se dão as relações entre os sujeitos, a escola e a comunidade.

eu queria dar aula na Maré, e eu não tenho, assim, problema; eu gosto, esses dias eu tava falando que na Maré eu nunca tive um problema não, queria dar aula lá, a escola tinha problemas, né, que tem essa questão de ser uma escola na favela tem muito rodízio de professor e direção, professores às vezes entram e não ficam muito tempo porque, sei lá, não aguenta ou, sei lá, não tem uma relação boa para dar aula na favela. Acha que não é um lugar para estar. Começa e sai. E tem diretor também que passa por um processo que não consegue também lidar com os alunos e tal, então isso é meio complicado. Porque nos 10 anos em que eu fiquei, na época, nessa escola, eu passei por muitos diretores diferentes, o grupo de professores nunca é o mesmo, todo ano mudavam seis, sete professores, cinco professores, alguns abandonavam, não conseguiam mais ficar na favela, saíram da favela, né, aí, isso é meio ruim pedagogicamente para os alunos, eu acho que é bem ruim (PROFESSORA).

Segundo o Professor A, a mudança frequente do quadro docente pode ser prejudicial pedagogicamente para os alunos. Interpreto que esse problema possa estar relacionado a uma dificuldade de maior confiança e aproximação na relação escola-comunidade e/ou professor-aluno, influenciando os processos educativos.

Sobre como é ser professor e morador da favela, o professor relata que isso “pode ou não” facilitar na relação com os alunos:

eu sou suspeito para falar, cara, porque eu moro, né, eu sempre morei aqui, meu pai morou aqui, meu avô morou aqui, nessa mesma casa em que eu moro, então, assim, eu sou suspeito para falar, mas falando sobre relação com os alunos eu entendo que isso facilita muito, né, a relação com os alunos facilita muito, eu estou em uma outra escola agora, tô dando aula em uma outra escola agora, onde eles não me conheciam, quando eles descobrem que eu moro aqui muda totalmente a relação

deles comigo, assim, fica muito melhor, aí já prestam mais atenção em mim, já brincam comigo, tipo, a relação já é outra, né, enquanto eles acham que eu não moro na favela eles me tratam de um jeito, depois que descobrem que eu moro aqui, nossa, aí a relação é completamente outra, então para mim especificamente facilita, né, mas não quer dizer também que só porque mora na favela isso aconteça, não, porque também nessa escola, por exemplo, quando eu comecei a dar aula nela, uma das coisas que eu gostava era que ela tinha muitos professores da Maré, ela tinha muitos professores e não só da Maré, assim, por exemplo, essa pessoa que me avisou que lá tinha vaga era uma amiga de faculdade que era da Rocinha [...]. Parte dessa relação também é a seguinte: você achar que o aluno tem que ter um comportamento que você não tinha quando você era adolescente, criança, isso também passaram por aí, né, tem muita gente que fala de um jeito como se você não fizesse aquilo, né, tipo... por exemplo, eu não estou falando nem de coisa grave, porque realmente tem gente que fazia coisa grave quando era adolescente e gente que não fazia, mas conversar, quem não conversava quando era adolescente?, tipo, o professor está dando aula você conversando, qual aluno que não fazia, isso não é uma coisa grave, e tem professor que age contra isso de forma duríssima, como se fosse o maior absurdo do mundo, e aí atribuir isso ao fato de ser da favela, né, já atribuir ao fato de “ah não sabe se comportar porque é da favela” não é também uma verdade (Professor A).

Ao mesmo tempo que a relação pode ser facilitada pela aproximação entre um professor morador de comunidade, ele identifica como problema a associação entre um comportamento “comum” a jovens estudantes – como o fato de, por vezes, conversar durante uma aula – ao jovem estudante da favela. Podemos identificar que essa associação favorece a produção de um estereótipo que pode ser problematizado. Para tanto, “A” cita como exemplo uma experiência problemática por que passou em uma escola particular na Zona Sul de Niterói, mas que nunca vivenciou lecionando na Maré:

no meu primeiro mês nessa escola saiu uma briga dentro da sala de aula, eu nunca tinha passado por briga dentro da sala de aula, já já estava dando aula há uns oito anos; saiu uma briga generalizada dentro da sala de aula, de voar cadeira de um aluno, e o motivo era um motivo fútil, besta, que era uns meninos que moravam numa rua de Icaraí, outros que moravam em outra rua de Icaraí, ou seja, nem era assim duas facções. Eram uns meninos que moravam em rua diferente de Icaraí, aí o outro achou que tavam olhando torto, e aí começou a briga e quase que eu fui demitido da escola, só não fui demitido por que os próprios alunos foram lá me defender e esses alunos que assumiram falaram: “não, professor, não, direção, ele não tem nada a ver não, porque isso aí é nossa rixa, porque eles são da rua tal e a gente é da rua tal e a gente [...]”; então não é questão disso, né, mas tem gente que acha isso aí, já esquece que foi adolescente, né. E aí é, sim, eu já vi gente da Maré gente fora da Maré, aí já não é mais uma questão de ser professor e morador, é realmente como uma pessoa acaba enxergando o mundo, né, às vezes até a gente morou aqui e não mora mais, mas enxerga de outro jeito (Professor A).

Outro ponto abordado pelo Professor A é sobre a necessidade de reconhecer as diferenças entre as escolas e os estudantes; pensar as especificidades da Escola da Favela antes de implementar algum projeto a partir de uma visão única sobre todos os alunos da rede:

Sim, ela vai ter muitos problemas, porque ela, ela não pode ser a mesma em todos os lugares. [...] Esse é meu ponto de vista, a escola não pode ser a mesma coisa em todos os lugares, porque ela não é, os estudantes não são iguais em todos os lugares, então não dá para ser igual, então nesses lugares geralmente ela é padronizada, ela tem um padrão que é um padrão que deve ser aplicado em todos os

lugares, e aí ela acaba deixando falhas nesse padrão em alguns lugares, né, participação dos responsáveis no processo escolar... Então quando você diz assim, por exemplo, “A prefeitura ela vai trabalhar com apostila”. Não, não tem como a prefeitura trabalhar em sala de aula com aplicativo, por exemplo, quando ela pensa isso, ela pensa um aluno, um aluno do Rio de Janeiro, mas não é isso, não é um aluno do Rio de Janeiro, porque tem que ver o aluno da Maré. Ele vai ter acesso? Como ele vai ter acesso a esse... entendeu? Esse material? Ou quantas, quantos alunos em escolas diferentes a sua mãe tem, por exemplo, esse responsável, né, esse responsável é responsável por quantos alunos, em quantas escolas diferentes ele tá? Porque isso vai interferir também nesse trabalho, porque se ela tiver que pegar uma apostila, por exemplo, em cada escola, se ela tiver que acessar para quatro filhos diferentes, acessar no celular para os filhos poderem fazer as aulas não vai rolar, entendeu? (Professor A).

Neste relato, a questão social pode ser associada à questão de projetos padronizados. Muitas vezes, as condições para o funcionamento de determinado recurso acabam por excluir uma parcela dos estudantes. Ainda sobre a questão de um projeto escolar padronizado, o Professor A diz:

essa questão de padronizar a educação como se fosse tudo igual em todos os lugares para mim é o primeiro grande problema, é o primeiro grande problema. Eu acho que as escolas têm especificidades e elas têm que ser trabalhadas dessa forma, né? A região, como é que é como é que funciona lá? Quantos professores têm que ter? Que tipo de formação tem que ter... por exemplo, o ideal é ter nessa escola no ensino fundamental primeiro segmento, o ideal é ter segundo segmento, o ideal é ter 1º e 2º segmentos ou... Entendeu? Porque isso tudo, isso não pode ser uma coisa padronizada, até mais tantas escolas de ensino fundamental... No primeiro segmento temos tantas escolas... Não pode ser assim, tem que ser “na região tal precisa disso, nessa região a gente precisa daquilo”, né, precisa de fato ser um estudo não padronizado, um estudo em que você vai olhar o local, vai olhar e vai dizer o que que é que aquele local necessita em relação à escola e inclusive com participação comunitária, né (Professor A).

A proposta de observar os diferentes contextos das regiões para pensar possibilidades de ação pode ser produtiva, porém esbarra ainda numa perspectiva de que é possível alcançar um “ideal”, que podemos questionar. Acredito que esse “ideal” sempre escapa, e é marcado pelas questões específicas contextuais e pelas contingências que atravessam os processos educativos.

Sobre a importância da relação entre a escola e a comunidade, ele continua:

Como é que você faz para essa escola ter uma relação com uma comunidade? Porque se essa escola tem uma relação com a comunidade. Ela tem pouquíssimos problemas. Quando ela não tem nenhuma relação com a comunidade, ela é tipo um aquário, né, ela é tipo um aquário, ela fica ali às vezes. Você tem, por exemplo, aqui mesmo na Maré você tem isso, tem muita gente que não sabe o que é que tem, né: “ah, tem educação de jovens e adultos naquela escola?” “Tem?” As pessoas não sabem, as pessoas não sabem o que acontece, não sabe o nome das escolas: “olha a gente tá numa outra escola, no outro lugar”. Não sabe onde é isso, entendeu? A escola não pode ficar uma coisa tão estranha da comunidade que a pessoa não sabe nem onde é, a escola em que eu estou agora, por exemplo, as pessoas conhecem como “campo do picolé”, porque a escola é o lugar onde ficava a turma do picolé e a escola foi lá e atrapalhou a turma do picolé, porque a escola foi construída dentro do campo do picolé, acabou com o campo que todo mundo conhecia, que era o campo do picolé e virou uma escola. Agora pergunta se alguém sabe o nome da

escola! Ninguém sabe, é a escola que fica no campo do picolé, quer dizer, o espaço perdeu uma relação com a comunidade e virou um espaço que é totalmente fora da comunidade; por exemplo, as crianças que estavam praticando esporte dentro do campo do picolé poderiam fazer esporte dentro da escola, aí as pessoas teriam como colocar referência: "ah, onde era o campo do picolé e agora é a quadra da escola tal que a gente joga isso, que a gente joga salão, a gente faz festa", mas não é. Aí a pessoa: "Ah, é uma... naquela escola que era o campo do picolé". Beleza, isso faz mais de 20 anos e as pessoas chamam de campo do picolé, quer dizer, o campo do picolé é muito mais importante do que a escola que está lá agora, mas infelizmente acontece isso quando a escola não tem relação, e não é culpa da escola, né, culpa de todo o processo, como é que você constrói um processo desse? Para começar, é você pegar um espaço de lazer e você construir uma escola ali, você vai pensar dessa forma, né: "ah, vamos construir aqui em cima do campo, construir em outro lugar, negociar com a comunidade", não existe esse tipo de relação, infelizmente não existe, então essas coisas afetam e é ao aluno diretamente (Professor A).

Neste trecho, o Professor A ressalta a importância da relação entre a escola e a comunidade para a construção de um diálogo em favor de significar a escola como espaço da favela e não alheio a ela. Para ele, tal ausência de diálogo ou as dificuldades nessa relação podem afetar diretamente os alunos.

Sobre uma especificidade das escolas da Maré, o professor traz como exemplo problemáticas situações de operações policiais em que é afetado o funcionamento das escolas de diferentes comunidades, desconsiderando as especificidades dessas localidades.

não dá para fazer educação sem pensar nas especificidades, então é preciso que se tenha noção da escola, onde ela é, né. Acho que esse é o primeiro lugar, olhar então, assim, não dá para a coordenadoria, primeiro a SME, né, mas não dá para a coordenadoria, por exemplo, apontar para escola uma coisa para as escolas da Maré: "Ah, isso aqui é regra para as escolas da Maré". Não dá, porque você acaba criando o contexto muito complicado, por exemplo, essa coisa das regras para quando tem violência, quando tem operação policial, alguma coisa, essas regras acabam criando um contexto muito complicado também, porque a regra é para as escolas da Maré, beleza. E se acontece alguma coisa na Nova Holanda, aí a escola que é na Vila do João fecha, que é uma distância gigantesca, tipo sei lá, é do Leme até Copacabana, mas, beleza, aí é uma distância gigantesca, aí você fecha uma escola lá e o que acontece? Os responsáveis daquela escola ficam indignados, cara, porque eles moram aqui, pô, eles vão ficar olhando: "poxa, é o professor vagabundo que não quer trabalhar". E nisso eu não estou falando da boca para fora não, isso a gente escuta, né "não quer trabalhar, inventa desculpa para não trabalhar, o tiroteio é lá na Nova Holanda". Aí sempre tem aquela conversa: "não, quando chegar aqui", "ah, mas é porque a incursão policial pode acontecer aqui", quer dizer, mas quem mora aqui pode dizer assim: "Opa, pera aí é uma operação contra o comando" ou "não, é uma operação contra [...], então não vai chegar aqui", entendeu? Por não saber essas especificidades já começa a criar um problema sério, isso já é o primeiro problema e existem vários outros exemplos nessa linha, né (Professor A).

Neste trecho podemos interpretar uma contradição ambivalente entre a questão da violência e segurança dos alunos e professores e a questão contextual, por se tratar de um complexo com dezesseis favelas: se determinada operação policial é contra determinado grupo criminoso que age em determinada comunidade, outras comunidades do complexo afastadas da comunidade em que ocorre a operação e influenciadas por outro grupo criminoso

poderiam seguir com as atividades normalizadas? Sem entrar no mérito da questão em si, considero importante ressaltar que esses tensionamentos, como enunciados pelo docente fazem parte da relação entre escolas e favelas, portanto devem ser pensadas e problematizadas.

Sobre o jovem estudante da Maré:

Quando você pensa no perfil do aluno: qual é o perfil do aluno? Aqui, a começar do perfil do aluno, aqui é um aluno que geralmente não tem os pais, os pais participativos na escola, isso já é um grande perfil, o que não quer dizer que esse pai é ruim ou é bom, esse responsável é ruim ou é bom. Quer dizer o seguinte: sendo ele criado pela avó, pelo avô, pelo tio, significa que esse responsável geralmente ele trabalha ou ele faz uns serviços domésticos direto e ele não tem tempo para participar da vida escolar do estudante, só isso já é um perfil que muda muito se você olhar para escolas fora da favela. Só isso já gigantesco, já é uma coisa gigantesca, porque, porque a partir do momento em que não tem cobrança dos responsáveis, cara, os alunos que são adolescentes, que são jovens, crianças, vão cobrar? Não vão cobrar, então assim, a escola vai cada vez mais indo para a acomodação. Ah, não tem ninguém para cobrar, vai se acomodando, vai se acomodando, porque só tem os alunos ali, você só lida direto com eles. [...] Tem muitos pais que trabalham e não têm tempo para ajudar e que não sabem ler e escrever, ou que têm o ensino fundamental incompleto... Os meus pais fizeram até a quinta série, cara, eu estudei aqui na Maré numa escola da Maré, entendeu? Minha mãe me ensinava, minha mãe levava na explicadora quando era pequeno, porque tinha uma hora que ela falava assim: "cara, eu não consigo ensinar isso aqui para ele". Simples assim, cara. Então assim... Isso aí é uma outra questão para a gente enxergar esse perfil e tem que enxergar esse perfil como todo, tipo, no conselho de classe: "Ah, fulano não faz nada. Pô, eu não dei prova, mas eu passei três trabalhos para casa e ele não fez nenhum, então eu vou dar zero para ele". Então tá bom, quem é fulano? Aí fulano é um moleque que... estou falando isso porque estou falando de casos específicos, mas eu convivo com outros alunos, estou falando em específico, porque eu conheço, aí eu: "Fulano é um moleque que trabalha depois que sai aqui da escola, ele trabalha no mercado até 10 horas da noite, ele sai da escola aqui 4 horas... às 5 horas, vai para o mercado, trabalha até 10 horas da noite e no final de semana ele trabalha na farmácia de 8 horas da manhã até a tarde. Em que momento que ele vai ficar para fazer o trabalho?" "Ah, mas tem um momento, depois ele"... "Tá, beleza, você faria isso? Fala sério, você trabalhou para caramba, você vai pegar o teu momento, o único que você tem para descansar, para jogar bola, jogar videogame, você parar para fazer um trabalho? Não vai fazer, mas você vai falar isso para o aluno lá: não, tem que tirar não sei o quê (Professor A).

Numa tentativa de identificar características sobre “quem são os jovens estudantes da Maré”, o professor aponta, a partir de casos específicos, a importância da participação da família nos processos educativos, assim como maiores dificuldades impostas aos estudantes em relação a suas condições, de que muitas vezes necessitam trabalhar para sustentar suas casas e famílias e ainda buscam continuar seus estudos, mas nem sempre são compreendidos e acabam sendo prejudicados.

A seguir o Professor A aponta a escola como lugar de possíveis produções culturais, que esbarram muitas vezes em problemas contextuais e no acúmulo de funções que as escolas acabam assumindo:

assim, a escola, enquanto espaço físico, você vê o seguinte: a prefeitura veio aqui na Maré e colocou uma lona cultural, certo, a lona cultural da prefeitura não sei há um tempo acho que era 132 mil por mês. Não acontece nada lá, porque a lona cultural é inclusive na fronteira. E aí tem um monte de escola aqui e que nenhuma escola da Maré tem teatro, nenhuma escola da Maré tem teatro. A Escola Bahia tem até um auditório que eu acho que pode ser usado como teatro, mas, tirando a Escola Bahia, não tem teatro na Maré, mas assim, eu falo que a Escola Bahia tem um espaço, não quer dizer que é um teatro, não, ele poderia ser, mas olhando claramente não tem nenhum teatro na Maré, nenhuma escola tem teatro, sabe, e aí você poderia ter, por exemplo, no dia que você tá dando aula poderia ter colocado um teatro em alguma das escolas. Não tinham que pegar um espaço novo construir um negócio do zero quando você podia pegar dentro da escola e ter um teatro dentro da escola, um espaço de teatro dentro da escola. "Ah, mas era só para os estudantes"! Não, poderia ser para a comunidade, e a Secretaria de Cultura na frente disso quando fizer assim alguma coisa em dia de semana. Claro, os alunos participariam quando fosse no final de semana ou poderiam participar e a comunidade também, beleza, né. Então eu acho que o papel da escola dentro da favela é gigantesco, mas enquanto o espaço físico que pode ser usado como uma série de coisas. Agora, se você joga tudo isso na responsabilidade e função da direção da escola, a direção da escola não dá conta nem para o que era da sua conta e ainda tem que dar conta de distribuir cesta básica, procurar aluno, saber se ele comeu ou não comeu, procurar lá para saber sobre questão de saúde, arrumar dentista para aluno, arrumar tratamento psicológico, arrumar tratamento oftalmológico, não sei o quê. É complicado, né, mas aí é isso. Eu acho que isso tudo é papel do educador, o papel do educador é perceber isso e ele pode ajudar nisso e se tiver gente próxima isso funciona muito bem. Eu trabalhava numa outra escola que o CRES, acho que é CRES que se chama, que é também da prefeitura a área da prefeitura que trata da área de Psicologia, as meninas visitaram a escola toda semana, cara. Toda semana eu podia passar para eles situações que eu percebia, tipo, o aluno que se cortava, passava: "o aluno tal, já percebi que se corta, está com o pulso todo cheio de corte, não sei o que, o aluno tal é muito calado na sala e não sei, talvez possa ter algum probleminha ali". Aí você passa, aí essas pessoas vão cuidar dessa situação, porque eles são, eles são preparados para isso e eles sabem os caminhos também, porque também tem isso (Professor A).

Podemos considerar que a relação entre a Educação e outras áreas do serviço público, como Saúde, Cultura e Assistência Social, é indicada como produtiva para um melhor funcionamento dos serviços ofertados às populações das comunidades.

Sobre a escola ser o principal serviço público em funcionamento na favela, ele afirma:

As pessoas falam assim: "ah, na favela só quem entra é a polícia". Não é verdade, o que mais entra é a escola, né... O que entra todo dia é a escola, os professores, os educadores, tendo tiro, não tendo tiro, quem entra é a escola com os educadores. A polícia vem de vez em quando, né, mas... A própria polícia faz esse discurso, a polícia militar faz muito esse discurso: "a gente não pode resolver tudo, porque só a gente está dentro da favela". Mentira, não é só eles, eles vêm na favela de vez em quando, mas não são eles que estão na favela, eu concordo também quando eles dizem: "Ah, a gente não pode resolver tudo", verdade. Se você colocar tudo na responsabilidade da PM, como fizeram com a UPP, aí é um problema, porque nem tem um preparo para fazer isso, eles vão fazer como eles fizeram, mas também, né, dizer que só eles entram não é verdade. A escola na verdade é a que está mais aberta (Professor A).

Como enunciado pelo Professor A, são comuns disputas narrativas sobre a presença do Estado nas comunidades. Discursos que responsabilizam a falta do Estado desconsideram a presença da escola e do posto de saúde, por exemplo; serviços que funcionam, ainda que em

condições precárias e complexas. Outro discurso que justifica a presença do Estado nas comunidades a partir de operações policiais tem por finalidade combater um “mal” que emerge das favelas. Considero que esses discursos são perigosos por favorecerem uma política de morte em função de uma visão reducionista de um problema complexo, desconsiderando outras possibilidades de ação e colocando em risco muitas vidas, sonhos e potencialidades.

No trecho a seguir podemos observar discursos que produzem estigmas e estereótipos sobre os estudantes e tentam justificar o injustificável:

Entrou muita gente também, cara, que eu vou te falar, que eu já ouvi cada discurso pesado em sala de aula [...]. Chega lá, olha o perfil dos estudantes, olha o perfil dos alunos, o perfil da escola e começa a falar um monte de coisa e aí tu ouves o que a pessoa tá falando e, poxa, a pessoa tem coragem de falar isso para o monte de adulto dentro da sala dos professores, imagina o que ela não fala para o aluno, né. Tipo, e fala umas coisas extremamente preconceituosas, extremamente sabe... se tem coragem de falar aqui [...] igual eu ouvi na escola que eu dava aula, foi a escola em que assassinaram o menino, que a polícia matou aquele menino, né. E aí, pô, teve uma reunião na escola depois com a direção, ele não era meu aluno, porque eu dava aula no nono ano e ele era aluno do sétimo, mas eu fui à reunião. Aí teve uma reunião com a coordenadoria, com a SME, e aí foram os professores, que foram professores dele. Cara, teve um professor que teve coragem de dizer assim: "ah, ele morreu porque ele estava atrasado, se chegasse nos horários na aula não teria morrido". Isso porque, porque o menino estava atrasado, realmente e aí quando ele estava indo para escola começou o tiroteio, ele preferiu voltar e aí tomou o tiro, mas o que que isso significa? Que ele poderia ter tomado esse tiro dentro da sala de aula, cara, como na escola em que eu dou aula agora, o aluno morreu dentro da sala de aula, então assim, ele podia ter tomado um tiro dentro da sala de aula. Aí o povo tem coragem de dizer assim: "não, aconteceu com ele porque ele estava atrasado, ele sempre chegava atrasado". Aí você vê, né, quer dizer, o menino de 14, 13 anos morreu, tomou um tiro e ele é culpado, porque ele estava atrasado para a escola, então assim, é difícil, cara, vou te falar essas coisas... nem frequento a sala dos professores por causa disso, cara, para evitar ter que ouvir essas coisas, sério mesmo, não dá não, cara (Professor A).

O caso relatado pelo docente se refere ao assassinato do menino Marcos Vinícius¹⁶, em 2018; o jovem estudante de 14 anos foi morto com um tiro pelas costas enquanto estava a caminho da escola.

Sobre estereótipos e identidades:

O que eu vejo, cara, não se trata o responsável com respeito, se trata com ignorância, e com ignorância preconceituosa. Às vezes você trata mal porque a mãe veio de shortinho, sabe? Cara, o que é que a gente tem com isso? Tu nem sabe qual a roupa que a pessoa tem, às vezes de repente aquela pessoa só tem shortinho, qual o problema? Aí trata-se mal, porque a mãe do fulano vem de shortinho. Isso é um absurdo. Tá bom, isso é o mais importante? Ela foi lá na escola, cara, saber do filho dela, o mais importante é que ela está usando shortinho? Mas aí tem gente que não quer enxergar isso, prefere enxergar a ideia de que ela está indo de shortinho, entendeu, é fogo. É igual a aluno que pula para dentro da escola porque chegou

16 Ver: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/adolescente-morto-na-mare-foi-atingido-por-disparo-pelas-costas-diz-laudo.ghtml>>. Acessado em: 24/05/2022.

atrasado. A escola fechou, aí você faz um escândalo do caramba e suspende o aluno, não sei o quê. Cara, ele estava pulando para dentro da escola, cara, tu vais punir o aluno porque está pulando para dentro da escola e quer estudar? Você simplesmente barrou hoje na porta porque está de chinelo. "Pô, é porque a escola dá tênis", cara, mesmo assim, isso é menos importante do que o fato de ele ter vindo para escola estudar? Isso é mais importante! (Professor A).

O que é mais importante considerar nas relações entre os sujeitos, as escolas e as comunidades? Por vezes observamos discursos que buscam ratificar uma concepção de mundo em que as alteridades acabam por ser excluídas. Outras possibilidades de significação sempre podem surgir a partir de outros olhares sobre o que é “ser/estar” no mundo.

b) Sentidos enunciados pela Professora B

Sobre a Maré:

Eu me pego neste momento repensando e pensando essa questão da educação de quem mora aqui, de quem vive aqui. É difícil, tem problemas, tem como em tantos outros lugares, e aí é a gente se unir para tentar resolver esse problema, principalmente nas nossas escolas. Porque a Maré é uma região que tem 16 comunidades, 16 comunidades. Nelas existem dois lados, que são duas facções que vivem em constante violência e brigas, né, e rivalidades. E eu acho que esse é um grande problema na questão da educação, porque eu trabalho em uma escola que fica na divisa e essa escola, ela é toda perfurada e quem trabalha ali naquela escola todos os dias é um dia diferente, porque todos os dias que nós chegamos com nossos planejamentos, né, com os nossos desejos, pode ser mudado, porque você... As nossas crianças, muitas vezes pelo dia... Não tem, não tem tiroteio. É uma área conflagrada, então acontece que às vezes naquele dia não tem um tiroteio, mas durante a noite aquelas crianças não conseguiram dormir, porque a noite toda teve tiroteio. Elas não conseguiram dormir e muitas vezes chegam na escola sem conseguir estudar, porque têm sono, problemas com alimentação etc. etc. etc. Pessoas que vivem nesse local e a questão da aprendizagem, né, é muito prejudicada por isso. E aí a gente tem que estar renovando a cada dia, principalmente por eu morar aqui. Eu sei dessa realidade e, assim, eu percebo e até muitos momentos que mesmo... As pessoas que estão ali querendo transformar essa realidade, fazendo da educação uma educação melhor, que não moram, que não moram ou moraram, que não estão ali, não têm essa compreensão, não têm essa clareza dentro delas, por isso que elas vêm com muita garra, muita vontade. Eu até percebo a dificuldade que eles sofrem, né, quando chega uma criança e a criança tá querendo dormir ou quando chega uma criança que veio do baile, ela vem para a escola que é a única área, que é o único local que ela tem, que se sente acolhida e às vezes ela mora num ambiente que é 4 por 4 com 6, 7 pessoas e ela vai para a escola não apenas para estudar, mas para se alimentar e para ter um pouco do aconchego de casa na vida delas, no dia a dia (Professora B).

Para contextualizar sua fala, a Professora “B” cita os tensionamentos impostos pela disputa e controle de grupos armados nas comunidades e como esses conflitos influenciam na vida e no aprendizado dos estudantes. A violência é uma questão latente e um problema recorrente quando se fala em favelas; ao mesmo tempo, ela indica a Escola da Favela como o lugar da segurança, do afeto e acolhimento. Um lugar que pode ser visto a partir de outros olhares para além dos problemas.

Então, trabalhar na Maré é difícil, mas tem muitas coisas boas, como o acolhimento daquelas crianças às vezes você chega. Esta semana mesmo eu cheguei na escola e tinha um grupo de crianças, né, e eu tive um problema de saúde etc. Fiquei fora três dias e eles: "Poxa, tia, tava com saudade" e me abraçaram mesmo em meio à pandemia, tendo que se afastar, não podendo ter aglomeração. Fui abraçada, fui agarrada, abraçada, beijada, acolhida, então eles têm muito isso, essa questão do carinho, da reciprocidade, do carinho, do aconchego. A Maré é muito acolhedora, quem chega aqui se apaixona. Mesmo com todas as suas partes, se apaixona. Eu digo isso porque as minhas colegas que não moram aqui trabalham aqui há 10, 20, 30 anos, então a Maré tem muita coisa boa (Professora B).

Sobre problemas e possibilidades, a Professora B relata como é ser professora e moradora da favela:

Ah, problema tem em todos os lugares. Seja na Zona Sul, seja na Zona Norte ou na comunidade, né. Nós temos que ter estratégias para resolver esses problemas e esse é um grande problema. Eu acho que a questão da violência existe... Só que não é só educação que é preciso cuidar, e sim outros órgãos que precisam cuidar desse problema da violência, né, dentro das comunidades, que é social, que é segurança pública etc. e tal. Mas em se tratando da educação, porque o professor que não mora aqui ele vai dar a aula dele e vai para sua casa. Professor que mora aqui, além de sofrer a questão dentro da comunidade, porque ele é professor daqui e também é morador, ele não sai daqui, né. Ele juntamente com os alunos tem as problemáticas do dia a dia, então sofre além como profissional, como morador, como pessoa. Então eu acho que isso leva a ter, assim, um olhar diferenciado que os outros não tenham, não... Pode até ter, mas você só sente quando você está passando ali, você não tem como dizer: "Ah, eu sinto também". Não, não. Então o professor que mora ali, ele tem em seu dia a dia, então ele tem... Eu percebo que a percepção é maior, a consciência é mais clara, porque ele está passando por aquilo, né, e assim... Uma coisa que eu queria falar que é importante... Eu sou esquecida (risos). A pessoa vai chegando a uma certa idade, tem esse problema, né! Então a importância de estar dentro da comunidade, de pessoas que trabalham, que moram aqui é dar esse feedback. Assim: "Olha só, hoje está aquilo outro", porque já escutei muito: "Ah, esse lugar, o que é esse lugar? Ah, esse lugar parece um cemitério, porque é cheio de problemas". E eu falei assim: "Não, não. Tem só problemas na Maré, né, então, tem umas duas semanas que o pessoal da Educação Física, de que o seu pai faz parte. Fizeram uma olimpíada de velocidade e as crianças trazem isso para si de uma forma tão intensa que a gente não tem clareza do que é fazer um projeto desses, numa escola como a nossa, dentro da comunidade, é importante a questão de a comunidade ter um evento como esse, na nossa geração, há anos não tinha essas coisas (Professora B).

Nesse trecho a Professora questiona as significações produzidas que relacionam a favela só aos problemas e indica como fator importante os projetos diferenciados que estimulem os estudantes.

Pouco antes da nossa conversa, a escola da Professora B estava realizando um evento para as crianças; essa atividade gerou grande alegria e possibilitou o reconhecimento de outras habilidades em muitos jovens.

Nós fizemos algumas semanas atrás a questão das olimpíadas de velocidade. Uma realidade que essas crianças não têm dentro da nossa comunidade, e aí, quando você começa a fazer isso dentro da escola e ele consegue receber medalhas, a importância... Ver a capacidade dele, ele consegue perceber a importância dele participar daquele evento, e aí a gente vê nos rostinhos deles a felicidade, o carinho, a importância que eles dão nessa questão de serem importantes em algo que é realizado dentro da escola. Aí você diz: tem que ter escola dentro dessas

comunidades, sim, porque se não eles não têm a oportunidade de viver isso, de se achar importantes, de reconhecer suas habilidades. Nesse momento a gente consegue perceber quantas crianças têm várias habilidades que você nem sabia que tinham. Tem uma aluna minha, ela é muito pequenininha, muito miudinha, mas ela ganhou em segundo. Ela tem potencial na área de atletismo que nós não conhecíamos e aí ela ficou tão feliz, mas tão feliz por ter ganho, e assim, era primeiro, segundo e terceiro lugar. Então na semifinal todos ganharam medalha, mas assim, no final o primeiro, segundo e terceiro lugares ganhavam aquela medalha enorme, né. E aí que eles ficaram maravilhados. E aí traz a autoestima, isso influencia na aprendizagem, porque é uma realidade que eles não têm no dia a dia, e aí a importância da escola dentro dessas comunidades. Como eu estava falando que antes, né, há 30,40 anos atrás não existiam essas escolas, né. Na época, na criação do projeto CIEP, dos ensinamentos integrados, que a partir desse momento as escolas vieram para dentro da comunidade, e isso é de grande valor. E aí quando trazem essa realidade, "poxa, como é que vai ser deixar essa escola dentro de uma comunidade? Na comunidade tem tiroteio, na comunidade tem muitos problemas". Sim, existem problemas como em todos os outros lugares, então essa questão da violência é uma questão além da educação. São outras áreas que precisam cuidar, mas a escola precisa estar dentro da comunidade, nossas crianças precisam da escola para eles poderem se recriar e até um profissional também que mora aqui, os professores que trabalham aqui, que têm essa vivência. Mostrar que é possível. Esta semana a gente estava falando dessa questão de ascensão do favelado e aí eu falei, o que o favelado quer ser? Geralmente a criança quer ser jogador de futebol, cantor de rap, porque essa é a nossa realidade. É isso que a gente mostra para eles, é isso que eles vivem na comunidade. Ninguém mostra um médico, ninguém mostra o biólogo, o matemático, o professor que mora dentro da comunidade. É professor, e é biólogo, e é médico, e é psicólogo (Professora B).

“O que o favelado quer ser”? Entender a importância do “fazer sentido” nos processos formativos é um caminho para se pensar a Escola da Favela em suas relações intersubjetivas com os estudantes e a comunidade como produtores de conhecimento, lugares de enunciações culturais em que condições de potencialidades emergem em meio às adversidades impostas.

A seguir a Professora B relata sentidos sobre educar, compartilhar saberes, ser feliz ao observar condições de potencialidades e prosperidades entre os alunos numa construção dialógica dos processos educativos que consideram o contexto e as contingências.

Melhor do que falar é o que a gente pode ver, né na educação e aí quando você age, quando você tem ação, porque eu falo muito para as minhas alunas que às vezes a pessoa fala assim: "ah, tem que estudar". Eu tenho prazer. Educação é prazer, é você ter prazer e estudar é ir, porque você pode ser feliz. Você pode ser feliz sendo o gari da comunidade. Eu vejo pessoas, alunos meus que progrediram e que são garis e são felizes no que fazem e eu acho que ser feliz é isso, e mesmo assim não pararam de estudar. Mesmo sendo garis e são felizes e têm família e estão na comunidade. Outros não estão na nossa comunidade, dada a importância de saber que o que você vai fazer da sua vida depende do início. Educação é início, é você tentar ser feliz e fazer o outro feliz e com o quê? Estudando, no seu dia a dia, compartilhando. Tem alunos lá na nossa escola que a gente... a minha sala está cheia de sacos, que eu vou até pegar amanhã, porque, assim, os professores se unem e só querendo... O que às vezes não é para mim, para o outro é muito importante e tem falta disso, então a gente se une. É material, é caneta, papel A4, roupa. Às vezes eles falam: "poxa, tenho roupa lá que ainda não vesti, tá com etiqueta" e a gente está lá para compartilhar. Então educação é compartilhar, é com o outro. O que você quer para você? Eu quero viver feliz, com as pessoas que estão próximas de mim e a minha comunidade. Eu quero uma comunidade feliz, sem violência, com a questão da educação pública com qualidade, com a saúde pública com qualidade, com a segurança pública com qualidade. Então educação para mim é isso, não é só

ensinar, né, é você trazer o que você tem de melhor e compartilhar com o outro. É dizer sim ou dizer não, porque muitas vezes a gente tem que dizer não para as nossas crianças e eles entenderem a realidade do que é possível e o que não é possível. Na realidade deles, né, porque eu tenho alunos aqui dentro da minha comunidade que hoje tem lojas e que ganham muito mais do que eu, que usam também a questão na vida deles da questão da Matemática que eu ensino, estão bem e fazem o trabalho deles muito bem, com qualidade e falam, quando eu passo... "Olha a professora, eu estudei com ela!". E têm a loja deles e fazem um trabalho magnífico na área que eles estão, mas são pessoas da comunidade, estudaram na escola pública e se ergueram na vida financeira. São prósperos. Muitos não pararam de estudar e são felizes. A educação para mim é compartilhar sua felicidade, é querer a felicidade do outro no dia a dia, no ensino da Matemática, no ensino do Português, no ensino da Filosofia, da Sociologia, da História. Trazer a história do seu local, do seu show, né. Eu estou falando aqui do que eu vivo e que é possível para eles, né (Professora B).

Ela fala também sobre estigmas:

é muito ruim quando você vem de uma comunidade e as pessoas falam quando você vem da comunidade. As pessoas, só no olhar, você já percebe a diferença, né, porque muitas vezes os nossos alunos que são homens, que são jovens, que nunca vão fazer alguma inscrição. Não é fácil ter um endereço na Maré, eles são negados. Isso é claramente... Eu estive conversando com algumas famílias que a gente tem aqui, e o que aconteceu? As crianças queriam, os jovens queriam servir no quartel, mas todos os jovens que deram o endereço da Maré, mesmo sendo pessoas com habilidades, pessoas dignas, com estudos, eles foram negados. Eles não conseguiram pelo simples fato de ter o endereço da Maré, então não é só a formação. É importante a formação sim, mas aí, através da nossa vivência, dessa questão de sair dessa educação que é compartilhada, a respeitar essa realidade dessa consciência que você, um favelado, você não é capaz ou mesmo que você tenha estudo, você ter essa criação de uma favela, pensam: "poxa, será que ele é capaz de fazer isso? Será que ela é capaz de ser uma pessoa digna? Sim, a gente tem vários exemplos aí... (Professora B).

A Professora B cita um exemplo de portas que se fecharam para jovens da comunidade como consequência de um preconceito relacionado a um estigma produzido socialmente. Muitas pessoas que moram em favelas por vezes preferem dizer que moram em um outro bairro a assumir que moram na favela por medo de ser negado uma oportunidade. Na Maré, por exemplo, já ouvi pessoas dizerem que moram em Bonsucesso quando estão à procura de emprego.

Sobre culturas, a professora cita exemplos em diferentes áreas e reforça a necessidade de significar a Maré como esse espaço de múltiplas produções culturais.

A favela respira cultura em todas as horas, em todos os momentos, mas quando eu olho da minha área aqui, eu tenho uma vizinha que tem uma horta lindíssima na laje da casa dela, ela compartilha com os grupos as sementes e é uma cultura da nossa comunidade. Essa questão da mulher, do homem também, né. Aqui na Favela da Maré tem muitos nordestinos e agora também nós temos os angolanos, muitos venezuelanos, muitos chilenos e eles fazem assim... É maravilhoso, porque aí várias culturas vão se juntando e vão nascendo outras, e essa realidade do dia a dia, do vestir, do falar, do plantar, do agir e essa cultura louca que a gente tem aqui na nossa Maré, que é maravilhosa, e quando eu olho da minha laje, eu vejo a questão dessa cultura das mulheres que plantam, elas são maravilhosas e elas compartilham, e quando você tem algum problema de fígado, ela compartilha com

you e te dá o boldo que é plantado na casa dela sem agrotóxicos. Que é maravilhoso e que ela está plantando várias plantas para reservas, se você tá passando mal, você pode ir à sua vizinha colher, dar uma colhida, que tem entre os vizinhos. Que é uma cultura geralmente nas nossas comunidades que não existe muito nos prédios da Zona Sul, nessas áreas, compartilhar, sentir a dor do outro, tentar ajudar. A questão da música, gente, quem não gosta da batida do funk, do reggae? Aonde você vai na comunidade você escuta esse movimento que tem aí, que todo mundo escuta e tem um menino que canta a música maravilhosamente bem e tem uma comunidade musical aqui na nossa comunidade, que tem rappers aqui maravilhosos. E aí a gente tem um rock, então tem áreas aqui na nossa comunidade que tem rock, um trabalho maravilhoso, e aí a gente tem trabalho, nas nossas feiras, né... Nossas trancistas que fazem um trabalho maravilhoso. Quantos salões que estão aqui nessa comunidade que juntam as nossas angolanas, com as nossas brasileiras, nossas mareenses e fazem trabalhos maravilhosos com essas mulheres. Vem gente de todo lugar para poder trançar aqui na Maré e tem a questão da dança, da dança, do boxe aqui próximo na associação e trabalham com... com lutas, que não é só o futebol, e a questão também da comida. Cada local maravilhoso na Maré que é maravilhoso nessa questão da culinária. Dentro da Maré você tem todos os tipos de culinária que você imaginar! Tem angolana, tem chilenos que têm bares, restaurantes. Tem orientais também que moram aqui, então você encontra... A cultura da culinária aqui que é imensa e que muitas pessoas sobrevivem com essa questão da culinária, das festas, e o esporte também que vem aqui na nossa comunidade, jogadores que já saíram daqui esportistas de várias áreas. Nós temos a Vila Olímpica, que tem natação, que tem balé, tem outras áreas em que a cultura é viva, aviva o local, aviva o local e a vida que nós temos aqui, a gente quer mostrar que não é só a violência, né. A gente tem espaços, a gente tem esporte, a gente tem a dança, a gente tem a música, a gente tem essa questão do verde. Nós temos aqui no Pinheiro, que é chamado de... Como se fosse uma florestazinha, né. E são muitos, né, não sei se é Vila dos Macacos... acho que é Floresta dos Macaquinhos. Não sei se... é uma área totalmente verde com um trabalho magnífico com a cultura do verde, plantações, com ervas. É uma área verde imensa que as pessoas não conhecem, que é chamada de Mata. Aqui é uma matazinha no centro dessa comunidade e faz um trabalho belíssimo e que não é reconhecido (Professora B).

Podemos interpretar uma visão ampla de cultura enunciada pela docente, presente sobretudo nos fluxos e trocas de sentidos e saberes entre os sujeitos, a partir de suas histórias, trajetórias e significações ao longo da vida.

c) Sentidos enunciados pelo Estudante A

O Estudante A relata como problema uma contradição sobre a Escola da Favela relacionada ao contexto em que está inserida e ao mesmo tempo a formação e as oportunidades para muitos jovens:

É a criminalidade dentro da comunidade, porque quando você tem uma escola dentro de uma comunidade, quem manda lá dentro da escola é a criminalidade. Então como você vai ensinar uma criança lá hoje em dia... Com a escola dentro da comunidade com a criminalidade junto, não existe, então, para mim, a Maré era um certo tipo de... se você olhar é um dos maiores complexos estudantis do Rio de Janeiro, se você botar no ponto de vista é, e muitas crianças dali de dentro saem formadas (Estudante A).

A seguir o Estudante A relata uma condição de precariedade para muitos estudantes que precisam trabalhar, mas acredita na educação como possibilidade para os jovens a partir da sua experiência:

Muita família da comunidade passa por dificuldades, então muitas vezes a criança deixa de estudar para poder ajudar a família. Aí é onde eu falo, eu no meu caso, como eu, no meu passado, que eu estudei, eu tive que deixar de estudar para poder trabalhar; então muitas vezes atrapalha, aí você quer arrumar um trabalho digno... Você não pode ter condições de ter um trabalho digno se você não tem estudos. Então lá dentro o estudo, muita criança se forma assim por força de vontade: "não, eu quero estudar, eu quero me formar, eu quero ser alguém". Mas muitos não têm, não chegam ao destino disso, então é difícil, mas como eu fico falando, eu espero uma melhora e a gente acredita que um dia vai ter essa melhora (Estudante A).

Nesse trecho o estudante relaciona o estudar à finalidade de “ser alguém”. É importante ressaltar que todos nós somos “alguém”, independente de nosso grau de escolaridade, local de moradia ou profissão exercida. Entender que as diferenças constituem nossa sociedade é um caminho produtivo para desconstruir ou desestabilizar hierarquias que deslegitimam diferentes formas de saberes ou diferentes formas de “ser/estar” no mundo.

Sobre o papel da escola, o Estudante A diz:

a escola lá dentro tira muita criança da rua, porque é muita criança na escola, lá dentro, vou te falar... porque como eu te falei, muita família passa necessidade, então muita criança, quando vai para escola, além de ela aprender, ela vai ter uma alimentação, ela vai ter um ensino e vai ter uma cabeça totalmente diferente lá fora. É por isso que é a importância de uma escola dentro de uma comunidade, mas só que para ter uma importância da escola tem que ter uma segurança. Você, sendo professor dentro de uma comunidade, você sabe o que que é você acordar de manhã cedo, pegar a sua condução, seu transporte e ser parado por um bandido. Você indo para uma escola, para ensinar o próprio filho do bandido, é chato, né? (Estudante A).

Aqui o estudante ressalta a questão da importância da Escola da Favela, problematizando ao contexto de violência no qual ela está inserida.

Sobre potências, ele afirma:

Uma potência que eu estou querendo... Eu acho que você está querendo me explicar o que tem de bom... o que tem de bom? O que tem de bom dentro de uma escola? Lá dentro, porque eu já vi muito amigo meu se formar através do ensino de dentro de uma comunidade. Eu tenho um próprio amigo que hoje em dia ele é ator e se formou em Arte dentro da escola, dentro de uma comunidade. Então não existe lado ruim... para ter o lado bom, tem que ter um lado ruim. Para ter um lado ruim tem que ter um... não existe, é como se fosse uma pilha: o positivo e o negativo. Então lado positivo disso tudo, porque o ensino dentro de uma comunidade ajuda uma criança se formar, ajuda uma criança ter um espírito esportivo, vamos... Lá dentro tem a Luta pela Paz, uma ONG. É uma ONG, Luta pela Paz. Um boxeador brasileiro, medalhista mundial é de dentro da comunidade. Estudou dentro da comunidade, então eu acho assim, esse é um ponto positivo de você ter um ensino dentro da comunidade, é isso. Não é você: "Ah, porque eu vou me formar ou ser inteligente". Não, dar um caminho para criança, para ela poder crescer, progredir com uma mente fértil. Eu acho isso. Geração em geração, vai passando de geração em geração, como meu exemplo, eu estudei lá dentro, a minha filha estuda lá dentro, então assim, a minha filha pode ter um filho, vai estudar lá dentro. Então eu acho assim, eu espero que nunca acabe, vai... é como se fosse uma árvore (Estudante A).

O Estudante A relaciona potência às coisas boas em oposição às coisas “ruins”. Exalta trajetórias de prosperidades que emergem das comunidades assim como a ação de ONGs como projetos que atuam a fim de possibilitar maiores oportunidades para os jovens.

Ele fala também sobre culturas:

A vereadora, não sei se vocês ouviram falar, Marielle. Ela saiu de dentro de onde? De dentro do Complexo da Maré. Ela é uma das fundadoras da cultura afro-brasileira de dentro do Complexo da Maré, onde existe lá dentro, ela que praticamente fez. Então a arte... porque cultura é arte e a arte é a cultura. Lá dentro, o que mais existe é cultura. Se você pegar uma criança e mandar uma criança desenhar, a criança vai fazer um desenho, tu vais falar: "pô, esse desenho aqui dá para fazer um quadro". É cultura você pegar uma criança, um balão e isso e sai disso, daquilo, é uma cultura. Então lá dentro de uma comunidade, se não existir cultura, não existe vida... Que para você caminhar, você tem que ter, então, como eu te falei, o crescimento do Complexo da Maré foi isso. Além dessas escolas, abriram várias outras escolas, foi abrir portas para cultura, porque lá, se você botar no papel, além daquilo que tem aquela outra que tem... Do AfroReggae, né, a maioria é de lá de dentro do Complexo da Maré. Não é à toa que lá dentro do Complexo da Maré tem uma ONG do AfroReggae, então além disso tem música, tem arte, então por isso que eu estou te falando, hoje em dia [...], hoje em dia o funk virou ritmo, antigamente funk era fora. Hoje em dia o funk está no coração, na mente de uma criança, na mente de um estudante. Você vai na escola, você está na hora do teu recreio, estão lá os adolescentes escutando funk no recreio. Na minha época não existia isso, na minha época era aquilo: "vai para escola, é escola, tem que estudar". Hoje em dia uma Educação Física praticamente... Virou uma matéria. Na minha época, Educação Física era um centro recreativo, hoje em dia é uma matéria. Não é à toa que hoje em dia muita gente se forma, se não fosse a matéria, você não se formaria em Educação Física, né (Estudante A).

Para falar de cultura, o Estudante A lembra o exemplo da vereadora Marielle Franco, cria da Maré, socióloga e grande lutadora em favor das comunidades, que foi brutalmente assassinada em 2018. Além de citar outras produções culturais presentes no cotidiano da favela, como artes e ritmos e como a escola também pode ser um espaço de enunciação cultural.

d) Sentidos enunciados pelo Estudante B

O Estudante B relata sua perspectiva sobre a relação escola-comunidade, e como os educadores são referência para muitos estudantes:

A rede pública é acessível a todos nós, então hoje a maioria dos estudantes das escolas municipais aqui do Complexo da Maré é de moradores do Complexo da Maré, o que move também a ter um certo distanciamento, posso dizer assim. É que a gente acaba não tendo professores do Complexo da Maré e acho que isso influencia também na vida dos jovens, por que quais são as suas referências na educação pública? E a gente tem que levar isso adiante, quem são as minhas referências na educação? Minha referência na educação é minha mãe, que atualmente é professora na creche, então minha referência de educação é ela. Mesmo sabendo que ela é assim, recreadora, mas, para mim, minha mãe foi minha professora. Como para vários alunos também, até hoje foi a professora que está mais perto e acaba sendo "um status", né, porque querendo ou não você está passando a educação para aquela criança e até mesmo para a comunidade. E acaba sendo um ciclo, né, um ciclo, uma conexão mesmo entre os moradores, e eu costumo dizer, eu estava

falando até recentemente com a minha madrinha. A minha madrinha é muito ligada à comunidade, né, então ela diz que tem um ditado que diz que "não é uma família que cria o seu filho, é aldeia". Então todos nós estamos conectados a isso, então não é só a minha mãe que me criou, mas outras pessoas, então a gente também está acostumado a dizer da meritocracia, né assim... Você chegou lá sozinho? Não, eu cheguei lá porque tinha professores, cheguei lá porque eles tinham me dado alguma coisa para auxiliar, para poder ajudar meu estudo. Então o mérito não é só seu, o mérito é de muitas pessoas. Tem essa questão por causa de médicos, por causa de enfermeiros, foi por causa do professor, foi por causa de objetivo, e é isso, entendeu? Então não há o mérito "só", só eu tenho que ser reconhecido pelos meus esforços, né, mas tem pessoas responsáveis também... Então acredito muito nisso, eu acredito que todos nós somos conectados, não somos distantes (Estudante B).

Nesse trecho podemos considerar um questionamento ao *status quo* meritocrático a partir de uma concepção das relações entre vários agentes sociais de diferentes áreas nas trajetórias dos estudantes. A seguir, “B” fala sobre a sua percepção sobre quem é o jovem estudante da Maré:

O jovem estudante da Maré é aquele que, querendo ou não, vai ter um suporte, né, com que tipo de suporte ele conta? Aquele que vai ter um suporte, seja da família, seja de um tio, seja de uma tia, seja de um avô, de uma avó. Então o estudante... Eu estou analisando de acordo com a minha trajetória dentro da educação pública, né, se eu olhar para trás eu vou ver que os meus amigos de classe, atrás, no jardim, não são hoje aqueles que estão ocupando uma cadeira na universidade pública, não são hoje aqueles que estão ocupando também o espaço na universidade particular. Se eu pegar, eu vou ver que é um bandido, talvez seja já uma mãe cuidando do seu filho e partindo para trabalho secundário, como manicure, então acaba tendo esse desvio. Querendo ou não, faz parte da nossa sociedade. Ou você mantém a sua casa ou mantém aquela vida que você gerou ou você não consegue mais se direcionar a alguma coisa, né. E a nossa sociedade está muito ligada a isso: "Ah, você tem que estudar". Tá bom, eu tenho que estudar, mas e o suporte alimentar, financeiro, a saúde? Tem isso tudo, entendeu? Eu estava falando recentemente com uma pessoa: "Ah, faz essa prova, eu pago para você". As pessoas pensam que eu só tenho..., mas eu falo, não adianta você pagar uma prova para uma pessoa, chegar lá e não entender o que é que está dizendo, entendeu? Antes da prova há um preparo que muitas vezes não acontece na rede pública. A gente às vezes precisa testar um curso pré-vestibular comunitário como eu fiz, né, para a gente pegar tudo aquilo que faz parte da educação que eu tive, entendeu? O que pode me atrapalhar lá na frente pode me impedir de tentar um mestrado, uma pós-graduação, né. Então é isso, é um caminho. Tem pessoas que vão seguir e outras não até o final, e não existe final, não existe um nível maior, né. O que é um PhD. Será que muitos vão chegar lá? Entendeu? (Estudante B).

Podemos observar nesse discurso como é forte a questão da relação familiar como suporte para os estudantes, ao mesmo tempo que existe preocupação quanto ao acesso dos alunos de classes populares às universidades e à continuidade nos estudos por condições de precariedade que atravessam os jovens em seus processos formativos. O Estudante B aponta como importante a atuação de projetos sociais, como pré-vestibulares comunitários, para possibilitar maiores condições de potencialidade aos jovens.

Sobre o papel da Escola da Favela, o Estudante B comenta:

O papel da escola é primordial, né, mas aí é que está. Se a gente falar de escola, a gente vai falar de poder público, mas será que o poder público está atuando na comunidade? Ou será que ele chega na comunidade com operações policiais, né...

Tem educação sem investimento? Nesses colégios a gente tem um complexo de escolas, mas e aí, cadê o investimento que vão ter nessas escolas? A gente tem brizolões. Que investimentos vão ter esses brizolões? Então é questão de investimento. Se você investe, você tem potenciais pesquisadores, agentes da educação, agente da Saúde, policiais, bombeiros. A gente vai ter isso tudo, né. Só basta você investir. Assim, eu também falo a respeito de você... se você não, né, do governo, investir, mas também qualificar, porque se você qualifica você não está criando pessoas como eu costumo dizer, que é um exército dos desempregados, né. Porque a gente vê lá, entendeu, se o governo qualifica o jovem ele vai ter algo grande para fazer, ele não vai ser aquela pessoa que vai chegar lá... Ele vai botar no quadrinho embaixo: "auxiliar de serviços gerais"... você tem que qualificar os jovens, tem que criar... criar, olha, formar pessoas para a vida. Não adianta você entregar esses jovens mais para a frente não, porque como a gente usa na Sociologia, né, vai... vai ficar, vai criar um exército de contingência, um negócio assim, e vai ter muitas pessoas que vão ficar desempregadas e vão querer ir para o crime organizado, né. Vai começar a roubar, vai começar a praticar de alguma forma, eles vão criar alguma coisa, entendeu? Eu não estou falando que eles estão levando na comunidade, porque se o governo não investe na educação, não investe na profissionalização para formação dos jovens moradores de comunidade, e aí, né (Estudante B).

A necessidade de investimento e qualificação para as Escolas da Favela é apontada como essencial para criar melhores condições para os jovens de comunidades. Nesse trecho também podemos observar um binarismo entre a associação de um outro caminho que não o da educação, muitas vezes relacionado ao mundo do crime. Penso que o contexto de violência e a centralidade dos discursos na violência favorecem essas lógicas binárias.

Sobre potências e estereótipos, o Estudante B prossegue:

as potências são os moradores, né. Se o Estado investe, terá seus frutos e, assim, eu costumo dizer que era a minha vizinha... próximo da Mariele. A Mariele, com a campanha dela, né, foi a vereadora mais votada do município do Rio de Janeiro, a Renata Souza, tinha deputada estadual que é minha vizinha também... também tenho o Rafael, que é influência também abrasiva. Estudou no Colégio no Clotilde Guimarães comigo, hoje está em... Está aí para cima, né, na mídia, trabalha ganhando destaque e uma coisa que foi dita vezes no ano passado e continuam dizendo é que aqui é um bando de bandido, né. Que a Maré é um bando de bandido. Será que a Maré é um bando de bandido? Será que eles estão olhando para a minha história, a minha história tem caminho diferente deles? Eu abro assim, realmente, meu coração para falar. Tinha sim, caminhos, oportunidades para me levar à bandidagem, mas eu preferi... Eu tinha dois caminhos: ou estudar ou ir para lá, né, eu ir para lá com meus primos, mas será que realmente tem um monte de bandidos aqui na Maré? O que tem de potência... uma das favelas que tem mais universitários é a Maré. Será que a gente patrocina crime organizado? Ou será que a gente tenta viver todos os momentos distantes, não acolhendo situações que desprezam, não acolhendo as situações em que eles influenciam, entendeu? E a mídia também... uma pesquisa tem que ter esse olhar, a gente mora aqui sabendo que não tem para onde ir, porque se tivesse para onde ir nós iríamos tranquilamente, entendeu? Mas não estamos aqui porque queremos, né, nós estamos aqui porque somos frutos do nosso meio. Crescemos aqui, o que nos resta é viver aqui ou tentar alguma coisa além disso. Então é essa união que nos faz fortes... Esse grupo, ou o grupo é silenciado ou ele cresce mais e acredito que esse grupo está crescendo mais, cada vez mais. Recentemente teve troca de tiro na comunidade... Tem um ditado, ditado não... Escreveram próximo à ponte que fizeram do BRT "Menos aula, mais bandido". Poderiam colocar "mais aulas, mais pessoas formadas" menos... Como é que eles falam? "Menos vagabundo" (Estudante B).

O estudante cita como exemplos de potências suas vizinhas Marielle Franco e Renata Souza, que foram eleitas representantes da comunidade no Legislativo Municipal e Estadual respectivamente, e identifica como problema os discursos que relacionam as favelas como lugar de bandidos; em oposição a tal afirmação, exemplifica com a quantidade de alunos universitários na Maré e como a educação é um caminho de potencialidade na medida em que produz um afastamento entre essa associação da influência do crime organizado no cotidiano da favela.

Sobre a importância da Escola da Favela, o Estudante B relata sua percepção sobre os caminhos possíveis:

A escola pública, assim, para mim, sempre, ela foi um local de refúgio, né, porque a educação... A minha mãe sempre me orientou que a educação era uma solução e é uma solução, né. Eu sempre tive dois caminhos, ou um caminho que me levava ao que na minha visão de mundo seria minha destruição, né, ou o que me levaria a ter uma vida melhor e ter coisas boas aqui na Terra, e foi isso que eu quis para minha vida e até hoje estou assim. A educação pública foi fundamental para mim, mesmo eu não tendo todos os suportes necessários, mas eu acredito que os professores sempre, principalmente na educação básica, me ajudaram bastante. Foram professores excelentes, professores que eu guardo assim bem no coração. Como pode as pessoas de lá de fora virem para dar aula na comunidade e principalmente um dos colégios mais perigosos, porque o CIEP Samora Machel e o CIEP Elis Regina são na divisa de facção, né. A qualquer momento podem acontecer confrontos pesados igual ao da semana passada, entendeu? Então eu não entendia muito..., mas eu fui entendendo que existe um processo e existe aquela coisa de valorização do funcionário público que está se perdendo no nosso país, então assim, se você não valorizar o funcionário público, se você não valorizar o profissional que entra na comunidade, será que daqui alguns anos teremos? Entendeu? Só a gente olhar para o... para as clínicas da família, olhar aqui para a Clínica da Família Jeremias, onde a minha área é assistida. Temos dois ou três, não chegam a ainda dois ou três médicos, né, e minha mãe chegou hoje dizendo que a médica vai pedir para sair. E aí como fica a saúde do pobre, entendeu? Então se torna tudo bem difícil. Será que... Quem é aquele que vai querer entrar realmente na comunidade e não ser aquele que é morador de comunidade, então é muito difícil ter esses questionamentos. Se a gente não chegar para colocar em pauta, a gente não vai conseguir, né. A gente vai continuar ficando para trás, para trás, para trás e a gente vai continuar sendo aqueles que não deram certo na vida, mas aí eu também pergunto o que é que é dar certo? (Estudante B).

Nesse trecho percebemos contradições e ambivalências entre as tensões impostas pelo contexto em que a Escola da Favela está inserida e a importância dos serviços públicos nessas localidades. O Estudante B identifica como caminho a valorização dos servidores que atuam nestes contextos para que os moradores de comunidades não fiquem desassistidos.

Sobre culturas e potências:

A questão de cultura e vou colocar cultura, esporte e lazer, tá? Cultura a gente tem... Não é pouca cultura, mas a gente tem espaços culturais do poder público. A gente tem a Lona Cultural Herbert Vianna, a biblioteca popular que lá tem também dentro da lona cultural e temos, assim, um público só. O piscinão também, né, não dá para esquecer assim. A gente pode colocar também a Vila Olímpica, né, que é um dos poucos espaços ainda aqui dentro. Eu também coloco o Parque Ecológico, que nós podemos falar também de meio ambiente, porque é um dos poucos espaços que temos

livres. Como costume dizer, nós estamos dentro de uma bolha de CO₂ e estamos cercados, porque tem a Avenida Brasil, tem a Linha Vermelha, a Linha Amarela. São as três maiores que estão ao nosso redor, então também é muito difícil, né. Mas a gente também tem que mostrar como que a gente pode usar esses espaços a nosso favor, como esses espaços podem se tornar diálogo com a comunidade como potência. Você pode investir em cultura, pode investir em esporte e lazer. Tudo isso você pode potencializar nos moradores de comunidade (Estudante B).

O Estudante B identifica diferentes lugares de cultura na Maré, como a Lona Cultural Herbert Vianna, o Piscinão, a Vila Olímpica e o Parque Ecológico. Esses espaços são importantes lugares de produções culturais e podem ser considerados também como produtores de potencialidades em diálogo com a comunidade.

Sobre a atuação do poder público, o Estudante B ressalta a importância de representantes que defendam demandas das comunidades, assim como exemplifica diferentes espaços de ações e construções políticas na favela como em ONGs e projetos sociais, problematizando as ações do Estado sobretudo a partir de operações policiais que só agravam os problemas de violência já existentes.

Às vezes eu me pego assim falando muito em relação e atacando muito o poder público. A gente vota, porque é aquilo que a gente tenta construir, então se a gente vê alguns políticos como inimigos, estou vendo a Renata, a Marielle que faleceu, estou vendo Freixo, estou vendo, né, Mônica Assis e outras como inimigo, assim. Isso não é certo, né, porque a gente está vendo que essas pessoas estão chegando junto, estão falando junto sobre as demandas da comunidade, então, se a gente olhar para o lado, se a gente está conseguindo algumas coisas é por causa de muita gente política também, né. E aí eu não tinha por que ficava falando: "Ah, mas isso é culpa do poder público que não chega e faz isso"... Só sabe chegar com alterações, mas eles também chegam com as ONGs, né, e aí como é que fica, né? Estou falando, só essa questão fica meio... Eu não completei, mas tem espaços assim bons, muito bons, excelentes, como o Museu da Maré, como o Centro de Artes da Maré, que é o CAM. Também tem o galpão Bela Maré, tem as instituições que, a Redes que se ramificou também, né. E agora tem a Casa das Mulheres, que faz também parte do Centro de Artes, centralizada nas favelas que é o Campo Belo, a Maré... E acaba sendo um, né, porque todos eles são um... São necessários para o nosso desenvolvimento. Todos eles, né, todos eles de alguma forma recebem incentivo, né. Incentivo fiscal, incentivo de pessoas físicas, então... então é isso, então tem muitas pessoas, não dizendo totalmente que poder público não olha para a gente, mas saber, ter uma atenção maior, né. Não chegar só na nossa comunidade com operações policiais, entendeu? (Estudante B).

e) Sentidos enunciados pelo Professor C

Sobre a Maré e suas diferenças:

A Maré é uma comunidade, é assim muito mista, né. Primeiramente, ela tem 16 comunidades aqui e cada comunidade tem objetivos diferentes, tem um público totalmente diferente [...] Aqui abaixo, onde eu moro, na baixa, já tem um público mais antigo, que tem uma condição melhor. Também, né, poder aquisitivo, financeiro, enfim. Os trabalhadores mais... com plano de carreira um pouco melhor; vamos dizer assim, entendeu. Diferente de outras comunidades como uma comunidade de remoção, entendeu, então aí já tem uma, um poder aquisitivo um pouco mais baixo. Então é um pouco diferente, então, dependendo de onde, de onde esse público está dentro da comunidade. Esse indivíduo está dentro dessa

comunidade, esse indivíduo nessa comunidade vai depender também um pouco, o perfil também do aluno, entendeu? Então ele vai ter uma necessidade maior, as famílias mais estruturadas que estão mais centralizadas aqui para cima, linha amarela entre Pinheiro, abaixo do Timbau, né, que é uma comunidade mais antiga, a Nova Holanda, que é uma comunidade mais de remoção. Alguns lugares mais complicados lá, o público tem uma necessidade um pouco diferente, né, problemas de família, famílias um pouco mais desestruturadas. Eu vejo assim, eu trabalho também nas escolas do Pinheiro, né, eu trabalho ali no Vicente Mariano, que é abaixo, que é um público totalmente diferente, que é um público já mais, um pouco mais maduro, e o público lá da Nova Holanda, que é um público um pouco mais carente, eles têm necessidade, mas a necessidade deles é mais afetiva. Então eles precisam, eles são muito afetivos ainda, então eles pedem... então a gente lá tem uma outra abordagem, é mais de afetividade, entendeu, que a eles falta carinho, falta atenção, eles têm que ter mais atenção, diferente do público aqui, que a gente consegue trabalhar mais os conteúdos do município, entendeu? Então aqui a gente consegue trabalhar um pouco mais os conteúdos mais pesados, que eles conseguem assumir esse tipo de conteúdo mais rápido. O pessoal lá da Nova Holanda tem uma, eles têm.... Tem ainda expressão, tem ainda essa atividade ainda, então a gente trabalha algumas coisas de afetividade. Por isso que eu estava falando a parte lá, e aí eu vejo que eles são um pouco mais sensíveis, são muito emotivos, são alunos mais agressivos também, são um público um pouco mais agressivo, entendeu? Então isso vai depender muito de cada região, se for mais para dentro, mais lá para a Ponte, isso vai mudar muito e também carece pegar um público também um pouco mais baixinho, né, um pouco do ensino fundamental I. Eles ainda estão nesse processo de afetividade, né, estão... Os pais trabalham, né, não tem muita atenção também, né, porque eles trabalham o dia inteiro, né. Precisam trabalhar, ali é a classe trabalhadora, pesada, então os filhos ficam o dia inteiro em casa e o único lugar em que eles podem socializar é na escola. Dependendo da região também ela é um público diferente. No Parque União é mais aquele pessoal do Nordeste mesmo, lá em cima, entendeu, e lá no Pinheiro já tem uma colônia de angolanos, entendeu. Aqui de baixo já tem um pouco do Nordeste, um pouco do pessoal de São Paulo, tem imigrantes da Europa também, meu pai é alemão e veio da Europa. Tem isso, tem portugueses, tem sueco, tem mais alemães morando nessa região aqui da baixa. Então você vê um grupo misto de vários locais, né, porque a Maré é um centro, né... Tem a Linha Amarela, do lado da Linha Vermelha, da Brasil, e pega o centro, então é um polo mais central. Então muita gente vem para cá, angolano, turista europeu, enfim, Nordeste, Sul, então (Professor C).

Nesse trecho, o Professor C relata como a Maré é um espaço de pluralidade; o Complexo é formado por 16 favelas que possuem suas especificidades e diferentes histórias e contextos formativos, que fazem com que sejam ocupadas por pessoas com diferentes trajetórias de vida. Mais uma vez, a relação familiar é enunciada como um fator importante nos processos formativos dos jovens, assim como a questão social. Para o Professor C, nas comunidades em que se tem um público com melhores condições familiares e econômicas é possível trabalhar mais os conteúdos, enquanto nas comunidades que se formaram em contextos de remoção e são habitadas por pessoas com maior vulnerabilidade social e familiar as relações educativas são mais afetivas e sensíveis. A Escola da Favela, como local de acolhimento e afeto, volta a ser enunciada como necessidade em determinados contextos.

Ainda sobre a Escola da Favela, o Professor C continua:

A escola pública na favela tem que ser essencial, né, a gente não tem uma valorização muito boa assim, mas ela é fundamental até para o desenvolvimento da comunidade, entendeu, porque a escola é um ponto central também de pensar no

Brasil, na cidadania, no ser, né, na sua identidade [...]. Os professores gostam de trabalhar a identidade, porque as pessoas não se veem: "Ah eu não sou da área, eu moro em Bonsucesso". As pessoas têm um pouco de vergonha, então a escola trabalha um pouco essa questão de identidade, né. E essa formação assim da escola é uma segunda casa, na verdade eu vou falar mais rápido a questão mais emocional, porque é mais a minha área, né. A escola tem papel fundamental como complemento de um... Dos pais, da família, entendeu? Porque é uma segunda casa para eles, porque é um lugar onde eles vão ter alimentação. A escola pública proporciona alimentação, as refeições, entendeu. Ela proporciona as interações sociais. Muitas vezes os pais que estão trabalhando o tempo todo e não têm tempo de ficar com os filhos, então a escola, quer dizer... Tem se perdido, entendeu. A escola pública, né, proporcionou uma série de benefícios para o educando, para o professor também e para a comunidade. A comunidade respeita a escola, né, essa escola aqui, ó, ela tem um pátio bem grande, entendeu? Ela é uma área de lazer bem grande, então a Maré quase não tem muita área de lazer, por isso que as pessoas dão muito valor, fecham rua para fazer festa e a escola tem espaço e a comunidade respeita esse espaço como espaço sagrado de educação. Então por mais que seja uma escola pública. "Ah, porque a escola pública é aquela precariedade tal". Mas eles ainda, eles têm essa coisa, né, respeitam [...]. Então o pessoal tem um lazer, né, um prazer, é um prazer, não... um lazer, né, de estudar, né, de respeito também, porque, assim, é uma forma, é uma passagem também, né, porque a escola eles vêm tipo assim. "Não, tem que estudar, porque é o seu futuro". Então eles ainda acham que a escola tem esse papel fundamental, então, na formação do aluno eu acho que é fundamental a escola pública; como a população aqui é acima de 40.000, não sei qual é o IBGE agora. Então a criação de mais escolas é fundamental, então a gente tem bastante escola. Temos cinquenta e poucas, por aí. Não sei se contam com os particulares, tem que saber certinho e aí, pô, os alunos de escola pública da Maré conseguem ter uma demanda melhor, né, conseguem atender essa demanda, né [...]. E a escola vira uma identidade da comunidade, ela faz parte da comunidade e eles principalmente respeitam isso. Isso é, na formação de qualquer pessoa, seja quem estudou ou dos futuros filhos deles que irão estudar aqui. Eles estudando na escola aqui [...] porque eles sabem que na verdade essa escola tem, já tem umas três gerações na área, então aqui já tem neto de quem já estudou aqui. Eu fui aluno aqui nessa escola aqui no Vicente Mariano e agora virei professor. Meu filho vai estudar comigo? Isso aí é outra coisa (risos) (Professor C).

Nesse trecho o Professor C afirma a Escola da Favela como lugar de construção de uma identidade que possibilite um sentimento de pertencimento para os alunos, afirma a escola como lugar respeitado pela comunidade e menciona uma questão geracional na construção desse sentido de respeito entre a escola e a favela.

Ele explica como percebe a escola com base em sua relação como morador, professor e ex-aluno do lugar em que trabalha:

E aí eu escolhi a 4ª CRE então... Porque eu moro na área da Maré aí eu falei: "Pô, vou escolher, vou fazer um concurso, mas voltado para minha área aqui" e aí eu escolhi, falei: "Pô, qual escola vou escolher"? Aí eu falei: "Cara, eu vou escolher o Vicente, porque é uma escola referência para mim, né. Na infância é uma escola referência e tal e aí eu vim para cá. E aí eu vejo outros professores que já foram meus professores antigos e aí se tornam os meus colegas de trabalho, entendeu? E aí eu uso a minha experiência, né, como morador, como ex-aluno aqui para falar para os alunos, entendeu? Mandar essa mensagem: "Pô, você tem que estudar, porque você tem que seguir um curso legal, porque você não tem que meter o pé daqui", entendeu? Tem coisas boas, dá para viver e trabalhar aqui, entendeu? Esta comunidade tem seus problemas, né, mas ela tem seus benefícios, entendeu? Tem essa questão da... é próximo a muita coisa, [...] às vias e tal. Eu tenho uns amigos aqui, tenho amigos que vivem aqui, têm uma identidade. Eu sou da Maré, entendeu?

Sou da Maré, entendeu? E aí em relação um pouco da minha experiência para eles, eles terem respeito mais ou menos: "Pô, o professor mora aqui, é uma boa pessoa, então eu consigo também", entendeu. É mais nessa linha que eu penso, entendeu. E aí: "é por isso que, poxa, já te vi lá no morro". "Sim, eu moro aqui na Maré". Porque eles acham que professor só mora na Zona Sul, entendeu, e não. Somos gente como a gente, somos parte, somos parte da família, entendeu. E aí eu tento passar essa experiência que dá para realmente ver que dentro da Maré, entendeu, tem suas limitações a Maré... Para você conseguir estar, mas também na escola tem a questão da educação, tem a questão do material, tem uma parte sim, a gente consegue uma parte, mas para conseguir outras partes demora muito. É um processo, entendeu, agora a valorização da educação no Brasil ainda é um pouco lenta e devagar, entendeu. [...] As escolas aqui da Maré têm uma boa postura. Elas só precisam de manutenção, as escolas daqui precisam realmente de manutenção, porque o público aqui é heterogêneo, ele muda o tempo todo e é mais isso. A gente tenta de uma maneira com os alunos, tenta trabalhar as necessidades que tem a escola. O que é um pouco difícil, porque as escolas deveriam ter autonomia, né, decidir o que trabalhar, o que fazer, né, dentro da escola, da comunidade. As coisas vêm muito de cima para baixo e a gente não tem muito o que fazer. Então isso dificulta sempre mais a carreira, eles pedem uma coisa e a gente, cara, não tem recurso para fazer. Eles pedem uma coisa, mas sobra para o professor, entendeu? Sobra para funcionário, então a gente, cara, a gente se desdobra. Esse é um dos pontos mais negativos que tem. É falta de professor, falta de funcionários, a valorização dos professores. É um pouco ruim, entendeu? A gente é psicólogo, porteiro, diretor, merendeiro, faxineiro às vezes, a gente é conselheiro, é terapeuta. Então a gente deixa de ser professor e ver o educando em geral, então esses são os pontos negativos. A gente acaba tendo mais demandas, muito grandes, entendeu? (Professor C).

Aqui também podemos identificar o discurso de que a escola está sobrecarregada de demandas, o que pode ser entendido como um problema na medida em que possibilidades de ação acabam fugindo da capacidade de atendimento dos funcionários.

Sobre potências que acontecem na relação entre a escola e a favela, ele afirma:

A potência aqui está primeiro na equipe. A equipe está bem reunida, né, é uma boa potência. Nessa escola em que eu trabalho os professores são ótimos para trabalhar, né, os alunos participam assim, eles acabam tendo um bom empenho e, cara, e a comunidade tem uma relação com a escola. Cara, eu acho que a comunidade é um ponto fortíssimo, entendeu. Por mais que a gente tenha mais uma diversidade muito grande, né. E essa diversidade, essa é a... Essa identidade, porque as pessoas não falam: "Ah, eu estudo numa escola tal", não. Eu estudo no Vicente Mariano, estudo na XXX, estudo no XXX... Enfim, a comunidade, ela... Esse é o nosso forte, né, a gente tem uma comunicação boa com a comunidade, entendeu? A gente consegue fazer para o estudante, coisa assim, para a comunidade, com a participação da comunidade. Eles são um pouco participativos, não são todos, né, mas um ponto forte eu acho que é isso, cara. Eu acho que é mais isso e o núcleo também. Tanto aqui na escola entendeu, eles tentam participar muito das atividades da escola, dos eventos que acontecem, festa junina, formatura, entendeu? E a gente também proporciona que os alunos participem do processo, não só assista, mas participe do fazer, do produzir, do organizar passeio para o museu. Então, eles produzem materiais, eles entendem um sentido, né, quando eles conseguem reconhecer um sentido no que a gente está fazendo, no que a escola está fazendo. Aí isso, o processo vai... se a escola não proporcionar nenhum incentivo, se não tem nenhum incentivo, não vai para escola. Falta à aula e tal, a escola precisa dar um incentivo, né, um incentivo, né. Tem que fazer sentido para eles, né. [...] Alguma coisa que seja parte do mundo deles, que isso é um ponto forte também, que aí eles conseguem ver sentido naquilo. Alguns conseguem mais rápido, outros conseguem no seu tempo pouco mais lento, mas um ponto forte. Cara, eu acho que a gente consegue ir, né, com todos esses problemas que vêm de cima para baixo, a gente tenta lidar com o

apoio no campo escolar; a gente vê que dá para fazer um sentido para eles, pegar elementos, artistas locais, jornalistas locais, pessoas locais para dar uma referência para eles, e isso acaba sendo um ponto forte da educação aqui da Maré, entendeu. Eu não vou dizer que todas as escolas conseguem fazer isso e não vou dizer que isso acontece sempre assim, mas no momento que acontece, que a gente consegue fazer isso, é o ponto mais alto assim, da gente, entendeu. Quando acontecem, são lá para cima (Professor C).

Aqui o Professor C afirma perceber potências em diferentes agentes, na equipe da escola, na comunidade, na relação entre escola e comunidade e nas produções que acontecem quando a articulação entre os agentes e suas demandas acontecem. O “fazer sentido” nos processos educativos volta a aparecer nos discursos educacionais como uma condição de potencialidade, que possibilita a emergência de experiências (acontecimentos) potentes.

Sobre a relação entre cultura e educação, ele afirma:

A educação é, é uma expressão que nem Artes, né, a arte e educação, entendeu. A educação é basicamente isso, a coisa que eu falei nessa questão da interseção, essa questão do aprender e ensinar também. Eu ensino, mas eu também aprendo, e educação é isso. Educação é o tempo todo estar ali, é o dia a dia, e educação para mim é o dia a dia de convivência, de cultural, de experiência, de vivência, enfim, de amor, tristeza. Enfim, ela acaba sendo mais afetiva, uma coisa menos quadrada. Eu vejo isso e a cultura na Maré tem isso, né, como eu falei. A Maré é tipo assim, é riquíssima tipo assim, se você parar para pensar de você, pô, tem muito material. Não físico, não é material físico, né, mas tipo a escola não tem instrumentos, a escola não tem papel, mas se você reparar a escola é uma diversidade muito grande. Então a gente pode falar, pedir para falar da Europa, porque tem gente da Europa, pedir para falar da África. A gente pode falar de religião, a gente pode também falar sobre música, vai falar de rock, vai falar de pagode, vai falar de funk, né. Claro que as coisas mais populares aqui elas têm núcleo maior, né, mas aqui dentro da Maré tem nicho também. As pessoas não conhecem os nichos da Maré, então eu tento mostrar para eles essa coisa também, entendeu: "ó, vocês conhecem funk, vocês conhecem pisadinha, vocês conhecem forró, beleza. Mas, cara, tem chorinho, tem samba de roda, tem outros ritmos também. [...] Vocês já experimentaram um restaurante e tal, eles têm uma culinária diferente lá, entendeu. É uma culinária angolana, comida angolana", entendeu. A gente está mais acostumado com arroz, feijão, não sei o quê. Então aí a gente tenta ver quais são as diversidades deles, quais são as culturas que têm ali de culinária, de música, de literatura, de pessoas experientes. Trazer essas galeras também aqui para a escola, convidar a comunidade para falar um pouco sobre a sua vida, sobre os seus viveres, essa questão. Por isso que eu digo que essa ideia de identidade muito grande com a escola em que eu trabalho, porque assim eu vivenciei dentro da Maré histórias da Maré. E aí eu voltei na Maré como professor, mostrar essa experiência para eles. Tem muita coisa dentro, mas tem muita coisa lá fora também, entendeu. E aí a gente tenta fazer esse link, tenta capturar lá fora com aqui dentro para fazer um sentido para eles, entendeu. Não adianta só falar de história, Machado de Assis, falar de Beethoven, [...] não; vamos falar dos artistas, também vamos falar das pessoas, da literatura, da fotografia, do teatro, vamos falar de Cultura. Eles mesmos fazem, eles acham que não fazem cultura. "Ah, esse pessoal não tem cultura". Tá, mas o que seria cultura? O que seria a cultura, entendeu? O que é cultura? Ah, comer feijão com farinha na mão é muito cultural, entendeu? A minha mãe comia isso, entendeu. Você pode não comer, mas isso é muito cultural e não é que é nova, mas é uma cultura de fora... é mais ou menos por aí (Professor C).

Nesse trecho o Professor C aborda diferentes aspectos culturais presentes nas produções que ocorrem na Maré e nas escolas da Maré; a diversidade é exaltada pelo docente

ao afirmar que existem diferentes culturas presentes nesses espaços, configurando a comunidade como espaço coletivo de grande riqueza cultural, especialmente no que se refere a culturas populares. Nesse sentido, o docente afirma a importância de dialogar com essa pluralidade cultural, na relação entre a realidade percebida pelos estudantes e moradores da Favela, favorecendo o entendimento desses sujeitos como culturais, assim como a favela e a Escola da Favela como espaços-tempos de enunciações culturais.

Entre desafios e possibilidades:

o maior desafio mesmo eu vou te falar, cara, é quebrar um pouco desse sistema, cara, porque, assim, ele atrapalha um pouco essas hierarquias, né, de cima para baixo. Atrapalha um pouco, porque assim, cara, cada local é um local diferente, né. E aí eu sempre defendo, eu sou um dos grandes defensores da Maré. Eu gosto de falar da Maré e vejo os problemas como de qualquer outro bairro, entendeu, mas a Maré tem um diferencial, ela tem coisas que outras comunidades não têm, entendeu. Aqui a gente tem o saneamento básico, aqui a gente tem bastantes casas, moradias, então você não vê as pessoas morando na rua. Então é diferente de outros lugares, a Maré é um pouco diferente, então eu sou um grande defensor. Eu tenho que levar sempre o melhor e, cara, sempre, sempre o que atrapalha a gente é essa burocracia do sistema, porque se ele desse para gente, a solução é a seguinte [...] Quando eu vejo dessa forma em redes, agora tudo é em rede. Tudo é junto. Uma coisa é a escola da Maré, outra coisa é a escola do Catete, entendeu. E aí é a mesma prova, é igual, tem uma coisa... Eu não quero que seja diferente, mas eu quero que tenha uma linguagem de acordo com a comunidade, entendeu. Porque assim, independentemente de o Rio de Janeiro ser pequenininho, mas cara, a gente é muito aqui, né, e tem o Enem. O Enem lá do Amazonas não tinha que ser igual ao do Rio de Janeiro. São realidades diferentes, entendeu. Ah, tem que ser alguma coisa que tem que ser um pouco diferente que outra. Essa maior dificuldade é isso, é quebrar um pouco esse sistema e, assim... As escolas não podem ser em redes, entendeu, os governantes têm que entender que as escolas têm autonomia também, entendeu, têm autonomia. Então os professores não têm tempo de trabalhar os conteúdos da necessidade da comunidade, têm que trabalhar os conteúdos programados, então a maior dificuldade é essa, e a solução seria essa autonomia das escolas trabalharem. Avaliar, quais são as avaliações que podem fazer, entendeu, sem ser [...] precisa ser prova? A gente precisa avaliar o aluno em prova? Fica muito complicado, entendeu. Então essa solução seria autonomia (Professor C).

O Professor C identifica como problema a verticalização das diretrizes implementadas nas escolas. Considerando as diferentes realidades e especificidades, ele defende como possibilidade maior autonomia de decisão para as escolas em relação às suas ações educativas e avaliativas.

f) Sentidos enunciados pelo Agente Educador A

Sobre o aluno da Maré, o Agente Educador A relata a importância do social e da família para os jovens:

Aqui na maré, eu digo assim, eu vou focar onde eu trabalho, onde eu conheço mais, que é Nova Holanda, no caso, né; [...] quando eu entrei para trabalhar na comunidade havia situações de entorpecentes na escola. Minha esposa pode até dizer que eu ia trabalhar com uma camisa e levava mais duas camisas. Eu nunca usava menos de três camisas, porque sempre tinha briga na escola, sempre tinha

briga na escola. Tinha situações que tinha que segurar aluno que queria agredir professor, isso aconteceu bastante. Acho que queriam ir à escola em horário que não é determinado. Eu tive um trabalho dobrado até colocar os pingos nos "is" direitinho. O aluno da Maré, não tem um que não queira melhorar, a verdade é essa. Não tem um que não queira melhorar e aí entra a parte da família, a parte do social que poucas coisas chegam até essas crianças aqui, entendeu? Teve anos em que nós não tivemos tênis e muitos deles não têm tênis para ir para a escola. Este ano, graças a Deus, tem tênis, a gente deu tênis, mas em 10 anos que eu tenho eu lembro de não ter tido tênis umas duas vezes. Então, quer dizer, eles se sentem envergonhados de irem de chinelo etc.; com isso, tem muitos com a gente que têm ido para escola com a faixa etária deles um pouquinho acima e até mesmo irmãos e primos que tenha essa... tem essa condição de uma forma errada, então, se o social não chegar, se o bem maior não chegar até eles, eles não vão ficar bem. [...] Eu estou falando só de 10 anos que eu estou, vários passaram por mim que estão integrantes infelizmente... À frente do tráfico, entendeu. Mas eu vejo muito assim, e quanto mais eu vejo a família engajada, [...] hoje a questão da informática, de algumas redes sociais, isso melhorou bastante, porque a gente tem estado em contato mais facilmente com os pais, entendeu?! E isso tem melhorado bastante (Agente Educador A).

O Agente Educador A relata situações de violência dentro do ambiente escolar que podem ser motivadas pelo contexto em que a escola está inserida. Ao mesmo tempo, ressalta a importância da relação entre família e escola nos processos educativos como forma de melhor contribuir na formação destes jovens.

Sobre o papel do agente educador e suas motivações para trabalhar com educação na favela, o Agente Educador A prossegue:

No Elis Regina, onde eu trabalho, no Samora Machel já foi muito pior e o foco é os alunos que querem melhorar, querem. Muitas vezes eles chegam até você e dizem: "tio, não entendi isso aqui". Eu não sou professor, mas o professor não está no momento e aí ele pergunta: "Tio, não entendi isso aqui" e aí você dá uma bola sem dar a resposta [...]; quando eu passei é que eu vi a realidade, a outra realidade que é totalmente diferente. Muita gente que fez o concurso na época saiu, porque achava que o agente educador fazia parte somente da educação e não é só educação. Como você mesmo disse, a gente lida muito mais com o lado de fora da sala de aula, o professor tem a necessidade de sair em qualquer momento que seja, nós estaremos presentes. No caminho da sala de aula até o pátio de Educação Física, a gente tem que estar monitorando tudo ao redor, a gente tem que estar vendo se tem alguém observando, se não tem, se as crianças estão correndo um tipo de risco. Isso aí pura e simplesmente me dá um prazer incrível, incrível mesmo, de cuidar [...], porque os responsáveis às vezes demoram a buscar a criança, então por exemplo, aí eu criei uma musiquinha que até ajudou na educação no A, E, I, O, U, que é: "i, vai dormir aí", E aí eles brincam e quando demora um pouquinho, eles já começam a brincar entre eles e aí os pais vão chegando... A paixão. Vou te dizer que é a paixão por ver o futuro um pouco melhor para essas crianças que mantém você ali (Agente Educador A).

O agente educador exerce a função de atenção aos alunos, sobretudo fora do espaço da sala de aula, o que permite também perceber os processos formativos desses jovens a partir de um outro olhar.

Sobre a importância da Escola da Favela, o Agente Educador A afirma:

Total, total e absoluta. A gente convoca os pais e os pais vêm, incentivam e os pais não vão, então essa parte de segurança, de acompanhamento, de verificação do que está

acontecendo. Se a criança caso não está na sala, está saindo da aula, a gente tem que verificar o porquê, qual o motivo. Qualquer tipo de machucado não passa despercebido, óbvio que topada do dedo, uns arranhões... agora, passou do limite, você vê muito inchado, uma queimadura que não é normal a gente tem que estar presente. Eu acho que a escola hoje na comunidade é mais importante até do que a saúde, tá? Porque a escola também ensina que tem que dar valor e a devida atenção à saúde, óbvio que na saúde tem educação, mas com a saúde eles lidam somente nesse momento, e nós é todo dia, todo dia, todo dia tem crianças que têm que ir para escola para almoçar, para tomar seu café da manhã, entendeu? Criança boa que já chega final de ano e já passou, na verdade, mas que a gente deixa continuar, faz questão de continuar para que essa criança tenha a sua alimentação balanceada, correta, no horário certinho, entendeu? Muitas vezes principalmente o professor que fica direto, ele se abre com outro professor, coisa que dificilmente eles fazem em outro lugar e já aconteceu aqui casos de abuso dentro de casa, pelo próprio pai, não foi padrasto, o próprio pai chegou através da professora e a professora teve que sair da comunidade, mas foi solucionado esse problema, então eu acho que hoje o principal em qualquer comunidade é escola (Agente Educador A).

Nessa fala, o Agente Educador A relata sua experiência de atenção aos alunos no espaço escolar; ele afirma a importância da escola como lugar que possibilita acolhimento aos estudantes, garantindo sua integridade para os processos educativos e segurança alimentar, que é fundamental em um contexto de vulnerabilidade social no qual muitos jovens se encontram.

Sobre as potências, ele cita diversos exemplos de atividades diferenciadas que acontecem nas escolas em que atua; ele entende essas atividades como pontos positivos para os jovens:

A escola aqui é felicidade dessas crianças... Nós temos o Luta pela Paz, é fantástico o trabalho deles, é fantástico mesmo, fantástico. Até para contratação de pessoas da comunidade para trabalhar, estar próximo de casa, então os filhos estão perto, eles trabalham perto. Tudo isso! O esporte está sempre atuando em cima deles, eles têm escolinhas de futebol aqui dentro, também na escola, coisas que eu vi fantásticas quando eu estava no Samora Machel, ainda existe isso. Tem até uma menina nordestina que é para auxiliar na alfabetização, um reforço escolar dentro da escola. Aula de canto, tem instrumento musical, de reforço escolar, de jardinagem, de horta suspensa. Isso foi fantástico. Eram muitos instrumentos, uma coisa maravilhosa. As crianças iam, mesmo com febre queriam ir, porque para elas era algo a mais. Isso é um ponto positivo demais. Teve aula de judô, o pessoal engajado juntinho com o pessoal da Educação Física, essa horta, essa horta que foi feita lá ainda existe atrás do colégio entre o Elis Regina e o Samora Machel. Já foi muito maior, devido ao abandono do projeto que eram três senhores e agora só tem um, foi esvaziando mais, mas até hoje as crianças gostam muito mesmo, então são pontos superpositivos que deveriam retornar (Agente Educador A).

Sobre sua percepção de cultura na favela, ele relata a influência do hip-hop, do funk e de ritmos com influência do Norte e Nordeste, como o forró:

Depois dessa miscigenação dessa mistura, toda as coisas... Não é que desandaram, mas agora tem vários polos, né. Você vê que o hip-hop mandou muito aqui, muito... Funk então, nem se fala, e ainda manda. Funk manda mais. Ainda é introdução de cultura... tem vários grupos de garotos aqui que hoje em dia estão no hip-hop aqui fazendo algo legal, mas tem o Norte e o Nordeste, invadiu um pouco com forró, invadiu com forró e tem uma mistura, uma miscigenação, e a molecada está com outra visão, não está só pensando no baile. Tanto é que nos bailes não está tendo

tantos jovens quanto era antes. Está sendo mais o pessoal que já passou daquela fase de... infelizmente, só do ginásio... Não quis continuar e aí... está ainda, mas o restante não, e produção cultural tem... Deixa eu pensar aqui, tem. Tem sim, no galpão da Maré. No início da Brasil. Na Rua Sargento Ferreira tem um encontro muito legal, eles fazem um sarau de leitura, eles fazem produção textual. E é só com pessoal daqui (Agente Educador A).

Podemos identificar nesse trecho uma associação que pode ser problematizada em relação ao “baile” como espaço frequentado por jovens que não deram continuidade aos estudos.

Sobre os desafios da Escola da Favela, o Agente Educador A identifica a violência como maior problema:

Eu acho que o grande desafio ainda é a violência, porque é triste quando uma criança, um adolescente diz: "Tio, eu não vim ontem porque teve problema e aí minha mãe ficou preocupada". Não, pera, "teve problema na segunda, minha mãe achou que ia ter alguma coisa na terça, então só estou vindo quarta-feira", acho que a violência é o maior de todos, indubitavelmente. E aí, assim, como é que a gente vai solucionar a violência, se ela existe? Vários parâmetros poderiam ter feito, várias atitudes deveriam ter sido tomadas, uma delas é o batalhão que é mais para o lado do Nova Holanda do que para o lado da Baixa. Ele deveria ser centralizado em três fronteiras. Se fosse... entre a fronteira... como é que não iria ter? Mas como é que o poder público vai dizer assim: "Pô, mas espera aí. Como é que o cara sai de uma área para outra, passa na frente do batalhão"? Primeira coisa: o nosso maior (problema) aqui é a violência, porque quando você... Quando essa criança é impedida de ir para escola, é impedida de ter sonho, né, de ter "a correção do que é certo e do que é errado", e aí quando você não vê solução, a criança não vai ver solução, né. A gente tem um trabalho lá que é de quando tem algum tipo de problema, a gente já tem um esquema todo, de onde todo mundo vai de que forma agir, de então... os adolescentes nesse papo aí eles estão arrebatando a boca do balão, porque eles esperam, eles... Eles veem as crianças, eles veem os menores: "Gente, não corre. Vamos esperar". Então já tem isso tudo. O maior problema é a violência, e a solução... não sei se tem. Acreditar sempre, se não acreditasse eu não estaria ali (Agente Educador A).

g) Sentidos enunciados pela Agente Educadora B

A escola como ambiente respeitado e seguro em um contexto de violência:

Eu moro no Timbau, que é um tipo de comando, e eu trabalhava em uma comunidade que era outro tipo de comando, mas nunca, nunca, nunca ninguém daqui me perguntou nada de lá. Ninguém de lá nunca me perguntou nada daqui, ninguém nunca me tratou mal porque eu sou da outra comunidade, entendeu? Porque lá é o espaço que eles respeitam em termos assim, de fazer maldade com a gente ou de fazer ignorância, esse tipo de coisa. Eles respeitam, porque mesmo que ele não tenha estudado, mas alguém que ele conhece estudou, aí conhece a tia fulana, tia "não sei quem", a tia sicrana que é mais conhecida das crianças, que foi professora há muitos anos lá, né. E aí isso dá uma segurança para a gente agora, parte que eles entram em conflito, aí sim não tem como a gente prever, que pode ser de qualquer lado. Isso aí é uma parte ruim, porque além da gente, que tem que passar por isso, a gente vê a criança chorando desesperada, né. Às vezes até porque tem pai envolvido e tudo e a gente tenta mostrar para eles que aqui a gente está seguro, que a gente tem que continuar aqui até acabar, até a gente poder saber... Você pode ir embora, cada um pode ir para sua casa, entendeu (Agente Educadora B).

Nessa passagem, a Agente Educadora B relata a tensão vivida pelos educadores e educandos no contexto em que a escola está inserida quanto à instabilidade da possibilidade

de conflitos. Ao mesmo tempo que a escola é enunciada como lugar de acolhimento e segurança, por vezes ela está em meio a confrontos que produzem traumas e medos, efeitos que influenciam os processos educativos nessas localidades.

Quanto ao papel da Escola da Favela, a agente educadora ressalta:

Acho que o papel da escola é mostrar que ele é capaz, mostrar as possibilidades que ele tem se ele estudar, né. O que que ele quer ser, mostrar a ele: "Você tem um sonho? Que é que você quer ser quando crescer? Porque aí sim ele vai focar no que ele quer, porque o que falta, a maioria, assim, eles não têm mais muita expectativa de vida, de crescer culturalmente, de estudar, de fazer uma faculdade. Não tem muito, porque eles não se acham tão capazes de chegar até aí. Aí tem um colega lá que tem um carro, tem uma moto, um tênis de marca, aí "Como é que eu consegui isso? No tráfico". Aí eu vou para o tráfico, porque eu vou conseguir isso. E aí eu tenho que dizer: "Meu filho, quem faz esse tipo de escolha, ele também está escolhendo viver menos, porque ou ele vai viver na cadeia ou ele vai morrer cedo. Não tem alternativa, mas se você estuda você pode ser o que você quiser. É só você focar no que você quer" (Agente Educadora B).

Aqui podemos identificar um discurso de valorização da Educação como caminho para melhores oportunidades na vida dos jovens, a partir de um incentivo de que existem possibilidades apesar das dificuldades e dos estigmas. O outro caminho enunciado afirma uma lógica binária que faz parte da realidade compreendida pela agente educadora; a não alternativa é o caminho mais curto, do envolvimento com o tráfico, que produz certezas, seja da vida breve ou do cerceamento da liberdade.

A agente educadora relata, a partir de sua experiência com seus filhos, situações que os jovens da favela podem passar durante seu processo formativo:

O adolescente, você precisa estar mostrando a ele sempre o que é certo, porque, assim: "Ah eu não vou falar sobre isso com meu filho, porque isso não é legal para falar com ele, mas ele vai aprender lá fora, ele vai aprender da pior maneira, então a gente tem que instruir, ensinar em casa, entendeu. Tipo assim, está vendo aquele cara ali dentro do carro, do carrão. Ele comprou aquele carro? Não, ele roubou de alguém, tirar onda... Ele acha que está tirando onda, mas tiraram? Daí você comprar um carro pagando em 47 vezes, em 58 vezes, mas você comprou com seu dinheiro, com o suor do teu rosto, o teu sacrifício. Aí sim, você vai dar valor, porque foi o que você lutou para ter, você não tirou de ninguém. Você não matou ninguém para ter aquilo, entendeu? Tem que mostrar isso o tempo todo. A gente ia, a gente ia para a escola conversando. No caminho até a escola a gente ia conversando e eu ficava mostrando as coisas para ele. O garoto com fuzil na mão, eu fazia [...] quase maior que ele, morre cedo, nem chega a 20 anos. Se ele está com 14, 15 ele não chega a 20, porque o que ele está fazendo ali tem extrema possibilidade de sofrer um atentado ou outra comunidade pegar ele, entendeu, as pessoas da outra comunidade pegarem ele. Para quê? O que é que é mais importante: o dinheiro ou a vida, né? É você lutar com dignidade. Como eu falava para ele, eu trabalho aqui, moro lá e nunca foi parada por nenhum, porque... porque sabe que eu trabalho, porque sabe que eu vou em outra comunidade e não vou olhar a vida dos outros, não vou levar recadinho para ninguém, eu vou trabalhar e isso a gente vai mostrando no dia a dia e eles vão entendendo, né. Até minha filha é assim também. Eu fui passando isso para ela também, porque a gente mora em comunidade: "Ah, é bonitinha". "Não olha. É teu amigo, estudou com você a vida inteira", que ela estudou a vida toda na escola XXX, só o segundo grau no Mário, para ela não estudar à noite, é o que vai acontecer com o meu filho também, então você passou, não é seu amigo, não cumprimenta, não olha, não para se perguntar. Um dia ou

depois: “Quando você estiver assim, não fala comigo. Quando você não estiver no meio dos seus colegas tudo bem, me cumprimenta. Você continua sendo aquela pessoa que estudou comigo a vida inteira, mas não no lugar em que você está agora. E qualquer coisa que você falar, alguma gracinha, não se preocupa, eu só quero saber quem foi que falou, que aí eu vou procurar, eu tenho certeza que o chefe deles não vai concordar com esse tipo de coisa” (Agente Educadora B).

A Agente Educadora B relata algumas situações que já passou e pelas quais seu filho pode passar:

Olha o meu Guilherme ele é... Ele é preto, né, a gente chama de moreninho, porque não é muito escuro, mas é a raça negra. Eu falo para ele: “Se você entra dentro de um ônibus olhando para cara de todo mundo desconfiado, você está devendo, você está pretendendo fazer alguma coisa errada. Seja natural, se a polícia parar você faz igual você faz no curso, tira a mochila, espalha tudo no chão para ele ver o que que tem, mostre a sua identidade e diz para onde você está indo. Você não deve ficar nervoso com o que vão fazer contigo, não. Você não fez ele, viu no seu olhar que você não está devendo quando você mostrou o que você estava carregando. Ele viu que não é nada demais, bota tudo dentro da mochila e dispensa você, mas, assim, a gente ensina, porque em algum momento ele vai passar por isso. Então eu quero que ele tenha essa confiança: “Eu não estou fazendo nada errado, então eu vou fazer não bote nada na minha mochila eu mesmo vou jogar e você tudo aqui no chão para o senhor olhar”, porque a gente sabe que tem policial corrupto que bota as coisas dentro da mochila dos outros, a gente... Tem esse lado também, então é isso. “Não, o senhor não vai botar a mão em mim, mas eu vou mostrar para o senhor tudo que eu estou carregando”, bota no chão e mostra para ele. Eu ensino, porque assim, porque uma hora vai acontecer. Querendo ou não, tem muita operação na comunidade aqui, por exemplo, eu moro aqui há mais de 40 anos. Uma vez um policial bateu na porta, o meu filho abriu a porta e olhou para mim. Aí eu fui abrir a porta: “Bom dia, pode entrar”. Aí mostrei a casa para ele mostrei a minha filha que estava deitada,... porque ninguém saiu para trabalhar, porque estava tendo operação, né aí eu falei: “Hoje ninguém trabalha, porque eu trabalho na comunidade que é até inimiga daqui, mas a gente não pode passar para lá, porque tá tendo operação aqui, então todos nós vamos ficar em casa hoje”. Aí ele foi: “Alguém aqui mexe com facção”? Aí eu falei: “Não, senhor, Graças a Deus não”. Aí ele disse, só comentou assim: “A senhora tem muito gato, né”? Aí eu falei assim: “Não, só, só 20 mesmo no momento” (risos). Eu mostrei para ele o que eu falo sempre, se não está devendo... A gente sabe que, quando entrar na nossa casa tem que ter o mandato de busca e apreensão, mas se não tem nada para esconder, por que eu não vou deixar ele entrar? (Agente Educadora B).

Nesse trecho, a agente educadora afirma sua preocupação com relação às incursões policiais na comunidade. Ao mesmo tempo que se preocupa e orienta seu filho a como agir quando passar por uma abordagem, ela cita uma violação do direito à inviolabilidade do lar que é recorrentemente denunciado por moradores de favelas quando ocorrem operações policiais.

Sobre cultura, a Agente Educadora B cita exemplos de atividades e de como elas podem ser importantes na formação dos jovens:

Olha, na época a gente tinha Artes, Artes Cênicas, Artes Plásticas, tinha Educação Física, tinha sala de leitura. Aí teve um outro, um outro período em que a gente tinha, fora a sala de aula, tinha um grupo que uns davam reforço escolar, tinha aula de informática. Minha filha chegou a dar aula de informática na escola. Tinha hip-hop, tinha uma professora que fazia muita dança, né, com as crianças, fazia dança cultural, né, afro. Fazia com comida, né, com casca de frutas. Eu acho que tudo isso

abre a mente da criança para aprender, e aí ela vai se identificar com alguma coisa, e eu acho que tinha que continuar tendo isso na escola, essas, essas eletivas, né que chama, essas eletivas para criança assim. Não só, porque só estudar é cansativo. Minha mente tem que sair da sala de aula. Ele vai assistir a um vídeo que seja no auditório, faz um vídeo para criança assistir aí depois fazem redação sobre aquele filme. Eles comentam que é que eles acharam daquela história. Tudo isso abre a mente da criança. Eu acho que a criança precisa ter a mente aberta para poder sonhar, porque quando você sonha, quando você realiza, quando você vê coisa nova, você acaba abrindo um leque de oportunidades na tua mente, que você fala: "Agora eu gostei disso, eu quero fazer isso", entendeu? Você jogar bola na Educação Física, jogar queimado e hoje infelizmente de diversão na comunidade é baile funk que eu particularmente, eu gosto da música, eu não gosto da maneira que é feita os bailes. Têm droga, tem as meninas se.... "Prostituir" é muito pesado, mas esse tipo de coisa que acontece eu não acho legal, eu acho que a criança ou adolescente ele precisa ter coisas que ele... Que seja para o futuro dele e tenha mais tarde, ele vai parar e falar: "Pô, eu fiz isso quando era criança, eu escutava essas músicas, eu via esse filme quando eu estava estudando. Vi esse filme quando eu estudava lá no Elis Regina, a professora passou esse vídeo para gente assistir (Agente Educadora B).

Aqui também podemos identificar o discurso do baile funk como problema, associado a “drogas e prostituição”.

Quanto à relação familiar na educação dos jovens, ela cita como exemplo um medo que sempre teve em relação à criação de sua filha na favela:

Para mim, assim, o desafio é você ensinar o certo dentro de casa, mas sabendo que ele vai lá fora e ele vai conhecer outro tipo de realidade. Esse é o maior desafio. Como eu falei, a minha preocupação era a minha filha se envolver com traficante, esse era o meu pior pesadelo, eu falava para ela assim: "Se você tem um filho de bandido, ele pode até não ser mais o teu marido, mas você vai ser a mulher dele para sempre. Ele não vai deixar mais ninguém encostar em você. Você quer isso para você? Então não se meta com eles". "Não pare para conversar. Se está com arma não tem por que"... "É porque é meu amigo". "Ele era teu amigo, agora ele fez uma escolha. Agora você tem que se afastar dele". Aí você ensina em casa, mas você sabe que lá fora vai ser diferente. Vão tentar de tudo para desvirtuar, para trazer para o meio deles aquela pessoa que você está ali educando, que você tem conexão pelo filho (Agente Educadora B).

Sobre o futuro dos jovens, ela relata conhecer poucos que tenham chegado ao ensino superior e cita questões que atravessam os jovens das comunidades, como gravidez e a necessidade de trabalhar para sobreviver.

Que eu conheço, assim, pouca gente conseguiu chegar na faculdade. Muito pouca, porque muitas meninas têm filhos cedo, os meninos têm que trabalhar para ajudar em casa ou vão para o tráfico, porque consideram que é mais fácil, mas que eu acho que a gente não pode pensar assim. A gente tem que pensar que eles são capazes, sim, que eles vão conseguir e que vai melhorar a educação no país, que vai facilitar. Por exemplo, meu filho, eu vou ter que colocar numa escola particular, porque eu não achei aqui na comunidade escola que tenha o ensino médio diurno. Só tem para quem está defasado, mas fora isso é só à noite. Eu não vou deixar ele sair daqui do Timbau para ir lá para a Nova Holanda, porque lá tem escola técnica, mas é à noite no CP, aquele mais para a frente ainda, quase no Parque União, à noite. Não tem como mandar ele, ele não tem maturidade para ficar passando no meio de tiroteio, de coisa que possa acontecer a qualquer momento (Agente Educadora B).

h) Sentidos enunciados pela Agente Educadora C

Sobre o papel do agente educador:

O agente educador trabalha como apoio ao professor, né. E nós cuidamos também da segurança dos alunos, da movimentação, quem entra, quem sai da escola. A gente cuida da alimentação dos alunos, a gente fica atento ao entorno, no portão ao sair, daí de movimentação, né, de quem entra na escola. Os alunos também, a gente vai em sala de aula para apoiar professor, passa sempre dando olhadinha de turma em turma, de sala em sala, então, assim, é um contato muito bacana com os alunos e com os professores, porque eles têm a satisfação de mostrar o avanço nas dificuldades que eles têm, entendeu, então assim, é muito legal o contato que eu tenho no meu trabalho com... Com os professores que todos os dias eu passo de sala em sala e eu fico observando a dificuldade, o desempenho, né. Assim, é muito bacana e a gente vai proporcionando dentro do possível e a gente pode colaborar com o desenvolvimento para ele acontecer em benefício dos alunos e do andamento do trabalho que o professor faz em sala de aula, entendeu? Então esse contato traz segurança para o aluno confiar no agente educador, é um resultado muito importante, porque, assim, eles confiam muito, entendeu, no trabalho que eu faço. Eles confiam em mim e, assim, é muito legal esse contato, essa troca que eu tenho com os alunos, com os professores e com a minha equipe de direção. É um trabalho muito bacana que a gente consegue fazer dentro da escola (Agente Educadora C).

Nessa fala, a Agente Educadora C cita alguma das funções do agente educador na escola, como a função de apoiar o professor, de cuidar da segurança dos acessos à escola, e faz referência à importância da construção de uma relação de confiança nos processos educativos, dos quais o agente educador também faz parte.

Sobre morar e trabalhar na favela, ela continua:

Em parte é bom, porque, assim, eles... porque eu consigo compreender tudo que eles passam aqui dentro da comunidade, então assim, eles me encontram na rua. Então assim, em relação ao professor de fora também é assim, é uma questão de território, segurança. Eles me têm como referência daqueles: "está tranquilo, pode entrar. Está calmo", quando tem período de conflito. Então assim, eu consigo acalmá-los, né, eu consigo ter essa ligação para poder passar essa segurança de que a gente, né, eles podem entrar tranquilamente, porque aqui eu estou sabendo, vivenciando e vendo e realmente está seguro em termos de conflito, né. Então assim, eu consigo passar como está a situação do território enquanto aos alunos também, eles assim... Eu consigo essa comunicação, né, eles se sentem assim, mais à vontade. Eu sei onde eles moram, eu sei o que eles passam aqui dentro, porque consigo vencer, vivenciar, por ser moradora também. Em parte, é bom, em parte é bom (Agente Educadora C).

No que diz respeito a morar e trabalhar na favela, ela relata que “em parte é bom” e explica que consegue informar aos professores que não moram na comunidade em dias de conflito quanto à situação de acesso à escola. Em relação aos alunos, a relação pode ser facilitada pela convivência na mesma realidade no cotidiano; interpreto que o educador que mora na comunidade pode ser visto como uma referência para os alunos, de alguém que vive no contexto da favela e continua trabalhando e acreditando nela.

Sobre questões que atravessam a formação dos jovens na favela, ela afirma:

é um pouco difícil, né, esses alunos conseguirem avançar e concorrer com um ensino de qualidade, porque é muito difícil, é uma questão de muitas coisas abarcarem. Quando não é um conflito, tem uns problemas diversos em relação a falta d'água, arrombamento na escola. São muitas questões que atrapalham muito essa questão de não ter aulas, né, então assim, não é, uma escola... De uma escola

que é fora de comunidade tem os mesmos problemas que nós temos aqui... Porque, assim, eles ficam muito tempo sem ter aula, porque geralmente tem sempre problemas. É uma coisa, é outra. Isso atrapalha muito o desenvolvimento deles, entendeu? E, assim, a pior coisa são os conflitos, Problemas com as próprias operações, quando não é isso, é problema de falta d'água, não tem como aluno entrar, é uma invasão. Tem sempre uma, atrapalha o atendimento escolar e isso vai desanimando, isso acaba contando muito, porque não tem aquela segurança de antes, do dia seguinte comparecer à escola. Aí daqui a pouco desanima, o aluno some, é muito difícil incentivar esse aluno a comparecer, porque vai pegando gosto, né. Então assim, é um pouco complicado para trabalhar. A gente tenta promover um ambiente bom, um ambiente bacana, mas, assim, é um trabalho muito difícil, assim. São alunos que têm interesse, muitos choram, sentem falta da escola e querem retornar e é muita dificuldade! Poucos são os meses que a gente fica livre e tem dado atendimento para eles assim, e a gente quer mais que eles consigam, né, ter um ensino de qualidade, para que eles possam até mesmo concorrer de forma justa com as escolas fora de comunidade, que têm todo um atendimento completo, o mês inteiro, que está sempre tendo conteúdo. Coisa que eles não conseguem. Se eles só conseguissem ter um período de aula completo mesmo, tinha aula completa assim, avançaria muito. Eles conseguiriam competir de forma justa com alunos que conseguem ter seu conteúdo dado todo dia, então assim, é uma forma muito injusta de concorrência e a gente passa por muitas situações dentro de uma Escola da Favela. Então a gente fica imaginando: "Poxa se eles tivessem tido aquele atendimento completo, o mês inteiro, de meses completos, eles avançariam muito". Mas felizmente eles vão se esforçando e dentro do que dá para ter, eles vão, né... Alguns, né, muitos ficam ali no caminho, a gente tenta ajudá-los, a gente tenta incentivá-los, mas a gente não consegue achar muitos, mas uma boa maioria consegue avançar (Agente Educadora C).

Aqui podemos observar o discurso quanto à dificuldade que a Escola da Favela tem para atender os alunos de forma mais completa. A Agente Educadora C relata como principal problema os conflitos que ocorrem, seja entre facções, seja em operações policiais, que acabam por trazer insegurança ao ambiente escolar e descontinuidade nos processos educativos. Outros problemas, como falta d'água ou arrombamento da escola, também são citados como fatores que se juntam aos conflitos e acabam por desanimar tanto os alunos quanto os profissionais que atuam nesse contexto. A Escola da Favela por vezes está inserida em um contexto complexo de inseguranças que prejudica esse atendimento à comunidade; tal contexto precisa ser considerado para se pensar numa produção curricular contextualizada. Interpreto que a Agente Educadora C expõe sua preocupação em relação às lógicas educativas de competição e concorrência, lógicas meritocráticas que regem a sociedade no acesso a oportunidades, nas quais estudantes oriundos de escolas de favelas podem ter maiores dificuldades.

Sobre a função da Escola da Favela, ela destaca:

Falta muita coisa dentro da comunidade. São alunos que conhecem pouca coisa fora da comunidade. Quando a gente consegue sair com eles, né, ir na Bienal, sair, ir para fazer uma atividade. Nossa! Assim, eles ficam admirados que existe um mundo fora, então assim, o que a gente pode trazer para dentro das escolas, atividades diferenciadas, competições, então assim, dentro do... É muito importante, porque eles quase não conseguem sair daqui, então o que a escola pode proporcionar de passeio, de atividades dentro da própria escola... A gente consegue fazer atividades na... Agora nesses dias a gente está tentando montar com os professores de Educação Física, estão fazendo um festival de corrida na escola.

Muito bacana, sabe? Os alunos estão muito empolgados, então são professores que podem se empenhar para poder trazer para dentro das escolas esse tipo de atividade. Coisas que acontecem nas escolas fora e que eles conseguem proporcionar para os alunos participarem de eventos. Nossa, é muito bom, então isso é importante, porque eles não têm essas atividades de corrida, de xadrez. Os alunos gostam muito de xadrez e a gente já conseguiu participar de competições fora, na Barra da Tijuca, com outras escolas. É muito importante uma escola da Maré participando em eventos fora da escola, na Barra da Tijuca, com outros alunos. É muito importante, então assim, eles gostam e esse festival de corrida que os professores de Educação Física estão organizando para eles, estão muito empolgados e a gente vê que tem alunos que se destacam, alunos que, nossa, eles estão animados para participar! Os professores estão organizando isso, né, na pintura do pátio, eles estão amando e ver aquele evento, aquele festival que está tendo na escola deles, né... a gente vê a importância de proporcionar para esses alunos participarem já, experimentarem esse tipo de atividade a que lá fora eles poderão também dar continuidade. Então assim, é muito importante a atividade, né, na escola aqui dentro, porque eles não saem, então o que a gente pode proporcionar e mostrar que existe um mundo melhor lá fora e que existe, eles podem, mesmo sendo de comunidades, podem concorrer e participar, sim, de tudo que acontece lá fora. Isso é muito importante, a escola aqui dentro. É muito importante, tem alunos que participam de Olimpíadas de Matemática e concorrem com outras escolas de igual pra igual, que conseguem assim em primeiro lugar. Então assim, a gente vê o potencial que tem o aluno que mora numa comunidade, que mora na Maré e que consegue participar e avançar e junto com junto com alunos, que concorrem com alunos de fora, então assim. A gente vê que a gente consegue dentro de uma comunidade para funcionar isso, e abrir esse caminho e muitos têm essa visão de ter uma vida melhor, de conseguir algo melhor, de que eles podem, sim, lá fora concorrer, sim. Então é importante esse nosso trabalho aqui, que funciona e possa continuar diante de todas as situações, as adversidades, isso é que empolga, isso é que dá esse gás: "vamos continuar, porque a gente consegue", e alunos nossos que se destacam, alunos que passaram por aqui, hoje você vê em competições, na Luta pela Paz, com outros tipos de luta, avançando. Alunos que se destacam. Muito bacana (Agente Educadora C).

Nesse trecho podemos identificar o discurso da “falta” que é repetidamente enunciado ao se significarem as favelas. A Agente Educadora C relata como problema a dificuldade que os jovens da Maré possuem de conhecer ou frequentar outros espaços da cidade, ficando muitas vezes restringidos à favela. A agente educadora cita como exemplos de potências atividades diferenciadas produzidas por professores da escola, incentivando esses jovens e fortalecendo a Escola da Favela. No trecho a seguir podemos perceber um caráter ambivalente em relação ao discurso anterior; sobre possibilidades que a escola produz, ela diz:

Aqui na comunidade, assim, aqui na Maré é uma comunidade que tem tudo aqui dentro, então assim, os pais eles trabalham. São pai e mãe ao mesmo tempo. São pessoas carentes, sem uma condição financeira, muito menos tempo para sair com seus filhos. O que eles têm de distração de viver em sociedade, de conhecer o novo, é na escola, então assim, e é por isso que aqui a gente tenta proporcionar sempre essas atividades, tenta sair quando a gente chega à Bienal. Um momento que a gente consegue, a CRE consegue enviar livros e a gente consegue sair com esses alunos, entendeu? A gente tem a Vila Olímpica, que apoia na corrida, a gente sai com eles para ir numa Bienal. Nossa, então isso para eles é maravilhoso e é a única maneira, a única forma. Quando a gente sai com eles para fazer esses passeios, aí eles ficam assim, maravilhados, olhos brilham, eles não sabiam que tinha esse mundo todo lá fora, porque aqui dentro tem de tudo, aqui dentro tem shopping, aqui dentro tem lojas, então assim, mas eles não conhecem o mundo lá fora. Quando eles saem para fazer um evento, para participar de um evento com outras pessoas,

outras escolas, eles olham, aí veem que tem Maracanã, aí começa a ver o Cristo Redentor. Aquilo que eles veem assim na televisão à distância e eles conseguem estar lá fora, tem essa possibilidade eles olham assim: "Meu Deus, que lugar lindo, tia, que prédio enorme, que prédio alto, tia! Como isso é lindo, como é aquilo". Então assim, é uma emoção muito grande quando chegam esses momentos da gente conseguir fazer uma atividade com eles em outro local fora da comunidade (Agente Educadora C).

O discurso da falta e o discurso do “aqui tem tudo” caminham lado a lado, os problemas e as possibilidades significam o contexto da favela como um lugar de contradições e ambivalências, em que as dificuldades e os tensionamentos são latentes, assim como as possibilidades e potencialidades produzidas nas relações entre a escola, a favela e os sujeitos envolvidos nesse contexto.

Sobre experiências problemáticas, ela destaca:

As negativas são diárias e, assim, quando a gente tem esses momentos bons é que a gente vê que valeu a pena, né, porque assim para tentar amenizar um pouquinho, porque assim, os ex-alunos da sala de aula daqui a alguns dias... vendendo droga. Assim, em pouco tempo que eles tiveram... Daí de repente eles estavam em uma sala de aula e de repente começa um conflito, muito tiro, e alguém se jogando no chão, correndo para o corredor. A gente já teve treinamento e eles sabem que todo mundo tem que ir para o corredor pra se proteger, então assim, é muito difícil, porque você tem que ter estrutura pra você, você tem que passar pro aluno a tranquilidade, a calma. Você tem que acalmar o aluno, os pais que já estão preocupados e querendo buscar os seus filhos, já estão... então assim, você tem que se proteger, você tem que acalmar os pais: “Não vem, não vem, porque os alunos estão em segurança e você fica olhando os corredores, olhando se estão todos bem e muitos chorando, gritando e professores e cooperadores acalmando. Umás semanas atrás isso aconteceu, né. Foi até noticiado na TV. Então assim, é muito triste alunos ficarem preocupados fazendo prova e de repente ter que ir pro corredor deitar no chão, ficar protegido, abaixado, então é... Quando acontece é assim, crianças menores ficam na parte na parte de cima e os maiores embaixo. Tudo acontecendo no nosso entorno e a gente tendo que acalmar a criança e acalmar os pais e: “Não vem, não vem pra cá” e... “Não, cadê a professora? Vem pra cá”. De repente a mãe, responsável, ele vem correndo buscar, porque às vezes leva muitas horas pra acalmar, então eles pensam em tirar aquela criança daquele auê e pode acabar acontecendo um acidente com o próprio responsável no meio da rua em questão de uma bala perdida ou algo assim. Então a gente tem que acalmar o responsável: “Não vem agora, quando der uma parada e estiver tranquilo a gente avisa e você vem e busca a criança pra levar pra sua residência”, então assim, é uma situação muito difícil, muito difícil. Aí no dia seguinte ainda fica aquele clima, né, de medo, de insegurança. Aí ainda não vem e tem que aguardar para ver se realmente está seguro pra retornar à escola. Nossa, é muito complicado. Aí a gente manda as coisas. Agora está em tempo de pandemia, né, então assim, não está tendo recuperação. Como nossa escola é numa divisa, meio da facção, então a gente fica realmente no meio de um conflito de uma facção contra a outra e é muito complicado para avaliar dessa forma, dessa maneira (Agente Educadora C).

A Agente Educadora C relata experiências de medo e insegurança vivenciadas por ela, por estudantes e professores, situações em que o medo prevalece, e que permanecem nos dias que se sucedem, gerando consequências para os jovens em relação aos processos educativos.

Sobre estigmas e conhecimento, ela afirma:

A perspectiva de vida de uma pessoa que mora na Maré, que mora aqui na comunidade, parece que sim, que a pessoa está limitada. A pessoa fica assim, tipo limitada, porque mora numa comunidade, "porque eu sou pobre, porque eu não vou conseguir avançar", entendeu? Então assim, a pessoa estudando, a pessoa procurando estar sempre envolvida com os seus estudos, ela aprende, ela está lendo, ela está estudando [...], ela conhece o direito dela, entendeu? E assim, para ela conseguir ter um bom emprego, ela precisa ter estudo, ela precisa concluir o estudo dela, precisa conseguir [...], porque senão ela perde oportunidades, entendeu? Então a questão da educação, a questão do estudo, a questão do ensino é a pessoa... é isso que eu te falei, a questão de fracasso, de sucesso. A pessoa que não concluiu o estudo dela, ela não consegue um bom emprego, ela vai continuar dentro da Maré ela... Não que viver aqui... poxa, mas a gente quer sair daqui, quer local melhor. A gente almeja coisas melhores, mas tudo é uma construção e, se a gente não tiver essa construção, continuar os estudos para poder você ganhar bem, para poder assim, não dá. Esse sucesso, quando eu falo do sucesso, quando eu falo é isso. É você estar por dentro do quê? [...] Das leis, por dentro dos seus direitos para ninguém te enganar. Então assim, a gente tem que estar estudando sempre, buscando sempre o sucesso... Muitas crianças aqui não têm nada para comer. Elas dependem da escola para se alimentar, então assim, querem algo melhor para vida delas, então assim, para que a gente consiga o sucesso, para que a gente consiga um bom emprego, para que a gente consiga algo melhor, só mesmo estudando, só mesmo tendo conhecimento. Isso tudo é importante (Agente Educadora C).

Aqui a Agente Educadora C relata a importância dos estudos para uma pessoa ter “sucesso”, relacionando o sucesso a melhores condições de vida, emprego e cidadania.

Em relação à sua percepção acerca da cultura, a agente educadora relata as dificuldades impostas pelo contexto de divisão e tensões na favela:

Tudo aqui é um pouco escasso. A gente não tem acesso a muita coisa, eles só têm acesso quando a escola proporciona, por isso que é importante [...]. A aula é importante, eles participarem frequentemente de aulas, em ir à escola frequentemente, porque eles conseguem participar e ter esse tipo de conhecimento, entendeu. Assim, é muito difícil, porque aqui é uma escola pública que fica numa divisa. Tem alunos que não podem participar porque ficam mais na parte de outra facção. Então, para você ter acesso a algumas coisas, fica difícil. Centro cultural, tudo aqui é muito assim, muito difícil. Então, quando essas crianças saem para participar de algo fora, eles conseguem. Por isso que eu falo que é muito importante, muito bacana quando eles conseguem sair, porque é, assim, algo que tem proporcionado. É muito complicado, é muito difícil, então assim, a cultura, assim, é muito importante, é muito bom, é muito positivo. Entendeu? Mas assim, ter alguma coisa dentro da Maré é muito complicado. Tem sim, como eu falei, tem comércio, mas assim cultural, alguma atividade que eles possam participar, não [...]. A localização é ruim, entendeu, então assim, como você vai ter acesso a uma cultura, como você vai ter acesso a uma atividade, como você vai ter acesso se é assim, proporcionar isso é muito complicado, mas é muito importante e eles gostam, eles gostam muito (Agente Educadora C).

Ela significa a escola como o lugar que proporciona cultura para os jovens estudantes, mas relaciona a dificuldade de possibilitar essas atividades culturais a lugares diferenciados da Maré devido aos conflitos e às divisões territoriais entre facções no Complexo de Favelas, justificando a sua percepção da alternativa de proporcionar aos alunos experiências culturais também fora da comunidade.

i) Sentidos enunciados pela Estudante C

Sobre a formação dos jovens da Maré, ela afirma:

Eu acho que tem duas coisas principais que eu vejo. Acho que é a questão da estrutura, assim, porque muitas vezes falam da escola, é... Mais da escola, né. Mais a escola do ensino médio e fundamental, eu acho que a estrutura, porque às vezes a estrutura no sentido de estrutura familiar ou igual assim, a você ter que conciliar algumas coisas ou até mesmo a questão da violência, porque isso acaba afetando de uma certa forma, não de uma forma... como eu posso dizer... rápida, mas eu acho que com um tempo gradual, você percebe que falta um dia, você... Falta um dia na escola, aquele dia você pode ter faltado porque estava doente ou porque não estava se sentindo muito bem, mas aí você faltou por uma questão que não tem muitos lugares assim, que não é pra todo mundo que existe. Então eu acho que isso afeta tanto na estrutura quanto no espaço que você precisa para estudar que, acho que se for pensar na pandemia tem a questão de você não ter muita estrutura em casa. No sentido de você estar em casa e não ter estrutura para você, espaço pra você estudar, e aí na pandemia a gente viu que muitas crianças dentro da escola do fundamental, no ensino médio ou também na faculdade que não conseguiram dar conta ou se torna muito difícil. A gente tenta, a gente insiste, mas se torna difícil. O espaço pode ser pequeno ou não ter condição de pagar uma boa internet. Questões financeiras ou questões da violência mesmo, porque começa um tiroteio aqui. A longo prazo acaba prejudicando você. Acho que sempre acontece com pessoas... Qualquer pessoa que tenha passado por essa situação... Você acaba ficando desanimado, acontecendo isso a longo prazo, mas a questão financeira é muito presente de imediato, né, porque aqui tem o que eu te falei, né, não tem internet, prejudica o espaço, a questão da estrutura pra você ter uma mesa pra você estudar, você ter um espaço pra você se sentir confortável pra você assistir à aula, pra você estar bem, ali, sentado numa posição boa pra você aproveitar o que você pode. Então você acaba não aproveitando tudo o que você pode sobre... Que você está ali para aprender, sabe? (Estudante C).

Aqui ela cita algumas questões que atravessam a formação dos jovens da Maré; podemos identificar problemas relacionados à falta de estrutura familiar, à questão da violência como fator que prejudica e desanima os estudantes e, no contexto de pandemia, a questão da vulnerabilidade social, que dificultou o acesso aos ambientes virtuais de ensino.

No contexto da Escola da Favela, notamos que a violência é um tema recorrente e os seus efeitos na vida e nos processos educativos são sempre sensíveis:

Eu lembro até de uma vez quando eu era pequena. Eu tinha 12 anos, eu estava no Elis e aí tinha tiroteio, né, como tem ainda hoje. 2012 e tipo 8 anos se passaram, 9 anos e é a mesma coisa, mas eu lembro de um episódio que eu estava na sala de aula e eu... Começou a dar tiroteio, começou a dar tiro e aí as crianças se abaixaram, a professora se abaixou, prendeu até o pé na cadeira e não conseguiu se abaixar direito e as crianças até ficaram tudo e tal e a professora ficou assustada e percebeu que as crianças voltaram ao normal, assim, pouco normal, né. “Porque vocês ficam tão tranquilos quando dá tiro?” Mas não é uma questão da gente, assim, querer ficar tranquilo. Teve momentos da gente estar na rua e a gente acaba preocupado de nossos pais buscarem a gente, porque estava dando muito tiro, mas é automático e aí perguntou e a gente respondeu: “porque a gente é acostumado. Assim, acontece periodicamente” e aí ela disse uma coisa que dali em diante nunca tinha saído da minha cabeça, porque realmente eu nunca tinha conseguido entender por causa disso e daquilo, aí ela falou: “Ah, vocês nunca, nunca devem se acostumar com isso”. E aí eu tinha 12 anos e eu não consegui entender, aquilo ficou na minha cabeça até chegar ao ponto de como essa realidade assim você sente ou em contato com outras pessoas, outros professores, outras pessoas, é uma realidade e aí eu passei a entender por que que ela disse aquilo. Eu até pensei que é uma

questão que tivesse ficado na minha cabeça para ter respondido em algum momento da minha vida, e ela não morava na favela, ela morava fora... (Estudante C).

A Estudante C relata uma situação em que passou por tiroteio durante uma aula. A não naturalização da violência em um contexto tão complexo é um caminho delicado. Os traumas e medos ficam, podemos identificar nesse trecho um receio que afligiu ao mesmo tempo estudantes, pais e professores, passaram-se 10 anos do episódio e essa realidade não mudou.

Sobre a Escola da Favela, ela ressalta:

Acho que a Escola da Favela tem a oportunidade de dialogar com a comunidade de alguma forma, porque quando você vê que você vive numa realidade tanto com coisas bem ruins quanto com coisas que são boas, né, tem pessoas que trabalham, tem pessoas que estudam, e também tem coisas ruins, assim é a escola e desde pequena eu percebi que a escola, o brizolão, todas as outras escolas em que estudei até no ensino médio aqui, é, dialogam de uma certa forma, então, quando tem que buscar, assim, entender a violência, você vê os pais indo pra escola dar atenção para os filhos. Muitas vezes os pais que trabalham muito, muitas vezes os pais que não têm uma perspectiva muito boa em relação à educação, aí aquele filho está presente na escola, participando de atividades extracurriculares, a escola mostrando força para os pais, pros vizinhos, pras outras pessoas do entorno e acontece, por exemplo, a minha mãe sempre trabalhou a vida toda, mas ela sempre incentivou pra que a gente tivesse... pensasse na educação de uma forma diferente. Então, quando ela via o que eu fazia também, que eu fazia muitas coisas na escola, então ela conseguiu enxergar de forma diferente. Eu acho que você consegue dialogar com os pais, consegue dialogar com a realidade das pessoas também, porque é uma escola que está dentro da comunidade, não fora da realidade. Ela está ali recebendo as coisas ruins, os dias ruins, as coisas boas... Os pais que estão ali incentivando os alunos ou os alunos que estão procurando de alguma forma se inserir na escola como um escape assim, né, de alguma forma encontrando na escola um ambiente para se sentir que tem um ambiente ali pra ele, né. Que eu fazia muito, né, quando eu era pequena eu entrava em todo tipo de projeto, porque eu gostava muito de estar ali na escola. Eu vejo de uma forma muito diferente, então quando eu penso que ela não teve essa oportunidade, que ela não teve esse contato com a escola que eu tive de forma regular, e aí eu tinha eventos de que eu participava e eu me sentia muito bem naquele ambiente assim, tinha muitos espaços ali para mim. Os projetos em que eu podia entrar, me integrar, em que eu podia fazer parte. Alguma coisa em que eu podia fazer parte, sabe? Diferente daquilo de: "Ah, você não pode sair hoje, porque você não pode sair tarde demais, porque está perigoso" e tal e você acaba encontrando um refúgio naquele ambiente (Estudante C).

A Estudante C significa a Escola da Favela como um lugar acolhedor e aponta para a importância de uma relação de diálogo da escola com a comunidade; podemos identificar nessa fala uma ambivalência entre associações "boas e ruins" sobre a experiência de viver e aprender na favela e o sentido da escola como um outro lugar, em que outras atividades e sociabilidades podem ser criadas e potencializadas nas relações educativas.

Sobre potências, ela afirma:

acho que, diante de muitas coisas ruins, muitas dificuldades, muitas mesmo, eu acho que muitos jovens permanecem assim, fazem o que podem, né. Vão para a escola, lidam com situações da vida que a gente enfrenta no cotidiano e ao longo da nossa vida, então acho que permanecer assim, sabe, permanecer, entender a importância de estar, de estar na educação, de entender a educação como algo que vai... Algo com significado, que vai romper alguma barreira que foi colocada lá atrás das outras pessoas, da sua família, então eu também acho que está desde muito, vejo

muito presente no trabalho assim, você olhando fora do ponto de vista da Educação. Eu acho que eu vejo muito pelo trabalho, né, pessoas que... Pessoas que trabalham, trabalham na, no sentido de "Poxa, eu olho para cá e eu vejo que essas pessoas, elas estão sempre buscando". Se não consegui ter algum tempo de educação em algum momento, aquilo foi tirado delas, eu vejo muito a questão do trabalho envolvido. Se eu passo por aqui, pela minha rua, e aí eu olho, eu observo, eu vejo que as pessoas... é que na minha rua embaixo é só loja, essas barracas, barraca de fruta, barraca de chaveiro, barraca de... O comércio é muito presente, as pessoas trabalham muito, né. Não sei se isso é muito bom, muito ruim, mas, eu vejo que as questões das pessoas trabalharem muito para suprir alguma coisa que foi tirada delas, todos os dias, tem coisas ruins, não, eu sou trabalhador, eu trabalho, eu tenho as minhas coisas, eu faço, eu faço isso, faço aquilo, então essa questão não é da educação, mas frente ao trabalho. É você saber que você está ali com uma... uma pessoa que trabalha estaria lutando pelo pão de cada dia. Aqui na Teixeira, se eu olho, as casas estão mais em cima. O que você vê mais embaixo são as barracas, as pessoas trabalhando, você vê a pessoa que está do seu... uma pessoa, uma mulher, um amigo que está vendendo alguma coisa, assim. Eu acho que está assim, muito presente essa questão do trabalho fora da Educação, do sentido da Educação; outra coisa que eu tinha falado antes é o fato de você ver muito o movimento de jovens da favela que conseguiram, deixa eu ver... entrar no ensino superior e conseguiram romper a barreira que foi colocada lá e que hoje são jovens que estão ali, que estão na favela, mas que estão conseguindo terminar a universidade, conseguiram terminar o ensino médio, que estudam, que trabalham, que tentam da sua forma, aqui dentro, se divertir como pode, porque às vezes acontece o que a gente não gosta, mas que eu acho que a potência se encontra aí (Estudante C).

Aqui podemos interpretar potências como possibilidades para quem vive na favela. A Estudante C destaca que as dificuldades e problemas impostos são como barreiras que são vencidas sobretudo mediante educação e trabalho. Condições de potencialidades precárias e complexas não reduzem o movimento de entender como potência o ingresso de jovens de favela no ensino superior.

Sobre problemas, medos e estigmas, ela diz:

Eu acho que todo mundo sabe a questão da violência, é pertinente, [...] tanto para a gente ir de Uber algumas vezes na nossa vida aqui como para outras pessoas que passam no entorno, assim, não sentirem, mas perceberem, eu acho que os problemas... Isso e o fato da gente estar sempre associado muito a isso, a essa questão da violência, cria uma imagem muito ruim, sabe, mas a gente tem, a gente tem muitas coisas boas. Eu acho que essa questão da violência é muito pertinente, afeta muito a gente e às vezes eu acho que até a gente se acostumou, mas eu lembro que eu fiz um projeto, eu participei, né, na verdade que eu participei... Que era um, era de saúde mental da Luta pela Paz, e tem uma coisa que aconteceu que a gente estava falando sobre que a gente carrega, né, de traumas sobre o ambiente em que a gente mora, o território, e nesse ponto de ruim o que causa até medo... Então, a gente conseguir ver quem está armado, dar tiro, as pessoas na rua e tal. Algumas pessoas normalizam a questão que acontece... Não normalizam, mas, assim, questão do tiroteio mesmo, né: "Ah, ok, vida que segue". Outras pessoas não tentam procurar que aquela... entender que aquilo não é normal e a gente fala em questão dos traumas, né, quais traumas a gente carrega, e aí uma pessoa disse algo que eu também não tinha percebido ao longo da vida, dessa vida que a gente leva, de estar sempre frente àquele risco ali, que a gente está ali, a gente está ali. Aí a gente carrega esses traumas de por exemplo... Por exemplo, o barulho do helicóptero, o barulho quando a gente ouve por exemplo, barulho de helicóptero, você não, você não associa a uma coisa boa, não. Vai se associar a alguma coisa ruim mesmo. Você entra no estado de proteção, né. "Nossa, está acontecendo alguma coisa". O que está acontecendo, você ouvir barulho de um helicóptero, você ouve em algum outro lugar; você vai associar aquilo a alguma coisa ruim e não a alguma coisa boa.

Então, quando a pessoa falou sobre os traumas que ela carregava, as coisas que ela sentia, você viu que ela estava em algum ambiente, ela ouvia algum barulho ou ela sentia alguma coisa, ela se assusta, ela já entrava... O corpo dela já reage, ia se autodefender, né, então eu também não tinha percebido isso, né. E quando a pessoa também expõe, eu passei a perceber, né, eu também fiquei chocada, porque é como se não sei. Se naturalizado, mas eu realmente não percebia, mas parece que a gente também carrega traumas, sabe (Estudante C).

Nesse relato podemos identificar a questão da violência como problema que afeta a vida dos moradores de favelas de diferentes formas, seja quanto ao acesso a um aplicativo de transporte, seja pelo estigma construído socialmente sobre as comunidades, que desconsidera as “coisas boas” e “cria uma imagem muito ruim”, produzindo efeitos na vida das pessoas, pelos medos e traumas que dificultam ou interrompem processos educativos.

A Estudante C percebe diferentes lugares de cultura na favela, seja nas festividades, nos hábitos, rodas de rap, em bares e bailes, seja no trabalho sobretudo nas feiras:

Eu acho que, eu acho que as festividades, comemorações ou você vê as pessoas nas ruas, nessa rua, na outra rua comemorando de várias formas. Tem pessoas fazendo churrasco, num bairro está tocando música, do outro lado tem um outro tipo de música e você passa e você sente que isso é constante. Todo dia você... até assim de madrugada ou de noite, de tarde, vai para a madrugada e continua. Mas eu acho que essa questão da gente, da forma como a gente comenta as coisas, sabe, da forma como a gente celebra as coisas. A festa de aniversário na rua, as rodas de rap, o bar... O hábito de... Eu particularmente não, mas frequentemente estão, né. Até o próprio baile, tem o baile, né. E outra questão que eu não sei se eu sou muito focada nisso, mas é que para mim tem uma... é que assim, a questão do trabalho, na feira... E eu acho que a feira demonstra muito que. Eu tinha falado anteriormente das pessoas trabalharem e tal na feira. As pessoas demonstram muito praticamente o que elas são, o que elas fazem da vida delas, então assim, o que elas são. Por exemplo, meu avô tem uma barraca na feira e aí para mim foi muito presente aquilo de estar... Quando eu era pequena eu comecei a ajudar ele, desde os 10 anos, na feira. E ele sabia tudo sobre coco, sobre laranja. Se a laranja é doce, qual laranja é isso, qual é aquilo e eu percebia muito isso nas pessoas de “Ah, trabalha com várias coisas”. Eu acho que isso é cultural, assim. As pessoas da Maré elas podiam muito se ater nisso, sabe? Eu acho, sobre o que eu vejo também é uma questão popular assim, da celebração, da forma que comemora as festas nas ruas. Mas essa questão também eu percebo muito, sabe? (Estudante C).

Sobre culturas e conhecimentos, ela ressalta:

Eu acho que o conhecimento é, vai muito além da faculdade que você faz, da escola. Tem a escola como campo de conhecimento da comunidade, tem outros espaços da educação. Tem esse espaço dos projetos também, e eu aprendi muito nos projetos, eu aprendi muito nos projetos tanto... principalmente relacionado à arte, né. As oportunidades que eu tive dentro das ONGs e dentro da escola também, mas eu acho que o conhecimento mora ali com cada pessoa, né. Cada pessoa que está na feira com seu familiar, com seus avós, com seus pais. E aí é isso, eu acho que mora aí também, sabe, eu acho que essa questão foi um exemplo para, assim, para eu entender onde está o conhecimento dentro do território da Maré (Estudante C).

Nesse trecho posso observar que a Estudante C percebe o conhecimento “muito além da faculdade”, sendo produzido na escola ou em outros espaços educativos como as ONGs e projetos sociais que existem na Maré. Além dessas instituições, a estudante reconhece os

sujeitos como produtores de conhecimentos na favela, sobretudo a partir das experiências que vivenciou com familiares na feira.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DESTA PRODUÇÃO

A proposta deste trabalho foi construída em um movimento dialógico e relacional entre estudantes e educadores que vivem e atuam em favelas, especialmente no Complexo de Favelas da Maré. Eu me preocupei, a cada linha escrita ou a cada dia de trabalho, pesquisa, troca e produção, em tentar traduzir um pouco do que aprendi e aprendo como educador popular e morador de comunidade. A potencialidade dos encontros transbordou em sentidos carregados de sentimentos e emoções, subjetividades que fluíram e se desdobraram nas conversas que, por diversos momentos, se conectaram e especialmente com este pesquisador. As potências, como acontecimentos possíveis em um contexto complexo, foram traduzidas em relatos e interpretações em que os discursos educacionais e a vida são sentidos que significam uma luta constante por melhorias, prosperidades e insistências que se antagonizam aos significantes e às lógicas que sustentam a produção de estigmas, estereótipos e a morte dos sujeitos.

Propor uma abordagem discursiva em um contexto tão delicado e complexo foi um desafio necessário para confrontar perspectivas generalistas e reducionistas que prometem uma solução que é impossível de ser efetivada em plenitude.

Discutir a potencialidade da produção curricular na e da favela carregada por uma multiplicidade de sentidos enunciados por pessoas que se dispuseram a participar e conversar comigo de uma forma tão aberta foi um ponto de grande emoção para mim, pelo contexto de pandemia que atravessou praticamente toda esta produção, e por tantas outras notícias de potencialidades e/ou problemas recorrentes que atravessam a vida de quem mora em favela no Rio de Janeiro, ambivalências e antagonismos que foram abordados neste texto e sempre mexem com nossos sentimentos e subjetividades.

Penso que sentidos múltiplos sobre a favela, a Escola da Favela radicalmente contextualizada, os jovens estudantes e os educadores, assim como a articulação desses significantes com o tema da educação pública, culturas, conhecimentos e potências construídas a partir de potencialidades sempre precárias e contingentes, fluíram, se hibridizaram e significaram esta produção.

Aponto para o reconhecimento da articulação dos significantes favela – violência – pobreza como sentido hegemônico baseado em discursos repetidos e generalistas que favorecem a produção de estigmas e estereótipos que contribuem para precarizar e até exterminar a vida de pessoas em função de suas condições sociais, territoriais e raciais.

Reconhecer a violência não garante, de modo algum, uma política de não violência. Mas o que pode perfeitamente fazer diferença é considerar a vida precária e, portanto, também a condição de violável uma condição generalizada, em vez de uma maneira diferencial de marcar uma identidade cultural, isto é, como um traço recorrente ou atemporal de um sujeito cultural, que é perseguido ou violado por definição e independentemente da circunstância histórica (BUTLER, 2015, p. 250-251).

As contradições e ambivalências se destacaram de modo que a potência pode ser identificada nos sentidos enunciados pelos sujeitos à medida que a favela e a Escola da Favela são significados como lugares de vida, acolhimento, escuta e afetos. Desse modo, uma produção curricular radicalmente contextualizada da favela vai além do reconhecimento; entender a diferença como campo em que se produz a desestruturação ou dessedimentação da tentativa de enquadramento normativo de um sujeito nos possibilita afirmar que é nos espaços da alteridade que um sujeito pode constituir uma identidade parcial ou posicional, contextual ou provisória, sobretudo a partir daquilo que ele não é, daquilo que não lhe cabe, do que não se enquadra. Nesse sentido, os antagonismos podem coexistir, podem produzir conflitos ou gerar desconfortos, mas não necessariamente se anulam ou se repelem.

Assumindo uma abordagem discursiva, com centralidade na diferença e na contingência dos processos, não desconsidero nem naturalizo a violência que atravessa a vida das pessoas que vivem em favelas, mas aposto numa outra significação possível, significando a favela, assim como a Escola da Favela, como lugares de cultura, e os moradores e jovens estudantes como sujeitos de cultura, que constituem em suas inter-relações sociais e educativas, *espaçotempos* de enunciações culturais (BHABHA, 1998), e no processo de realização da pesquisa foi possível perceber outras possibilidades de enunciar e produzir sentidos carregados de potencialidades criativas que emergem desses espaços. Dessa perspectiva, essas enunciações produzem sentidos outros e abrem possibilidades para novos significados que abalam a significação de favela como lugar de falta, precarização e violência.

A partir da leitura deste trabalho, podemos identificar a impossibilidade de uma história única sobre as favelas; sob diferentes olhares podemos analisar as diferentes *Marés* que coexistem, em sua pluralidade, em riquezas, possibilidades e problemas. Caminhamos na direção das potencialidades como condições em que potências (acontecimentos) são possíveis, ainda que precariamente. Percebemos que qualquer tentativa de fixar uma identidade sobre lugares, sujeitos ou projetos educacionais é tão impossível quanto a paz e a harmonia pretendidas em uma democracia plena. Reconhecemos a radical contextualização como necessidade para desenvolver uma produção inserida em uma disputa incessante de significações em um terreno de incertezas que não são entendidas como problemas a serem estabilizados, mas como ponto de partida e lugar em que a vida e a educação acontecem.

Por fim, entendo que a Escola da Favela precisa se organizar de maneira a oferecer alternativas para que as potencialidades criativas se ampliem, se constituam como *espaçotempos* em que estudantes e educadores possam, de fato e de direito, tornar-se presença, em um mundo de pluralidades e diferenças (BIESTA, 2013), compreendendo os desafios e as alternativas, em especial destacando a importância das ações coletivas. Nesse sentido, as experiências culturais da Maré ganham destaque, contribuem para forjar subjetividades a partir do reconhecimento da importância dessas experiências para o processo de afirmação da comunidade.

Tudo isso só atesta a importância de uma produção curricular radicalmente contextualizada, da favela, por uma Escola da Favela, em que trajetórias de prosperidade, potencialidades e potências sempre precárias e contingentes possam ser criadas, imaginadas e multiplicadas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL Jr., A.; BURITY, J. de A. (Orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-37.
- BEZERRA, L. P. **Sentidos da pobreza e do viver em territórios estigmatizados de Fortaleza**. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2011. p. 1-12.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL, L. C. **Meeting of favela** – grafitando subjetivações na Vila Operária - do látex às cores digitais. 2016. 192f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.
- BRUM, Mario Sergio. Favelado é ‘o outro’: aportes sobre estigmas e identidades em sala de aula. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 34, p. 84-101, 2016.
- BURITY, J. Teoria do Discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/ago. 2010.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- REDES DA MARÉ. *Censo Populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.
- COSTA, T. C. S. da S. da. **Ingresso no mundo do trabalho e perspectivas para a vida adulta entre jovens moradores do Conjunto de Favelas do Alemão**. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; RITTER, Cláudia Sales. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo C. H. C. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 141-163, jul./set. 2019.
- DERRIDA, J. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Cerrados**, v. 21, n. 33, p. 229-251, 2012.
- DERRIDA, J. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, C. (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 151-170.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FABIANI, E. F. **As representações de justiça no Complexo do Alemão: uma área “pacificada” na cidade do Rio de Janeiro**. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de

Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

FERNANDES, F. L. Os discursos sobre as favelas e os limites ao direito à cidade. **Cidades**, Presidente Prudente, v. 2, n. 3, p. 37-62, 2005.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 dez. 2020.

GOMEZ VILLAMIZAR, L. C. **Favela e natureza**: aproximações sobre a dimensão ambiental no Chapéu Mangueira e Babilônia. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LUNA, Eunice Muret. **Os lugares da infância em processos de comunicação comunitária**: jornal *O Cidadão da Maré* como experiência. 2014. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:

<<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Fwhpczf7sChQTxMR3fGMhkN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, Cândido (coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

MOURA, R. J. de. **Complexo, experiência, formação e comunicação na Favela**.

2010. 104f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

NÓBREGA JUNIOR, E. D. **A relação escola-família-vizinhança na Favela da Maré e o Programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador**. 2017. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2017.

PEREIRA, T. V. Gramática e Lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PINAR, William. Currículo: uma introdução. In: PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 19-49.

RIBEIRO, I. P. **O lugar do encontro: o Centro de Artes da Maré e a trajetória de jovens na Nova Holanda**. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

SILVA, R. S. Escola-favela, conhecimentos, transgressão e poder: esses meninos não têm jeito? **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 27, p. 87-96, jul./dez. 2009.

SALES, Jonas Santos. **Jovens de favela e ensino médio: trajetórias diversas**. 2015.104f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, S. R. **O que será que será que se sussurra pelas favelas: o que e como projetam o futuro os jovens da última etapa do ensino médio na Favela da Maré?** 2016. 153f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, T. T. da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 71-78, 2000.

WILL, S. V. **Vigiar, punir, educar e matar: discursos de disciplinamento, controle e extermínio da população preta e pobre do Rio de Janeiro**. 2015. 245f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

APÊNDICE A – Proposta De Entrevista

Esta entrevista tem como objetivo geral registrar significações produzidas pelos agentes sociais envolvidos nos processos educativos a partir das vivências e experiências de educadores e educandos no Complexo de Favelas da Maré. As questões enunciadas a seguir têm a finalidade de direcionar a conversa a ser registrada, não significando um questionário rígido, tampouco uma entrevista “travada”. A ideia é que, durante a conversa, os sentidos possam fluir e deslizar, escapar e se desdobrar; não há pretensão fixa preestabelecida.

Critérios para escolha dos sujeitos

- Ser morador da Maré (**Ambos**)
- Atuar em uma das escolas escolhidas para este estudo da Maré (**Trabalhadores da Educação**)
- Ter estudado durante o ensino básico em alguma das escolas municipais da Maré (**Ex-alunos egressos**)

Trabalhadores da Educação (professores e agentes educadores)

Nome:

Idade:

Formação:

Trajetória de vida:

Em qual comunidade do Complexo da Maré mora?

Em qual escola trabalha e com quais séries?

Há quanto tempo trabalha com Educação?

Há quanto tempo trabalha na Favela da Maré?

Quais motivos levaram a trabalhar com Educação?

Quem é o jovem estudante da Maré?

Quais questões atravessam a formação dos jovens estudantes da Maré?

Qual é o papel da Escola Pública da Favela?

Onde mora a potência da Escola da Favela? Se for possível, compartilhe experiências potentes.

Onde mora o “problema” da Escola da Favela? Se for possível, compartilhe experiências negativas.

Qual é a perspectiva que você tem sobre o futuro dos estudantes quanto à formação escolar/acadêmica e profissional?

O que você entende como Educação? O que é educar para você?

Onde mora a cultura na Favela? Qual sua perspectiva sobre esse assunto?

Onde mora o conhecimento na Favela? Qual sua perspectiva sobre o assunto?

Quais são os maiores desafios de se educar na Favela? Você acredita em solução ou possibilidades para as questões levantadas durante esta conversa?

Ex-alunos egressos

Nome:

Idade:

Formação:

Trajetória de vida:

Em qual comunidade do Complexo da Maré mora?

Ocupação:

Quem é o jovem estudante da Maré?

Quais questões atravessam a formação dos jovens estudantes da Maré?

Qual é o papel da Escola Pública da Favela?

Onde mora a potência da Escola da Favela? Se for possível, compartilhe experiências potentes.

Onde mora o “problema” da Escola da Favela? Se for possível compartilhe experiências negativas.

Como você percebia a escola quando era estudante, e como enxerga atualmente?

Qual é a perspectiva que você tem sobre o seu futuro e o dos seus colegas da escola?

Onde mora a cultura na Favela? Qual sua perspectiva sobre esse assunto?

Onde mora o conhecimento na Favela? Qual sua perspectiva sobre o assunto?

Quais são os maiores desafios de se educar na Favela? Você acredita em que solução ou possibilidades para as questões levantadas durante esta conversa?

ANEXO A – Parecer Do Comitê De Ética Em Pesquisa

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.341.369

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1922143_E1.pdf	29/03/2022 17:10:54		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Pedro_Crespo.pdf	21/09/2021 21:15:59	PEDRO FERREIRA DE LIMA CRESPO	Aceito
Outros	Carta_Proprio_Punho.jpg	21/09/2021 21:14:50	PEDRO FERREIRA DE LIMA CRESPO	Aceito
Outros	Carta_pendencias.docx	21/09/2021 21:13:15	PEDRO FERREIRA DE LIMA CRESPO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Pedro_Crespo.pdf	21/09/2021 20:40:12	PEDRO FERREIRA DE LIMA CRESPO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	21/09/2021 20:32:53	PEDRO FERREIRA DE LIMA CRESPO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 08 de Abril de 2022

Assinado por:

ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

ANEXO B – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada ***“SER E ESTAR ESTUDANTE E MORADOR NA FAVELA: Produção, negociação e tradução de sentidos enunciados por educadores e educandos da Maré”***, conduzida por Pedro Ferreira de Lima Crespo. Este estudo tem por objetivo identificar manifestações de potência que emergem nos processos educativos vivenciados por educadores e educandos no Complexo de Favelas da Maré.

Você foi selecionado(a) por ser professor, agente educador ou ex-aluno da educação básica na rede municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro, no Complexo da Maré. Sua participação não é obrigatória. Portanto, a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgadas em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Em uma primeira fase, você está recebendo um formulário *online* com questões que auxiliarão na seleção de um segundo grupo de participantes que será convidado a participar da segunda etapa da pesquisa, em que serão realizadas conversas de forma *online* ou presencial com o pesquisador. A definição da melhor forma será feita em comum acordo. Ao responder o formulário, você precisa indicar se deseja participar da segunda etapa, que requererá um tempo maior para a realização.

Nas duas etapas, está garantido o total anonimato dos participantes, mas, como a segunda etapa constitui a produção do material empírico, qual seja, os relatos das experiências de formação e de atuação profissional dos participantes, é possível que os participantes possam sentir algum tipo de desconforto durante a interlocução com o pesquisador. Nesse caso você poderá solicitar a suspensão provisória ou definitiva de sua participação sem qualquer prejuízo.

As conversas serão gravadas para posterior transcrição. Após transcrição, o material será disponibilizado para que o entrevistado tome conhecimento. Caso ache necessário, você poderá solicitar novas inclusões e correções que serão avaliadas pelo pesquisador; caso não seja possível estabelecer um consenso, você poderá desautorizar a inclusão de seu depoimento nas análises e sua exclusão como participante. Sempre que a plataforma utilizada permitir e

com o seu consentimento prévio, as conversas poderão ser gravadas em áudio, cujo acesso você poderá solicitar a qualquer momento.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participação em conversa *online* ou presencial com o pesquisador sobre as suas experiências ao longo de sua trajetória como morador e agente social envolvido nos processos de escolarização na favela. Os encontros serão gravados e realizados em local e horário definidos previamente em acordo entre você e o pesquisador. Como as conversas são abertas, sendo difícil estabelecer previamente um tempo de duração, caso necessário e sempre acordado conjuntamente, pode ser marcado mais de um encontro.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Pedro Ferreira de Lima Crespo, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rua General Manoel Rabelo, s/nº – Vila São Luiz – Duque de Caxias-RJ CEP 25065-050, e-mail: pedrocrespo147@gmail.com, celular (21) 97206-5795, telefone (21) 3651-8536.

Caso você tenha dificuldade de entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar - Maracanã - Rio de Janeiro-RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180. Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos; funciona às segundas, quartas e sextas-feiras de 10h às 12h e de 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador(a): _____ Assinatura: _____