



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Maria Alice Garcia de Mattos

**Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais: múltiplas narrativas sobre o
território, a vizinhança e a história local**

Rio de Janeiro

2022

Maria Alice Garcia de Mattos

Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais: múltiplas narrativas sobre o território, a vizinhança e a história local

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Mônica Regina Ferreira Lins

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

M444 Mattos, Maria Alice Garcia de

Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais: múltiplas narrativas sobre o território, a vizinhança e a história local / Maria Alice Garcia de Mattos. – 2022.

190 f.: il.

Orientadora: Mônica Regina Ferreira Lins.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Favelas - Vila Cruzeiro (Rio de Janeiro, RJ) - Teses. 2. Educação - Teses. 3. História oral - Teses. I. Lins, Mônica Regina Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37:333.326(815.31)

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

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

Assinatura

Data

Maria Alice Garcia de Mattos

Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais: múltiplas narrativas sobre o território, a vizinhança e a história local

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental. Ensino em Educação Básica. Linha I.

Aprovada em: 30 de setembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Mônica Regina Ferreira Lins (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Geny Ferreira Guimarães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família e amigos: aos que seguem comigo neste plano e aos que partiram acreditando em mim até o último minuto. Dedico-o, também, às favelas pelas quais passei, com especial carinho ao Quitungo, onde aprendi, afetei e fui afetada, onde formou-se meu senso de humanidade e coletividade que proporcionou nosso encontro aqui.

IN MEMORIAM

De minha tia Marta Garcias, mulher que me iniciou na vida literária e política, a partir do exemplo.

De meu pai de coração, José Monteiro, que sempre viu o melhor em mim, mesmo quando nem eu mesma sabia do que se tratava.

De Ivan Nascimento, amigo, pai, avô, atuante político incansável na Vila Cruzeiro, que dedicava grande afeto pelas escolas da região e com quem construí um laço de amizade verdadeiro e admiração mútua.

AGRADECIMENTOS

Ser grata é, para mim, uma das formas mais sublimes de viver a vida. Sou grata a tudo o que me trouxe até aqui. Cada erro e cada acerto. Cada espera e oportunidade perdida ou aproveitada. Gratidão é mais que uma palavra da moda, é um estilo de vida. Assim, agradeço:

A minha mãe Célia, antes de tudo e qualquer pessoa. Mulher forte e leve, que me faz diariamente enxergar o lado bom da vida, me dá freio e alimenta meus sonhos, desde sempre. Agradeço por sua vida, seu amor, sua cumplicidade e por ser meu porto seguro.

À vida de meus filhos Achilles e Açucena, ao fã-clube composto por eles e, simplesmente, por terem me escolhido para ser sua mãe, pelo amor incondicional que alimentamos uns pelos outros, e por caminharmos juntos.

À vida, à cumplicidade, ao amor e aos pés no chão do meu marido Rodinei. Encontro muito da força que preciso para seguir em frente em você e no amor que vivemos.

Ao meu irmão Wladimir, que acredita em mim, mesmo quando não me acho capaz!

Aos meus familiares: aos que apoiam incondicionalmente a minha decisão de seguir em frente nos estudos e aos que não entendem muito bem o motivo de eu continuar caminhando. São todos importantes nessa trajetória.

A algumas pessoas que partiram antes que eu fosse aprovada no processo seletivo do mestrado, mas acreditaram em mim, me apoiaram e extraíram o melhor de mim durante nossa comunhão nesse plano: minha tia Marta, meu pai Zezé e minha madrinha Lúcia.

À amiga Michelle Dantas, companheira de vida, comadre, irmã, que me empurra, me ampara e me dá broncas. Aquela que sabia que daria certo desde o início e que acredita no melhor das pessoas todo dia. Muito amor à família que formamos.

À amiga Cláudia Cruz, companheira de vida que o trabalho deu de presente! Obrigada pelo carinho, pelos estímulos, pelo apoio, empurrões e dicas valiosíssimas para esse percurso.

À comunidade da Vila Cruzeiro pelo acolhimento, afeto, ensinamentos e respeito.

Aos meus alunos, que tornam meus dias mais loucos e alegres o ano inteiro! A seus familiares por me permitirem fazer parte da vida de seus bens mais preciosos.

Àqueles que colaboraram para essa pesquisa direta – Ana Paula, Anderson, Arthur, Cláudia, Ivan, Laís e Michelle – e indiretamente com suas narrativas individuais e coletivas.

Às minhas redes de apoio e confiança nas Unidades Escolares que atuo: Creche Laura Menezes de Freitas Lima, em Duque de Caxias e Escola Municipal Monsenhor Rocha, na Vila Cruzeiro, no Rio de Janeiro. Sou muito grata por acreditarem numa educação outra e por apoiarem esse percurso, mesmo não sendo fácil para ninguém.

Às mulheres do grupo de estudo Aprendendo a Transgredir, potencializado pela maravilhosa Vanessa Muniz, que foram acolhimento, apoio e afeto durante a pandemia, e permanecem sendo aprendizado e fortalecimento!

Ao GPMC, grupo que me acolheu e me ensina muito, mesmo eu ficando quietinha nas reuniões. Sempre foi por ter muito a aprender e pelo encantamento ao ouvir as experiências compartilhadas. Dessa mesma forma, ao GEPEJI e à Extensão Corpos Femininos. Muito obrigada pelas partilhas!

A cada um dos/das colegas da turma 2020, que tornaram essa trajetória mais leve e, muitas vezes, divertida. Compartilhando risos, saberes e desesperos. Assim, também, à turma 16+1 do curso Sua Vida Acadêmica, dos maravilhosos Juliana Prata e Vinícius Monção, em que aprendi, principalmente, sobre organização e produção acadêmica.

Agradeço imensamente aos professores e professoras do CAP-UERJ, com especial carinho às Professoras Jonê Baião e Cláudia Barreiros e ao Professor Leonardo Marino, com os quais tive excelentes trocas e momentos de muito aprendizado.

À banca generosíssima composta pelos professores Lincoln Tavares e Geny Guimarães, que na qualificação me permitiram crescer e aprender, de forma afetuosa e gentil.

Agradeço, enfim, a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mônica Lins, que não à toa é reconhecida por sua humanidade, competência e gentileza. Mônica compartilhou seu conhecimento de maneira irrestrita, com maestria e generosidade inenarráveis. Assim, me permitiu chegar em um território que eu não me entendia capaz. Acreditou na pesquisa desde o primeiro minuto e, assim, a cada reunião de orientação, me despedia com a cabeça e o coração mais leves, acreditando, também, que seria possível. Sua humanidade, serenidade, sagacidade e incrível generosidade, fazem de você uma pessoa incrível! Obrigada por tanto!

E para fechar os agradecimentos, agradeço a mim por não desistir, mesmo quando tudo estava muito difícil, mesmo quando a saúde deu uma rasteira, mesmo durante uma pandemia global, mesmo quando dormir era muito necessário, mas era preciso permanecer acordada. Por me descobrir escritora, ouvinte, pesquisadora! Que eu consiga seguir em frente e, para isso, seguirei contando com todos que aqui foram citados e quem mais chegar!

FAVELA

Não bastasse uma pandemia em curso, temos lidado com cada coisa, meu irmão! É cada pérola de representação que escoar dos esgotos do desgoverno, que fica difícil decidir a pior: pobre não fica rico porque gasta muito, torturador honrado, pobre querendo estudar é um equívoco... Essa, para mim – pobre, favelada e professora –, foi a melhor! Cólicas de raiva chegaram depois do riso descontrolado. Quer dizer, então, que estudar é um equívoco, que prejudica o Brasil? Isso explica muita coisa...

Não sei se tu sabes, mas na favela tem que ser assim: vender o pão pra pagar o almoço, vender o almoço pra pagar a janta. Diferente disso daí, não tá certo. Dá prejuízo pro Brasil. Taokey?! Entendo um pouco de como essa gente vê a favela, fazemos parte de um experimento social no estilo Coliseu Romano com gladiadores, nos colocam em batalhas até

os últimos instantes, se sobrevivermos, mérito, caso contrário, não nos esforçamos o suficiente...

A música do asfalto que canta a favela é luxo. A música da favela que canta a favela é lixo. Essas dicotomias é que matam! Matam a gente, matam os sonhos, matam de fome, matam de tiro, matam de raiva.

Sobre equívocos na política nacional, o que dizer, jogador? Mesmo com MilTons¹ de preconceito e discriminação, a gente vira o jogo na raça. Equívoco é quando o jogador do nosso time não sabe pra onde mirar a bola, fica mais difícil, a bola fica mais pesada, mais quadrada, o campo mais parece uma areia movediça, vai minando as forças da equipe.

De vez em quando aparece um pra puxar pra cima da areia movediça que se transformou o campo, daí respiramos e ficamos de pé, às vezes meio capengas, desfalcados, caem cinco com 111, cai um com 80, cai até torcedor que mal acabara de entrar em campo com mochila e chuteira nas costas, de uniforme rumo à escola, em casa; cai quem nem conhece o jogo na van, cai no útero, cai na cama...

Quem disse que a favela pode estudar? Quem disse que a favela não pode? "Pobre é bom com diploma de burro no bolso e título de eleitor na mão." #EleNão disse. Talvez por isso calaram Marielle, Mulher, Mestre, Favelada, Preta, Eleita! Saiu do escopo, Mari! Na língua da nossa gente: "Deu ruim!"

Equívoco na política nacional é que não entenderam que a gente cai, mas levanta! Não têm forças pra tombar todos nós! Pior! Quando tombamos, espalhamos sementes de resistência. Equivocados ou não, os pobres continuarão se formando e cada vez mais críticos, diplomados e disputando lugar com seus filhos e amigos. Como é que vai ser pra "mudar isso aí", vão tombar todos nós? Creio que não, então respira fundo, que tem cheirinho de diploma fresco saindo da favela pra incomodar essa gente covarde, tá ligado?

Maria Alice Mattos, 2021

¹ A escolha do trocadilho "MilTons" foi relativa ao hoje ex-ministro da educação (tudo em minúsculo, propositalmente) Milton Ribeiro, pastor neopentecostal, que acredita que pobre estudar é um erro, entre outros tantos absurdos, que preferimos não expor aqui. Esta nota faz-se necessária para que tantos Miltons maravilhosos espalhados pelo mundo estejam certos de que não é uma referência a eles.

RESUMO

MATTOS, Maria Alice Garcia de. *Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais: múltiplas narrativas sobre o território, a vizinhança e a história local*. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta pesquisa reflete sobre a valorização do território da favela Vila Cruzeiro/RJ e as interseções de raça, classe, gênero e idade tecidas no território urbano, a partir da perspectiva da Educação Pública em escolas situadas em favela. Propõe a interculturalidade como ferramenta de valorização das produções populares e das ações coletivas que educam e transformam nos territórios de favela. Demarca o território da Vila Cruzeiro como objeto de pesquisa e traça um percurso investigativo pelos bairros da Penha e do Complexo do Alemão e no Complexo da Penha, regiões que estão interligadas pelo convívio e pela Geografia. A pergunta que a alimenta é: como a Educação na Vila Cruzeiro poderia se articular na construção de um projeto de pedagogia intercultural, com foco na realidade do próprio território, para oportunizar a valorização da história local, o desenvolvimento integral dos sujeitos e a ocupação dos espaços pelos estudantes da região? Apresenta como objetivo geral a valorização da história, bem como das ações coletivas com potencial educativo, que acontecem no território da Vila Cruzeiro, na proposta de uma pedagogia articulada entre as instituições educacionais da região. Os objetivos específicos se constituem em (i) o reconhecimento da pluralidade da cidade; (ii) a oportunidade de ocupação de espaços diversos pelos estudantes da escola pública da favela. A abordagem metodológica aplicada é qualitativa e se utiliza da história oral e local, a partir das narrativas colhidas através de entrevistas desenvolvidas junto aos sujeitos atores da pesquisa, os quais foram definidos por, em algum momento da vida, terem (con)vivido na Vila Cruzeiro. Para amparar as discussões desenvolvidas, nos referenciamos em Freire (1998, 2019), Oliveira e Candau (2010) e hooks (2013), refletindo a partir da perspectiva de uma educação emancipadora, intercultural e decolonial; em Campos (2010), Lefebvre (2011), Haesbaert (2014) e Santos (2006; 2014a, 2014b, 2018), na geografia dos territórios, no contexto da favelização carioca, no direito à cidade e no uso/ocupação/definição do espaço urbano; e, por fim, em Arroyo (2011, 2012, 2015, 2018), Gadotti (2006, 2008) e Gomes (2017) para refletir sobre o papel da coletividade e dos movimentos sociais na Educação. A investigação se desdobra para um Produto Educacional, o Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro, o qual se apresenta como um material de apoio educacional a ser disponibilizado para as escolas e projetos sociais em meio físico e com acesso virtual livre. O Almanaque da Vizinhança aborda a história da Vila Cruzeiro, os equipamentos urbanos de referência na região, as manifestações culturais, algumas personalidades da favela e movimentos sociais que se destacam na pesquisa. A possibilidade da aplicabilidade de tal material faz emergir a proposta de uma Pedagogia Territorial, conceito a ser fundado e desdobrado para além desta pesquisa.

Palavras-chave: Vila Cruzeiro. Território. Escola. Favela. História Oral.

ABSTRACT

MATTOS, Maria Alice Garcia de. *Vila Cruzeiro, schools and social movements: multiple narratives about the territory, the neighborhood and the local history*. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This research reflects on the value of the territory of the favela of Vila Cruzeiro and the intersections of race, class, gender and age woven in the urban territory, from the perspective of Public Education in favela schools. It proposes interculturality as a tool for valuing popular productions and collective actions that educate and transform favela territories. It demarcates the territory of Vila Cruzeiro as an object of research and traces an investigative path through the neighborhoods of Penha and Complexo do Alemão and in Complexo da Penha, regions interconnected by conviviality and geography. The question that feeds her is: how Education in Vila Cruzeiro could be articulated in the construction of an intercultural pedagogy project, focusing on the reality of the territory itself, to provide opportunities for the appreciation of local history, the integral development of subjects and the occupation of spaces by students in the region? Its general objective is the appreciation of history, as well as collective actions with educational potential, which take place in the territory of Vila Cruzeiro, in the proposal of an articulated pedagogy between educational institutions in the region. The specific objectives consist of (i) the recognition of the city's plurality; (ii) the opportunity for students from the favela's public school to occupy different spaces. The methodological approach applied is qualitative and uses oral and local history, based on narratives collected through interviews developed with the research subjects, who were defined by having lived in Vila Cruzeiro at some point in their life. To support the discussions developed, we refer to Freire (1998, 2019), Oliveira and Candau (2010) and hooks (2013), reflecting from the perspective of an emancipatory, intercultural and decolonial education; in Campos (2010), Lefebvre (2011), Haesbaert (2014) and Santos (2006; 2014a, 2014b, 2018), in the geography of territories, in the context of Rio's favelas, in the right to the city and in the use/occupation/definition of space urban; and, finally, in Arroyo (2011, 2012, 2015, 2018), Gadotti (2006, 2008) and Gomes (2017) to reflect on the role of collectivity and social movements in Education. The investigation unfolds into an Educational Product, the Neighborhood Almanaque: Vila Cruzeiro, which presents itself as an educational support material to be made available to schools and social projects in physical environment and with free virtual access. The Almanaque da Vizinhança covers the history of Vila Cruzeiro, the reference urban facilities in the region, cultural manifestations, some personalities from the favela and social movements that stand out in the research. The possibility of the applicability of such material gives rise to the proposal of a Territorial Pedagogy, a concept to be founded and deployed beyond this research.

Keywords: Vila Cruzeiro. Territory. School. Slum. Oral History.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tiroteios/Disparos de arma de fogo	49
Tabela 2 - Tiroteios com presença de agentes de segurança	50
Tabela 3 - Período: 2016 (julho a novembro).....	50
Tabela 4 - Período: 2017 (fevereiro a novembro)	51
Tabela 5 - Período: 2018 (fevereiro a novembro)	51
Tabela 6 - Período: 2019 (fevereiro a novembro)	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Essa sou eu, MUHCAB	20
Figura 2 – Desenho da Prof. ^a Lourdez Paiva, para homenagear os 70 anos da escola em 2018	23
Figura 3 – Fachada do CIEP Dr. Adão Pereira Nunes	24
Figura 4 – Ana Paula Mendonça	30
Figura 5 – Anderson Ribeiro	31
Figura 6 – Arthur Lucena	32
Figura 7 – Cláudia Sacramento	33
Figura 8 – Ivan Nascimento	34
Figura 9 – Laís Rufino.....	35
Figura 10 – Michelle Melo	36
Figura 11 – Tatuagem que gerou o início da discussão.....	41
Figura 12 – Porta de entrada do Vernissage da turma 1.405.....	43
Figura 13 – Primeiro trabalho desenvolvido pela turma	43
Figura 14 – Primeiro trabalho desenvolvido pela turma – parte 2	44
Figura 15 – Vista geral da exposição.....	44
Figura 16 – Mulheres: campanha Outubro Rosa contra o câncer de mama	45
Figura 17 – Vista geral da exposição.....	45
Figura 18 – Crianças orgulhosas de suas produções	46
Figura 19 – Vista geral da exposição: crianças e familiares.....	46
Figura 20 – Vista geral da exposição: eu e as crianças	47
Figura 21 – Produção a partir da leitura do livro O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint- Exupéry / Seu Ivan prestigiando o evento	47
Figura 22 – No ônibus brincando: o caminho também é um passeio.....	54
Figura 23 – A turma no cinema	54
Figura 24 – Eu, Professora Mirna, de Educação Física, e a turma na lanchonete.....	55
Figura 25 – Presença familiar no Vernissage da turma 1.405	72
Figura 26 – Presença familiar na premiação da Olimpíada de Astronomia com a apresentação das paródias produzidas pela turma 1.505.....	72
Figura 27 – Mural no CIEP Brandão Monteiro produzido sob coordenação do artista Miguel Afa, para o projeto Me Retratem	79
Figura 28 – X Recital da Liga do Bem.....	82

Figura 29 – X Recital da Liga do Bem.....	83
Figura 30 – Festa da Penha, 1948.....	117
Figura 31 – DJ Renan da Penha no Baile da Gaiola.....	120
Figura 32 – Monumento Homens de Fibra, Largo da Penha	122
Figura 33 – Monumento Homens de Fibra e marcação da Roda, Largo da Penha	123
Figura 34 – Hospital Estadual Getúlio Vargas, Av. Lobo Júnior.....	127
Figura 35 – 28º CBMERJ, Av. Nossa Senhora da Penha.....	128
Figura 36 – Clínica da Família Felipe Cardoso, Av. Nossa Senhora da Penha.....	128
Figura 37 – Desenho da Igreja da Penha, por Ana Clara Dorea.....	129
Figura 38 – Igreja da Penha vista do Largo da Penha	130
Figura 39 – Entrada do Parque Shanghai com a Igreja da Penha à direita, ao fundo.....	132
Figura 40 – Entrada do Parque Shanghai	132
Figura 41 – Letreiro do Parque Shanghai com mascote Draco	133
Figura 42 – Parque Ary Barroso, 1972.....	134
Figura 43 – Família no Parque Ary Barroso. Da esquerda para a direita: prima Mônica, irmão Wladimir e prima Adriana. O bebê deitado na grama sou eu	134
Figura 44 – Família no Parque Ary Barroso. Minha mãe, Célia e minha prima Maria Fernanda. Ao fundo, a extinta escola Nossa Senhora do Brasil	135
Figura 45 – Parque Ary Barroso, área de brinquedos infantis.....	135
Figura 46 – Fachada frontal do Parque Ary Barroso; estrutura da PMERJ incendiada	136
Figura 47 – Fachada frontal Parque Ary Barroso; UPA Penha.....	137
Figura 48 – UPA: vista interna do Parque	137
Figura 49 – Fachada frontal do Parque Ary Barroso; estrutura da PMERJ em uso	138
Figura 50 – Fachada do Parque Ary Barroso; estacionamento de viaturas da PMERJ.....	138
Figura 51 – Arthur Lucena, da Valores da Penha, pelo movimento o Parque é Nosso	139
Figura 52 – Placa na esquina de acesso à Arena Dicró: Avenida Brás de Pina com Rua Flora Lobo.....	140
Figura 53 – Grafitti na lateral da Arena Dicró.....	140
Figura 54 – Graffiti na fachada interna da Arena Dicró: RESISTÊNCIA	140
Figura 55 – Vista da plateia ao teatro da Arena Dicró: Encontro UJIMA	141
Figura 56 – Domingo de sol no Parque Ary Barroso	141
Figura 57 – Campo Ordem e Progresso; Campeonato do Ordem	142
Figura 58 – Foto <i>Aqui na favela estamos todos juntos na torcida pelo BRASIL!</i>	144
Figura 59 – Painel retratando Zezinho – artista do graffiti falecido.....	145

Figura 60 – Intervenção no pátio do CIEP. Obra nomeada pelo @zecounlimited, retratado no painel anterior, como “Excited”	146
Figura 61 – Fachada da sede do Centro Cultural Liga do Bem.....	148
Figura 62 – Eu e Ana Paula Mendonça no X Recital da Liga do Bem	150
Figura 63 – Festa de Natal do Centro Cultural Liga do Bem, 2021/ Participação especial Mestre Macau	150
Figura 64 – X Recital de Música do Centro Cultural Liga do Bem, 2022	151
Figura 65 – Logo do projeto Spartanos do Complexo.....	151
Figura 66 – Equipe Spartanos do Complexo, 2021	152
Figura 67 – Logo da Página Vila Cruzeiro RJ.....	154
Figura 68 – Edição de imagem do documentário, Raízes em Movimento, 2014.....	155
Figura 69 – Campo Ordem e Progresso	156
Figura 70 – Serra da Misericórdia altura do Morro do Caracol	157
Figura 71 – Capa da Carta da Serra da Misericórdia.....	158
Figura 72 – Logo do jornal Voz das Comunidades	159
Figura 73 – Capa do livro Da minha janela, de Otávio Júnior	161
Figura 74 – Capa do Almanaque da Vizinhança	164
Figura 75 – Mapa da Vizinhança.....	164
Figura 76 – Ligar a Igreja da Penha ao Cristo Redentor pelo bondinho do Pão de Açúcar é um desejo do Thiago.....	165
Figura 77 – Yarle desenhou a Igreja, a rua em que brinca e a escola com os amigos chegando	166
Figura 78 – João Miguel desenhou a Igreja da Penha com a escadaria, o mirante da Estrelinha, o campinho de perto de casa e, mais distante, a nossa escola	166
Figura 79 – Página de apresentação da comunicadora social Cláudia Sacramento	167
Figura 80 – Página de apresentação do Músico Dicro, que nomeia a Arena Cultural	167
Figura 81 – Página com imagem da Festa da Penha. Depoimento de Michelle Melo	168
Figura 82 – Sugestão pedagógica com produção de gráfico	169
Figura 83 – Página que apresenta minha família no <i>Almanaque da Vizinhança</i>	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Área de Planejamento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBMERJ	Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CUFA	Central Única das Favelas
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GBM	Grupamento de Bombeiros Militar
GPMC	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas
HEGV	Hospital Estadual Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Político
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPP	Instituto Pereira Passos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexos e mais
MAR	Museu de Arte do Rio
MEC	Ministério da Educação
MC	Modernidade/Colonialidade
MNU	Movimento Negro Unificado
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UE	Unidade Escolar
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Situando a pesquisa no espaço	22
Apontamentos metodológicos e teóricos	26
Sujeitos Atores da pesquisa: uma breve apresentação	29
Apresentação dos capítulos	37
1 EDUCAÇÃO escolar: interseções e cotidiano	39
1.1 Primeiros passos: narrativa pessoal.....	39
1.2 Interseções e desigualdades sociais: uma discussão sobre educação, raça e classe.....	55
1.3 Reformulações pedagógicas: combatendo práticas hegemônicas.....	65
1.4 A escola que temos, a escola que queremos.....	69
1.5 A Escola na favela: por uma Educação que valorize o território.....	84
2.. CIDADE E FAVELA: espaço urbano e racialização	90
2.1 Cidade x favela: ideário de ocupação e território segregado.....	90
2.2 .Percurso histórico: processo de favelização e gentrificação no Rio de Janeiro.....	94
2.3 Territórios e corpos favelados: o que nos diz a cidade.....	98
2.4 O racismo que fingimos não ver: a cidade em tom pastel.....	106
3 POTENCIALIDADES TERRITORIAIS	111
3.1 História Local e Oral: a favela fala de si, por si.....	113
3.2 .Manifestações culturais.....	115
3.3 Equipamentos urbanos.....	126
3.4 Os movimentos sociais da Vila Cruzeiro e adjacências.....	147
4 .PRODUTO EDUCACIONAL	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE – Roteiro de entrevista	186

INTRODUÇÃO

Para iniciar a introdução técnica desta dissertação, segue uma breve apresentação sobre mim, pesquisadora deste material, a fim de reivindicar o espaço de onde falo, explicando os porquês que comporão este texto. É sabido que parte da academia não admite tal procedimento, mas de onde falo é costume transgredir, desobedecer para sobreviver, para ter direito à escuta e, somente assim, atravessar muros interditos. Segue, na mesma formatação destinada às entrevistas, o compartilhamento de minha história:

Você, leitor/leitora, vai me ler/ouvir falar como mulher favelada tantas e muitas vezes nesta dissertação, assim como na vida. Contudo, não moro mais na favela há cerca de oito anos incompletos. Então, quando falo como mulher favelada, falo da mulher que se criou na favela e por ela foi criada. No entanto, é inegável que falo de um lugar privilegiado na favela. Morava em um dos prédios do Conjunto Habitacional do Quitungo, em Brás de Pina, bairro do subúrbio carioca, onde resido atualmente, isto é, fora, mas ainda nas proximidades da favela. A água faltava na torneira por dias a fio, mas não entrava pelo teto quando chovia, isso é/era um luxo.

A maior parte da minha infância, nas décadas de 1980/1990, época em que a maquininha de preço “brincava” intermitentemente na Casa da Banha da Praça do Carmo, assim como nos outros mercados pelo país, foi permeada de Sucrilhos, Yakult e Nescau. Frango? Nos dávamos ao luxo de não gostar e, portanto, não comprar. Mesmo nos momentos mais difíceis, a fome não me foi apresentada, ainda que tivesse rondado nosso apartamento quando minha mãe ficou desempregada e saía diariamente atrás de emprego, enquanto eu ficava em Irajá, na casa de meus tios, que a ajudaram na minha criação. Ela conseguiu mascarar as dificuldades recorrendo a outra irmã, em outra favela, o Morro da Fé, no Complexo da Penha, para onde íamos caminhando nos sábados e domingos com a desculpa de “passar o dia”, porque na geladeira não havia nada, exceto uma garrafa de refresco de caju – imagem vívida guardada na minha memória.

Incontáveis vezes, corri e me abriguei durante trocas de tiros entre os “meninos” e a polícia ou em invasões de facções rivais – inclusive dentro de casa –, mas nunca tive meu corpo profanado em uma “dura” por lá ou em qualquer outro espaço. Meu corpo branco, mesmo que favelado, me conferia privilégios que vim descobrir adulta, embora os gozasse desde o nascimento.

Ainda assim, hoje falo do meu lugar de favelada. Falo do que vi e vivi. Falo porque respeito o lugar de onde vim e não esqueço do senso de coletividade ali construído. Falo, pois é preciso falar que não somos unidade, somos plurais, somos múltiplos. Falo porque é preciso reivindicar por nossas dificuldades, mas exaltar nossas conquistas e alegrias na mesma ou ainda maior proporção. Falo porque não aceito que falem do meu percurso sem terem calçado meus sapatos. Falo porque tenho voz e reivindico esse direito. Não tive a oportunidade de ser professora na favela em que nasci, vivi e cresci, mas fui acolhida por tantas pelas quais passei como professora: Taquaral, em Senador Camará; Antares, em Paciência; Amarelinho, em Acari/Irajá; e na Vila Cruzeiro, Penha, onde atuo e essa pesquisa se firma, muito pelo que a Vila me ensina, mas ainda mais pelo amor que descobri por Ela. Assim, o desenvolvimento dessa pesquisa é não somente científico,

mas amoroso, e me faz viajar no tempo que tenho de vida e profissão todos os dias, me leva a refletir sobre minhas vivências e práticas, e sobre o que vi, vivi e tenho ainda a viver no mundo.

Contudo, preciso elucidar que não ousou, aqui, ser somente voz, mas principalmente escuta afetiva e afetada, pois durante a colheita e posterior costura dos relatos dos atores entrevistados, coloquei-me, sobretudo como elo entre suas histórias contadas e os olhos atentos de você, leitor/leitora deste trabalho. (Relato pessoal, abril de 2022)

Figura 1 – Essa sou eu, MUHCAB²



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

A fotografia escolhida para minha apresentação tem, à direita, uma obra do artista Artedeft, que retrata um menino negro na laje e a favela ao fundo e, à esquerda, um texto intitulado Do quilombo às favelas. A fotografia foi especialmente escolhida por ser capaz de reunir o coração dessa pesquisa: infâncias, favela e vida.

Seguimos à apresentação da pesquisa, que se propõe a refletir sobre: a valorização do território em suas múltiplas leituras, da história oral, da história local, das potencialidades

² MUHCAB - Museu da História e da Cultura Afro-brasileira. Um pouco mais sobre o museu está disponível em: <https://mundonegro.inf.br/museu-da-historia-e-da-cultura-afro-brasileira-abre-com-obras-de-arte-e-acervo-de-territorio-na-pequena-africa/>. Acessado em 03 set. 2022.

territoriais das produções culturais locais em suas relações com o espaço vivido; na busca de uma prática essencialmente antirracista, as interseções de raça e classe tecidas em contextualização territorial urbana a partir da perspectiva da Educação Pública em escolas situadas em favela; a observação da atuação dos movimentos sociais presentes na região onde está localizada a Vila Cruzeiro. Sugere a mobilização de práticas e de uma pedagogia intercultural como ferramenta de valorização das produções populares e das ações coletivas que educam e transformam nos territórios de favela, e traça um percurso investigativo pelos bairros Penha e Complexo do Alemão e pelo Complexo de Favelas da Penha, com ênfase na favela da Vila Cruzeiro.

A pesquisa em questão entrelaça a minha experiência de vida como mulher favelada, de docente que abraça o conceito de desobediência epistemológica, de Walter Mignolo (2008), e de cidadã observadora e combatente do racismo que estrutura a sociedade brasileira, à prática docente cotidiana imbricada com as relações estabelecidas a partir das experiências individuais e coletivas vivenciadas no território.

Constitui-se como objetivo geral deste trabalho valorizar a história, as manifestações culturais e as representatividades locais, tais como as ações de movimentos sociais com potencial educativo que acontecem no território da Vila Cruzeiro, com a proposta de uma pedagogia intercultural articulada entre as instituições educacionais formais e não formais da região.

São objetivos específicos da pesquisa: (i) reconhecer a pluralidade sociocultural da cidade a centralidade da região estudada em destaque no contexto urbano da capital; (ii) reconhecer a diversidade étnico-racial que constitui a sociedade carioca, em particular, a região da Vila Cruzeiro; (iii) refletir sobre a ocupação de espaços diversos pelos estudantes da escola pública, moradores da região estudada, com/sem interdições de circulação, incluindo os usos e apropriações dos equipamentos urbanos do território em que (con)vivem. Tais objetivos têm como fundamentação refletir sobre as trocas que se dão pelas vivências no território, sobre o desenvolvimento educacional integral dos sujeitos, de maneira que dialogue com todas as perspectivas que as relações sociais propõem, reconhecendo a influência dos processos formativos na comunidade a partir da relação dos sujeitos com o território e do reconhecimento deste como *locus* (in/trans)formativo.

As hipóteses levantadas para as investigações que orientaram a pesquisa foram: como as produções/manifestações faveladas nos formam? Como a construção do que estou chamando de pedagogia territorial poderia contribuir para transformações das relações dos

sujeitos com o território? Como se constitui, em termos da formação do sujeito, a apropriação e ocupação do território pela população da favela? Que espaços ocupamos ou não? Por que ocupamos ou não? Qual é o papel da escola pública favelada na ocupação da cidade e dos equipamentos urbanos? Qual é o papel da escola pública favelada na valorização do território? Nesta perspectiva, intencionamos construir pontes para efetivar a luta por uma educação antirracista, transformadora, equânime e integrada à cidade.

Embora a palavra favelada/favelado seja carregada de sentidos pejorativos, utilizada, muitas vezes, com o propósito de desqualificação de pessoas e espaços, é uma escolha utilizá-la neste texto pela carga de pertencimento que o vocábulo agrega a sujeitos e territórios que constituem esta pesquisa.

Cabe, ainda, explicar que a 1ª pessoa do texto se apresenta ora no singular, ora no plural, pois ele é costurado a partir de narrativas individuais que motivaram essa investigação e os entrecruzamentos que ocorrem no caminho percorrido.

A minha trajetória de vida e a profissional se firmam na favela e na Educação Pública, onde me sinto viva e tenho oportunidade de lidar com as relações sociais, produções culturais e potências que emergem desses territórios. Essas experiências, que esbarram nas minhas, com suas peculiaridades coletivas, já que cada favela é uma, e individuais, pois cada experiência é única, motivam esta pesquisa ao passo que se encarregam de apresentar intencionalidades para a reflexão sobre as dinâmicas sociais.

Tecemos, portanto, uma análise de como a ocupação e apropriação do próprio território, além da descoberta de espaços outros e ocupação de espaços nossos reverberam na autoestima do estudante favelado, na sua noção de pertencimento e nas perspectivas que carrega para a vida. Para tanto, acolhemos os espaços que devem/podem ser ocupados nas imediações da Vila Cruzeiro e investigamos as ocupações ou não ocupações pelos corpos que vivenciam a favela.

Situando a pesquisa no espaço

A investigação nasce no chão da escola, a partir do contato com a comunidade escolar onde atuo, na Vila Cruzeiro, Complexo da Penha, cidade do Rio de Janeiro, mas é gestada³ muito antes, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) na favela do Amarelinho, Complexo de Acari, onde fui apresentada à importância da coletividade na construção de uma educação integral, da ocupação e apropriação de diferentes lugares para a formação dos sujeitos e, ainda, da implementação de projetos educacionais articulados com os saberes populares.

Figura 2 – Desenho da Prof.^a Lourdez Paiva, homenagem aos 70 anos da escola em 2018



Fonte: Instagram da E.M. Monsenhor Rocha, 2018

³ Termo utilizado pela historiadora Elaine Marcelina durante curso de Escrita Criativa, em 2020, para referenciar o período de incubação da escrita de uma obra.

Figura 3 – Fachada do CIEP Dr. Adão Pereira Nunes



Fonte: Instagram Rolou no Adão, 2021

Partindo da compreensão de que as nossas experiências de vida constituem os sujeitos que somos, e que estas estão intrinsecamente ligadas às minhas vivências como mulher, cidadã e professora, a pergunta que motiva essa pesquisa é: como a Educação na Vila Cruzeiro poderia se articular na construção de um projeto de pedagogia intercultural, com foco na realidade do próprio território, para oportunizar a valorização da história local, o desenvolvimento integral dos sujeitos e a ocupação dos espaços pelos estudantes da região?

Neste sentido, propomos uma escola pública voltada à valorização da comunidade escolar, da potencialização do território onde a escola está inserida, e da movimentação popular e dos projetos sociais em/com a escola pública, buscando centralidade, integralidade e sentido no fazer educação a partir da perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade crítica. Logo, a decolonialidade, que afirma a luta dos sujeitos contra os padrões eurocêntricos de ser, estar e pensar no mundo impostos pela modernidade/colonialidade, que se apresenta como aspecto fundamental da manutenção histórica da subalternização de povos/nações que não fazem parte do eixo Europa-EUA (Estados Unidos da América), assim como a interculturalidade crítica, cuja perspectiva se volta para a afirmação e questionamento das diferenças entre grupos sociais e sociedades constituídas desiguais historicamente, se complementam nesta proposta.

Discutir, pesquisar e analisar dados sobre a Educação Pública, territórios de favela e a racialização das relações sociais são pontos que orientam este trabalho. Não somente a Educação Pública deve ser discutida, mas a produção cultural que ocorre nos territórios onde essas escolas estão inseridas, refletindo sobre a cidade, as oportunidades e os acessos.

Para refletir sobre tais assuntos, foi preciso analisar a desigualdade social existente. Sendo assim, fez-se necessário refletir sobre a noção de direito à cidade (LEFEBVRE, 2011) e indicar que há espaços ocupados por grupos privilegiados, que são igualmente privilegiados em incontáveis aspectos, que vão desde o acesso aos serviços básicos de qualidade, até o direito constitucional de ir e vir garantido, enquanto uma maioria esmagadora de territórios e pessoas são deslocados/deslocadas tanto das garantias de direitos básicos quanto interditados ao acesso a essas áreas privilegiadamente abastadas. No processo de produção do espaço urbano percebe-se o prolongamento dessas contradições no cotidiano. A cidade reflete essa produção do espaço e cria a sociedade. Ela é a arena e o teatro ao mesmo tempo, o local e o meio dessas interações na perspectiva do próximo – o vivido – e do distante, que Lefebvre (2011) vai dizer que são globais, no sentido de que tomam toda a vida.

Entendemos aqui que a sensação de insegurança que permeia o território da favela, a falta ou o pífio acesso a direitos básicos de sobrevivência como água, esgoto, coleta de lixo e luz, por exemplo, bem como sua própria constituição segregada da cidade, está intimamente relacionada com os conceitos de racismo ambiental (ABREU, 2013; HERCULANO, 2008; PACHECO, 2008), que, grosso modo, indica que há regiões e grupos sociais intencionalmente implicados em viver sob risco ambiental, seja no sentido do despejo de dejetos ou na privação dos direitos anteriormente citados como básicos; e Necropolítica (MBEMBE, 2020), conceito cujo sentido está implícito no prefixo *necro* – morte, isto é, política de morte, a qual define quem pode/deve morrer ou viver em dado sistema sociopolítico, entendendo-se por morte não apenas a morte física, mas também deixar sujeitos à própria sorte, sem acesso a saneamento básico, saúde, educação, trabalho, moradia, lazer, segurança. Tais conceitos serão aprofundados ao longo da redação refletindo sobre os dados coletados.

Por se tratar de um momento histórico e peculiar, é necessário situar esta pesquisa no tempo, além do espaço. A pandemia de COVID-19, que acometeu o globo no ano de 2020 e perdura até então, ano de 2022, escancarou as desigualdades sociais pelo mundo, e se apresentou, para além das implicações devastadoras das centenas de milhares de mortes no Brasil e no mundo, um desafio para a pesquisa científica. Esbarramos, no Brasil, em uma

política de caráter fascista, que se ampara em discursos (e ações) de ódio e negacionistas entre diversos grupos sociais, que encontram no despreparo, na ignorância e no ódio, subsídios para interditar tudo o que é belo, diverso, afetivo, estudado e, principalmente, comprovado cientificamente, como foi assistido pelo mundo através do atraso na compra das vacinas e o discurso de que a COVID era “uma gripezinha”, que levou dezenas de milhares à morte e revelou o deixar morrer da necropolítica do Estado Brasileiro.

Isto posto, é necessário evidenciar que este trabalho encontrou impedimentos que fugiram ao alcance e empenho dos envolvidos, precisando ser reinventado e replanejado para fora dos encontros físicos em espaços diversos como se propunha inicialmente, uma vez que o retorno às aulas presenciais e a retomada da normalidade se mostrava distante de acontecer, enquanto a pesquisa era gestada.

Justificada a modificação do que foi previamente definido como campo, encontramos remodelações práticas que ampararam as investigações de maneira que abarcassem os objetivos e refletissem sobre as hipóteses que caracterizaram a pesquisa desde sua concepção.

Apontamentos metodológicos e teóricos

Seguimos o preceito de Minayo (2001, p. 25), que aponta a pesquisa como “um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”.

A abordagem metodológica aplicada à pesquisa é qualitativa, a qual “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2001, p. 21). Trata-se de uma investigação com recorte etnográfico, amparada em Mattos (2011), que afirma que a etnografia apresenta contribuições efetivas para pesquisas qualitativas em Ciências Sociais, “em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio-interacionais” (MATTOS, 2011, p. 50). Estas contribuições permitem análise aprofundada da cultura, das relações sociais e dos sujeitos atores da pesquisa, que, neste caso, são os sujeitos, que em algum momento da vida, atravessaram ou foram atravessados pelo território em questão.

A utilização da história oral (JOUTARD, 2000; LEYDESDORFF, 2000) como metodologia tem foco na compreensão do passado com uso de fontes orais a partir de entrevistas, gravações etc., e confere a autenticidade necessária à pesquisa para refletir as experiências que se constituem no território. Pensando no território da pesquisa, apresentaremos histórias locais narradas por sujeitos locais, histórias essas ignoradas pelos livros didáticos que chegam às escolas da Vila Cruzeiro e suas vizinhanças. Relatos, saberes e leituras dos que vivem as experiências e sentidos da territorialidade que pouco chegam das/nas pesquisas divulgadas nas Universidades. Histórias que não chegam como notícias relevantes a serem divulgadas através dos meios de comunicação, que muitas vezes se reportam à região interpelando apenas pela violência.

São mais que histórias de vida recuperadas pelas memórias dos que vivem ou viveram num dado território, configuram-se num direito ao território como expressão de experiências históricas, culturais e ambientais, para além das notícias de “guerra contra as drogas”, que, como bem sinaliza Almeida (2019, p. 42) “na realidade, é uma guerra contra os pobres e, particularmente, contra as populações negras”.

Esse território tem uma história a ser revelada por diferentes tipos de fontes, assim como pela história oral, através de imagens e documentos do passado e do presente e das pesquisas disponíveis sobre a região. Pretende-se, portanto, apresentar formas outras de percepção, conhecimento, divulgação, comunicação, expressão, interação, fruição e proteção da Vila Cruzeiro e sua vizinhança, de modo que tais ações alcancem as escolas e produzam novos sentidos sobre esse espaço de direitos. Logo, as narrativas colhidas através de entrevistas com os sujeitos atores da pesquisa e a análise desses dados fundamentam a construção do trabalho, entrelaçando as proposições/observações/inferências dos pesquisados, outras fontes documentais e imagéticas, com a bibliografia de referência.

Para refletir a partir da perspectiva de uma educação emancipadora, intercultural e decolonial, trazemos na bibliografia de referência autores como Freire (1998, 2019), Oliveira e Candau (2010) e hooks (2013); com Campos (2010), Haesbaert (2014) e Santos (2006; 2014a, 2014b, 2018), tratamos a geografia dos territórios, no contexto da favelização carioca e o uso/ocupação/definição do espaço urbano; e, por fim, com Arroyo (2011, 2012, 2013, 2015), Gadotti (2006, 2008) e Gomes (2017) analisamos o papel da coletividade e dos movimentos sociais na Educação.

As motivações que embasam este percurso investigativo se fundam na premissa de reconhecimento das reverberações ideológicas, políticas e econômicas do racismo estrutural

na sociedade brasileira (ALMEIDA, 2019), conceito que aponta a estrutura racista em que estamos inseridos, a partir do qual destacamos os aspectos da Educação e das relações socioespaciais, bem como dos privilégios gozados pela branquitude (CONCEIÇÃO, 2020), mesmo com baixo poder aquisitivo, em todos os setores da sociedade. Compreendemos, assim, que a branquitude estrutura relações de poder e, conseqüentemente, de hierarquia no âmbito da sociedade em relação aos demais grupos étnico-raciais, especialmente negros (pretos e pardos).

O mito da democracia racial⁴ brasileira (MUNANGA, 2010), se faz presente até hoje no pensamento social brasileiro, construindo uma ideia de que o racismo não existe no Brasil e que todos os sujeitos teriam acesso igualitário aos direitos e que a “mestiçagem” produziria relações harmônicas entre brancos, negros e indígenas. Tal visão “bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de ‘ação afirmativa’” (MUNANGA, 2010, p.10).

As ideias de meritocracia desconsideram que as desigualdades produzidas pelas discriminações de raça, classe e gênero fazem com que os sujeitos tenham pontos de partida muito distantes e diferentes. Nesse sentido, embora reflitamos sobre as problemáticas relativas às discriminações de classe que se evidenciam nas relações interpessoais e multi ou transterritoriais (HAESBAERT, 2014), conceito que abrange as múltiplas implicações das vivências e do trânsito por múltiplos territórios, buscamos aqui refletir sobre a influência dos processos formativos constituídos em escolas públicas situadas em territórios de favela na ocupação desigual da cidade, com base nas relações raciais que se constituem e sobredeterminam o lugar de brancos e negros nos espaços públicos e privados, recreativos e institucionais nas imediações do território que ocupam, bem como em toda a cidade, instituindo, inegavelmente, caráter antirracista a esta pesquisa.

Refletimos, ainda, acerca de problemáticas que relacionam o acesso à cidade ao desenvolvimento social, econômico e educacional da população da favela; abordamos limitações impostas por estereótipos firmados e ações discriminatórias direcionadas à população favelada, que implicam na ocupação desigual da cidade; discutimos algumas

⁴ “Mito” fundado na obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, que romantiza a miscigenação do povo brasileiro sem apresentar as discrepâncias sociais baseadas na racialização dos corpos definida pelos brancos do país. De acordo com tal “conceito” vivemos em plena harmonia sob a perspectiva de raça, no Brasil. Assim sendo, ignora o racismo à brasileira. É possível se aprofundar na crítica ao conceito a partir dos estudos do Prof^o Kabengele Munanga. Sugerimos o texto *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo*, disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf. Acessado em 16 nov. 2021.

possibilidades formativas que a escola tem na transformação das relações sociais, raciais e culturais na cidade, e as reverberações na autoestima do estudante e da comunidade, a partir das práticas que se constituem dentro do sistema escolar desde a Educação Básica.

Nessa perspectiva, a pesquisa sugere a reflexão sobre uma escola pública favelada que compreende a cidade como extensão e se reconhece como espaço pertencente à cidade. Uma escola empenhada em perceber o território como plural e educador por natureza, com possibilidades de ocupação e descobertas, reconhecedora da favela como espaço de saberes e culturas múltiplas, de tal forma que esses pontos se unam na possibilidade de aprofundamento das trocas e vivências recorrentes do espaço escolar e acadêmico. A absorção da problemática da ocupação dos espaços urbanos pela população favelada e a perspectiva (in/trans)formadora da Escola Pública nessa questão tem por finalidade compreender e propor modificações/reformulações na prática educacional local, que, assim como na estrutura socioeducacional que está posta, hierarquiza saberes e, por conseguinte, desconsidera a centralidade dos sujeitos, histórias de vida e culturas.

Sujeitos Atores da pesquisa: uma breve apresentação

Entremearmos os frutos das investigações e a análise bibliográfica que referencia teoricamente esta pesquisa com a riqueza das histórias, memórias e experiências dos indivíduos entrevistados, assim como sua perspectiva acerca dos temas que discutimos, conferindo à pesquisa a vitalidade das vivências humanas no território da Vila Cruzeiro. Nossas/os entrevistadas/os, assim, são apresentadas/os por si e por curiosidades que surgiram e sanamos durante as entrevistas. Abaixo segue uma breve apresentação de cada uma/um das/dos sujeitas/os desta pesquisa:

Ana Paula Mendonça

Figura 4 – Ana Paula Mendonça



Fonte: Ana Paula Mendonça, 2021

Eu nasci e cresci na Vila Cruzeiro. Eu fui aluna da Escola Monsenhor Rocha, da escola São Vicente, Bernardo de Vasconcellos e minha infância foi toda ali. [...] A minha mãe voltou para Penha e a maioria dos meus familiares estão na Vila Cruzeiro. Eu poderia realmente ter feito o projeto em outro lugar, né, só que eu escolhi a Penha porque tenho familiares, a minha mãe voltou a morar, e aí era a casa de dois andares, eu atendia no primeiro andar no espaço da casa da minha mãe. (Ana Paula Mendonça, 2021).

Ana Paula é professora de Música, idealizadora, fundadora e coordenadora do *Centro Cultural Liga do Bem*, uma instituição voltada à música e artes em geral, que atende crianças de 06 a 14 anos de idade na Vila Cruzeiro. A professora já morou em outros lugares, inclusive fora do Rio de Janeiro, mora hoje no bairro do Méier, Zona Norte carioca, mas o carinho e o vínculo com a Vila permanecem, o que é demonstrado através do trabalho que realiza na *Liga*.

Anderson Ribeiro

Figura 5 – Anderson Ribeiro



Fonte: Anderson Ribeiro, 2022

Aqui eu sou professor de jiu-jitsu, hoje, né?! Sou formado em Ciências da Computação, também, mas abandonei o ramo de T.I., e tenho um projeto social aqui dentro da comunidade, depois de muitos anos dando aula na academia e tive sempre o sonho de fazer um projeto social e, graças a Deus, desde 2012, a gente tá com esse projeto aí de pé. (Anderson Ribeiro, 2021)

Anderson é morador da Rua Maragogi, uma das principais da Vila Cruzeiro, onde vive com as duas filhas. Anderson tem 48 anos, é professor de jiu-jitsu, idealizador e coordenador do *Spartanos do Complexo*, projeto social voltado ao ensino de artes marciais em geral para as crianças da favela.

Arthur Lucena

Figura 6 – Arthur Lucena



Fonte: Arthur Lucena, 2018

Arthur Lucena, 35 Anos, CRIA das 4 Bicas, Favela do Bairro da Penha. A casa onde eu moro hoje, foi a casa que eu cresci. Eu tinha um carinho muito grande por essa rua, que é a Rua Dênis, onde eu cresci, essa casa, especialmente. Meu avô era um cara que quebrava pedras, rochas. Muitas das ruas que tem depois da Estrada José Rucas, depois da Escola Joracy Camargo, que é a referência ali subindo aquela estrada, eram rochas que ele quebrava. Inclusive a casa que ele tinha foi doada pelo dono da pedreira. (Arthur Lucena, 2022)

Arthur se apresenta como cria das 4 Bicas, mas vai além. É uma valorosa cria da Vila Cruzeiro. Demonstra todo o seu carinho pelas pessoas, histórias e possibilidades que confluem naquele território na página @Valores da Penha.

Cláudia Sacramento

Figura 7 – Cláudia Sacramento



Fonte: Cláudia Sacramento, 2021

Posso dizer que eu nasci aqui, né? Cinquenta e um anos morando no Complexo da Penha e a Página, esse ano, em agosto, ela faz 10 anos, 10 aninhos, uma criança ainda. (Cláudia Sacramento, 2021)

Cláudia, chamada carinhosamente de Mãe Vila Cruzeiro por Arthur Lucena, atua como comunicadora social e fundou a página Vila Cruzeiro RJ diante da percepção do abandono do poder público e dos veículos de comunicação da grande mídia no território. É candidata a Deputada Estadual pelo Estado do Rio de Janeiro nas eleições de 2022. Cláudia é atuante nas redes sociais e na favela como um todo, sendo uma referência na comunidade, assim como a página que criou.

Ivan Nascimento (1954-2021)

Figura 8 – Ivan Nascimento



Fonte: E.M. Monsenhor Rocha, 2018

Eu sou cria de Ramos, na Penha eu estou há 47 anos morando na Penha. Em Ramos... eu fui nascido e criado lá, saía na bateria da Imperatriz até 50 anos de idade, eu e mais três irmãos. [...] Fui nascido e criado no Morro do Alemão, hoje em dia gosto mais da Vila Cruzeiro do que do Morro do Alemão. A Vila Cruzeiro é muito hospitaleira, ela te acolhe de uma forma que é maravilhoso. (Ivan Nascimento, 2021)

Seu Ivan nos concedeu essa entrevista aos 67 anos de idade, semanas antes de falecer. Era aposentado e viúvo, e mantinha um bar na Vila Cruzeiro. Morava com a filha, a neta e o genro. Foi politicamente engajado e um parceiro muito querido das escolas da região.

Laís Rufino

Figura 9 – Laís Rufino



Fonte: Laís Rufino, 2022

Eu, diferente outras crianças que iam passar férias, sei lá, em outros bairros, eu ia passar as férias na Vila Cruzeiro, né. Para mim era desde a infância, assim, um caso de amor, porque férias é o momento que a criança mais espera na vida, eu esperava as férias para brincar na Vila Cruzeiro, que era o lugar que eu podia brincar na rua.

Laís tem 35 anos, é professora e trabalha na educação pública na Vila Cruzeiro desde 2009. Traz para a pesquisa sua perspectiva a partir da atuação profissional e da infância como visitante da favela.

Michelle Melo

Figura 10 – Michelle Melo



Fonte: Michelle Melo, 2022

Sou formada em Pedagogia, sou pedagoga de formação e atuo na área. Minha linha de trabalho é voltada para projetos não-governamentais, em instituições, de preferência, de ensino que trabalham com a preparação e a formação de jovens das comunidades periféricas, oriundos das favelas do Rio de Janeiro, preferencialmente, na inserção no mercado de trabalho.

Michelle tem 40 anos de idade, é moradora da Vila Cruzeiro desde o nascimento. Apresenta na entrevista seu olhar a partir do trabalho desenvolvido em Organizações Não Governamentais (ONGs) desde sua formação e suas perspectivas sobre a vida na Vila Cruzeiro e na cidade.

Laís Rufino e Michelle Melo são primas, trabalharam juntas na Central Única das Favelas (CUFA) e, por vezes, citam uma a outra na entrevista, mesmo que tenham sido entrevistadas em momentos distintos.

Todos/as os/as entrevistados/as foram escolhidos/as por tecerem relações de afeto com o território da Vila Cruzeiro, por enxergarem beleza e potência – sem renunciar à percepção

crítica necessária – nas histórias, experiências e interações políticas, ambientais e sociais vivenciadas no território.

Apresentação dos capítulos

O texto é dividido em quatro capítulos que apresentam os frutos da investigação e o Produto Educacional produzido. O primeiro capítulo, *Educação escolar: interseções e cotidiano*, aborda as particularidades do espaço escolar, reflete sobre a escola como mais um espaço educativo, não o único de formação. Nele, discutimos o cotidiano e os percursos educacionais na escola pública e refletimos sobre formas outras de fazer educação em territórios de favela. O capítulo é subdividido em seções que apresentam: (i) a narrativa com as motivações que geram esta pesquisa; (ii) reflexões sobre as interseções sociais e raciais e comportamentos discriminatórios que se refletem no espaço escolar, e as brechas possíveis na Educação Pública para a transformação dessa estrutura; (iii) discussão acerca de possíveis reformulações pedagógicas para nos debruçarmos sobre a escola que temos, tendo em vista a escola que queremos; (iv) uma proposta de intervenção prática, a qual chamo de pedagogia territorial como um caminho ao encontro de uma maneira integral de fazer educação em territórios de favela.

No Capítulo 2, *Cidade e favela: espaço urbano e racialização*, analisamos o território urbano a partir da dicotomia favela x cidade e as relações cotidianas. Nas seções que o dividem: (i) abordamos a cidade como ideário de ocupação histórico, contraposto pela estereotipação da favela e do corpo favelado; (ii) refletimos sobre a importância da equidade na disposição de equipamentos urbanos pelos diversos territórios, da mobilidade urbana e das políticas de segurança pública para a garantia do acesso da população a esses dispositivos; (iii) traçamos um breve panorama sobre a história da favelização da cidade do Rio de Janeiro, debruçadas sobre as especificidades da favela da Vila Cruzeiro e região do Complexo da Penha refletindo sobre as potencialidades e desdobramentos das interdições e vulnerabilidades desses territórios; (iv) discutimos os conceitos de direito à cidade, racismo ambiental e Necropolítica, que se refletem em privilégios a dados grupos raciais e sociais, e nos acessos negados, que se respaldam nas políticas públicas de criminalização da pobreza favelada e da população negra.

O terceiro capítulo, *Potencialidades Territoriais*, apresenta particularidades do bairro da Penha e do Complexo do Alemão, em âmbito geral, e da Vila Cruzeiro, em específico, e suas manifestações culturais, através das quais traçamos um percurso histórico pela região; as

produções populares e espaços de interações coletivas, além de alguns personagens que marcaram suas trajetórias de vida na Vila Cruzeiro e adjacências. Nas seções do capítulo apontamos equipamentos urbanos que se destacam nas proximidades e dentro da favela e demarcamos os movimentos sociais, expoentes de transformação social que marcam os sujeitos e reivindicam melhorias intersetoriais na região, destacando as movimentações que acontecem em parceria com as instituições educacionais situadas na Vila Cruzeiro.

O quarto capítulo apresenta o *Produto Educacional Almanaque da Vizinhaça: Vila Cruzeiro*. Nele, sinalizamos alguns apontamentos sobre a estética do material, seu conteúdo, possibilidades e expectativas das/os entrevistadas/os sobre sua aplicabilidade. A partir da apresentação na turma de 3º ano (terceiro ano) do Ensino Fundamental I em que leciono no ano de 2022, surgiram gráficos que marcavam a proveniência de cada aluna/o no território que discutimos, além de testemunhos de visitação aos pontos demarcados, que foram corroborados por fotos enviadas por seus responsáveis pelo aplicativo de mensagem *WhatsApp*.

Todos os capítulos são atravessados pelas histórias orais/locais dos sujeitos-atores da pesquisa com o intuito de discutir com o referencial teórico, as reflexões e os resultados obtidos na investigação. Tais histórias são contadas em entrevistas feitas com líderes de movimentos sociais, moradoras e moradores da Vila Cruzeiro e entorno, e com a perspectiva de professoras e professores, atuantes no território, os quais se disponibilizaram a contribuir com esta pesquisa, de maneira a compartilhar suas memórias e percepções das experiências de vida dentro e fora da Vila Cruzeiro, bem como na vizinhaça que se afeta circularmente nas relações constituídas no território. Cabe informar que essas narrativas serão transcritas na íntegra, portanto, manteremos no texto os titubeios, repetições, maneirismos próprios da linguagem oral que, por ora, surjam nas entrevistas.

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR: INTERSEÇÕES E COTIDIANO

Este capítulo se destina a tratar da educação escolar como um dos percursos educativos transformadores dos sujeitos. Apresentamos aqui a concepção de escola que acreditamos possível, conceitos e estudos de autores que amparam essa possibilidade e a narrativa que alimentou o início desta pesquisa.

Com o intuito de situar o/a leitor/a sobre a realidade escolar em que se desenvolve o trabalho, percorremos a história que motivou esta investigação para um fazer docente-pesquisador e trazemos dados quantitativos que abraçam a região em que a pesquisa é tecida. E, sendo nosso objetivo central a valorização da história local, das ações coletivas com potencial educativo que acontecem no território da Vila Cruzeiro e a proposta de uma articulação curricular e pedagógica entre as instituições educacionais formais – as escolas – e não formais – os movimentos sociais e as ações culturais populares – da região, demarcamos um ponto importante neste trabalho: a possibilidade de uma escola emancipadora a partir de uma proposta de educação antirracista, amparada na opção decolonial, com a interculturalidade crítica como estratégia pedagógica.

Logo, questionamos: em que ponto a articulação entre escolas, movimentos e projetos sociais e comunidade, proposta por essa pesquisa, é possível? Ela é capaz de encantar os sujeitos que pretende envolver?

Nos debruçamos sobre autores que trazem indicativos do percurso a ser feito para a construção de uma política pedagógica educacional territorial, que busque uma educação integral dos sujeitos, seja integrada com as comunidades escolares, assim como com os territórios em que vivem e se relacionam.

1.1 Primeiros passos: narrativa pessoal

Aprendi a analisar tudo o que se vive, o que se troca, o que se percebe e o que se experimenta. É a partir da união dessas perspectivas que fundamento minhas relações sociais e minha atuação como professora envolvendo-as com os aspectos de meu cotidiano. Nesse ponto, percebo que só é possível aprender, no sentido amplo da palavra, quando se é oportunizado a experimentar, perceber, trocar e vivenciar na diversidade.

Ao chegar à Unidade Escolar (UE) onde atuo na Vila Cruzeiro, em maio de 2016, recebi uma turma de 4º ano, em que alunos e responsáveis se mostravam muito

comprometidos e interessados em trocar experiências. O segundo bimestre estava em curso e dei continuidade ao trabalho iniciado pela professora anterior, para conhecer a turma e para que a turma me conhecesse.

É notória a inquietação com o novo, mas quando chegamos em um espaço diferente, e somos recebidos por adultos, uma tensão paira sobre nossas ações. Já com crianças, suas expectativas ditam o ritmo com que a relação será firmada; a curiosidade e a estranheza tomam o lugar da tensão. Assim, a cada brecha ofertada, mais elas colhem de nós.

Independentemente da sensação de novidade, tenho por prática conversar muito com meus alunos, seja durante a aula ou em momentos de recreação. Partilhamos histórias de vida e sonhos, gosto de falar, mas principalmente de ouvi-los, e percebo que muitos ficam inicialmente acanhados, no entanto, acabam naturalmente se abrindo quando identificam a minha exposição. Concordo com hooks (2013) ao afirmar que:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. [...] Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. [...] Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. (hooks, 2013, p. 35)

Acredito que essa prática nos aproxima de uma maneira que nos faz identificar mudanças tênues uns nos outros, nas expressões corporais, no tom de voz e até no silêncio rompido ou excessivo em dado momento. hooks (2013, p. 34) aponta que “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno”, e afirma que “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (hooks, 2013, p. 58).

Com o passar do tempo, fui percebendo que os estudantes daquela turma eram extremamente curiosos e questionadores, características que me são peculiares e me encantam em pessoas, sobretudo em crianças. Tenho algumas tatuagens pelo corpo e uma, em particular, aguçou a curiosidade de um aluno. Se trata do Homem Vitruviano, obra de Leonardo da Vinci. Ele queria saber o porquê de ter um “*homem pelado todo riscado*”⁵ desenhado na minha panturrilha. Expliquei que era um dos símbolos representativos da

⁵ Reprodução fiel à fala do estudante.

graduação em Arquitetura e Urbanismo, na qual havia pouco tempo de formada e prometi trazer mais informações no dia seguinte, já que estávamos no final da aula.

Figura 11 – Tatuagem que gerou o início da discussão



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

De acordo com hooks (2013, p. 25), “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”. Entendo, portanto, que qualquer demarcação no planejamento ou orientação curricular se fazia secundária diante da curiosidade ingênua das crianças em torno do assunto, que carecia de atenção para tornar-se, porventura, uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1998, p. 34–35).

Na aula seguinte, trouxe para a sala de aula o livro *Coleção Crianças Famosas – Leonardo da Vinci* (HART; HELLARD, 1994), que compõe o acervo da Sala de Leitura⁶ da escola, e discutimos um pouco sobre Artes, artistas e estética: O que é bonito? O que é feio? Por que é bonito ou feio? Que sensação causa? O estudante curioso deu-se por satisfeito, mas outro aluno aprofundou os questionamentos, chegando a indagar o motivo pelo qual os

⁶ A Sala de Leitura da UE é conduzida pela Professora Madalena Silva, amiga, companheira de trabalho, apoiadora de todas as propostas que apresento, parceira de todas as lutas tecidas na UE, atuante incansável por uma educação integral para nossas crianças.

nazistas destruíam obras de arte pelo mundo. Tal pergunta gerou a sugestão de nova pesquisa e finalizamos nossa semana com a certeza da importância das Artes e suas diversas nuances para a Educação, para a política, para o indivíduo e para a coletividade. Mais uma vez a curiosidade anunciou o rumo do planejamento.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1998, p. 35)

Diante deste cenário de interação e curiosidade, percebendo que as crianças gostavam muito das histórias compartilhadas diariamente e adoravam replicar as ilustrações dos livros, comecei a pensar em uma forma de integrar Artes Visuais ao trabalho desenvolvido com a turma, perpassando por todas as disciplinas e conteúdos curriculares preestabelecidos. Partimos de algumas pesquisas, releituras e produções autorais com técnicas diversas que culminaram em uma exposição aberta à comunidade que aconteceu no final do bimestre. A proposta da exposição envolveu, além da turma e seus familiares, profissionais de apoio, parceiros da escola, a Direção, a Professora da Sala de Leitura, as professoras de Inglês e Educação Física da turma e a comunidade⁷.

⁷ Há de se fazer um agradecimento nominal aos educadores que se envolveram com a exposição, sem tal apoio não seria possível: a Professora de Sala de Leitura Madalena Silva; a Diretora Geral Glória, hoje aposentada; a Diretora Adjunta Rita Miranda; a Professora de Educação Física Mirna; a Professora de Língua Inglesa Denise Rosa; ao saudoso Sr. Ivan Nascimento, nosso honroso entrevistado; a todas as famílias que compareceram, cabendo apontar que não houve um só aluno sem representação familiar nessa exposição e em todas as outras culminâncias promovidas pela turma, o que faz cair por terra o mito de percepção da escola como depósito de crianças pelas camadas populares.

Figura 12 – Porta de entrada do Vernissage da turma 1.405



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 13 – Primeiro trabalho desenvolvido pela turma



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 14 – Primeiro trabalho desenvolvido pela turma – parte 2



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 15 – Vista geral da exposição



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 16 – Mulheres: campanha Outubro Rosa contra o câncer de mama



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 17 – Vista geral da exposição



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 18 – Crianças orgulhosas de suas produções



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 19 – Vista geral da exposição: crianças e familiares



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 20 – Vista geral da exposição: eu e as crianças



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 21 – Produção a partir da leitura do livro O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry / Seu Ivan prestigiando o evento



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Tudo relativo ao projeto ocorreu quase a contento. Quase, porque uma das etapas seria um passeio ao Museu de Arte do Rio (MAR) e outro ao Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), para os quais inscrevi a turma e fomos selecionados, sem termos conseguido visitar, já que em todas as datas marcadas – três, com exatidão –, fomos impedidos, eu de entrar e eles de saírem da Vila Cruzeiro, por conta de tiroteios. Então, embora a exposição tenha sido um sucesso, a tristeza em não poder ofertar aos meus alunos aquilo que tão facilmente consigo oferecer aos meus filhos, marcou.

Essas frustrações marcam uma trajetória de interdições que se constituem no cotidiano das favelas. Não somente não pudemos sair da Vila Cruzeiro para ir aos museus citados, como muitas vezes não nos foi/é possível circular no próprio território em que estamos inseridos, seja para atividades pedagógicas, de lazer, convívio, trabalho ou consumo. Tal problemática não afeta somente as escolas, seus profissionais e estudantes, mas a favela como um todo, assim como toda a sociedade. Esse cerceamento da liberdade de circular, trabalhar, estudar, ou seja, viver livremente aponta para uma necessária reivindicação de, entre tantas outras, a garantia do direito constitucional de ir e vir. Durante a entrevista, ao tocar neste ponto, Ana Paula Mendonça, coordenadora da *Liga do Bem*, relatou o seguinte:

Já aconteceu da gente estar voltando do teatro da Gávea, tá, e a gente não conseguir entrar na comunidade, ter que aguardar ali no portão da escola. Bom, então, assim, é... Além da dificuldade de transporte, além da dificuldade da gente conseguir a parceria, o ter que arrumar, fazer campanha, a gente ainda tem esse risco. Por exemplo, no dia que a gente foi convocado pra tocar no Largo da Penha, na terça-feira, a gente ensaiou uma segunda e quando chegou no outro dia, a gente não pode tocar, que era combate à exploração infantil pelo CRAS, porque estava tendo operação. Então as crianças ficaram tristes porque elas... A D. é uma, que se ela puder, ela fica acordada até o outro dia. Eles ficam ansiosos. Tipo assim: "Caramba, eu vou passear, eu vou sair!" É algo mágico, é maravilhoso, é muito bom! Então, foi um estresse naquele dia, eu conversei com a diretora do CRAS, eles remarcam e a gente conseguiu tocar. E esse dia do teatro, eu fiquei assim, eu tive que esperar o tiroteio passar, pra levar cada um nas suas casas, e as mães desesperadas, porque as mães não conseguiam sair de casa pra pegar as crianças na Liga. Coisas que não acontecem aqui onde eu moro, de repente onde você mora, mas a comunidade é uma caixinha de surpresa. A gente não sabe se consegue entrar quando sai ou sabe-se lá se amanhã, no dia do passeio, vai conseguir sair. Então, assim, é um mundo diferente do quem mora em frente à praia de Copacabana, é um mundo totalmente diferente. (Ana Paula Mendonça, 2021)

No mês de janeiro de 2021, como tarefa direcionada a alimentar a pesquisa, enviamos para a plataforma Fogo Cruzado⁸ (2016) uma solicitação de dados sobre tiroteios no Complexo da Penha, uma vez que os estudantes que são atendidos nas UEs da Vila Cruzeiro, região pesquisada, provêm de todo o Complexo e de bairros vizinhos. Recebemos um relatório elaborado com os dados solicitados e uma marcação específica dos tiroteios registrados em entorno escolar, contemplando a região e as adjacências. Os dados apresentados comportam o ano letivo, isto é, o período entre os meses de fevereiro e novembro dos anos de 2016 (excepcionalmente demarcado de julho a novembro) a 2019. O ano de 2020, por conta da pandemia e, por conseguinte, das escolas fechadas, não foi tratado.

Para melhor compreensão dos dados, as orientações são:

1. Consideramos “tiroteios com presença de agentes de segurança” - Situações em que são percebidas a presença de agentes de segurança durante o tiroteio/disparo estejam eles em serviço, fora de serviço ou aposentados. Exemplo: Operação, Ação, Assalto a agentes etc.
2. Mortos e feridos são sempre apenas vítimas de arma de fogo.
3. Método do levantamento de tiros no entorno escolar: Considera 7386 escolas e creches públicas e privadas nos 21 municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Foram considerados apenas tiroteios/disparos em um raio de 300 metros das escolas, em dias letivos e horário escolar (de segunda à sexta-feira das 06h às 22h). (Plataforma Fogo Cruzado, 2021⁹)

O relatório demonstra que, dentro dos períodos abarcados pelo estudo, aproximadamente 2,9% dos tiroteios registrados na cidade do Rio de Janeiro ocorreram no Complexo da Penha e 37% dos tiroteios registrados no Complexo da Penha ocorreram na Vila Cruzeiro (Tabela 1). Os números se agravam quando demonstram que 42% dos tiroteios com presença de agentes públicos em todo o Complexo ocorreram naquele território (Tabela 2).

Tabela 1 - Tiroteios/Disparos de arma de fogo

Tiroteios/Disparos de Arma de Fogo	2016 (julho a novembro)	2017 (fevereiro a novembro)	2018 (fevereiro a novembro)	2019 (fevereiro a novembro)	2020 (fevereiro a novembro)
Cidade do Rio	1450	3097	4904	3807	2322

⁸ O Instituto Fogo Cruzado é uma organização sem fins lucrativos que, a partir de uma plataforma virtual, organiza e compartilha gratuitamente dados de tiroteios e disparos de arma de fogo, inicialmente na região metropolitana do Rio de Janeiro, atuando hoje, também, na Região Metropolitana do Recife. É o maior banco de dados do tipo da América Latina. Saiba mais em: <https://fogocruzado.org.br/>. Acessado em 15 jun. 2021.

⁹ Transcrição das informações contidas no corpo do e-mail em que foi enviado o relatório utilizado.

Total Complexo da Penha (11 territórios com eventos reportados)	70	54	100	164	69
Vila Cruzeiro (Complexo da Penha)	28	25	32	73	12
Área não identificada dentro do Complexo da Penha	15	5	3	5	9

Fonte: Plataforma Fogo Cruzado (2021)

Tabela 2 - Tiroteios com presença de agentes de segurança

Tiroteios com Presença de Agentes de Segurança	2016 (julho a novembro)	2017 (fevereiro a novembro)	2018 (fevereiro a novembro)	2019 (fevereiro a novembro)	2020 (fevereiro a novembro)
Cidade do Rio	507	1021	1158	1087	593
Total Complexo da Penha (9 territórios com eventos reportados)	17	28	32	47	15
Vila Cruzeiro (Complexo da Penha)	6	10	9	31	3
Área não identificada dentro do Complexo da Penha	2	3	0	1	2

Fonte: Plataforma Fogo Cruzado (2021)

Os dados apurados confirmam nossas percepções dentro da favela, pois não há um dia sequer sem escutarmos um disparo de arma de fogo ou tomarmos conhecimento de conflito/confronto corrente em alguma sub-região. Essa problemática afeta toda a área, mas de maneira particular cada lugar, cada família e cada pessoa.

Imagina a cabeça de uma criança aqui, como já cansamos de ver milhões de vezes, aqui. “Hoje não tem aula, não.” Criança tá tomando banho, vai para o colégio... Não vai ter aula, não. Tiro pra caramba! Elas vão ficar dentro de casa, ela não pode sair para brincar, não pode vir para o colégio. Como é que fica a cabeça dessa criança? É diferente da cabeça de um garoto que mora lá em Laranjeiras, que ele até ouve um tirinho, de vez em quando, bem longe. Não é aqui, de ver. (Ivan Nascimento, 2021)

Em se tratando especificamente da Educação, o mesmo relatório contempla dados que evidenciam o quanto tais conflitos reverberam nas escolas da favela. O documento demonstra, ainda, que no período analisado em 2016, pouco mais de 5% dos tiroteios registrados em toda a cidade do Rio de Janeiro em entorno de escolas ocorreram na Vila Cruzeiro (Tabela 3). Em 2017 esse número cai bruscamente para menos de 0,5% (Tabela 4). Contudo, em 2018 e 2019 tornam a subir exponencialmente para 1,14% e 3,6% respectivamente (Tabelas 5 e 6).

Tabela 3 - Período: 2016 (julho a novembro)

2016 (julho a novembro)	Tiroteios/Disparos de Arma de Fogo	Tiroteios com Presença de Agentes de Segurança	Mortos	Feridos
-------------------------	------------------------------------	--	--------	---------

Cidade do Rio	534	163	52	60
Total Complexo da Penha (5 territórios com eventos reportados)	49	12	6	1
Vila Cruzeiro (Complexo da Penha)	28	7	6	1
Área não identificada dentro do Complexo da Penha	10	2	0	0

Fonte: Plataforma Fogo Cruzado (2021)

Tabela 4 - Período: 2017 (fevereiro a novembro)

2017	Tiroteios/Disparos de Arma de Fogo	Tiroteios com Presença de Agentes de Segurança	Mortos	Feridos
Cidade do Rio	1165	312	104	142
Total Complexo da Penha (9 territórios com eventos reportados)	25	15	1	8
Vila Cruzeiro (Complexo da Penha)	5	5	0	4
Área não identificada dentro do Complexo da Penha	3	1	0	0

Fonte: Plataforma Fogo Cruzado (2021)

Tabela 5 - Período: 2018 (fevereiro a novembro)

2018	Tiroteios/Disparos de Arma de Fogo	Tiroteios com Presença de Agentes de Segurança	Mortos	Feridos
Cidade do Rio	2097	589	199	289
Total Complexo da Penha (8 territórios com eventos reportados)	79	26	3	3
Vila Cruzeiro (Complexo da Penha)	24	7	3	0
Área não identificada dentro do Complexo da Penha	1	0	0	0

Fonte: Plataforma Fogo Cruzado (2021)

Tabela 6 - Período: 2019 (fevereiro a novembro)

2019	Tiroteios/Disparos de Arma de Fogo	Tiroteios com Presença de Agentes de Segurança	Mortos	Feridos
Cidade do Rio	1003	323	125	146
Total Complexo da Penha (5 territórios com eventos reportados)	81	21	6	7
Vila Cruzeiro (Complexo da Penha)	36	14	2	6

Área não identificada dentro do Complexo da Penha	1	0	0	0
---	---	---	---	---

Fonte: Plataforma Fogo Cruzado (2021)

Aproveito-me da narrativa pessoal para testemunhar que minha filha mais nova, também estudante da Rede Municipal do Rio de Janeiro durante o período contemplado pelo relatório, esteve matriculada em uma creche no mesmo bairro e não ficou um dia sequer sem aula por conta de conflitos armados, uma vez que a creche em que estava matriculada à época fica distante de territórios de favela. É como se a Educação fosse importante, mas somente para algumas pessoas e em locais específicos.

Nessa perspectiva, recorde-me de uma conversa informal com a mãe de um aluno (J.C.) da turma que constitui essa narrativa. A família havia migrado para o Rio de Janeiro há alguns anos, em busca de maior possibilidade de emprego e melhores condições de vida. O irmão, tio de J.C., passou atuar no tráfico e foi morto em confronto armado pouco tempo depois da chegada à capital. A mulher, que tinha muito medo dos confrontos recorrentes e do envolvimento do filho com o tráfico, buscava uma outra escola para J.C. fora da Vila Cruzeiro. Ao passo que não desejasse que o menino saísse da turma com a qual tinha excelente integração, compreendia as preocupações daquela mãe e do pai do aluno, também presente e preocupado, que não mediam esforços para prover o que fosse melhor para a criança. Logo, acolhi suas angústias e pedi que refletisse com calma sobre todas as possibilidades, sem emitir opinião, que, verdadeiramente, não tinha formada. J.C. seguiu na turma, que permaneceu junta, até o fim do 6º ano.

J.C. é um menino branco que, ainda que pobre e, como a maior parte dos outros alunos da escola, morador da Vila Cruzeiro, tem uma família que resguarda sua condição de ser criança – hoje, adolescente –, família essa que tem preocupação constante com sua segurança, bem-estar e perspectivas de futuro. Contudo, este cenário não é o único, tampouco o mais comum dentre as infâncias que acolhemos nas escolas da Vila Cruzeiro. As desigualdades, ainda que na mesma favela, são muito profundas: enquanto há famílias com emprego, segurança alimentar, moradia, que conseguem enviar seus filhos para a escola, dentro ou fora da favela, há tantas outras que não são oportunizadas a ofertar estabilidade para garantir o mínimo necessário para a subsistência da criança, tampouco de toda a família.

A situação de J.C. não é isolada. Particularmente, dentro das favelas, essas preocupações implicam na evasão de estudantes para escolas privadas, quando são provenientes de famílias com condições econômicas de financiar a educação dos filhos ou

com conhecimento sociopolítico para conseguir bolsas de estudo nessas instituições, ou ainda, para escolas públicas distantes do território, uma vez que essas problemáticas são quase que exclusivas dos espaços de favela. A narrativa de Anderson Ribeiro, coordenador do *Spartanos do Complexo*, ainda que com todo respeito e carinho direcionado às escolas públicas, corrobora com as afirmações:

Professores... Vocês são vistos como a esperança da comunidade, entendeu?! As mães, os pais, eu falo isso com minhas filhas, que já estudaram no colégio público, né?! Hoje não estudam mais, graças a Deus eu consegui uma parceria com uma escola particular, porque infelizmente foi aquilo que eu falei com você: um dia dava tiro, no outro... Você sabe que você vive isso no dia a dia... Um dia não tem água, né?! no outro dia... Aí acaba... Mas as professoras de colégio público eu encaro elas como heroínas. (Anderson Ribeiro, 2021)

No ano de 2017, prosseguimos juntos para o 5º ano do Ensino Fundamental I e, então, contávamos em passear desta vez, já que tínhamos um ano inteiro pela frente para planejar e replanejar. No entanto, tivemos mais duas visitas marcadas e canceladas ao MAR no 1º semestre e, novamente, por questões de insegurança no território. Embora o passeio aos museus tenha encontrado tantos impeditivos, o segundo semestre de 2017 foi um período mais tranquilo na Vila Cruzeiro, uma sensação corroborada pelos dados apurados e apresentados anteriormente. Isso permitiu que, ao final do ano letivo, tendo conhecimento de que muitos dos meus alunos nunca haviam ido ao cinema, marcássemos nossa despedida em um *shopping* com direito a cinema e lanche em uma rede famosa de *fast food*. Essa escolha foi feita por possibilitar remarcação em caso de necessidade, de forma que não dependesse de intervenção externa, uma vez que utilizaríamos ônibus convencional e não fretado.

Nos organizamos enquanto turma, escola e comunidade. Todos estiveram envolvidos da forma possível para fazer o passeio acontecer. Qual não foi minha surpresa quando a mãe de uma das alunas mais participativas da turma disse que não autorizaria sua ida ao passeio porque a menina é negra e, segundo ela: “*a gente não pode ficar olhando muito na vitrine, porque eles acha que a gente vai roubar*”. Conversamos, e a garantia de que a criança não sairia do meu lado e, portanto, não passaria por constrangimento algum, fez com que a responsável mudasse de ideia. Ao final do processo, a menina, que nunca havia ido ao cinema e quase foi impedida de ir ao *shopping*, participou do passeio com a turma e me confidenciou que aquele havia sido o melhor dia da vida dela.

Precisamos abrir um parêntese aqui para explicar que esse fato acabou sendo um marco na autoidentificação racial desta professora-pesquisadora. Naquele momento,

compreendi que a minha história de vida de mulher favelada tinha menos interseções que acreditava em relação às vidas de muitas das pessoas com as quais me identifico. A narrativa daquela mãe evidenciou que os espaços em que vivemos ou frequentamos, sejam eles públicos ou privados, carregam estigmas que eu reconheço, porém desconheço, pelo fato de não ser negra.

Figura 22 – No ônibus brincando: o caminho também é um passeio



Fonte: Maria Alice Mattos, 2017

Figura 23 – A turma no cinema



Fonte: Maria Alice Mattos, 2017

Figura 24 – Eu, Professora Mirna, de Educação Física, e a turma na lanchonete



Fonte: Maria Alice Mattos, 2017

1.2 Interseções e desigualdades sociais: uma discussão sobre educação, raça e classe

17 DE MAIO Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil? Eu estava discontente que até cheguei a brigar com o meu filho José Carlos sem motivo.

... Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e o seu ajudante jogam umas latas. E linguiça enlatada. Penso: E assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganancia de ganhar mais. E quando

apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados.

Carolina Maria de Jesus, 2014

A classe popular brasileira tem cor, CEP e CPF. É majoritariamente negra, é também pobre e favelada. Desconsiderar esses pontos é negar a realidade e, assim, ignorar os saberes que emergem das classes populares, a riqueza cultural que se constitui na favela, a ancestralidade negra e todos os saberes que as mais velhas e os mais velhos carregam consigo, é interditar a infância e a juventude favelada, é negligenciar a sabedoria que vem das mãos de quem constrói o país e entregar aos que dele somente tiram e com ele lucram, além de ampliar a desigualdade sob a qual vivemos.

Compreender como funciona e se perpetua a desigualdade é um início para propor mudanças. Para tanto é necessário entender que a economia, o consumo e as relações políticas e de poder são aspectos indissociáveis da cidadania. O Brasil é um país rico no sentido de geração de riquezas. A questão é: onde estão essas riquezas?

Inicialmente precisamos compreender que o enaltecido Produto Interno Bruto (PIB) é um indicador que mede a riqueza gerada por uma célula econômica – município, estado, país – em um dado período, normalmente de um ano. Tal índice é utilizado, entre outras coisas, como comparativo entre nações do mundo para demarcar a evolução econômica. Agora, tomando conhecimento de que o PIB brasileiro, durante a pandemia, ficou em 22º lugar¹⁰ no *ranking* mundial (G1, 2020), fica evidente que o problema do país não é a geração de riquezas, mas a distribuição de renda. Nesse sentido, embora seja uma sigla muito comentada pela mídia quando se reporta às questões econômicas brasileiras, não é o PIB que vai indicar a desigualdade em que vivemos, uma vez que ele é

apenas um indicador síntese de uma economia. Ele ajuda a compreender um país, mas não expressa importantes fatores, como distribuição de renda, qualidade de vida, educação e saúde. Um país tanto pode ter um PIB pequeno e ostentar um altíssimo padrão de vida, como registrar um PIB alto e apresentar um padrão de vida relativamente baixo. (BRASIL, 2021)

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/09/01/desempenho-do-pib-do-brasil-no-2o-tri-fica-em-22o-em-ranking-de-paises.ghtml>. Acesso em 23 out 2020.

Essa problemática se evidencia, no entanto, quando analisamos o Índice de Gini¹¹ (IBGE, 2020c), que mede e compara o grau de concentração e distribuição de renda em países do mundo. No Brasil, 1% dos mais ricos concentraram, em 2019, 28,3% das riquezas geradas no país, o que fica mais escandaloso é que quando analisamos os 10% mais ricos, essa parcela sobe para 41,9% do total (SASSE, 2021). O Índice de Gini usa uma escala de zero a um, quanto mais perto de um o país estiver, mais igualitária é a distribuição de renda entre seus habitantes. O Brasil se encontra, nessa perspectiva, entre tantas outras na atualidade, em uma situação vexatória:

Nesse ranking da desigualdade, o Brasil apresenta 0,539 pelo índice de Gini, com base em dados de 2018. Está enquadrado entre os dez países mais desiguais do mundo, sendo o único latino-americano na lista onde figuram os africanos. O Brasil é mais desigual que Botsuana, com 0,533 pelo índice de Gini, pequeno país vizinho a África do Sul com pouco mais que dois milhões de habitantes. (SASSE, 2021)

Apresentamos esses dados, a priori, pois não intencionamos nesta pesquisa romancear as mazelas da pobreza ou da favela, somos conscientes que nem tudo é poesia, solidariedade, acolhimento. Reconhecemos, portanto, que existem desigualdades sociais profundas e relações de poder mesmo dentro deste território, além de exercícios locais de explorações e submissões, os quais não abordaremos, mas constatamos a partir das nossas vivências e das entrevistas. Isto posto, precisamos evidenciar que, assim como na obra Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus (2014), intencionamos, aqui, apresentar uma perspectiva das vivências próprias dos territórios de favela e dos habitantes desses espaços.

A primeira vez que eu fui no Complexo fazer entrevista, eu subi de moto junto com a coordenadora, e quando eu desci, ela falou: “Você desce por aqui e, aí, é só você ir descendo, que você chega lá embaixo, ali na Paranhos.” Olha, era tanto beco que eu entrava, que eu pensei: “Meu Deus, eu não vou conseguir descer, é um labirinto.” E aí, todo mundo que eu perguntava no Alemão, a pessoa sabia me dizer, até na boca de fumo eu parei para perguntar e os meninos foram totalmente solícitos. Então, eu percebo que, independente do que se faça, isso é muito característica da comunidade, assim, esse acolhimento, esse zelo. É... exemplo, a Laís perdeu o celular, só pra você ter ideia, e aí ela perdeu. Ela saiu do carro, o celular dela estava no colo dela, ao sair do carro, o celular dela caiu no chão, e adivinha onde, bem ali na porta do Inter, perto do mototáxi, ali é um local extremamente movimentado. Um senhor, que estava dentro do carro, viu o celular dela caindo. Foi o tempo de um mototáxi passar, ele pegou o celular

¹¹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27594-pnad-continua-2019-rendimento-do-1-que-ganha-mais-equivale-a-33-7-vezes-o-da-metade-da-populacao-que-ganha-menos>. Acessado em 23 out 2020.

dela e guardar, tentar gritar por ela, não conseguir e guardar o celular. E ela, no rastreamento, conseguiu identificar onde estava o celular, mandou mensagem, ligou para o aparelho dela e uma senhora falou assim: “Você pode vir que o seu celular tá guardado na minha casa.” Então isso é muito característica de quem mora na favela, sabe, essa coisa coletiva. E, aí, esse coletivo, eu não sei, hoje fazendo terapia, eu faço terapia com um terapeuta negro, né, um homem preto, a gente traz esse assunto como uma abordagem, porque é muita característica da nossa ancestralidade, né. Na favela, a maioria dos moradores da comunidade são negros, então a gente carrega isso do nosso DNA, essa coletividade, essa coisa de proteger, mesmo não conhecendo. Então, se o tiro tiver pegando e eu tiver distante da minha casa, eu tenho certeza que se eu bater na porta de algum vizinho ou não de um vizinho, mas pedir socorro, ele vai abrir a porta e vai me acolher. Então, isso é uma característica que eu digo... Nossa! Eu não sairia daqui por nada, porque isso é algo que eu valorizo muito e, cada dia que passa valorizando mais. É... exemplo, período de pandemia, o que a gente sabia que via de gente que tava passando fome, um ajudava, um juntava um alimento aqui, outro ali e dava para a pessoa, o que dava para comer. Então, isso eu vejo muito característica de favela, assim, da favela acho que como um todo, seja aqui, seja na Maré, seja no Alemão. Então, esse espírito família, sabe? É como tivesse todo mundo no mesmo barco, literalmente, e um ajuda o outro nessa questão. Isso eu sinto um pouco, sinto pouco não, sinto muito no dia a dia. É uma vibração que eu sinto dentro da comunidade, e eu gosto disso, eu valorizo isso. (Michelle Melo, 2021)

O relato de Michelle nos leva a refletir sobre uma comunidade que, embora perceba as individualidades, onde cada indivíduo é um sujeito com suas conquistas e derrotas, necessidades e especificidades, é abarcada pela coletividade. Essas subjetividades entrelaçadas à coletividade nos remetem à filosofia africana Ubuntu: *Eu sou porque nós somos*. É nessa premissa de fortalecimento que a valorização e o respeito às diferenças se constituem e constroem – no indivíduo e no coletivo – uma cidadania colaborativa, representativa e transformativa.

Trazendo a discussão para o âmbito da Educação Pública em relação com o território da favela, a desigualdade racial, assim como a socioeconômica, se apresenta como aspectos profundamente relevantes neste estudo. Entendemos, pois, que não é possível fazer educação sem encarar e enfrentar o racismo e as práticas racistas enraizadas social, cultural e politicamente.

O racismo estrutural, conceito organizado e sistematizado pelo intelectual Silvio Almeida (2019, p. 20–21), é explicado como “um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.” Nesse sentido, entremeia as estruturas sociais e se manifesta cotidianamente

por toda parte. Porém, como questionado pelo rapper Emicida em debate sobre racismo: “*como a gente desarma essa bomba, se, enquanto sociedade, a gente tá discutindo, se essa bomba existe de verdade?*” (EMICIDA et al., 2021a).

A escola é parte interessante e interessada no desvenda e desarme da “bomba” nomeada racismo. Interessante porque as práticas escolares estão permeadas por práticas racistas e os sujeitos que ali estão são partícipes da estrutura socioeducacional. Portanto, combater práticas racistas, hegemônicas e usaeurorreferenciadas perpassa pela formação docente, pela legislação, pelo suporte dos documentos orientadores do currículo, pelo Projeto Político Pedagógico Institucional e pela prática escolar reformulada. A escola é também parte interessada porque é parte constituinte da sociedade e tem em sua premissa constitucional, além do preparo para o mercado de trabalho (que é tratado como cerne do projeto de educação no país) e o preparo para o exercício da cidadania, o desenvolvimento pleno do indivíduo, o que é incompatível com práticas de invisibilização, segregação e discriminação.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, criança é a pessoa de zero a doze anos incompletos e a adolescência vai dos doze aos dezoito anos de idade. A redação do Artigo 3º da referida Lei atribui que criança e adolescente devem gozar de direitos humanos fundamentais tendo “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (BRASIL, 1990, p. 14). Ainda no Artigo 3º:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016). (BRASIL, 1990, p. 14-15)

Embora tenhamos mecanismos legais de amparo à infância e à adolescência, nossa sociedade não comporta o singular desses vocábulos. Temos infâncias e adolescências distintas em situações muito particulares. Elas se diferem em classe, raça e gênero. Nesse sentido, a legislação que confere igualdade de direitos indiferente às diferenças, não implica em tratar com equidade infâncias e adolescências.

Em espaços privilegiados, economicamente falando, crianças têm sua infância e infantilidade preservadas e adolescentes têm garantias de projeções futuras. Em contrapartida, nas periferias/subúrbios, em geral, e nas favelas, em específico, não é difícil encontrar crianças e adolescentes responsáveis por outras menores ou partícipes no sustento da família, Convidamos à reflexão sobre as diferenças de gênero nesses casos: enquanto as meninas

precisam “dar conta” dos irmãos mais novos, da organização/manutenção da casa, os meninos são “convidados”, desde muito cedo, a desenvolver atividades remuneradas sob a premissa que “homem precisa ter dinheiro”. Segundo relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o IPEA, de 2020:

Meninas pertencentes a grupos tradicionalmente mais vulneráveis ou mais frequentemente submetidos a condições de vida mais precárias, como as meninas negras, estão desproporcionalmente sujeitas a assumir responsabilidade pela família antes dos 18 anos de idade. (COLLARES, 2020, p. 20)

Muitas crianças e adolescentes encontram dificuldades e vivenciam situações que, inclusive para adultos, são traumáticas. É importante ressaltar que a maior parte das pessoas que vivem nas favelas são negras (SEBRAE, 2015, p. 14). É indiscutível que crianças e adolescentes não deveriam precisar se preocupar com a próxima refeição, com violência ou com quem está na rua por chegar, mas o direito de ser/crescer no tempo certo não é garantido a todos, é um privilégio¹² de poucos.

Teve uma situação, o garoto um dia no projeto tava se sentindo mal. Eu: “Por que está se sentindo mal?” “Pô, tio, hoje teve tiroteio, automaticamente a aula foi cancelada. A minha melhor refeição é na escola e sem essa refeição, tô com fome até agora.” Entendeu? Então, quer dizer o Estado vem, cria essas situações, aí é onde ele abre pra quem? Quem é que pode oferecer comida para essa criança? Marginal, que vai pedir ele para comprar uma quentinha. “Fulano, compra quentinha ali para mim.” “Pô, eu tô com fome.” “Compra para você também.” Aí ele, ao invés de enxergar no Estado uma opção para conseguir sair da situação que ele tá, ele olha quem tá mais perto e acaba indo pro lado errado. O Estado teria que se fazer presente, não só com polícia, com infraestrutura, com a parte também... Algum tempo atrás a gente tinha um posto médico, mas teria que ter um posto médico em todas as partes da favela: um na Chatuba, um lá, outro lá na Merendiba, porque eu falei, a Clínica da Família¹³, ela não consegue suportar a demanda das necessidades da comunidade. Entendeu? Infelizmente é essa a realidade. (Anderson Ribeiro, 2021)

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) – Educação 2019 (IBGE, 2020a) evidencia as disparidades que acometem a escolarização no Brasil. A PNAD

¹² Utilizo no texto a palavra privilégio no sentido que aplico nos diálogos com meus filhos e alunos, bem como em conversas em diversos círculos sociais. Assim, elucido que neste contexto tal “conceito” é aplicado dentro da perspectiva do que deveria ser direito garantido a todos, mas é vivenciado e/ou usufruído apenas por alguns.

¹³ A Clínica da Família Felipe Cardoso é a citada pelo entrevistado Anderson Ribeiro. Fica situada na Avenida Nossa Senhora da Penha, 42, Penha. Além dela, responsável por atender a Penha Circular, onde ficam situadas algumas das favelas do Complexo da Penha, tais como os Morros da Fé, do Sereno, da Paz e da Caixa D’Água, existe a Clínica da Família Aloysio Augusto Novis, situada na Avenida Brás de Pina, 651, Penha Circular.

apresenta as diferenças regionais em níveis de instrução e sinaliza gênero, raça e idade como aspectos marcantes para análise dos dados. De acordo com o levantamento, a média de anos de instrução escolar é maior entre mulheres, que superam os homens em 0,4 anos de escolaridade, e entre pessoas brancas, que ocupam as instituições de ensino por quase dois anos a mais que pessoas pretas e pardas (IBGE, 2020a, p. 4).

Partimos de um recorte na infância negra favelada que ocupa a escola pública por entendermos que é preciso tratar da escola pública com toda a sua diversidade, não somente do ponto de vista de classe, mas também de raça, uma vez que entendemos que estudantes são indivíduos que apresentam subjetividades para além das marcas sociais que carregam. Nesse sentido, percebemos que crianças brancas faveladas não atravessam todas as interdições que as negras e, portanto, tocamos nas interseções que abarcam ambas, mas focamos em problemáticas que a branquitude, mesmo favelada, desconhece.

Tô sempre falando para eles: “Tomem cuidado, tá?! Na hora de sair não sair sem uma carteirinha do projeto.” Porque você vê o racismo da seguinte forma: passou a viatura, o pretinho que vai na frente, ele é abordado, o branquinho, que passa gritando, fazendo estardalhaço, cantando proibidão, eles olham, eles viram a cara. Entendeu? E não dá pra fazer nada, não. Está explícito, não adianta querer dizer que não, porque a gente já teve diversos acontecimentos por aqui... e tá entranhado na nossa sociedade o racismo... (Anderson Ribeiro, 2021)

A branquitude, segundo Conceição (2020, p. 23), se constitui em grupo que se encontra em “um lugar estrutural de vantagem e de privilégios ‘raciais’ baseados em práticas e identidades culturais, não necessariamente marcadas ou fixas, mas nas quais a brancura é estabelecida como valor simbólico e material”. É, nesse sentido, o grupo que detém o poder de nomear o outro, de estabelecer critérios epistêmicos, religiosos, estéticos e culturais que devem ser aceitos ou exterminados, simbólica ou literalmente. Os grupos racializados historicamente pela concepção hegemônica europeia, compõem, ao redor do planeta, grupos de minorias em direitos: negros (pretos e pardos), indígenas, nordestinos, judeus, orientais, latinos, entre outros. Isto posto, cabe lembrar que cada um desses grupos tem estereótipos traçados de acordo com a vertente branca ocidental, que como privilegiados institucional, epistemológica e estruturalmente falando, detém poder e privilégio, mesmo quando não ocupam espaços de poder ou estão no campo progressista reivindicando transformações. Segundo Campos (2010):

Os grupos dominantes, historicamente, produziram o inusitado: a "estigmatização do espaço" apropriado pelas classes trabalhadoras. Em outras palavras, o favelado é considerado classe perigosa atualmente por representar o diferente, o Outro, no que

se refere à ocupação do espaço urbano. Obviamente, a cor continua a ser um dos elementos fundamentais, mas a favela esconde parte dessa diferença étnica. Negros, brancos, "paraíbas", "baianos", entre outros atores sociais, são, antes de tudo, pobres, mas são classificados, em geral, pelos formadores de opinião, como pertencentes à "classes perigosas". Entretanto, sem dúvida, o estigma, apesar de ser generalizado, atinge, sobremaneira, o negro e, de modo mais virulento, o negro favelado. (CAMPOS, 2010, p. 63)

Refletir sobre e como as relações étnico-raciais, de classe, idade e gênero se desdobram e se constituem pelos diversos espaços da cidade, e qual a influência/intervenção possível da escola pública da favela para reeducar as relações constituídas nos territórios é uma questão que retroalimenta esta pesquisa. Fundamentamos esta investigação na compreensão da educação como um dos principais pontos de partida para a transformação social, amparada na premissa de uma pedagogia emancipadora que se alimenta da interculturalidade como construtora do conhecimento e compreende os aspectos sociais e culturais locais como fundantes no desenvolvimento do estudante, da comunidade escolar e da cidade.

Dito isto, como provocação, trago alguns questionamentos: quantas médicas negras já consultaram você? Quantos professores negros atravessaram seu percurso acadêmico? Com quantos gerentes de banco negros você se consultou financeiramente? Em contrapartida, quantos prestadores de serviços brancos você contratou para uma faxina ou lavar seu carro ou cuidar dos seus filhos? Quantas crianças brancas vendendo balas em sinais você confronta pelas metrópoles? Quantos garçons brancos te atenderam no último restaurante que frequentou?

São provocações que, inicialmente, podem parecer irrelevantes, mas precisamos delas para prosseguir com os dados, pois o que pode ser visto como natural, na sociedade desigual que foi estabelecida no Brasil, é um condicionante da estrutura racista que nos acomete, que define quais corpos podem ocupar que lugares; que hierarquiza saberes; que conta a história pela ótica opressora; que inviabiliza políticas públicas de mudança de paradigmas. Vivemos sob uma desigualdade tão latente quanto ignorada socialmente, uma vez que compomos uma sociedade que ignora equívocos nas próprias condutas.

Almeida (2019, p. 51) explica que “a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos” e a escola vem, historicamente, corroborando com esta perspectiva, perpetuando a culpabilização do estudante das camadas mais populares da sociedade, excluindo-o por motivos e de formas diversas, acentuando,

assim, a falta de encaixe nos conceitos aceitáveis de educação enfatizados pela classe dominante.

A escola é um ponto refletivo da sociedade. Nela reverbera as constituintes do sistema social. As interseções de que tratamos aqui são abarcadas pelo currículo escolar como sendo a ele pertencentes. Atuamos pautados em um currículo hegemônico europeu, com o branco como ser universal a ser seguido e almejado. Desde que definimos o que será ou não discutido na escola, essa hegemonia permeia o trabalho escolar e alimenta a hierarquização de saberes, corpos, culturas etc. De acordo com Garcia e Alves (2000, p. 86):

Temos de partir do acordo sobre um fato: se o mundo é cheio de conhecimentos de toda ordem e origem e que nos aparecem sob múltiplas formas, nem todos eles estão na escola, quer dizer, alguém (aqueles que têm poder) faz a escolha dos conhecimentos que vão estar na escola e que nela devem ser ensinados. [...]servindo para formar pessoas subordinadas a ordens sociais prescritas.

Define-se no imaginário social, portanto, desde a escola, que os espaços sociais de poder e subalternidade estão destinados a indivíduos específicos a depender do grupo em que estejam inseridos. “Assim, o conhecimento das classes populares, construído no cotidiano de suas vidas, vai sendo negado na escola, como o ‘não-saber’, embora esteja lá e apareça por impertinência, o tempo todo”, constituindo, nesses termos, “o ‘currículo negado’” (GARCIA; ALVES, 2000, p. 92).

[...] eu vejo isso algo que não é trabalhado. Não é trabalhado nas escolas, não é trabalhado na família, né. E que eles não percebem o preconceito, quando acontece, o racismo, o crime. Quando de fato acontece, e aí eles só vão se dar conta desse racismo quando eles vão, quando eles estão fora desses espaços, né, dessa favela. [...] Então, é... Hoje, assim, talvez tenha um e outro que hoje já se reconheça como negro, porque é algo que a gente vem batendo muito nessa tecla. A mídia tá aí, ainda não com toda força, mas hoje se fala muito mais, mas na hora de assumir isso eu percebo que... “Não, eu sou moreno!” Eu falo: “Ah, você é moreno? Quando você desce do seu morro e a polícia tá na esquina, o quê que acontece?” “Ah, quando eu não recebo um tapa na cara, ele tem que me revistar.” Eu falei: “Então você é preto, amor. Você não é moreno, não. Bem-vindo ao racismo!” Então, é... E aí, o que eu percebo é que quando ele sai desse espaço, né, dessa redoma, aqui, chamada favela, ele sofre muito mais. Quer dizer, ele sofre, mas ele não sabe o que tá fazendo ele sofrer, ele sabe que algo está fazendo, doer, mas ele não sabe exatamente qual é, o que é, ele não consegue ter essa leitura, né, esse olhar. E, justamente pela falta de acesso, pela falta de informação, por não trocar, por não dialogar. (Michelle Melo, 2021)

Esses determinismos são entregues pela divisão das atividades laborais que ocorrem em diversos espaços, os quais não podem se tornar naturais, tampouco serem

desconsiderados. As marcas das oportunidades se refletem nas carreiras profissionais que se estabelecem em diversas áreas e, ao nos aplicarmos a analisá-las, são escancaradamente definidas pela racialização dos corpos. Os “lugares determinados” de poder e subalternidade que aplacam grupos diferentes, que provém de espaços diferentes são observáveis em muitas instituições, mas se tornam naturalizados ao passo que nos acompanham desde a escolarização na primeira infância. E como negá-los na Educação, uma vez que nas escolas públicas, enquanto a maioria das docentes é branca, a maior parte das merendeiras é negra? Ao tocar nas dificuldades próprias de participar de uma equipe gestora escolar, Laís traz a perspectiva da raça, num aspecto institucional, de forma que ratifica nossa percepção:

***Entrevistadora:** Você tá em sala de aula, para você lidar com seus pares e com todas as questões de uma turma, já é difícil, imagina você numa Direção, numa Coordenação, entende? Imagina não, você nem precisa imaginar porque você tá na Direção, ou melhor, na Coordenação lidando com um monte de adulto, com todas as questões das crianças, com todas as famílias da escola...*

***Laís:** E você acrescenta se você é uma pessoa preta no lugar e os outros profissionais ou não são negros ou não se reconhecem e são racistas, porque a gente tá numa sociedade racista, então, todos nós somos racistas, uns mais, outros menos. E aí, como assim... Ainda tem essa questão que eu tenho que enfrentar também, porque eu sou muito nova, assim, muito mais nova do que a maioria das pessoas que trabalham lá. Aí fica: “Como assim essa garota...” Não é verbal, né, mas eu sinto uma vibe assim no ar, né. “Essa garota, essa neguinha tá falando isso pra mim, como assim?” Entendeu? Rola essa vibe. [...] Tudo o que eu falo... tudo o que eu falo, não, aí é exagero da pessoa dramática. Mas tem muito que eu falo, se outra pessoa falar, o grupo abraça. Eu já fiz o teste, a gente tem uma equipe, né. E aí uma é branca, loira; uma é parda, com o cabelo alisado, ela se vê como negra, mas a sociedade não a vê como negra; e eu sou preta. E aí você vê que o trabalho da outra colega às vezes é mais elogiado, e você que deu a ideia. Se você tivesse dado a ideia ia ter sido super criticada. (Laís Rufino, 2021)*

Laís traz uma perspectiva interna, de um espaço de poder. Espaços de poder foram negados, por muito tempo a pessoas negras, sobretudo a pessoas pretas e não são/foram ofertados, são/foram conquistados diante de cenários múltiplos e contínuos de interdições, que normalmente são ignorados por quem não tem na cor da pele uma primeira batalha de vida. A percepção da Coordenadora Pedagógica muitas vezes, e por muitas pessoas, é/será apontada como dramática – vocábulo utilizado por ela durante sua explanação. Contudo, já vivenciei incontáveis vezes situações tais como as que Laís relatou, e acredito que, infelizmente, ainda os vivenciarei, seja em discussões racializadas ou não.

Nessa perspectiva, trazemos Akotirene (2019, p. 14), em sua análise do conceito de interseccionalidade, próprio para tratar das interseções que atravessam a vida da mulher negra, que nas palavras da autora “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”.

Logo, entendemos que tais apontamentos nos direcionam para a necessária discussão sobre as relações étnico-raciais e o combate ao racismo, ao sexismo, ao classismo tanto na sociedade, quanto no contexto escolar, bem como em todos os espaços educativos. Nesse sentido, de acordo com o relatório *Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola*, é preciso compreender que a estratégia primária de combate ao racismo é a reeducação de práticas e o reconhecimento de que ele está presente no contexto escolar e que não, não somos todos iguais em uma sociedade desigual racial e socioeconomicamente. Assim, “seja por meio de palavras, gestos ou silêncios, as situações de discriminação são muitas vezes negadas, naturalizadas ou invisibilizadas pelas pessoas, o que torna mais difícil o enfrentamento do problema” (SEPPPIR; MEC, 2013, p. 33).

Compreendemos que pontes educacionais se constroem cotidianamente. A educação é uma atividade humana, uma vez que as práticas constituídas nas relações interpessoais, ambientais e nos espaços educacionais reverberam no cotidiano, na cidade e alimentam as práticas sociais. Portanto, confrontar, incomodar e combater práticas hegemônicas deve ser um objetivo que permeie as práticas de todos que têm compromisso com a reconstrução da sociedade no intuito de torná-la justa e equânime.

1.3 Reformulações pedagógicas: combatendo práticas hegemônicas

A prática escolar é orientada por documentos que seguem uma proposta vertical de diretrizes para o ensino. As instituições escolares de Educação Básica estabelecidas em território nacional desenvolvem sua atuação a partir de documentos como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e, menos abrangentemente falando, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação aplicam estas orientações de maneiras singulares, atuando a partir da autonomia que lhes é garantida.

Ao definir competências e diretrizes para a educação, mesmo a partir de conteúdos mínimos, descarta-se o currículo como enunciação da cultura (MACEDO, 2013, p. 735), pois determina-se que todos ocupam os mesmos espaços, se envolvem nos mesmos processos culturais e recebem as mesmas oportunidades.

São documentos que partem de uma dimensão universal de humano e de Brasil, que não absorvem as particularidades territoriais, subjetividades humanas, e têm a premissa de produzir, uniformemente, mão de obra para abastecimento do mercado, verdadeiro “dono” do país. Logo, esses documentos estão recheados de formas e conceitos que corroboram com a manutenção da prática hegemônica que buscamos combater. Compreendendo isso, seria ingenuidade acreditar que poderosos se imbuíssem de proporcionar uma educação voltada para a crítica e o livre pensamento (FREIRE, 2019).

Assim sendo, a opção decolonial e a pedagogia intercultural se apresentam como propostas possíveis e necessárias para reestruturação da escola, das práticas pedagógicas, do reconhecimento do estudante como protagonista desse processo. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 27), a interculturalidade “representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.” Os autores ainda afirmam que:

O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Almejar desenvolver uma reflexão sobre o ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva “outra” proposta pelo grupo “Modernidade/Colonialidade” requer operar uma mudança de paradigma como condição para o reexame da interpretação da história brasileira. Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37–38)

Um marco nas políticas públicas de equidade étnico-racial no âmbito da educação é a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e posteriormente pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que institui obrigatoriedade no ensino das culturas e histórias africana e afro-brasileira e indígena em instituições de ensino em todo o país. De acordo com Cruz (2020), tais modificações na legislação são frutos de reivindicações de movimentos sociais, dentre os quais destaca a atuação do Movimento Negro para a valorização da cultura e das contribuições dos negros para a construção da sociedade brasileira. Indo além, a autora destaca que “é necessário ressignificar as relações dentro dos espaços escolares, pois as

questões raciais estão presentes durante todo o ano e não apenas em datas específicas” (CRUZ, 2020, p. 44–45), enquanto aponta a importância da Resolução Nº 1/04 (BRASIL, 2004), correspondente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A legislação citada é uma sinalização de mudança perene. No entanto, uma vez que o currículo segue centralizado na epistemologia branca usaeurreferenciada, é necessário que as organizações educacionais se reformulem e estejam integralmente imbuídas de reeducar suas práticas, transformando relações sociais e étnico-raciais a partir do cotidiano educacional.

É importante destacar que às escolas públicas voltadas a atender a massa popular, dentre elas as escolas situadas em favela, destina-se o que se considera básico para formação de mão de obra, limita-se o acesso a propostas significativas de aprendizagem e, para isso, engessa-se o formato do que deve ser aplicado. O que parece, para alguns, facilitação do trabalho docente, através de materiais didáticos pré-estabelecidos, que devem ser seguidos para eficiência em avaliações externas, é, na verdade, uma disputa com a autonomia docente para a manutenção do *status quo*. Uma vez que sendo a Educação uma das ferramentas mais eficazes de transformação social, interessa a quem a manutenção dessas práticas, que, definitivamente, não dão certo?

Segundo Arroyo (2013), o cerne desta questão está na lógica da falta de respeito com os coletivos populares e, por conseguinte, na desvalorização do trabalho na esfera da instrução pública, uma vez que esta é destinada ao povo, que tem seus interesses desconsiderados na formação social brasileira. Segundo o autor, “a desvalorização do magistério público como da escola pública reflete a desvalorização dos trabalhadores e a precarização do trato dos coletivos populares ao longo de nossa história” (ARROYO, 2013, p. 74).

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia articulada no território, debruçada na opção decolonial e em uma prática pedagógica intercultural, é o que acreditamos atender amplamente a proposta de um fazer educação integrado à realidade, às experiências e às autonomias docente e discente.

Acreditamos, assim, que a educação é desenvolvida em formas, situações e espaços diversos. Portanto, é possível desvendar maneiras outras de atuação institucional, que destaquem e valorizem histórias locais, saberes do povo, representações populares; ocupar e se apropriar das vivências no território em que se situam construindo nessas instituições

pontes educacionais a partir de pedagogias territoriais, interculturais e antirracistas; salientar a centralidade nos sujeitos que ali se relacionam, se formam e transformam. Considerando que

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. E o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida - e também com a aula - ao educando. (BRANDÃO, 2007, p. 47)

Entendemos aqui que a escola é um organismo vivo, que se constitui nos sujeitos, no território que ocupa, na arquitetura predial, na construção coletiva, nas sensações que produz, na proposta pedagógica, no currículo e, principalmente, nas relações que promove entre o indivíduo e seu interior, entre ele e o outro e entre ele e o ambiente que o cerca. De acordo com Dayrell (2001, p. 141):

nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e se construindo enquanto ser humano.

A legislação educacional antirracista é um passo importantíssimo que reflete a luta dos movimentos sociais ao longo da história brasileira, contudo, não atua por si só. Demanda fiscalização e depende do compromisso das instituições, na figura dos/das profissionais e dos sujeitos que as atravessam para que sejam aplicadas. Alguns indícios de como reformular práticas escolares nos são apresentados na entrevista com a professora Laís Rufino.

Esse período que eu fiquei na gestão foi importante para o meu desenvolvimento como pessoa, como profissional e para o CIEP, porque eu consegui coisas, que, provavelmente, em sala de aula eu também conseguiria, mas, de repente, em outra proporção. Mas a gente conseguiu os graffitis, a gente tem um mural gigantesco no CIEP, graças à parceria. Gestão mesmo financeira de escolha de livro. Gente, eu fiz racismo reverso, se quiserem chamar assim! Tinha lá trezentos reais pra comprar livro, eu comprava vinte de literatura comum e duzentos e oitenta de literatura negra. Ainda tinha os pedidos: “Ah, traz a Menina bonita do laço de fita.” Aí eu olhava pra cara da pessoa e pensava: “Eu explico que não precisa esse livro? Ah, não vou explicar nada, não. Se sobrar o dinheiro lá e tiver na promoção, eu compro pra essa pessoa me deixar quieta e em paz.” Comprei! Tem um acervo maravilhoso no CIEP. Já existia antes de mim, mas agora tem mais ainda. Me pergunta se elas usam. Elas, porque só tem um professor homem. Mas aí não pode mais dar a desculpa que não existe, que só existe a Menina bonita. Não pode mais usar esse argumento. Tem que descobrir outros, inventar outras. “Ai, eu não sei lidar com isso, entendeu?” “Eu não sei. Eles são racistas entre eles.” “Porque o preto é muito mais racista. Ele é o racista do racista.” É que a gente é obrigada a ouvir várias pérolas. Esses ouvidinhos aqui que mamãe me deu. “Ah, eu não sei

trabalhar esse tema, alguém precisa me ensinar.” Aí eu sou chata, né. Questiono: “Mas tipo assim, quando você entrou na Prefeitura, quando entrou pra vida de professora, tu sabia trabalhar tudo, sabia fazer tudo? Tipo assim, tu já sabia dar aula de Chapeuzinho Vermelho? Entrou e já sabia fazer meio ambiente na primeira semana de junho?” Vou falando de coisas assim triviais. “Já sabia fazer tudo? É só você tentar descobrir onde que aprende, né?” “Ah, não, eu acho que você que é a pessoa que tem que ensinar pra gente.” E rola essa pressão, às vezes, no grupo. De que eu sou o Google, mesmo. Porque o Google explica, né, se você botar lá: racismo, ele vai dizer o que é racismo; se você botar lá: Literatura Infantil Negra, vai aparecer vários textos; se botar, assim: personalidades negras na história, vai aparecer, é só procurar. (Laís Rufino, 2021)

Laís transborda o cotidiano escolar. Demonstra que a luta antirracista é árdua e contínua. Expõe estratégias de atuação nos espaços educacionais para fazer valer o direito de contar histórias outras, de analisar perspectivas diversas das que fomos/somos encharcados ao longo da construção dos conhecimentos que adquirimos/experenciamos e que tratam/tratavam culturas diferentes da vertente branca como folclore.

Diante do exposto, entendemos que é necessário não somente refletir sobre a diversidade cultural, racial, de gênero, entre outras que se encontram na escola, mas reformular nossas práticas. Logo, a prática intercultural é um caminho a ser percorrido para a construção de uma rede efetiva de escolarização voltada para as necessidades, expectativas e realidades dos sujeitos, sendo objetivo primário na formação dos indivíduos.

1.4 A escola que temos, a escola que queremos

A Educação Pública favelada tem um papel sociopolítico de transformação social. Freire (2000, p. 31) aponta que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Nesse sentido, se constitui uma premissa da educação desvendar as relações sociais a partir de uma perspectiva crítica e transgressora, que se centralize nos sujeitos e nas interseções que perpassam a vida em sociedade, bem como as realidades diversas que se atravessam nos diferentes territórios.

Digamos que as escolas a que essa pesquisa se direciona são entroncadas com realidades repletas de dificuldades, atravessadas pelos maiores revérberos da falta de políticas públicas, mas que almejam o melhor para os territórios em que estão inseridas. No entanto, boa vontade não é tudo, e, embora seja um excelente começo, precisa estar atrelada à intenção e ao comprometimento de todos. Segundo Gadotti (2008, p. 33), a educação é um dever do

Estado ao passo que é igualmente dever do indivíduo, da família e da comunidade o movimento em seu benefício. Ainda de acordo com o autor, somente a partir dessa mobilização popular por uma educação pública de qualidade é possível pressionar para que o Estado cumpra seu papel garantidor desse direito para atendimento de toda a população. Nesse movimento, encontramos em Paulo Freire a conceituação de Escola Cidadã da maneira que amparamos nossa intenção de uma escola outra:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, 1997 *apud* GADOTTI, 2008, p. 68–69)

Logo, a Escola Cidadã, refletida na escola de favela, é aquela que se reconhece pertencente à favela, que atua com e no território e promove, integrada à comunidade escolar, uma educação integral e emancipadora dos sujeitos.

De acordo com os dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ, 2021), há em funcionamento na cidade um total de 1.543 (mil quinhentas e quarenta e três) Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino em funcionamento, que atendem a 644.138 (seiscentos e quarenta e quatro mil, cento e trinta e oito) alunos e alunas. Dentro desses números estão as UEs da Vila Cruzeiro, favela que conta com 3 (três) creches, 2 (dois) EDIs (Espaço de Desenvolvimento Infantil) e 4 (quatro) escolas, todas sob a coordenação da 4ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Essas Unidades Escolares, de acordo com o censo escolar 2020, atendem, diariamente, pouco mais de 4.000 (quatro mil) alunos e alunas.

A prática educacional fundada no chão da escola é um reflexo da constituição social que vivenciamos antes mesmo de adentrar o espaço escolar. Para compreender o que fazemos ou o que devemos (deveríamos) fazer na escola como docentes, funcionários, gestores ou responsáveis, é necessário que, antes de qualquer outra coisa, nos situemos na centralidade de para quem é (ou deveria ser) a escola: a/o estudante.

Nesse sentido, é preciso fundar uma escola encantadora. Não é possível que uma escola encante a todos, quando não se interessa pela realidade da maioria, e a maioria que constitui a escola é formada pelos estudantes. Entendemos, portanto, que dificilmente uma escola será capaz de encantar, se não contemplar a beleza, a cultura, as experiências de quem

com ela se envolve. Sendo assim, o que se discute aqui é: que escola temos? Para questionarmos, então, sobre a escola que queremos e com que propósitos.

Falar sobre a educação pública nas favelas, é falar de instituições muitas vezes esquecidas pelo poder público, pela mídia e, também, pela sociedade civil no geral. Lembra-se politicamente da escola da favela quando em época de campanha eleitoral, quando há o interesse de atacar o servidor público – que ali atua sob as mais absurdas e abusivas adversidades –, e quando instituem ataques direcionados às crianças e seus responsáveis por conta de programas sociais de combate à pobreza e/ou “incentivo” à educação.

Abro um adendo para exemplificar algumas problemáticas relativas às generalizações que são direcionadas aos responsáveis e aos estudantes das escolas públicas. Em primeiro lugar, muitas famílias que deveriam ser assistidas por benefícios sociais, não o são por conta da burocracia que envolve cadastro e documentação. Além disso, não menos importante, há um equívoco enorme que permeia o imaginário social sobre a relação dos responsáveis com benefícios de programas sociais de apoio à educação, tais como o Bolsa Família, de gestão do Governo Federal¹⁴ (BRASIL, 2003b) ou o Cartão Família Carioca¹⁵ (SMAS-RJ, 2010), do município. Diferentemente do que sugere boa parte dos contrários ao pagamento desses auxílios, grande parcela dos responsáveis pelas crianças, sejam avós, mães ou pais de família, se envergonham por receberem benefícios, de tal forma que, assim que se empregam com renda formal, buscam informações para renunciar a tais valores. Outro ponto é o uso dessa necessidade e direito como forma de desqualificação do acesso/frequência das crianças às escolas. Não é incomum ouvir entre as crianças deboches e xingamentos direcionados aos colegas que recebem o benefício e inclusive professores dizendo que muitas das famílias somente se preocupam com a frequência dos alunos para não terem seus benefícios cortados.

¹⁴ Criado em outubro de 2003, na gestão do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, Lula, foi substituído, no mês de novembro de 2021, pelo atual governo de Jair Bolsonaro, pelo programa Auxílio Brasil, com prazo definido de extinção para 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acessado em 18 nov. 2021.

¹⁵ “O Programa Cartão Família Carioca (CFC) é um benefício do Município do Rio de Janeiro criado para complementar a renda de famílias residentes no município já cadastradas e beneficiadas pelo Programa Bolsa Família do Governo Federal.” Disponível em: <https://carioca.rio/servicos/programa-cartao-familia-carioca/>. Acessado em 18 nov. 2021.

Figura 25 – Presença familiar no Vernissage da turma 1.405



Fonte: Maria Alice Mattos, 2016

Figura 26 – Presença familiar na premiação da Olimpíada de Astronomia com a apresentação das paródias produzidas pela turma 1.505



Fonte: Maria Alice Mattos, 2017

As imagens anteriores são de eventos promovidos na escola em que leciono, em dia útil, para a apresentação das/dos estudantes e suas produções escolares. As disponibilizo para suscitar a reflexão sobre o interesse dessas famílias na formação de suas crianças e adolescentes: alguém que está exclusivamente ligado à educação formal escolar por conta de

benefícios sociais estaria presente nesses eventos? Se emocionaria com o desenvolvimento de sua/seu filha/filho? Agradeceria ao trabalho feito pela professora cotidianamente, assim como testemunharia a importância da escola para sua família para a comunidade? Acreditamos que não.

Infelizmente, a indignação da sociedade com os benefícios sociais não é canalizada para conscientização de que um dos maiores problemas do país está longe de ser a assistência social pífia direcionada às classes populares, mas o acúmulo de riquezas entre os mais ricos, que mantém empobrecida uma imensa camada social no nosso país, como anteriormente citamos, sobretudo quando nos deparamos com situações de calamidade pública, como a pandemia pela qual estamos passando.

A educação da favela é vilipendiada constantemente. É desrespeitada quando, no intuito de apresentar algum argumento meritocrático, utiliza-se de casos excepcionais para julgar como regra, quando verdadeiramente a regra é: não temos as mesmas oportunidades. Não somos o país em que oportunidades são geradas de maneira equânime para negros e brancos ou “ricos” e pobres, por exemplo. Pelo contrário, somos o país em que muitas crianças precisam abandonar a escola para auxiliar no sustento dos seus lares, quando não, ainda muito jovens, são responsáveis por outras crianças e pelo serviço doméstico. Segundo relatório de 2019 do PNAD, por todo o país essa realidade perversa abarca, principalmente, crianças e adolescentes negros e negras:

A pesquisa está divulgando pela primeira vez dados sobre abandono escolar. Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. [...]

Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%). (IBGE, 2020b)

Nessa perspectiva e na expectativa de reivindicar o caráter sociocultural e político do fazer educação, é que discutimos a importância de apresentar as interseções que nos atravessam como sujeitos indivíduos e coletivos, que nos formam e transformam no cruzar de relações e informações, e contam nossas histórias. E, assim, nos questionamos: por que nossas histórias não constituem os currículos? Por que nossas expectativas e realidades são subtraídas e substituídas por histórias que não nos cabem e não nos representam? Por que não damos conta de conhecermos, igualmente, todas as histórias?

Entendemos a escola como espaço de pluralidade, onde articulamos educação. Nessa perspectiva, consideramos que todos os saberes e a diversidade que nela desembocam a constituem e têm a necessidade de serem valorizados e potencializados. Segundo Gadotti (2008, p. 12), “educar significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia.” Para tanto, a escola que tratamos é aquela que, reconhecendo a realidade em que está inserida, tem nos profissionais (gestores, corpo docente e profissionais de apoio), estudantes, comunidade escolar e no território fluidez para atuar em orientação a uma proposta emancipadora a partir de uma pedagogia intercultural e decolonial, de caráter transformador. Logo, “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1998, p. 34). Concordamos com Marino (2020, p. 28) que, para tanto:

É preciso derrubar os muros institucionais e abrir as escolas para os saberes e práticas que emergem dos territórios, das Comunidades. É preciso reconhecer a importância de saberes que não se encontram em manuais, diretrizes curriculares e normas oficiais. É preciso que a educação se torne integral e que se estabeleça para além dos muros escolares. Desta forma, torna-se imprescindível que as Comunidades sejam encaradas como espaços formativos.

Quando atuamos em sala de aula por muito tempo, é possível que distancie-nos do propósito maior da Educação, que é o de valorização dos saberes dos sujeitos, potencialização de suas culturas, alimentação da criatividade, imaginação e sensação de pertencimento. Distantes disso, inviabilizamos a compreensão da/do estudante como sujeito capaz de construir conhecimento de maneira autônoma. Contudo, essa autonomia é fundamental para que, numa retroalimentação, educandos e educadores desenvolvam consciência crítica, política e social, contribuindo, assim, para uma sociedade equânime, respeitadora e valorizadora da diversidade que forma nosso povo. Nesse sentido, Marino (2020) aponta que:

Em uma perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, reconhecer a diversidade que compõe as sociedades e desvelar as contradições presentes em nosso tempo. Assim, é preciso que a escola esteja aberta, que ela abrace a realidade exterior. (MARINO, 2020, p. 28)

Na Educação Infantil temos a prática de Roda de Conversa como instrumento da rotina. Com o passar do tempo, aquilo que nos aproxima dos alunos, da sua realidade, das suas experiências e práticas nesta etapa, passa a ser desconsiderado nas etapas seguintes dos Ensinos Fundamental e Médio. As trocas vão perdendo espaço para o conteúdo preestabelecido. O currículo formal engole/atropela qualquer sinal de troca. É a

hierarquização dos saberes gritando alto no chão da escola e desobedecer a esse sistema é necessário.

O currículo é amplo, ou melhor, os currículos são muitos. Não à toa o currículo é um território em disputa (ARROYO, 2013), uma vez que vem historicamente se apresentando como uma ferramenta de opressão. Além da intencionalidade que encontramos nos documentos orientadores para que seja conservado como parte intacta na prática educacional, os discursos de veículos externos à Educação, sobretudo à Educação Pública, apresentam o currículo conservador e restrito como tábua de salvação do sistema educacional brasileiro.

Testemunhamos apoio de agências apresentadas pela mídia como as grandes entendedoras e redentoras da Educação Brasileira, e as reformas educacionais, se atropelam, ano após ano, na tentativa de evidenciar disciplinas a despeito de outras, intencionalmente apresentadas como menos importantes para a formação. Há ao menos dois pontos que consideramos relevantes a serem marcados nesta asserção: qual a intenção dessas agências mantidas com capital estrangeiro no currículo escolar brasileiro? O outro ponto sinaliza que tal gradação de disciplinas fragmentadas não é ingênua. Somos um país que embora tenha conquistado espaço global por conta do crescimento econômico e científico exponencial de quase duas décadas de investimentos, que estão cada vez mais escassos, fazendo o Brasil descer a ladeira desde o golpe de 2016, permanece na linha de mira do norte global como potência formativa de mão de obra, e mão de obra boa é, no sentido freiriano de contraponto à consciência política, mão de obra ingênua.

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, **uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos** (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139, grifo nosso)

Nessa lógica, desenvolve-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiada por representantes da classe empresarial organizados como a ONG Movimento pela Base Nacional Comum, como uma exigência “dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996

e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 108).

Diante disso, é possível compreender que, intencionalmente, a unidade proposta pelo documento ignora a heterogeneidade do nosso território, assim como as constituintes da diversidade sociocultural e, ainda, a diversidade nas atividades econômicas que destoam de canto em canto pelo país.

Tive oportunidade de discutir a BNCC, de maneira aprofundada, no âmbito da Educação Infantil, por conta da reestruturação curricular no município de Duque de Caxias, na creche em que também atuo. Fizemos isso há algum tempo e, não conseguimos, como corpo docente de regentes e professores especialistas, perceber lógica, para além da mercantilista, da aplicação de um documento como a BNCC na Educação como um todo. Não encontramos fundamentação teórica que embasasse, por exemplo, a divisão por idade no segmento Creche para deliberar competências e habilidades, uma vez que crianças tão pequenas se desenvolvem de maneiras singulares e não estão a cargo de comprovação de competências para dar prosseguimento na educação formal.

Indo além, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é perceptível que a Base apresenta um engessamento curricular e uma amarração às competências e habilidades, que evidenciam falta de interesse na condução de uma educação emancipadora, intercultural e crítica, como a que defendemos nesta pesquisa. O aprofundamento da educação mecanicista a partir de fundamentos práticos de manutenção do isolamento de disciplinas, a falta de articulação e diálogo entre os conteúdos a serem trabalhados e a desautorização da liberdade do ensino adequado à realidade em que as unidades escolares estão inseridas são aspectos preocupantes na implementação da BNCC.

O Ensino Fundamental II e o Ensino Médio apresentam aspectos ainda mais alarmantes, que me fazem ser contrária à implementação da BNCC, uma vez que muitos adolescentes de escolas públicas no período destinado a esses segmentos, já estão inseridos em atividades econômicas para auxiliar no sustento da família e, sem acesso a discussões que invocam sua consciência crítica, com a desobrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Artes, Sociologia e diminuição da carga horária de História, estão a cargo de serem manipulados para atender aos anseios do mercado, que busca o não cidadão, o trabalhador desesperado, e mais, o consumidor mais-que-perfeito, sobre o qual Milton Santos trata: “Onde o indivíduo também é cidadão, pode desafiar os mandamentos do mercado, tornando-se um

consumidor imperfeito, porque insubmisso a certas regras impostas de fora dele mesmo. Onde não há o cidadão, há o consumidor mais-que-perfeito” (SANTOS, 2014, p. 54).

Felizmente, a despeito da lógica moldadora dessas propostas, percebemos maleabilidade e algumas mudanças mesmo que em caráter restrito ou individualizado. Comunidades escolares reformulando práticas educacionais para que todos estejam permanentemente envolvidos no processo educativo. Na própria Vila Cruzeiro, na E.M. Bernardo de Vasconcelos, que atende o Ensino Fundamental II, o Prof. de História Wander Pinto de Oliveira, com quem não conseguimos contato, criou um projeto que virou notícia. O *Rolé na Penha*, como foi denominado, foi desenvolvido com a proposta de “um projeto que mobilizasse o conceito de memória através de três temáticas: a memória discente, a história local e a educação patrimonial” (OLIVEIRA, 2018). A proposta era que os estudantes fossem guias no bairro que vivem e, a partir disso, se percebessem pertencentes tanto ao território quanto à escola, que apresentava altos índices de evasão e baixo índice nos indicadores de medição de aprendizagem, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ainda na Vila Cruzeiro, no trecho da entrevista transcrito abaixo, a Prof.^a Laís fala da experiência bem-sucedida, em práticas pontuais, em reuniões de responsáveis na escola em que atua e como o próprio contato diário com os/as responsáveis transforma as práticas e, por conseguinte, as vivências nas escolas, colaborando para uma relação mais afetiva no sentido amplo da palavra, isto é, afetando a tudo e a todos.

Laís: Eu acho que tem práticas individualizadas que já existiam e acabaram se unindo nessa chapa. Assim, existem outros professores que tentam ter essa questão da relação com a comunidade, eu acho que até pra conseguir desenvolver um bom trabalho, conseguir dialogar com essas famílias... Porque a família que já mora num território como esse, ela tem uma série de traumas, né, de situações. Dependendo da forma como você fale a pessoa já vai ficar na defensiva ou já vai estar no momento de ataque, e ela vai te atacar porque já vai achar que vai ser atacada. A gente tem que sempre trabalhar essa questão emocional para conseguir ter um bom trabalho e se a gente não conseguir fazer um acolhimento, se eles não perceberem a gente como pessoas que querem realmente trabalhar, que tem um mínimo de respeito, eles ficam na defensiva. Eu acho que é uma atitude individualizada, que de certa forma, também é coletiva, mas não é da escola como um todo.

Entrevistadora: Entendi. Mas, e quando vocês fazem, vocês têm uma adesão bacana da comunidade? Numa culminância, qual é a proporção que vocês atingem de comparecimento, por exemplo?

Laís: É boa, é boa, eles comparecem. A gente já no início, né, quando vinham menos, a gente fazia reunião pedagógica, era dar boletim. Mas a gente dava lanchinho... Porque a gente chega num curso, a gente vai fazer um curso, sei lá, um seminário, a gente gostava de chegar lá, ter um biscoitinho, um cafezinho, ser bem recebido. Então, na entrega de boletim, a

gente fazia muito essas coisas, parecem bobas, mas não são, a pessoa se sente bem recebida se sente gente, né, se sente gente. Que é assim que a gente recebe as pessoas na nossa casa, é assim que as pessoas recebem as pessoas na sua casa. As poucas vezes que eu fui à casa de alunos, já queria me dar alguma coisa pra comer. Que é uma forma de demonstrar afeto. Então a gente procura sempre ter uma coisinha assim, um “afetozinho”.

Entrevistadora: A comida afeta, né? Inclusive em sala de aula, né?

Laís: Sim... E outras coisas que afetam é a questão musical, artística... A gente gosta sempre de fazer alguma apresentação. É uma reunião, mas a criança vai entrar e cantar uma musiquinha, não necessariamente no Dia das Mães, eles vão lá, vão se apresentar. E aí vai aumentando, né, a questão da adesão. Eles não acham que tão indo lá só pra tomar um esporro, que é normalmente comum, né. “Ah, me chamaram na escola é pegar boletim, é esporro, é alguma coisa.”

Entrevistadora: Bem bacana, mesmo.

Laís: O dia a dia do portão também é muito importante. É porque não são só esses movimentos pontuais, eu acho que o portão, no CIEP, é o que mais faz a diferença. No portão tudo acontece, elas conversam várias coisas, elas já se sentem lembradas. Porque eu não tenho a memória muito boa, mas eu me esforço para decorar o nome das mães e, de tanto conviver com elas, eu sei, eu conheço o nome delas. E você chegar no lugar que a pessoa te chama pelo nome, não sei se pra outras pessoas faz diferença, mas pra mim faz. Ainda mais numa sociedade em que a gente é invisível, a gente que é preta é invisível, é invisível a gente é preta invisível você chegar no lugar que a pessoa te chama pelo nome e não é pra falar mal do teu filho... é a Tia Laís pretinha de óculos, linda e maravilhosa! Quando elas chegam lá em cima, e trocou de cabelo, igual eu troquei agora... Eu já falo: “Nega, tá linda! Agora eu vou fazer esse!” Uma conversa de gente normal e aí elas acham, acham, não, acreditam que são gente. (Laís Rufino, 2021)

Figura 27 – Mural no CIEP Brandão Monteiro produzido sob coordenação do artista Miguel Afa, para o projeto Me Retratem



Fonte: Laís Rufino, 2020

Essas práticas entrelaçam as vivências nos territórios que ocupam ao currículo estabelecido pelos documentos. Sabemos que é necessário mais que pequenas ações para transformações profundas na educação do país, mas grandes mudanças não ocorrem sem a precedência de pequenos gestos. Entendemos que, embora seja importante compreender que uma andorinha não faz verão, tão necessária quanta a luta por políticas públicas efetivas no macrossistema, é não as aguardar para a ação cotidiana, ou seja, lutamos e atuamos com/para o nosso melhor enquanto elas não acontecem. Gadotti (2008, p. 27), nessa perspectiva, pontua sua crença de que “é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança”.

Portanto, na tentativa de romper com paradigmas firmados como bases da educação escolar, entendemos que seja pertinente à docência se exceder à mediação, (trans) formando-se pesquisadora, permitindo-se caminhar com ampla perspectiva de fundamentos que embasem seu fazer, entrelaçando, assim, teoria e prática. Freire (1998) afirma que “não há

ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e explica em nota de rodapé no livro *Pedagogia da Autonomia*:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1998, p. 32)

Em se tratando esta pesquisa de uma proposta de articulação em um Projeto Político Educacional Local, nos dedicamos a refletir sobre a necessidade da produção de materiais sobre a geografia, as culturas e a história local, assim como propõe o conceito de currículo local¹⁶ do sistema de ensino de Moçambique, país da África Oriental. O currículo local é “uma componente do currículo nacional que integra aspectos de cultura local. [...] constitui uma das inovações fundamentais que vai perpassar todo o sistema do ensino moçambicano” (BASÍLIO, 2012, p. 81). Para tanto, carecemos de comunicação entre as Unidades Escolares, os movimentos sociais e a comunidade. Essa comunicação demanda alcançar espaços além dos documentalmente predeterminados, ela se pretende ocorrer pedagogicamente e caminhar ao encontro de uma prática que as coletivize como instituições locais e as individualize dentro de suas necessidades internas. A escola é um espaço sociocultural e, sendo assim reconhecido pela comunidade, é capaz de promover uma integração dos projetos construídos no território e se apropriar das discussões que viabilizam as tomadas de decisões.

Entendemos as questões externas que abarcam o fazer escola. Demandas burocráticas, currículos preestabelecidos e avaliações em rede são algumas delas. É sabido também que estamos diante de uma educação que, política e institucionalmente, é regida como uma ferramenta do mercado, onde entramos para sermos “alguém”, como se ser um indivíduo perpassasse exclusivamente pela escolarização e, assim sendo, pela descaracterização de quem já somos e pela impossibilidade de experimentar, vivenciar, trocar nossos próprios saberes. É como se, nessa perspectiva, a escola fosse tão somente um percurso, não um lugar de estar, viver e se relacionar consigo, com o outro, com o ambiente e com as produções e vivências locais. Portanto, o que pretendemos aqui é o entrecruzamento de experiências.

¹⁶ Para conhecer mais sobre o conceito de Currículo Local, ler: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/2149/1228>. Acessado em 06 jun. 2021.

Compreendemos o “estar na escola” como direito conquistado a duras penas por Movimentos Sociais, com destaque para a atuação dos Movimentos Negros no país, os quais permitiram que a escola seja hoje uma realidade para boa parte das crianças do Brasil ou, ao menos, um direito. Dentro da lógica da universalização do ensino básico que abarca nossas infâncias:

A taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos de idade, em 2019, foi de 99,7%, o equivalente a um contingente de 25,8 milhões de estudantes no sistema de ensino brasileiro. Essa taxa subiu 0,4 p.p. em relação a 2018 e seu patamar elevado vem se mantendo desde 2016, ficando muito próximo à universalização estabelecida pela Meta 2 do PNE. (BRASIL, 2019, p. 5)

Acreditamos que o território nos educa e a coletividade nos fortalece quando imbuída de um mesmo propósito, isto é, reconhecendo o território da comunidade e a coletividade desse território como espaços educativos. É compreendendo a importância do fortalecimento que o encontro entre escola e comunidade precisa ser costurado. Assim, entendemos que os movimentos sociais precisam ser parte desse encontro, não somente como um braço que auxilia, mas como mãos que constroem juntas, num sentido de troca genuinamente freiriano, quando diz que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1998, p. 26).

Nessa perspectiva, na relação entre os movimentos sociais e a comunidade que os cerca se mostra um caminho de ensinar-aprender horizontal, que parte de uma percepção de necessidade e acarreta num envolvimento naturalmente relacional, inclusive entre aqueles que não se percebem envolvidos, mas estão, devido ao bem-querer, à admiração, ao respeito dedicado e, ainda, à exaltação como medida de valorização e divulgação do trabalho desenvolvido. Esse trecho da entrevista com o Seu Ivan demonstra o envolvimento que ele, mesmo sem se dar conta, tem com a *Liga do Bem*:

Entrevistadora: O senhor tem alguma relação com algum dos movimentos sociais que tem na Vila?

Seu Ivan: Não, não tenho envolvimento, tenho conhecimento.

Entrevistadora: O senhor conhece. O que o senhor percebe desse trabalho dos movimentos sociais aqui?

Seu Ivan: Muito, muito bem feito. Se pudesse, não são todos, se puder citar...

Entrevistadora: Pode, pode.

Seu Ivan: Então, a *Liga do Bem*, que inclusive é muito colada com o pessoal daqui da Monsenhor. A *Liga do Bem* é uma ONG de crianças, com bastante crianças, que as crianças lá aprendem a tocar flauta, aprendem a bater um tambor, tocar um ganzá. Entendeu? E as crianças já estão tocando. Tem

criança lá que fica em casa, como minha vizinha, tocando... Como é que é o nome dessa música? “Quando olhei a terra ardendo...”

Entrevistadora: Asa Branca.

Seu Ivan: Asa Branca, na flauta. E aí, eu fico lá na janela e falo: “D., toca mais.” Que ela mora em frente à minha casa. Então, já é um aprendizado, entendeu? E ela leva o negócio é sério. Se damos bem, já precisei, um dia desses aí, pedi a ela [Ana Paula Mendonça] uma cesta básica pra dar pra uma menina, a menina tava desempregada, com o filho desempregado, e só a filha estudando. Aí, ela me deu, mas eu também não fico pedindo, porque eu dou meu jeito, eu e minha filha, eu e meu genro. Mas a vida é essa. (Ivan Nascimento, 2021)

Essa fala do Seu Ivan, nosso amigo saudoso, colaborador, apreciador da educação, atuante incansável para melhorias na comunidade e entrevistado, nos remete à questão da autonomia, uma vez que na *Liga do Bem*, as crianças têm o direito a escolher que instrumentos vão aprender a tocar, de que projetos participarão.

Figura 28 – X Recital da Liga do Bem



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Durante o primeiro semestre de 2022, até aulas de dança e teatro estavam disponíveis no projeto, pois, para nossa alegria, a instituição venceu a licitação de um edital que patrocinou o projeto por seis meses. Em contraponto a essa autonomia que as crianças têm na *Liga*, percebemos a falta desse direito em boa parte das escolas, seja no âmbito das artes ou de

projetos que são definidos pelo corpo docente e gestores, sem a colaboração dos alunos e da comunidade.

Figura 29 – X Recital da Liga do Bem



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

A autonomia é uma ferramenta da emancipação, e é nessa autonomia que observamos que a coletividade e o território são integrantes do processo educacional. Concordamos, portanto, com Ferraz (2021, p. 403) quando afirma que “a Educação não está circunscrita apenas ao espaço escolar”. Os movimentos sociais que acontecem nas favelas são efetiva e potencialmente educativos. São organizações que buscam inovações e transformações a partir de associações coletivas, nascidas, muitas vezes, de um anseio, uma experiência individual, que se percebe replicada e reafirmada no outro e avança para uma revolução. São organizações agregadoras locais, que investem em melhorias constantes para o território que se firmam. Estabelecem-se em torno de projetos culturais, produções éticas e estéticas e/ou desportivas, com a premissa do envolvimento coletivo, desenvolvimento individual de potencialidades e da sabedoria popular presente nas vivências do lugar. São projetos propostos por atores locais, que observam demandas que surgem em/de aquela realidade e atuam a partir dessa observação.

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. (GOMES, 2017, p. 16)

Destacamos que o conhecimento é, no nosso entendimento, fruto de troca. Constitui-se no que flui das relações intergeracionais e interculturais, caminha de mãos dadas com as histórias de vida que construímos e das quais participamos ou às que somos apresentadas. Portanto, faz-se imprescindível interceder por uma política educacional engajada nessa inter-relação de gerações, culturas, gêneros, raças e classes sociais que se constituem nos territórios, construindo, assim, uma prática intercultural, que esteja a cargo de levantar, organizar e produzir conhecimentos que nascem desse território, de sua história e das relações que nele se constituem, fornecendo artifícios e fortalecendo a práxis em função de uma educação autônoma e emancipadora.

Entenda-se que esse passeio pela forma que a escola é percebida nessa pesquisa é uma necessidade de traçar um panorama para a/o leitora/leitor que, porventura desconheça a realidade da escola situada em território de favela, levando a compreender que somos mais que os enquadros determinados por mídia e políticos. Somos potência e, muitas vezes, mesmo diante das adversidades, de pés e mãos atados, quando caminhamos ao encontro de uma educação transformadora, insurgimos. E que nessa insurgência, estejamos verdadeiramente envolvidos com a realidade local, orientados a uma prática educativa centralizada no protagonismo da/do aluna/aluno favelada/favelado, suas culturas, seus saberes, seus interesses e, sobretudo, suas expectativas com a escola, sejamos também encantamento.

1.5 A Escola na favela: por uma Educação que valorize o território

Entendemos, aqui, território como um espaço geopolítico de interações sociais, de produção de cultura, de ações coletivas e intervenções populares. Para tanto, nos debruçamos em Corrêa (1998, p. 251) para explicar o sentido de território que tomamos. Segundo o autor, “território constitui-se, em realidade, em um conceito subordinado a um outro mais abrangente, o espaço, isto é, à organização espacial. O território é o espaço revestido da dimensão política, afetiva ou ambas.” Acrescente-se ao exposto, que o território é um espaço

de ações e interações coletivas educacionais. Ampliando a concepção de território para a noção de territorialidade, Santos e Silveira (2006) apresentam uma explicação de maneira a refletir nossa compreensão:

Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada. Mas o sentido da palavra *territorialidade* como sinônimo de *pertencer àquilo que nos pertence...* esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. [...] a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem. (SANTOS; SILVEIRA, 2006, p. 19)

Nesse sentido, a concepção de território que abraçamos é de espaço geográfico tensionado, que abriga lugares e relações humanas, sendo transformado no espaço-tempo a partir dos encontros estabelecidos. Sendo assim, entendemos como Santos (2014a, p. 81) quando diz que “o entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual”, enquanto a territorialidade é o sentido de pertencimento que emerge da vivência no território.

Para além da conceituação de território que apontamos como base da pesquisa, nos debruçamos sobre o trabalho de Haesbaert (2014), que considera o território a partir da dinâmica de (des/re)territorialização, a qual se estende para além do produto – o próprio território – e é reconhecida por uma mobilidade controlada. O autor ainda aponta, a partir do princípio da diferença, as múltiplas identidades para refletir sobre o foco conceitual do território nas relações de poder, de forma que são interseccionadas por “diferentes escalas e modalidades de poder, [...] que incluem, cada vez com mais força, o chamado poder simbólico (Bourdieu, 1989), como aquele inserido nas construções (multi)identitárias.” (HAESBAERT, 2014, p. 92).

As propostas de reformulação pedagógica, com a valorização do território como parte integrante do processo educativo e do desenvolvimento de uma articulação entre as escolas, estão para além da movimentação dentro das instituições educacionais. Elas se firmam no entendimento de que o território, assim como a territorialidade humana, educa e provoca e, portanto, demanda participação integrada entre comunidade e espaços educacionais, uma vez que se estabelece que todos: territórios e pessoas são respectiva e potencialmente educativos e educadores.

Sendo assim, como parte integrante/complementar desta dissertação, o Produto Educacional *Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro*, que será apresentado no Capítulo 4, intenciona-se como um material de apoio que apresenta vivências, histórias e memórias constituintes da região e seu entorno. Sua aplicação intenciona a reformulação proposta, assim como a articulação entre instituições que abordamos nesta pesquisa. Entendemos que, embora

tal proposta seja desenvolvida para ser aplicada na Vila Cruzeiro, seus moldes são passíveis de atender a outros territórios e instituições educacionais que se identifiquem com ela, tornando o Produto proposto um elemento replicável, assegurada a pesquisa acerca dos territórios de interesse.

O aluno é sujeito de um território e entendemos que “conhecer o território é, inicialmente, conhecer a si mesmo, nas partes e no todo. Em segundo lugar, conhecer o território é conhecer o outro” (SILVA, 1998, p. 259). Assim, acreditamos que os sujeitos carregam consigo experiências diversas que, muitas vezes, não encontram acolhimento nas práticas pedagógicas, as quais estão, normalmente, imbuídas de um sentido vertical de escolarização: enquanto o aluno aprende, o professor ensina. Propondo reconfigurar essa dinâmica, sugerimos que essas práticas passem a ser circulares e, ao passo que sejam retroalimentadas pelas experiências individuais dos sujeitos, uma vez que somos frutos das relações que nos atravessam e nossas vivências nos territórios marcam as pessoas que somos, e pelas construções coletivas que acontecem no território além dos muros das escolas, para que dialoguem com os saberes livres de hierarquizações.

As escolas discutidas nesta pesquisa, as situadas em territórios de favela, são as escolas públicas acessadas pela grande massa popular, as quais se estabelecem nesses espaços e atuam para/com seus habitantes. Essas escolas são espaços educacionais que, além de estarem situadas no território da favela e atender os estudantes que dela provém, são, igualmente, espaços de acolhimento, pertencimento, socialização, pluralidade e segurança. Contudo, embora seja proeminente a ideia das escolas na favela como espaços de assistência social, elas são, verdadeiramente, espaços educacionais, que, muitas vezes, por falta de políticas públicas que viabilizem a assistência dos sujeitos que ali habitam, atuam (ou são percebidas como atuantes) nesse sentido, servindo como referência para os atores do território.

Tal atuação de referência, ingenuamente, poderia ser confundida com a proposta de uma Escola Cidadã, porém, como não é uma proposta intencional de relação de cidadania e prestação de serviço, configura-se escancaradamente como politicagem. O que nos remete à Pedagogia do Oprimido: “(...) a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz os oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (FREIRE, 2019, p. 56). Testemunhamos, muitas vezes de dentro das Unidades Escolares e mais abertamente na mídia, em situações diversas e agravadas durante a pandemia, que

escolas são locais mais seguros para as crianças, que as crianças precisam da alimentação fornecida nesses estabelecimentos. Ora, nós sabemos! Inclusive, muitos de nós professores lutamos para que haja uma revolução por justiça social que ampare, verdadeiramente, os habitantes dos territórios de favelas. Contudo, as políticas públicas não chegam e se refletem na escola que, em muitas realidades, são, ao lado dos serviços de saúde e assistência social, as poucas referências do Estado “comprometido” em servir aos interesses da população.

Buscamos nesta pesquisa refletir sobre espaços escolares que produzam novos olhares, novas experiências, vivências educativas comprometidas com as expectativas e necessidades das massas populares. Nesse sentido, entendemos que essa escola que buscamos está bem diante de nós e, como a cremos, para que nela seja desenvolvida uma educação realmente emancipadora, é preciso que revisitemos práticas pedagógicas e currículos, de maneira que ambos sejam consonantes com as vivências dos sujeitos. Logo, quando tratamos dos territórios periféricos, “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 1998, p. 33-34). Questionamentos como estes devem ser perenes à prática educacional.

Escola não é número. Uma escola é um espaço de construção de relações, firmamento de posição, empoderamento coletivo e autoafirmação individual. Cada escola é única e, mesmo quando inseridas num mesmo território, a forma com que cada uma constrói suas narrativas, diverge das outras. As escolas situadas em favela apresentam uma grande diversidade. Se uma unidade dos bairros tradicionais da cidade difere de outra, na favela não é diferente. Embora exista um evidente desejo em colocar todas as favelas numa mesma caixa, cada qual é uma, cada escola é única e sua realidade também. Dentro de uma mesma escola, as realidades que abarcam diferentes turmas, profissionais e estudantes, resultam em relações diversas. A comunidade escolar, embora seja um coletivo, abarca, igualmente, diversidades de raça, gênero, sexualidade, religião, constituição familiar e, também, de classe.

A favela é um território diversificado em muitos aspectos. Como anteriormente sinalizado, abrange categorias sociais que vão desde o pequeno empresário dos comércios da região, passando pela classe proletária autônoma ou formalizada, o trabalhador informal e chega a habitantes que não têm renda alguma e se “viram como podem”. Todas essas famílias acabam por se encontrarem nas figuras das crianças nos bancos das escolas. Essas diferenças também.

A gente percebe nas comunidades que existe as tribos. A tribo do que ganha bem e tem as melhores coisas em casa; a tribo do que ganha pouco e tem que sustentar manter essa casa, né, com o pouco alimento que se consegue; a tribo do que tem as melhores roupas; a tribo que tem os melhores brinquedos... Então aí eu fico “Caramba, será que tá todo mundo no mesmo barco mesmo?” (Michelle Melo, 2021)

As diferenças são constituintes de todas as relações que intencionamos ou que mantemos. Dificilmente vivemos em uma bolha em que todos têm as mesmas condições de trabalho, renda, a mesma constituição familiar, a mesma orientação sexual, o mesmo gênero, a mesma religião ou idade. Contudo, muitas vezes temos a possibilidade de manter relações com pessoas que habitam e transitam num mesmo território.

O território não é simplesmente um espaço construído, subdividido para uso público ou privado. O território é uma espécie de teia, onde os encontros tecem a malha que dá vida à roupagem que vestimos. O território marca e é marcado por encontros e é nele que somos formados e formamos os outros, na perspectiva e nas expectativas que temos/carregamos sobre nós mesmos, sobre os outros e vice-versa. Esses encontros geram a territorialidade.

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e dão significado ao lugar.” (HAESBAERT, 2014, p. 59)

A questão é: quem é o outro? O outro é todo aquele que não habita o nosso território, que dele desconhece os detalhes. Há pouco tempo em uma rede social, havia uma brincadeira interativa que zombava dos que diziam que eram “crias¹⁷” de determinado lugar, mas não conheciam algum personagem da região, algum hábito daquela comunidade ou algum espaço onde quem tivesse uma relação íntima com aquele território seria incapaz de esquecer. Essa inocente brincadeira demonstra a importância do território em que nos formamos para nossas vidas e como esse território marca de maneiras diferentes cada pessoa que ali já esteve.

A escola é parte do território de uma comunidade, mas se mantém estanque a ele, sobretudo quando está em regiões mais empobrecidas e atende as classes populares. A criança ou o adolescente que chega nessa escola acaba entrando em um mundo paralelo, um universo em que suas vivências e suas expectativas giram (ou devem girar) em torno do conteúdo programado a ser ensinado pela professora e absorvido pela massa de estudantes que está sob

¹⁷ Termo que é popularmente indicativo de pessoas que foram criadas em determinado território.

sua responsabilidade. É a tal da igualdade constitucional na oferta de Educação no país (BRASIL, 1988). Mas que igualdade seria essa? Se somos tão diferentes, como a igualdade pode ser nossa base de atuação? Não seria uma atuação excludente? Quando atuamos em sala de aula, é preciso que tenhamos cuidado com dados conceitos passados. Não é possível que sejamos tratados igualmente, quando somos forjados pelas diferenças que nos constituem, as quais abarcam nossas vivências.

Reconhecer onde a escola está inserida e a influência desse território na construção dos sujeitos que somos e com os quais atuamos é necessário para educar e se educar de forma relevante. Os costumes de cada localidade, as vivências, os espaços marcantes de encontro, as representações artísticas, as preferências culturais, a produção econômica são exemplos de reconhecimentos necessários por parte da escola que, encarregada de agregar tais elementos às discussões pedagógicas, tendo por objetivo o engajamento do corpo de profissionais, o envolvimento da comunidade escolar, se compromete com uma educação verdadeiramente transformadora.

2 CIDADE E FAVELA: ESPAÇO URBANO E RACIALIZAÇÃO

Neste capítulo nos dispusemos a analisar o território urbano a partir da dicotomia favela x cidade. Ambas como espaços integrantes de um mesmo sistema e interdependentes no que concerne às relações cotidianas. Abordamos a cidade como ideário de ocupação histórico, contraposto pela histórica estereotipação da favela e do corpo favelado.

Discutimos o que se constitui no espaço urbano, conceitualmente, por cidade e favela. Refletimos sobre a importância da equidade na disposição de equipamentos urbanos pelos diversos territórios, da mobilidade urbana e das políticas de segurança pública para a garantia do acesso da população a esses dispositivos.

Para tanto, começamos traçando um breve panorama sobre a história da favelização da cidade do Rio de Janeiro. Demarcamos as especificidades da favela da Vila Cruzeiro e região do Complexo da Penha refletindo sobre as potencialidades e desdobramentos das interdições e vulnerabilidades desses territórios.

Para compreender o papel do território na formação educacional do indivíduo, como base para o diálogo que consideramos necessário travar dentro dos aspectos que esta pesquisa abarca, abordamos os conceitos de direito à cidade, racismo ambiental e Necropolítica, que se refletem em privilégios a dados grupos raciais e sociais, e nos acessos negados, que se respaldam nas políticas públicas de criminalização da pobreza favelada e da população negra.

2.1 Cidade x favela: ideário de ocupação e território segregado

Se a cidade é o mundo que o homem criou,
doravante ela é o mundo onde ele está condenado
a viver.

Robert Park, 1967¹⁸

Desde a infância somos apresentados a uma ideia de cidade como território em que se firmam relações humanas e ambientais, profissionais, de mobilidade, lazer e cultura. Esse

¹⁸ Por David Harvey (2012, p. 73), *The right to the city*, traduzido por Jair Pinheiro.

espaço é, por assim dizer, estático. Ignora-se, assim, que a cidade é um território atravessado por essas relações e modificado cotidianamente por elas.

Nos pormenores da análise do espaço, a cidade é o ideário de ocupação, porque, segundo as expectativas históricas que incidem sobre ela, é um território de inovações, mobilidade, empregabilidade, infraestrutura, oferta de serviços públicos, áreas de convívio, equipamentos de lazer e cultura, que evoluem em atendimento às necessidades da sociedade (DEÁK, 2015). No entanto, Milton Santos (2014b) implica responsabilidade e compromisso na gestão do território para que tais instrumentos indispensáveis sejam atribuídos de forma adequada a todos os habitantes dele. O que destoia a realidade desse ideal de território é o fato de que ele é demarcado por uma segregação que determina, historicamente, quem acessa os recursos que definem o espaço urbano e quem não tem acesso a eles. De acordo com Campos (2010):

O processo de construção espacial da cidade, em geral, não vem, ao longo da história, contemplando os grupos denominados 'minorias'. O fazer a cidade pertence aos grupos socialmente mais representativos, que participam do processo com sujeitos históricos, enquanto aos demais resta acompanhá-los como massa, sem nenhuma determinação, seja qual for a instância analisada: política, econômica ou social. (CAMPOS, 2010, p. 19)

Segundo relatório do Instituto Pereira Passos (IPP), da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, “a cidade é formada por uma variada tipologia de habitats que, para fins de conhecimento e atuação governamental, é importante considerar: bairro tradicional, favelas, loteamentos, conjuntos habitacionais, cortiços, condomínios verticais e horizontais, vilas e outros” (CAVALLIERI; VIAL, 2012, p. 4). O relatório destaca previamente uma binaridade na tipologia favela, a qual engloba a comunidade urbanizada e a que ocupa área de risco ou local inadequado para fim residencial (idem, 2012, p. 3).

Acreditamos ser importante considerar também que essa variação tipológica de habitações permeia todo o território da cidade. Contudo, em se tratando de uma capital, como é o Rio de Janeiro, as contradições territoriais são bem evidentes em aspectos que atendem diversas regiões habitadas. Enquanto as Zonas Central, Sul e alguns bairros das Zonas Norte, dentre os quais podemos destacar a Tijuca, embora seja um bairro com um grande número de favelas, assim como Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes, na Zona Oeste, são locais privilegiados por políticas públicas de mobilidade urbana, preservação ambiental e contam

com numerosos, diversificados e preservados dispositivos institucionais e de lazer, por abrigarem a burguesia – “elite¹⁹” econômica – da capital fluminense, as zonas periféricas (maior parte das Zonas Norte e Oeste) têm lugar secundário – para não dizer esquecidos – nas agendas política, econômica e social da cidade.

Abaixo, Anderson Ribeiro relata sobre sua experiência durante a pandemia ao auxiliar pessoas em situação de vulnerabilidade na Penha, e testemunha o abandono do poder público aos cidadãos esquecidos pelo Estado e grande parte da sociedade:

Você tem a ideia, eu distribuí quatro toneladas de alimentos nessa pandemia, né?! Me articulei, porque eu tenho a rede social muito forte. Comecei a pedir aos meus amigos. Veio dinheiro do Texas, veio dinheiro da Austrália, dinheiro do Canadá, da Rússia... Então, eu fui pedindo... E aí comecei a distribuir. Tive contato... Criei um formulário para saber qual era a condição social de cada pessoa, para tentar filtrar o máximo, né?! A gente saber, realmente a quem a gente tava oferecendo ajuda. Então, eu tive contato com cada situação, assim, que me deixava até sem dormir. As pessoas dando testemunho delas para, não justificar, mas pra dizer o porquê que tava me pedindo aquela cesta básica, né?! É dessas coisas, como eu te falei, teve gente que saiu do seu barraquinho, que pagava com muito sacrifício com seu trabalho, e acabou indo morar... Se você ver, tá morando em barracos, palafitas. Assim, eu chegava a me assustar, né?! A coisa que eu acho, e falo com a minhas filhas, que a gente, a gente tem que dar graças a Deus todo dia por ter a nossa casa, porque as pessoas estão assim, e a pandemia piorou. Para você ter uma ideia, as pessoas que eu conheço aqui, vem chegando... Tem um êxodo de pessoas vindo de fora, tem famílias que moram lá em cima umas 15 pessoas dentro uma casa minúscula. E é o seguinte, eles chegam aqui, se estabilizam, mais ou menos e, só o fato de chegar, manda vir lá de cima, de lá do Nordeste para cá e vai chegando gente, vai chegando gente, vai chegando gente... É aquela coisa, você viu, a Favelinha está crescendo porque toda semana chega gente e o Estado não tá preparado para essa situação. Acho que as pessoas estão perdendo a casa, né?! Perdendo as coisas por conta da pandemia, as pessoas estão vivendo cada vez com menos coisas... Eu tô com medo, até de... Agora que a gente tá vendo que tava dando uma melhorada, mas a recuperação econômica vai demorar. O que que vai acontecer com essas pessoas? Como é que essas pessoas vão se manter? Eu não consigo mais ajudar. Ninguém mais quer ajudar, porque também não tem. As pessoas que ajudavam no começo, hoje estão sem condições de ajudar também por conta desse problema da economia, né?! Então realmente as pessoas perderam casa, umas foram morar na rua. A minha última ação agora eu distribuí 50 quentinhas. Porque não adiantava eu dar um saco de arroz, um saco de

¹⁹ Durante o programa Papo de Segunda, produzido e televisionado no canal GNT, o rapper, escritor e comunicador Emicida explica o equivocado uso da palavra elite ao tratarmos da burguesia (EMICIDA et al., 2021b). Acharmos pertinente apresentar o vídeo compartilhado pelo próprio em sua página oficial para que seja compreendido nosso ponto de vista quanto à escolha do uso das aspas, uma vez que concordamos com ele na adequação ao vocábulo. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=198086235537817>. Acessado em 18 nov. 2021.

feijão, se a pessoa não tinha mais onde morar, se a pessoa está morando embaixo do BRT. Entendeu? Então eu falei com meu irmão, foi: “Cara, vamos produzir quentinhas e vamos levar para as pessoas que não tem nem onde fazer o seu alimento.” Que essa é a grande realidade. Você pode dar um pulo ali no BRT da Penha... Tem família inteira morando na Rua dos Romeiros, quando fecha tudo, todo dia, de sexta, sábado, domingo... Então, todo dia aquilo ali fica entupido de gente morando embaixo das marquises, porque a pandemia deixou as pessoas pobres, ainda mais pobres. E eu acho que vai ser difícil recuperar isso tudo. (Anderson Ribeiro, 2021)

Na cidade do Rio de Janeiro, além da fragmentação documentada das tipologias de habitat, há uma evidente demarcação asfalto x favela na paisagem urbana. É improvável fazer um passeio pela cidade e não perceber a segregação latente que se anuncia pelo cenário das Zonas Central e Sul, por exemplo. No entanto, mesmo em áreas empobrecidas – subúrbio e outras zonas periféricas –, essa setorização é manifesta, ainda que não estejam na favela todos os pobres, e que haja entre esses grupos aspectos relevantes que os diferenciem. (SANTOS, 2018). Tais aspectos definem, dentro da própria favela, premissas relativas às maiores ou menores dificuldades de acesso a equipamentos urbanos, ao saneamento e à infraestrutura de um modo geral.

Campos (2010) afirma que:

Historicamente, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro, as favelas, assim como os cortiços, surgiram no cenário urbano carioca para suprir o hiato formado pelo déficit habitacional, abrigando, inicialmente, em sua grande maioria, uma **massa de pobres** que procuravam habitar próximo aos locais onde era oferecido trabalho, principalmente para aqueles que não detinham qualificação profissional. (CAMPOS, 2010, p. 21, grifo nosso)

O autor aponta que a questão da propriedade corporificada pela questão habitacional, embora central nas discussões sobre a organização do espaço urbano, deixa lacunas na explicação dos aspectos da favelização carioca, que se funda no caráter provisório das moradias em encostas dos morros da área central da cidade autorizadas pelo Poder Público; pela proximidade dos mais pobres do local de trabalho; e pelo abrigo de escravizados fugidos, que na cidade conseguiam passar por libertos. Para Campos (2010), para dar conta do fenômeno da urbanização

seria melhor entender os quilombos periurbanos, que acolhiam os negros fugidos dos cativos e brancos pobres e/ou com problemas com a justiça da época, como lugares com reais possibilidades de abrigar tais populações, pois se localizavam em áreas de difícil acesso, porém sem a característica que lhes é imputada de isolamento social. (CAMPOS, 2010, p. 23)

Nesse horizonte, é preciso destacar a exclusão da população negra na política e economia no percurso histórico do desenvolvimento do país (CAMPOS, 2010). A população negra, portanto, constitui maioria no contingente que o autor definiu por "massa de pobres", uma vez que não tinham acesso à instrução, não poderiam ter qualificação, ocupar espaços de poder e se desenvolver economicamente. Fatores econômicos, de empregabilidade e acesso aos bens públicos e serviços são condicionantes da ocupação habitacional do tipo favela.

Os estigmas vividos hoje pela população favelada são anteriores à existência da própria favela. Em sendo assim, temos a necessidade de buscar explicações na formação sócio-espacial do sistema escravista, ou seja, nos quilombos (espaços de resistência criados pelos negros fugidos do cativo). (CAMPOS, 2010, p. 62)

A Zona Norte do Rio de Janeiro, demarcada por limites invisíveis (mas perceptíveis) entre bairros tradicionais e favela, é a região mais populosa da cidade e tem o maior número absoluto de favelas e habitantes dessas áreas na cidade. É registrada como AP3, Área de Planejamento 3, “território dos tradicionais subúrbios surgidos ao longo das estradas de Ferro Central do Brasil e Leopoldina” (CAVALLIERI; VIAL, 2012, p. 12), na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

É nesta região que está situada a nossa área de interesse, que engloba o bairro da Penha e o Complexo do Alemão, com 60.583 habitantes e da Penha, com 36.862, onde fica a Vila Cruzeiro (idem, 2012, p. 16). Proporcionalmente, a distribuição habitacional do bairro da Penha entre bairro tradicional e favela é de 26%, o que significa que a cada 100 habitantes do bairro, 26 moram em território de favela. O número é surpreendente maior quando se trata do Complexo do Alemão, em que a proporção é de 87%, tendo a população favelada como maioria absoluta no território demarcado.

2.2 Percurso histórico: processo de favelização e gentrificação no Rio de Janeiro

Os pobres “não são socialmente marginais, e sim rejeitados; não são economicamente marginais, e sim explorados; não são politicamente marginais e sim reprimidos”.

GUNDER, 1966, p. 1 apud SANTOS, 2013, p. 36

É necessário percorrer parte da história do país e da cidade do Rio de Janeiro para compreender o processo de favelização carioca para, enfim, discutirmos as particularidades que são implicadas a esses espaços e pessoas. Segundo Campos (2006, p. 137), “o pensamento higienista/eugenista sustentou a maior parte da reflexão urbana brasileira da segunda metade do século XIX. As prescrições urbanas do higienismo [associadas às concepções eugênicas] tiveram importante papel normativo nas cidades brasileiras.”

O final do século XIX e o início do século XX foram marcados por muitas transformações no país. A recém-abolida escravidão, em 1888, e, no ano seguinte, a Proclamação da República, a mudança de foco da ruralidade cafeeicultora para a industrialização da cidade do Rio de Janeiro foram marcos de mudanças em todo o cenário urbano, econômico e social.

Neste contexto, o Brasil chega ao fim do período escravocrata, que perdurou mais de três séculos, sem políticas públicas que garantissem a inserção dos negros escravizados recém-libertos na sociedade, sem medidas de proteção e garantia de acesso à moradia, educação ou emprego. Essa ausência de políticas fez com que as novas cidades industriais e comerciais que ofereciam oportunidades de emprego fossem ocupadas por um número cada vez maior de pessoas. Contudo, boa parte das atividades assalariadas foi ofertada aos imigrantes sob a premissa de que a indústria e o comércio demandavam qualificação. “O trabalho escravo não foi apenas substituído pelo assalariado, mas também pelas inovações tecnológicas que exigiam menos trabalhadores e maior qualificação” (WERMUTH; NIELSSON, 2018, p. 600). Qualificação esta negada à população negra, que não a tinha por não ter acesso à educação, sobrando-lhe, então, as atividades que não demandavam perícia específica, mas o serviço braçal.

O Rio de Janeiro era a capital e, desde o Império, concentrava um grande contingente de afrodescendentes que habitavam estalagens e cortiços. Com a industrialização, uma crescente ocupação da cidade ampliou esse tipo de moradia (CAMPOS, 2006). Além da população negra, a migração nordestina, em busca de trabalho, principalmente na construção civil, também foi absorvida pela metrópole, aumentando o número de habitações que viriam a se tornar alvos de uma política escancaradamente higienista e eugenista, para a qual era imperativo modificar o espaço urbano. Os bairros tradicionais em que burguesia e proletariado, brancos e negros coabitavam, já não eram admitidos.

As estratégias de sobrevivência e também de resistência que foram desenvolvidas pelas massas pobres, seja nos cortiços localizados na área central da cidade, seja nas favelas (espaços contemporâneos), em face das várias intervenções do Estado,

colocaram-nas sempre em condição de conflitos eminentes com o poder público. Esse estava quase sempre associado aos interesses dos grupos socialmente dominantes. (CAMPOS, 2010, p. 22)

Os interesses políticos e econômicos relativos à mudança no cenário urbano eram indicativos da trajetória do urbanismo na cidade do Rio de Janeiro, que a acomete até a atualidade. Era necessário expurgar a pobreza para onde os olhos do capital não pudessem alcançar, sendo assim, realocar os moradores dos cortiços e estalagens demolidas nas áreas centrais para as encostas, subúrbios e cercanias era o objetivo. Era a gentrificação sendo posta em prática.

Gentrificação é um processo de modificação de perfil dos ocupantes de determinadas áreas a partir de alterações nas características locais, de investimentos em novos e/ou melhores serviços de infraestrutura. Essas alterações encarecem a vida local com a intenção de inviabilizar a permanência dos grupos que originalmente ocupam a área (GALLO; SANTOS, 2017). É importante ressaltar que o processo de gentrificação nunca é ocasional, é um projeto articulado baseado em interesses do capital. Na cidade do Rio de Janeiro, conforme aponta Campos (2006):

Empresários ligados ao capital imobiliário, aos transportes e administradores públicos, entre outros setores da classe dominante, participaram, em função de seus interesses, da produção de desigualdade urbana, principalmente contra os pobres urbanos, incluindo práticas contra os afrodescendentes (que ainda representavam uma ligeira maioria da população). Tais problemas não podem ser examinados de forma direta, uma vez que a questão da racialização do espaço urbano quase nunca é observada. As diferenças encontradas na apropriação do espaço urbano estão ligadas inexoravelmente à carência material das pessoas, à pobreza, como fator fundamental para a explicação do fenômeno da segregação espacial das cidades brasileiras. (CAMPOS, 2006, p. 141)

O poder público que, envolvido pelo interesse das classes dominantes, abandona a população vulnerável à própria sorte, não é o primeiro a viabilizar a segregação urbana. Segundo o autor, muito antes da política de afastamento das camadas mais pobres das zonas centrais para os subúrbios, a Zona Norte, por exemplo, já era ocupada por “parte da população pertencente às classes de menor poder aquisitivo e ao contingente afrodescendente” (*idem*, 2006, p. 145). Logo, compreende-se que todos os aspectos históricos que envolvem a urbanidade carioca confluem para um cenário de marginalização da população empobrecida, massivamente negra.

Contudo, diferente da forma que se deu o processo de favelização da cidade por meio de políticas higienistas e eugenistas, algumas favelas cariocas foram resultantes de quilombos que acolhiam negros escravizados fugidos. Portanto,

[...] admitir que o espaço quilombola fora transmutado em espaço favelado é incluí-los no processo maior, ou seja, é admitir que as populações pobres, através de suas apropriações dos espaços periurbanos, ilegais à luz do poder público, participaram da construção do espaço urbano das cidades. (CAMPOS, 2010, p. 24)

Segundo Magalhães (2010), os fortes movimentos abolicionistas nas últimas décadas do século XIX levaram alguns escravos a comprar a liberdade, enquanto outros fugiam para quilombos estabelecidos na periferia do Rio de Janeiro, dentre eles, o Quilombo da Penha, na Zona Norte da cidade, que originou a favela da Vila Cruzeiro.

A comunidade era o endereço certo para a liberdade dos escravos foragidos, que se refugiavam nas encostas dos morros da Penha. A região era então administrada por um padre abolicionista e republicano que os abrigava e protegia. Através da atuação desse padre, foi possível a formação de um quilombo. Para chegar ao quilombo, era necessário passar pelo Morro do Alemão, Morros da Fé e Juramento, até chegar ao Morro da Serrinha, onde ficava situado. Crescendo em números, após a abolição da escravidão, o quilombo se tornou uma comunidade formalmente livre. Antes de virar favela, a Vila Cruzeiro era reconhecida como Quilombo da Penha. (JOSÉ, 2017)

A Vila Cruzeiro é a favela mais conhecida da região que compõe o Complexo da Penha. Cenário de manifestações culturais que acompanham a história da cidade, é um território prejudicado pelo abandono do poder público. Em contrapartida, é espaço de cultura, de revelação de talentos, de resistência.

A história da Vila Cruzeiro é um retrato do que aconteceu no Brasil após a abolição: o país abandonou um povo que foi escravizado por três séculos e meio e não recebeu nenhum tipo de indenização nem foi contemplado com políticas públicas de inserção na sociedade. A transformação do quilombo em uma favela marcada pelo estereótipo de lugar violento deve-se ao abandono e ao descaso. Hoje, os moradores da favela são responsabilizados pela desigualdade em que vivem. No Brasil, é comum tentarem apagar as histórias de resistência. Apagam o passado dessas favelas e expõem apenas a violência numa tentativa de justificar a guerra às drogas. Mas ninguém espera que surjam pessoas como Marcelo Dias, William Reis e Laís Rufino, que pesquisam o passado para contar a verdadeira história da favela. É fundamental resgatar a cultura e a influência negra nesses lugares e reafirmar sua força e importância na formação dos que lá nasceram ou vivem. A favela tem princípios que são raros de encontrar fora dela. Viva Vila Cruzeiro e toda sua história de resistência! (REIS, 2020)

Movidas pelo propósito de valorizar essa marca de cultura e resistência, exaltamos a história da Vila Cruzeiro e acreditamos que ela deva ser ressonante nos espaços educativos, ouvidas através das vozes potentes que a testemunham e transformam cotidianamente. E que, assim como a Vila, outros territórios de favelas valorizem seu legado, sua potência e recontem suas histórias, para que elas transformem e ecoem.

[...] passeio gratuito, na escola particular, era ir para a Igreja da Penha, que era ali do lado. Eles enganavam a gente que a gente ia fazer um

passaio, e só contavam sua história, a história da igreja. Eu nunca soube, quando criança, que a Igreja fez parte de uma estrutura quilombola na Penha, que tinha uma relação com o Quilombo da Penha e nem cogitava a hipótese de existir um quilombo, que dirá um Quilombo na Penha, no lugar que eu estudava. (Laís Rufino, 2021)

Ali, nas proximidades, ainda que fora da região investigada, tive contato com a mesma problemática mencionada por Laís. Ela, ainda que não morasse na Vila Cruzeiro, ansiava por descobrir os “mistérios” do território que tanto a afetavam. Enquanto...

Eu sabia que Leblon fora denominado assim por conta do empresário, dessa forma apelidado, que se estabeleceu na região, mas só descobri depois de adulta, e por conta própria, o significado do nome Quitungo⁵, conjunto habitacional da CEHAB em Brás de Pina que alocou moradores removidos da favela da Catacumba, na Lagoa Rodrigo de Freitas, na década de 1970 (FERREIRA; MIRANDA, 2011, p. 764), assim nomeado por remeter ao uso do cesto de farinha utilizado por escravizados para fugir dessa condição pelo Rio Quitungo, que atravessa os bairros de Brás de Pina e Cordovil. Era lá que eu morava, numa favela que ficava a quatro quarteirões da escola, que apresentava tantas riquezas e problemas que não deveriam ser ignorados pela escola, mas “ela” fazia questão de ser um mundo estanque às questões que enfrentávamos. (MATTOS, 2021, p. 148)

Isto posto, faz-se necessário compreender que não há outra forma de conduzir a educação no território favelado, que não pelo reconhecimento da própria história, pelo desenvolvimento da economia local, pela ocupação dos espaços, pela luta pelo direito de ocupar e resistir. Somente assim será possível combater paradigmas de segregação históricos.

Cabe explicar que a ausência do Poder Público nos espaços de favela gera o que algumas pessoas e instituições, sobretudo a mídia, tendem a nomear de poder paralelo. Contudo, as lutas por melhorias nesses territórios configuram o único poder paralelo que nos interessa, pois caminham (historicamente) lado a lado com o abandono do Estado aos territórios e cidadãos que ali vivem.

2.3 Territórios e corpos favelados: o que nos diz a cidade?

É som de preto,
De favelado,
Mas quando toca, ninguém fica parado.

Reconhecer que a favela é espaço diverso e potente é um primeiro passo para valorizar os territórios e os corpos favelados. O plural para a referência aos territórios e aos corpos é provocativo, tem a intenção de levantar a reflexão sobre a universalidade que se aplica a tudo o que é visto como “outro” da ambiência universal propagada por conceitos usaeurreferenciados. A diversidade e potência da favela são comumente divulgadas como unidade exótica, de maneira a estereotipar e segregar tais territórios e corpos. Nesse sentido, as culturas das favelas aparecem como reduto de problemáticas que vão desde a hipersexualização do corpo negro à sua criminalização. Assim é com o território, com a maneira de se relacionar, com o espaço habitado, com a cultura...

Os grupos dominantes, historicamente, produziram o inusitado: a "estigmatização do espaço" apropriado pelas classes trabalhadoras. Em outras palavras, o favelado é considerado classe perigosa atualmente por representar o diferente, o Outro, no que se refere à ocupação do espaço urbano. Obviamente, a cor continua a ser um dos elementos fundamentais, mas a favela esconde parte dessa diferença étnica. Negros, brancos, "paraíbas", "baianos", entre outros atores sociais, são, antes de tudo, pobres, mas são classificados, em geral, pelos formadores de opinião, como pertencente às "classes perigosas". entretanto, sem dúvida, o estigma, apesar de ser generalizado, atinge, sobremaneira, o negro e, de modo mais virulento, o negro favelado. (CAMPOS, 2010, p. 63)

Assim como qualquer território, a favela produz cultura de maneiras diversas, produz histórias, literatura, dança, artes plásticas, música, intelectualidade, economia... O *funk* hoje, como é/foi com o samba, por exemplo, é um ritmo musical, que, longe de ser considerado erudito, publiciza a experiência da favela para o mundo. Entendemos, contudo, que mais que ritmos musicais, *funk* e samba são ritmos de vida pulsante, frutos de culturas e histórias que estão fora dos livros e dos bancos escolares. Assim, são tratados como menores ou subversivos, uma vez que retratam o que não se quer ver: o cotidiano das camadas populares, as quais têm continuamente direitos negados, mas subvertem a lógica opressora e amam e sangram, alegram-se e entristecem-se, vivem e morrem... A ginga do corpo favelado, do corpo negro não está sozinha na canção da epígrafe, e embora não seja considerado “apropriado”

²⁰ Canção: Som de Preto; compositores: Antonio Carlos Gouveia Cunha / Amilcar Rosa Filho / Willian Ricardo Da Silva Veloso (AMILCKA; CHOCOLATE, [s.d.]). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4aai7Bj2NY>. Acessado em 12 nov. 2020.

produzir e/ou ouvir *funk*, como não o foi por décadas o samba, ambos são ritmos que nos representam pelo mundo.

Necessária como a ciência, não suficiente, a *arte* traz para a realização da sociedade urbana sua longa meditação sobre a vida como drama e fruição. Além do mais, e sobretudo, a arte restitui o sentido da obra; ela oferece múltiplas figuras de tempos e de espaços *apropriados*: não impostos, não aceitos por uma resignação passiva, mas metamorfoseados em obra. A música mostra a apropriação do tempo, a pintura e a escultura, a apropriação do espaço. (LEFEBVRE, 2011, p. 116)

Favela é lugar de resistência. A favela produz gente, vida, movimento. O corpo favelado se movimenta para existir e resistir. As formas encontradas pelas massas populares para resistir ao descaso, às interdições, à falta de oportunidades e ao abandono do poder público acabam por gerar incansáveis lutas por dignidade, valorização, reconhecimento.

No contexto pandêmico que vivemos em 2020, o qual perdurou em 2021, e nos acompanha em 2022, mesmo que em menor escala, pudemos constatar que algumas pessoas têm efetivo direito à cidade. Elas compõem grupos que se privilegiaram do isolamento e, quando não, foram algumas das quais atuaram no combate direto à COVID-19, tais como cientistas, agentes de saúde, logística ou segurança. Todos que compõem o outro grupo são os que não se enquadram no direito à cidade, esses, que não tiveram direito ao isolamento, encontram na cidade, cotidianamente, somente o dever de ocupá-la para subsistir.

É importante diferenciar os corpos que têm direito à cidade, uma vez que são grupos distintos no quesito escolha, que vai além do socioeconômico e que esbarra, historicamente, na raça. O primeiro grupo, embora se constitua, também, de cidadãos da classe proletária, define para seu entretenimento, por exemplo, o seu ir e vir, sem interdições. O segundo grupo, por sua vez, é constituído por um número exponencialmente maior, tendo seu ir e vir construído a partir de interdições naturalizadas, seja no âmbito do entretenimento ou no laboral. Esses grupos têm, além de peculiaridades socioeconômicas distintas, características históricas que abarcam tais impedimentos. Enquanto o primeiro é caracterizado por uma maioria branca, o segundo se apresenta majoritariamente negro. Lefebvre, escrevendo num outro tempo e espaço de vida, nos diz:

Basta abrir os olhos para compreender a vida cotidiana daquele que corre de sua moradia para a estação próxima ou distante, para o metrô superlotado, para o escritório ou para a fábrica, para retomar à tarde o mesmo caminho e voltar para casa a fim de recuperar as forças para recomeçar tudo no dia seguinte. (LEFEBVRE, 2011, p. 118)

A ocupação dos lugares permeia muitos aspectos. Lembrando que “o lugar é criado pelos seres humanos para os propósitos humanos” (Tuan, 1975 *apud* NARCISO, 2009, p. 3-

4), as questões de acesso por conta da mobilidade urbana, do aspecto econômico, da passabilidade de dados grupos raciais em lugares específicos, do trato oferecido a determinados territórios e das tipologias habitacionais são itens indispensáveis à discussão sobre como se constituem as relações humanas com/no espaço urbano.

No Rio de Janeiro, assim como no mundo, há lugares que recebem mais, enquanto outros menos ou nenhuma atenção do poder público, assim como de políticas públicas vigentes. Lefebvre (2011) aponta que:

Os poderes públicos, num país democrático, não podem decretar publicamente a segregação como tal. Assim, freqüentemente, adotam uma ideologia humanista que se transforma em utopia no sentido mais desusado, quando não em demagogia. A segregação prevalece mesmo nos setores da vida social que esses setores públicos regem mais ou menos facilmente, mais ou menos profundamente, porém sempre. (LEFEBVRE, 2011, p. 98)

O primeiro capítulo desta pesquisa, no qual traçamos a narrativa dos nossos primeiros passos, apresenta um percurso de limitação na garantia ao direito básico de ir e vir. Assim como ele, a falta de acesso ao saneamento, à saúde pública, ao transporte de qualidade, às condições de segurança pública são aspectos fundantes na reflexão sobre a segregação no espaço urbano.

As periferias urbanas são acometidas por problemáticas ambientais, normalmente aprovadas por decisões tomadas e registradas nos planos diretores das cidades. Como salientou Milton Santos (1999, p. 18), “estuda-se a pobreza como se ela fosse independente do conjunto de circunstâncias.” A definição de onde devem ser alocadas fábricas, lixões, redes de tratamento de esgoto são tomadas a partir de interesses entre os lugares e corpos que podem ser contaminados contra os que não podem. Nesse sentido, as áreas de favelas são ainda mais vulneráveis e amplamente mais afetadas, uma vez que além das problemáticas anteriormente relatadas, são acometidas por falta d’água encanada, pela falta de acesso ao esgoto sanitário e/ou circulação de esgoto a céu aberto, por deslizamentos de habitações e encostas, situações muitas vezes consideradas aceitáveis pela sociedade de maneira geral. Logo, evidenciando que “o desprezo pelo espaço comum e pelo meio ambiente se confunde com o desprezo pelas pessoas e comunidades” (HERCULANO, 2008, p. 5), é como se uma parcela da população pudesse/merecesse passar por esses problemas, enquanto outra devesse permanecer resguardada.

Anderson Ribeiro: O local mais pobre da comunidade, se chama Favelinha, tem o Sem Terra, também. Porque a pandemia tirou gente que morava de aluguel na própria favela e jogou para o sub lugar, onde não tem esgoto,

não tem saneamento, não tem nada. Tem pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza e sem nenhum tipo de estrutura. O Governo do Estado, Governo Municipal, ele tinha que entrar ou realocar essas pessoas em outro local, né, ou, então, criar nesse local uma estrutura, uma rede de esgoto, uma rede de água, rede elétrica... Tem pessoas que, pra ter ideia, eu fui procurado no projeto, que tá morando no chão puro e não tem... nem bateu nem uma laje, sapata, nada. Tá morando no chão puro porque perdeu seu emprego na pandemia ou então fazia faxina, e as faxinas foram diminuindo cada vez mais por causa da pandemia, e a pessoa teve de sair do barraquinho dela, que ela tinha na favela, para ir para um lugar pior ainda. (Anderson Ribeiro, 2021)

Michelle Melo: *[...] coisa que me incomoda é saber que o privilégio que eu tenho não é o mesmo que todo mundo tem. Como a Laís mesmo fala que eu sou privilegiada por onde eu moro, que eu moro na Zona Sul da Vila Cruzeiro, e aí, isso me entristece, quando eu sei que na Terra Prometida, que é um pouco para além da escola da Laís, ainda tem casas que não têm banheiro, que tem casa que ainda é feita de pallet, que tem casa que a casa, o esgoto passa na porta da casa. E, aí, isso me incomoda porque, como eu falei, o saneamento, essa maquiagem é feita aqui, onde tem que ser feito, na real, não chega, né. É a olhos nus, assim, a galera não vê ou finge não ver. Então, a desigualdade dentro da favela é algo que me incomoda muito. (Michelle Melo, 2021)*

Tal panorama evidencia a injustiça ambiental, que se explica, grosso modo, como a depreciação de determinados territórios ocupados por populações vulnerabilizadas que, em contrapartida, privilegia outras, escancarando, assim, o racismo ambiental. Racismo ambiental é um conceito fundado pelo químico e reverendo negro norte-americano Benjamim Chavis, que se caracteriza pela

discriminação racial nas políticas ambientais. É discriminação racial na escolha deliberada de comunidades de cor para depositar rejeitos tóxicos e instalar indústrias poluidoras. É discriminação racial no sancionar oficialmente a presença de venenos e poluentes que ameaçam as vidas nas comunidades de cor. E discriminação racial é excluir as pessoas de cor, historicamente, dos principais grupos ambientalistas, dos comitês de decisão, das comissões e das instâncias regulamentadoras. (CHAVIS apud MATHIAS, 2017, p. 31)

Mathias (2017) ainda evidencia que o racismo ambiental não é uma particularidade dos territórios pertencentes às nações. Segundo a autora, o reverendo já anunciava que o caminhar das considerações que faziam os movimentos sociais relativas às injustiças ambientais em solo norte-americano, assim como em outros países ricos, seria de encontro aos interesses dos países mais pobres, os quais receberiam a carga de rejeitos que fosse possível expurgarem dos países ricos. Nessa ótica:

O racismo ambiental extrapola as questões meramente raciais e étnicas, abarcando as injustiças, os preconceitos e a desigualdade que afligem populações e grupos vulneráveis.

Exteriorizam-se as relações entre estabelecidos e *outsiders*, entre vida política e vida nua (*homo sacer*), entre cidadãos e subcidadãos, entre opressores e oprimidos, entre incluídos e excluídos. A tensão entre esses grupos pode ser maximizada ou mitigada de acordo com as decisões biopolíticas do soberano. A dignidade humana e a igualdade se equilibram na corda bamba das relações de poder frente ao estado de exceção que se naturaliza. (ABREU, 2013, p. 89)

Embora não o seja conceitualmente, na prática o racismo ambiental é companheiro da Necropolítica. É num sistema de política baseado na decisão de quem pode morrer e quem deve viver, que se aplicam as decisões tomadas pelos sistemas de poder. Nesse sentido:

São os negros e – nas regiões Sudeste e Sul – também os nordestinos os que se mantêm “visíveis”. Mas é uma visibilidade indesejável, eivada de preconceitos e, no geral, associada diretamente a um dos problemas centrais das grandes megalópoles: a violência urbana. São precisamente eles que ocupam, na maioria, as favelas, os arredores dos lixões, as periferias marginalizadas, os diferentes locais onde a miséria é a tônica, onde o tráfico impera, onde as milícias e a polícia dão vazão ao seu sadismo, disparando a esmo, humilhando e negando de todas as formas a cidadania. (PACHECO, 2008, p. 18)

Necropolítica é um conceito cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2020). No Brasil, sobretudo no Rio de Janeiro, se escancara nas políticas de segurança pública (ou na falta delas) que acometem o cotidiano da cidade. É na guerra urbana em que vivemos, que justificam dia após dia vidas ceifadas, que a Necropolítica se evidencia. O conceito vem sendo aproveitado para explicar as atrocidades da falta de governança que permeia o país durante a pandemia corrente. Contudo, o que parece um acaso para quem acompanha pelos noticiários a mortandade da população, é perene para quem vivencia os territórios favelados da cidade. Segundo Franco (2014):

Grande parte da população é marcada por percepções segundo as quais as favelas são vistas como territórios, em oposição ao conjunto da cidade. Tal fato tem grande interferência na vida dessas comunidades, pois com frequência o papel do Estado é legitimado pelo senso comum, o que reforça as incursões policiais e uma atuação diferenciada dos territórios da cidade.

Decididamente, o Estado cumpre um papel de agente para o mercado e não agente de cidadania. Existe negligência e abandono desses territórios, de modo a que grupos criminosos armados – o tráfico ou as milícias – acabam por impor a sua própria ordem, seja com a complacência ou com a indiferença do conjunto da cidade. (FRANCO, 2014, p. 60–61)

A Necropolítica instaurada no Brasil se faz cada dia mais presente, escancarada e desavergonhada. Este trecho é escrito na semana em que ocorre um massacre na Favela do Jacarezinho, no Rio de Janeiro. Os números iniciais contabilizavam vinte e cinco pessoas mortas em uma operação policial ilegal da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro, chegando a trinta óbitos em poucos dias, o que deixou um rastro de sangue e imoralidade

inapagável. Rastro esse que estamos cansadas de testemunhar, denunciar, enquanto muitos não cansam de buscar justificativas para que ele não deixe de se alastrar.

O contexto do que foi chamado de operação pela Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro é enquadrado no que divulgaram ser uma operação policial para combater o aliciamento de crianças e adolescentes para o narcotráfico naquela localidade, e poderia ter ocorrido em qualquer outra favela da cidade, uma vez que a política de extermínio é determinante para o momento que vivemos no país. E, segundo o senso comum, e os níveis mais alto dos representantes públicos do país, era “tudo bandido²¹” (CAPITAL, 2021).

Ora, combate-se o aliciamento de crianças e adolescentes para o narcotráfico matando crianças e adolescentes aliciadas, além de seus pais, tios, amigos, irmãos, primos e sobrinhos aliciados?

Seria possível pensar que os jovens, tendo as melhores escolas, a infraestrutura básica de saúde, de lazer e de possibilidades de realizar seus desejos profissionais, afetivos e de consumo, ainda optariam pelo “exército do tráfico de drogas”, entregando-se à aventura da relativização da vida, entrando pelo portal da guerra, que aciona a morte precoce? (ROCHA, 2012, p. 22)

E os traficantes que não estão ali, são combatidos como? “Estouraram”, porventura, alguma plantação de maconha? Refinaria de cocaína? Laboratório de crack? Fábrica de fuzis, granadas, pistolas? Claro que não! Essas estruturas não são encontradas em favelas, mas são elas que alimentam o narcotráfico e essa guerra contra a pobreza de forma a justificar os discursos fascistas de políticos, líderes religiosos e da mídia, que vendem um peixe podre, mas muito caro para a população, principalmente para a população desses territórios.

O Estado brasileiro não tem a pena de morte como mecanismo legal. E ainda se o tivesse, este é um instrumento que demanda uma conduta processual, através de mecanismos de justiça, com apresentação de denúncia, direito à defesa e contraditório. Fora desse escopo, o demais é execução sumária e, em se tratando de um recorte feito sobre um único povo: povo negro e pobre favelado, é genocídio.

No mês de maio de 2022, quase que exatamente um ano após a chacina do Jacarezinho, tivemos a segunda operação policial mais letal da história do Rio de Janeiro, que ocorreu na Vila Cruzeiro, mas reverberou em todo o Complexo da Penha e Complexo do Alemão. As aulas na região foram suspensas, assim como outros serviços essenciais: Clínicas

²¹ Fala do vice-presidente Hamilton Mourão, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/tudo-bandido-diz-mourao-sobre-vitimas-da-chacina-no-rio/>. Acesso em 11 mai. 2021.

da Família e CRAS fecharam, bem como o comércio. O clima de tensão perdurou por dias na região. As crianças, ao retornarem para as escolas, demonstravam um misto de resiliência, tristeza e naturalização daquela barbárie. Alguns perguntavam a professores e professoras se havíamos assistido na TV a operação, outros se ouvíamos os tiros das nossas casas, ainda houve aqueles que informaram que familiares estavam desaparecidos e não constavam na lista de óbitos apresentadas pelas autoridades, o que indica que o número de mortos foi ainda maior que os 25 (vinte e cinco) mencionados.

Isto posto, é inevitável lembrar que estamos há décadas chafurdando em território perigoso para todos: apoiadores e contrários a tais práticas, uma vez que quem lucra com essa política de extermínio da pobreza, ou melhor, dos pobres, não está nas ruas “aplicando tais leis”. Afirmamos, neste sentido, que quem está fora da favela não tem a mais vaga noção do que é morar na favela. Nem os que lá somente trabalham, por maior que seja o envolvimento com o território; essas pessoas não têm a real dimensão do quanto essa política de morte afeta quem ali vive, se relaciona, come e dorme, quando isso é possível.

Cruzar uma favela carioca é trafegar num barril de pólvora. Enquanto o morador dos bairros tradicionais ou dos condomínios engradeados, ao transitarem pela cidade, têm medos por si e pelos seus entes que acometem qualquer habitante de uma metrópole: acidente de trânsito, assalto, invasão de domicílio, sequestro etc. Convivemos na favela com todos eles e vamos além: sair para trabalhar, estudar ou apenas caminhar pela favela e ser surpreendida por um tiroteio, circular pela favela com um guarda-chuva ou com uma furadeira e ser abatido como suspeito, ir para a escola uniformizado e morrer com um tiro partido de um helicóptero em movimento. Nesse sentido, entendemos que sobreviver sob tensão é a “vida” do favelado.

O depoimento do agente social Anderson Ribeiro nos demonstra os prejuízos com os quais lidamos por conta dessa problemática de forma triste e realista:

Os pais e as mães deles [das crianças do projeto] têm muito medo, porque como eu te falo, isso aqui é um barril de pólvora, acontece das vezes a gente tá aqui numa tranquilidade tremenda, e aí entra... No outro dia mesmo, acordei com um helicóptero aqui em cima da nossa casa, com aquele barulho estremecendo minhas janelas. Tá entendendo? Então, aí, às vezes, a mãe até fala comigo: “Pô, Professor, logo na hora de começar o jiu-jitsu tá dando tiro.” Falo: “Primeiro lugar é a integridade das crianças.” Disso eu não abro mão. Tem umas que não esquentam, como eu te falei, né?! Tem mães e mães. Acha que o garoto é criado no meio da rua e não esquentam. Agora, outras não, não deixam. Então a diferença é muito grande, é muito grande. Eu fico até triste. Eu tento até reviver um pouco disso [da própria infância e das brincadeiras antigas] lá no projeto, de vida, as brincadeiras, nós vamos tentando fazer com as crianças, né?! “Ah, professor, eu nunca brinquei disso.” Falo: “Tu nunca brincou de pique-esconde?” “Não, nunca brinquei

de pique-esconde.” Então, quer dizer, é muito diferente. Muito mesmo! E eu acho que principalmente por causa da violência. (Anderson Ribeiro, 2021)

Em se tratando do aspecto raça, as problemáticas se potencializam. Akotirene (2019, p. 16) alerta que “enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas que confessional e militarmente matam e deixam morrer.” Um corpo negro não tem garantido o direito de circular pela cidade, uma vez que condiz com um padrão de suspeição criado pelo Estado para o controlar. E, dessa maneira, controlam-se cotidianamente acessos e relações, o que é exponencialmente piorado quando observamos o território favelado e, principalmente, a juventude masculina negra, ainda que adultos/idosos, mulheres e crianças negras também sejam “acolhidos” pela necropolítica. Enquanto isso, é perceptível que pessoas brancas, mesmo na favela, têm tratamento diferenciado no curso das abordagens. A observação feita por Ana Paula Mendonça, coordenadora da *Liga do Bem*, evidencia a problemática do racismo, dentro e fora da favela:

Eles têm o jeito deles de falar, de se vestir, o jeito de andar, por isso que eu sempre falo: “ande sem boné, ande com a sua identidade no seu bolso principalmente dentro da comunidade e fora também.” porque até você provar que você é fulano, e aí você fala onde mora e ainda piora a situação. (Ana Paula Mendonça, 2021)

Nesse sentido, “o direito à cidade se afirma como um apelo, como uma exigência” (LEFEBVRE, 2011, p. 117). É amparada na violência urbana como política de morte, que a segregação espacial da cidade se apresenta nos discursos. É contra ela que lutamos e denunciemos a criminalização da cultura e do território da favela, a descartabilidade dos corpos negros, os estereótipos firmados historicamente que justificam a outridade do favelado.

2.4 O racismo que fingem não ver: a cidade em tom pastel

O racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e os afetos estão de algum modo conectados às práticas sociais.

Almeida, 2019, p. 63

Compreender as relações sociais implica em observar e analisar criticamente as interseções que dela emergem. Muito tratamos, na Academia e fora dela, sobre questões de tolerância, contudo, entendemos que tolerar o outro é, tão somente, na ciência de que o outro é diferente, o constituirmos como desigual (ARROYO, 2011), logo, tolera-se a desigualdade, ao passo que não se é capaz de dissolvê-la.

Essa tolerância se dá, muitas vezes, relativa à ocupação do território e nos discursos que defendem essa ocupação pela infância e adolescência negras e pobres. No ano de 2015, em que se discutia mais veementemente a redução da maioria penal do país, diante de afetos e desafetos da ideia, um ônibus da frota de transporte público da cidade do Rio de Janeiro, saído da Zona Norte em direção à Zona Sul, foi encaminhado para uma Delegacia enquanto fazia seu trajeto de rotina. O que havia de diferente naquele ônibus? Dentro dele, muitos meninos, em sua maioria negros, como anuncia a reportagem do Jornal Extra (2015):

Do grupo que havia sido retirado de um ônibus que chegava a Copacabana, só um rapaz era branco. Os outros 14 tinham o mesmo perfil: negros e pobres. Todos os jovens ouvidos pelo EXTRA estavam em linhas que saem da Zona Norte em direção à orla. Nenhum deles portava drogas ou armas. (HERINGER; BARROS, 2015)

Os comentários na reportagem são estarrecedores. Dos 210 (duzentos e dez) contabilizados até o encerramento da seção pelo jornal, excluindo os desconexos com o tema, 153 (cento e cinquenta e três) eram favoráveis à condução dos menores pela Polícia Militar e apenas 32 (trinta e dois) se mostraram contrários à conduta da corporação. Achamos relevante trazer este panorama para a discussão, uma vez que entendemos que representam, fielmente, o pensamento de grande parcela da população carioca quando tratamos da ocupação da cidade pela infância e juventude negras. Em um dos comentários na reportagem, fica evidente que há na cidade lugares destinados a brancos e negros: “*É só mudar a rota do onibus para o Piscinão de Ramos, simples assim.*”²²

Durante o verão deste ano corrente (2022), Marcos do Nascimento, o Marquinhos, monitor de percussão da ONG Liga do Bem sobre a qual falamos neste trabalho, foi mais uma vítima desta política de intolerância nas praias da Zona Sul. Marcos foi preso na praia onde se divertia com amigos, quando ia comprar um lanche. Marcos foi preso por ser negro e estar com os cabelos descoloridos, segundo a fala do policial que o abordou como as indicações das

²² Comentário feito pelo perfil GARRINCHAETERNO, há cinco anos.

vítimas. O jovem havia acabado de ser designado para servir ao Exército e passado no vestibular para Fisioterapia.

Este é mais um, não raro, caso que evidencia que meninos negros, pretos ou pardos, são “tolerados” quando estão nas praias da Zona Sul e Zona Oeste vendendo picolé, abrindo guarda-sol, mesas e cadeiras, quando estão arriscando a vida em bicicletas entregando lanches pela orla. Meninas negras, pretas ou pardas, são “toleradas” vendendo na areia, na limpeza dos quiosques, atendendo “gringo” com um sorriso no rosto, para mostrar o quanto o povo – a mulher – brasileiro é amistoso, é aberto, está disposto... E quando não são “tolerados”? Quando estão nesses lugares por vontade própria, para entretenimento ou de passagem. Lélia Gonzales nos ensinou que:

Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc, até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (...) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (GONZALES, 1979²³ *apud* GONZALES, 1984, p. 232–233)

Nesse sentido, urge questionar: não é evidente a segregação urbana na paisagem carioca? Se não, para quem não é? Pois, para crianças e adolescentes negras/negros empobrecidas/os, grande parcela da sociedade e maioria nos bancos das escolas das redes públicas de ensino, o direito de ir e vir, a ocupação de um espaço que lhes é próprio, é repleto de cerceamento, uma vez que há um estereótipo firmado sobre sua conduta que se anuncia no racismo e respalda qualquer interdição que lhes ocorra.

Levamos tais questões, pois se faz necessário elucidar que quando abordamos território, territorialidades ou multi/trans territorialidades nos debruçamos sobre a simbologia que tais conceitos carregam e, sobretudo, como amparam as discussões que tecemos. Assim sendo, território passa a ser não somente o espaço constituído, cuja forma é definida pela planta local; as territorialidades se evidenciam constituintes dos encontros entre seres, ambiente e espaço, (trans)formando histórica e geograficamente as relações que se atravessam

²³ O papel da mulher negra na sociedade brasileira (mimeo, Spring Symposium the Political Economy of the Black World. Los Angeles, 10-12 maio de 1979).

(ou não) nesses espaços-tempos; e as multi/trans territorialidades se apresentam como os atravessamentos dessas relações entrecruzando pessoas e lugares. Isto posto, é preciso compreender que ao discutirmos tais aspectos, é indispensável enfatizarmos que os processos que os constituem estão encharcados de relações de dominância, sejam elas simbólicas – política, racial, de gênero – ou materiais – diferentes classes sociais, acumulação de capital, exploração de mão de obra.

Levantamos tais aspectos para adentrarmos com maior cuidado no que propomos como discussão: as territorialidades que se constituem nas favelas, uma vez que acreditamos que muitas vezes “é entre aqueles que estão mais destituídos de seus recursos materiais que aparecem formas as mais vigorosas de apego a identidades territoriais ou ‘territorialismos’” (HAESBAERT, 2014, p. 61). Entendemos, portanto, a necessidade de elucidarmos uma questão que passa (ou pode passar) despercebida no que tange às relações que se costuram nos espaços asfalto-favela e está diretamente relacionada às relações de poder e subalternidade, as quais se anunciam desde as maiores possibilidades de empregabilidade de pessoas faveladas ao apresentarem endereços fictícios de moradia para possíveis empregadores, até a necessidade do uso de tais artifícios para o simples recebimento de correspondências ou encomendas. A negação ao direito de ir e vir, assim como os estigmas de marginalização da população favelada são as premissas que ratificam esse comportamento.

Adair Rocha (2012, p. 21) aponta: “comumente pergunta-se qual o risco da favela descer e ocupar o asfalto (aliás, algo que ela já faz todos os dias, colocando a cidade em funcionamento”. Com isto, ratificamos o título desta seção e o que sinalizamos logo no início dela acerca de tolerância e desigualdade.

Eu lembro que quando a gente levou um grupo de alunos do Camp Mangueira pro Botafogo Praia Shopping, nossa, não tinha um segurança que não olhasse pra eles. E ali eles se viram. Viram que estavam sendo vistos com aquele olhar de preconceito, observaram que eles eram os únicos negros naquele espaço, e eles se sentiram oprimidos com o olhar das pessoas para com eles. Então, eu falei assim: “Isso que você tá passando é racismo. O que você tá vivenciando agora é o racismo. São pessoas que acham que nós enquanto pessoas negras, e oriundas e moradoras de favela não podemos frequentar esse espaço. E eles acham que esses espaços são somente deles e para eles, e que nós, os únicos acessos que a gente tem é para servi-los, assim como vocês viram que os únicos negros que vocês viram no espaço, além de vocês, é a pessoa que tava varrendo o chão, era pessoa que tava catando lixo, era o outro que tava atendendo numa loja de comida.” (Michelle Melo, 2021)

O apontamento de Adair Rocha corrobora com a narrativa de Michelle Melo e nos leva à conclusão de que há, portanto, territórios e corpos que se entrecruzam de maneira aceitável e são definidos para se atravessarem, assim como os papéis que devem desempenhar nesses encontros. No entanto, ainda assim é possível para muitos ignorar o racismo que define essa problemática, e como mencionamos no título desta seção “fingir não ver”, quando conveniente àqueles que se privilegiam de tais conjunturas.

Assim sendo, analisamos a ocupação desigual dos espaços da cidade e compreendemos que tal (des)ocupação é, na verdade, uma negação à apropriação de espaços, uma interdição ao trânsito entre/nos territórios e não são ações independentes das ações sociopolíticas ou educacionais, mas interdependentes e que são relativizadas e imputadas como escolhas individuais, mas são partes de um sistema que mantém a roda da desigualdade girando com sujeitos ocupando os lugares que lhes foram/são definidos historicamente.

3 POTENCIALIDADES TERRITORIAIS

Penha, nossos cantos e encantos

Me pediram pra falar
Dos cantinhos que mais gosto
Através de fotos e desenhos.
Pode ser, mas me demoro.
Então vamos logo de rima,
Pra fazer jus à nossa história,
Porque a Penha é mais que um bairro,
É família, vida e memória.
Aqui é “meu lugar”,
Peço licença a Arlindo Cruz.
Igreja da Penha é cartão postal,
Que bem ao longe reluz.
Abençoa quem chega à cidade,
Que é dita maravilhosa;
Acolhe a Vila Cruzeiro,
Bem do alto do penhasco,
iluminada e majestosa.
Aos seus pés, o Parque Shanghai,
Alegria da criançada,
Deixa vivos nossos sonhos
De uma infância encantada.
Em outubro, a Festa da Penha
Fez história na Cidade.
Donga, “Pelo Telefone”,
Convocava a mocidade.
As tias e os sambistas,
Capoeiras e romeiros,
Todos juntos, no mesmo espaço,
E o povo todo lampreiro.
Nossos cantos encantados

Têm mais que imaginamos:
Um Campo, com Ordem e Progresso,
Que já fez muito sucesso.
Lembra do menino Wallace,
Com a “canarinho” pintada?
Lá foi eternizado,
Por lentes encantadas.
Também foi berço de Imperador,
Adriano é seu nome,
Que a todos encantou,
Fazendo jus ao codinome.
E a Serra da Misericórdia,
De natureza, terra e luta,
Está guardada por todo o Complexo,
Sua importância ninguém refuta.
Roda de Capoeira da Penha
e Parque Ary Barroso
Estão guardados na memória,
De uma história de luta e de gozo.
Somos da Penha e seus cantos,
Apresentando olhares e afetos,
Somos sujeitos e encantos,
E em paz, estamos completos.

Maria Alice Mattos, 2022

O bairro da Penha foi fundado em julho de 1919, anteriormente fazia parte da Freguesia de Irajá. Está situado no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro e é marcado historicamente por manifestações culturais e espaços de interações coletivas. Neste capítulo, nos propomos a apresentar particularidades dos bairros da Penha e Complexo do Alemão, em âmbito geral, e da Vila Cruzeiro, em específico. Para tanto, traçaremos um percurso histórico da construção da identidade do território a partir das manifestações culturais que demarcam a história da região; apresentaremos alguns personagens que marcaram suas trajetórias de vida na Vila Cruzeiro e adjacências refletindo sobre as histórias orais dos sujeitos-atores da

pesquisa colhidas a partir de entrevistas; e apontaremos equipamentos urbanos que se destacam nas proximidades e dentro da favela e demarcaremos os movimentos sociais, expoentes de transformação social que marcam os sujeitos e reivindicam melhorias intersetoriais na região, destacando as movimentações que acontecem em parceria com as instituições educacionais situadas na Vila Cruzeiro.

3.1 História Local e Oral: a favela fala de si, por si

O morro se expressa, enfim, em discursos de saber e de poder, especialmente quando suas falas confrontam-se com as do asfalto, com a segurança-polícia, com o tratamento desigual e diferenciado exigido pela existência do social.

Adair Rocha, 2012, p. 25

A história oral é uma metodologia utilizada pelas ciências humanas e sociais, que absorve a implicação do sujeito enquanto ator no curso da pesquisa. Nesse sentido, entendemos que ela agrega sentido à pesquisa para além dos dados bibliográficos, operando-os com a verbalização dos indivíduos que experenciam e compartilham vivências e memórias, individuais e coletivas, a partir de um ponto de vista singular, neste caso, de quem vive o território. Ela não é estática, é viva e em contato com outras produz cada vez mais conhecimentos ou significados novos, o amadurecimento, atravessado por nuances particulares e sociais, modifica os sujeitos, os quais ativam memórias ao revisitar o passado, tecem críticas, encontram justificativas e ponderações para situações vividas, que até então poderiam ter passado despercebidas.

Portelli (2017) explica que a história oral trabalha com registros colhidos a partir de fontes orais, o que se difere das tradições orais: a primeira é uma ação individual e a segunda é o compartilhamento cultural verbal entre gerações. Sobre a transição das fontes orais à história oral, o autor ainda destaca que “significa, de fato, tratar estas fontes não como material complementar, auxiliar, em relação às outras fontes mais ‘canônicas’, mas traçar sobre a centralidade das fontes orais outro tipo de trabalho historiográfico” (PORTELLI, 2017, p. 182). Sendo assim, a história oral, ferramenta carregada de força, apresenta

competência metodológica para referendar o caminho percorrido nesta pesquisa e contribui amplamente para as reflexões apresentadas.

Acolhemos, ainda, a história local como instrumento agregador para esta pesquisa, uma vez que muito das histórias compartilhadas nas entrevistas são compostas pelas territorialidades que atravessam suas narrativas, demarcando, assim, uma perspectiva do território, que mesmo sendo diversa, pois parte de indivíduos diferentes, apresenta uma marcação geográfica que as vinculam.

As narrativas dos indivíduos – moradores, profissionais e representantes dos movimentos sociais da Vila Cruzeiro – foram colhidas através de entrevistas e apresentam histórias contadas pela ótica desses sujeitos, as quais se configuram uma etapa essencial deste trabalho. Nessas falas, testemunhos recheados de memórias, buscamos compreender sentido e forma que se evidenciam nas relações e encontros, na passagem do tempo, na evolução e mudanças no território e nas experiências e trabalhos desenvolvidos na favela.

As questões estruturadas para as entrevistas, que estão em anexo, têm a intenção de organizar uma linha de raciocínio, isto é, não deixar cair no esquecimento aspectos interessantes que respondam as hipóteses levantadas pela pesquisa. Contudo, não são definitivas e podem desdobrar-se em novas questões a depender da disponibilidade dos sujeitos-atores entrevistados e, ainda, da observância da necessidade de ampliação de determinada temática.

Segundo Leydesdorff (2000) “falar é um ato de protesto contra o fato de que as pessoas não são consultadas vezes suficientes, uma vez que o debate principal ocorre em documentos que não escrevem e em reuniões das quais não participam.” (SLIM, THOMPSON *apud* LEYDESDORFF, 2000, p. 77). Nesse sentido, a escolha da história oral como metodologia desta pesquisa se embasa na disponibilidade de escuta e valorização das vozes de pessoas comuns que, com diversas leituras de mundo, constituições culturais, sociais e ambientais, conferem à investigação credibilidade e oportunidade de reconhecimento de narrativas heterogêneas, trans/pluri/multiculturais.

Joutard (2000, p. 33) diz que “cada indivíduo é ator da história.” Sendo assim, entendemos que quando o pesquisador salienta a voz do pesquisado, foge da obviedade, abre a passagem do objeto de estudo à comparte da pesquisa, de objeto passa a sujeito, uma vez que passa a ter nome, rosto, corpo e voz; fala de e por si, para si e para o outro e dá sentido ao que o autor trata por força da história oral para oportunizar a escuta e valorizar a voz e as experiências de pessoas histórica e socialmente invisibilizadas. Da mesma forma ocorre com a

história local, compreendendo que a partir dessa voz que conhecemos mais do território e, a partir de diversas perspectivas, navegamos pelos espaços sem mesmo conhecê-los fisicamente.

Compreendemos, assim, que cada um parte de sua experiência e vivência no território e que de um mesmo espaço vivido surgem diferenciadas experiências. Tais experiências demandam escuta, reconhecimento e aproveitamento de maneira que passem a entremear as vivências educacionais que conjecturamos nesta pesquisa, para que não permaneçamos/caíamos no dissabor do que Adichie (2009) chama de “perigo de uma história única”, aquela que ocupa os livros nos quais não nos encontramos.

Enquanto professoras e professores das escolas da favela percebemos que indivíduos com consciência de coletividade, atuantes e/ou idealizadores de projetos estão em constante movimento para, de maneiras diversificadas, procederem no âmbito educacional. Suas atuações não se esgotam no território, mas nele são referências e é preciso ouvir o que têm a dizer sobre expectativas, necessidades e perspectivas para caminhar juntos como partes deste processo educacional. Entendemos que esses/as sujeitos/as não são porta-vozes de um coletivo, mas partícipes da comunidade que vivem.

3.2 Manifestações culturais

... com identidades e estratégias culturais próprias, a favela supera e rompe os grilhões da disciplina, do controle e da autoridade autoritária, com a ousadia da festa, da poesia, do samba, da arte, da coragem do trabalho e da produção, apesar de conviver com a criminalidade, com o tráfico de drogas e com a violência, em geral, territorializados no gueto.

Adair Rocha, 2012, p. 20

Assim como o Rio de Janeiro guarda no imaginário mundial uma irreverência incomparável do encantamento carioca, a cidade se inventa e reinventa a partir de manifestações culturais populares que marcam os brincantes. Esses eventos-encontros são

parte da identidade carioca e demarcam espaços-territórios que vão muito além dos lugares e eventos que comumente ocupam as mídias e cartelas de agências turísticas.

As periferias, subúrbios e favelas apresentam/configuram calendários próprios de eventos. Logo, alinhados ou não com os interesses dos centros, modelam e apresentam suas produções, práticas e inventividades com maestria, evidenciando que estamos propensos a (nos) envolver (com) o centro para além das relações de exploração mercantilistas cotidianas.

Festa da Penha

Nas brechas das festas, o carioca, encurralado pela repressão institucional, se virou e encontrou na Penha uma maneira de inventar a cidade negada. [...] Sou dos que acham que a cidade do Rio de Janeiro deveria zelar pelos festejos da Penha com cuidado maternal.

Luiz Antônio Simas, 2021, p. 102-103

A Festa da Penha é uma dessas manifestações que atravessam a história das cidades. Foi, por muito tempo, a segunda maior festividade da cidade do Rio de Janeiro, ficando atrás, somente, do Carnaval. Ocorre anualmente no mês de outubro, no Largo da Penha, aos pés da Basílica Nossa Senhora da Penha, ponto turístico localizado no subúrbio carioca.

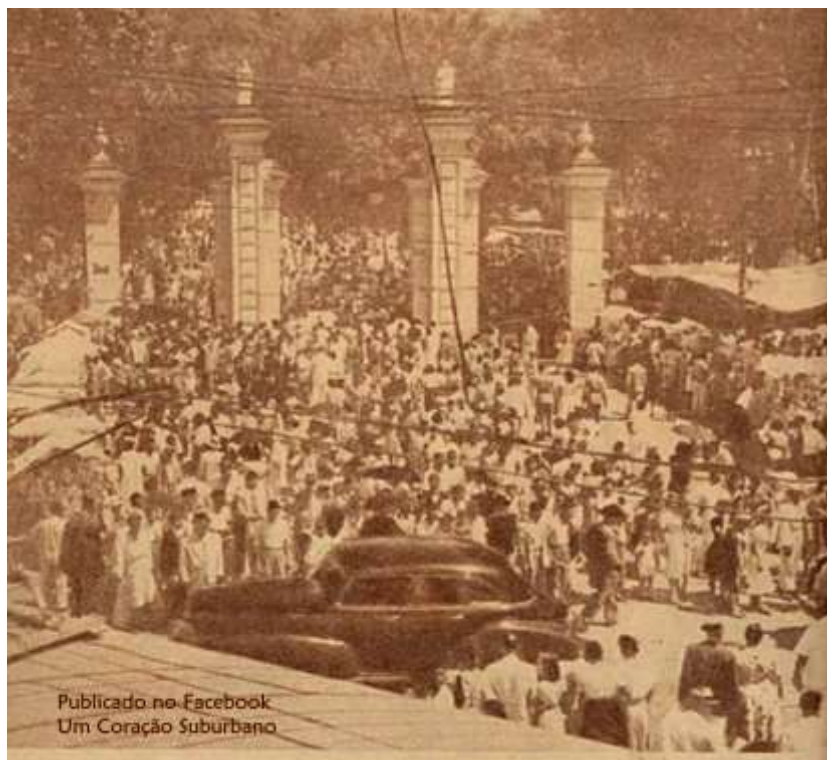
É, quando eu era criança, era frequentadora assídua das Festas da Penha. Lembro como fosse hoje! Era a melhor festa da cidade do Rio de Janeiro, depois do Carnaval, né?! A gente, assim, a minha família sempre foi muito festeira, então eles, elas conheciam muita gente de barraca, muito dos barraqueiros. Então, nossa! Eu não via a hora! Se contava nos dedos para chegar outubro! Acho que é outubro e novembro, ou algo próximo. Ah! Isso porque o período da festa, e como eu gosto muito de samba era a festa de onde saíram os grandes sambistas, né? Então... Não só sambistas como também enredos de muitos sambas de carnaval. Então assim, a Festa da Penha foi uma dos... uma das festas que eu muito frequentei, porque minha família tinha a cultura de frequentar, assim também como o Parque Shanghai. (Michelle Melo, 2021)

Souza (2010) expõe que a festa, inicialmente de cunho religioso e voltada aos portugueses e suas tradições, tem início em fins do século XVIII. Contudo:

A ida à festa da Penha, até boa parte desse período, não era fácil ou cômoda. Chegava-se por terra, em carros de bois, burros ou cavalos. A primeira melhoria no

acesso se deu em 1858, com a chegada do bonde de tração animal, que foi posteriormente substituído, em 1927, pela linha de bonde elétrico “Largo de São Francisco-Penha”. Nesta mesma época, se tem a opção de chegar à Igreja por mar, em barcas que saíam do cais Pharoux, desembarcando no porto de Maria Angu e o trajeto era completado por terra. (LIMA, 2008, p. 47)

Figura 30 – Festa da Penha, 1948



Fonte: Um coração suburbano²⁴, 2020

A partir da segunda metade do século XIX, a festividade se popularizou e passou a ser frequentada por diferentes grupos sociais e a ser marcada pela presença de negros: “rodas de samba, as batucadas, danças, capoeiristas, as barracas montadas pelas chamadas tias, que eram as negras baianas, compunham os festejos” (DINIZ, 1906 *apud* SOUZA, 2010, p. 4). Na Festa da Penha, em 1916, foi composto o primeiro samba gravado “Pelo Telefone²⁵”, de Ernesto Maria dos Santos, o Donga.

²⁴ Segundo o blog, a imagem foi originalmente publicada na revista O Cruzeiro. Contudo, não encontramos o original da publicação. Disponível em: <https://i.pinimg.com/564x/2f/1e/35/2f1e35f7db001e165df3188d2722a8a8.jpg>. Acessado em 20 jul. 2022.

²⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X99_DMzHPNg. Acessado em: 15 jul. 2022.

É importante apontar que, infelizmente, a Festa da Penha vai perdendo em relevância e número de frequentadores ao passo que a região é amplamente afetada por questões de (in)segurança pública. Processo referendado pelo testemunho dos frequentadores locais, inclusive eu e minha família, e por estudiosos que atribuem a retração da frequência e, por conseguinte, da relevância dos festejos de outubro para a cidade, conforme a área passa a ser palco costumeiro de confrontos armados que limitam o ir e vir na região. Assim, segundo Facina e Palombini (2017):

A Festa escapa de ser cancelada, mas poucos se atrevem a frequentá-la. [...] Se a violência armada é a causa desse declínio, o funk será sua consequência. [...] Símbolo da nova Penha, o baile se organiza na Chatuba, menos sacro, mas diretamente ligado à Festa velha: mais um capítulo da criminalização dos divertimentos de pobres e negros na cidade. (FACINA; PALOMBINI, 2017, p. 5–6)

Baile funk: Chatuba e Gaiola

Da Festa da Penha ao Baile da Chatuba, do Baile da Chatuba ao Baile da Gaiola...

Na Penha a gente perdeu a Festa da Penha, que era uma coisa maravilhosa que tínhamos. Assim, eu lembro de ir para a Festa da Penha, aí o povo ficava lá, brincando de brinquedo ou comendo nas barraquinhas e, infelizmente, por conta da criminalidade, acabaram com a Festa da Penha. Lembro bem disso acontecendo aqui e aí acabou ficando para gente única coisa o baile. (Anderson Ribeiro, 2021)

É inegável que o funk encontrou um espaço que antes era ocupado, especialmente, pelas rodas de samba da região, e ampliou as portas da favela para o asfalto. No caso do Complexo da Penha, os bailes funks são referências culturais que o extrapolam, alcançando apreciadores do ritmo de vários lugares. Ônibus chegam de toda parte da cidade, inclusive com turistas de outros estados, com pessoas de classes sociais diversas apreciadoras do ritmo para “*curtir o batidão*”, que se estabeleceu por anos na Chatuba.

O Baile da Chatuba era a nossa opção de lazer, pra quem não tinha, assim, como sair para outro lugar, né?! Eu até costumo falar com o pessoal que involuntariamente eu ajudei a colocar o baile como era porque eu trabalhava com a banda Racionais Mc's e a gente fez um concurso e esse concurso deu, assim, uma audiência muito grande, e um baile que era só para gente aqui da comunidade, na semana seguinte tinha mil e quinhentas pessoas aqui em cima. Entendeu? E quando a coisa pegou fogo já tinha época de ter 5 mil, 10 mil, 15 mil pessoas aqui em cima. [...] Isso, na Chatuba, em 1995, 1997, 98. Em 98 foi o bum, foi quando aqui ficou a coisa! Tinha gente vindo de Minas, né?! Aí aconteceram diversos adventos,

com problemas lá com o pessoal do tráfico, e aí acabou o baile. Acabaram com o baile. (Anderson Ribeiro, 2021)

Com o tempo, o baile passou a ocorrer na Rua Aymoré, nas proximidades da Vila Cruzeiro. O evento que ficou conhecido como Baile da Gaiola foi idealizado, produzido e promovido pelo DJ Renan da Penha, e se tornou um fenômeno no Rio de Janeiro, referência para o segmento do *funk* entre os moradores da Vila Cruzeiro, turistas e o pessoal do asfalto, que vinha de todo canto da cidade, além de famosos (MALDONADO, 2019).

Veio a UPP, também, acabaram com o baile, foi quando nasceu a Gaiola, que, meio despreziosa, começa com um pagodinho de domingo de tarde, foi juntando gente, quando viram, botaram para sábado, virou um baile e era um fenômeno também. Aquilo ali era uma coisa, assim, assustadora. Eu conversava com as pessoas: “Tu veio de onde?” “Vim de Juiz de Fora”, “Vim de Petrópolis.” “Vim de São Paulo pra conhecer o baile.” Que era realmente, né, um dos únicos recursos que a comunidade tem. (Anderson Ribeiro, 2021)

O evento foi suspenso após uma operação policial que acabou com pessoas feridas, e apresentava reações controversas entre os locais. Há os que amavam, frequentavam e apoiavam, e os que não suportavam a festa, muito por conta de princípios morais²⁶ e/ou religiosos, uma vez que crianças, sobretudo meninas, frequentavam o baile, onde havia o consumo de álcool e drogas, danças e músicas hipersexualizadas; pelo barulho que chegava às comunidades vizinhas; a desordem que acometia a região com o trânsito dos ônibus que circulava com os frequentadores do evento; e pelo medo da circulação de traficantes armados entre os frequentadores.

Ainda assim, é inegável que o Baile da Gaiola se firmou como uma marca cultural do território onde foi alocado. Além disso, movimentou a economia através da amplitude do comércio local, proporcionou maior circulação de moradores e/ou forasteiros, implicando em maior visibilidade para a favela.

Em abril 2019, o DJ Renan da Penha foi preso sob a acusação de associação ao tráfico de drogas. Analisando racionalmente a questão, é surpreendente que o estigma de que as festas e eventos culturais que acontecem dentro das favelas são associadas ao tráfico sem nenhum tipo de investigação ou corroboração de provas materiais. É como se a circulação dos

²⁶ Esses incômodos são expostos em reuniões de responsáveis, conversas informais na Sala dos Professores, discussões entre crianças nas salas de aula ou no recreio e não possibilitam marcação de uma única voz, contudo se fazem pertinentes, uma vez que são opiniões apresentadas a partir de histórias orais e locais.

traficantes fosse exclusiva dos eventos e não uma constante no cotidiano do território. Sendo assim, entendemos que sua prisão demonstra uma continuidade histórica na criminalização dos corpos, da cultura e dos territórios negros.

Figura 31 – DJ Renan da Penha no Baile da Gaiola



Fonte: FERREIRA, 2019

Capoeira: a roda da Penha

Vem chegando a roda da Penha
Vem gente pagar promessa
Vem gente prá passear
Eu que sou capoeirista
Vou pra roda jogar
Pau pau, madeira pra lenha
Quatro domingos de roda na Penha

*Festa da Penha , Abadá Capoeira*²⁷

Assim como foi com o samba e é com o funk, a capoeira, que “é ao mesmo tempo dança, luta e jogo” (IPHAN, 2014, p. 19), foi sistemática e historicamente perseguida e criminalizada no Brasil. A modalidade que se destaca entre tantas marcas da cultura africana e afro-brasileira teve seus adeptos perseguidos e presos por muito tempo. Segundo o *Dossiê Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira*, produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

A primeira codificação penal brasileira, intitulada de *Código criminal do Império do Brasil*, datada de 1830, não fazia referência explícita aos praticantes da capoeira, mas os chefes de polícia os enquadravam no capítulo que tratava dos vadios e mendigos. Com o fim da escravidão e o início da República, a capoeira é inserida, “com todas as letras”, no Código Penal Brasileiro, por meio do Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 [...] Assim, o século 19 é marcado, principalmente nos arredores das cidades do Rio de Janeiro e de Recife, por histórias de combates e conflitos entre as maltas dos capoeiras e os policiais. (IPHAN, 2014, p. 25–26)

As cidades de Salvador, na Bahia; Recife, em Pernambuco; e a cidade do Rio de Janeiro se destacam entre as regiões em que a capoeira tem grande relevância cultural. Os mestres de capoeira são as referências das rodas que envolvem incontáveis aprendizes.

A roda de capoeira é a forma de expressão que permitiu o aprendizado e a expansão do jogo. Nela se encenam golpes e movimentos acrobáticos, cânticos antigos são reatualizados e outros são inventados, acompanhados por uma orquestra de instrumentos que produz uma sonoridade múltipla e, ao mesmo tempo, característica da arte. (IPHAN, [s.d.]

Para nós não é possível falar da história do bairro da Penha e da Vila Cruzeiro sem falar de capoeira. A Roda de Capoeira do Largo da Penha ocorre no terceiro sábado do mês ao longo do ano e foi declarada Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do Povo Carioca pela Lei Orgânica nº 6.815/20 (SMCC-RJ, 2020). Nela, dois irmãos fizeram história e foram imortalizados na obra inaugurada em 30 de outubro de 2021.

²⁷ O perfil nomeado Abadá Capoeira compartilha músicas de rodas de capoeira na plataforma Vagalume. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/abada-capoeira/72912/>. Acessado em 10 set. 2022.

Figura 32 – Monumento Homens de Fibra, Largo da Penha



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

A estátua de fibra de vidro intitulada Homens de Fibra reproduz a imagem dos irmãos Bemvindo e é fruto da pesquisa do historiador Gabriel Siqueira e do professor Raphael Calvo, e contou com apoio da Associação de Moradores da 4 Bicas e da FAFERJ – Federação de Favelas do Estado do Rio de Janeiro.

Alcino Oliveira Bemvindo, o Mestre Dentinho (1952-2011), “conquistou o Brasil e o mundo com a sua capoeira estilo Angola da Penha [...] desenvolvida por ele mesmo, um estilo de reconhecimento inigualável e incopiável de jogar capoeira” (RODA DE CAPOEIRA, 2015).

Antônio Oliveira Bemvindo, o Mestre Touro, conhecido como uma lenda viva da capoeira no Brasil, e seus feitos são conhecidos por capoeiristas do Rio de Janeiro e do mundo. “Hoje, seu trabalho de capoeira se estende a outros países, em cidades norte americanas como: San Diego / CA, Los Angeles / CA, Dallas / TX, Oakland / CA e Detroit. Na Espanha nas cidades de Castellón e Valência.” (RODA DE CAPOEIRA, 2017).

Por aqui, Mestre Touro segue ensinando capoeira às crianças na Vila Cruzeiro em um espaço cultural que mantém, foi mestre da nossa entrevistada Ana Paula Mendonça e participou da inauguração do monumento que eterniza os irmãos numa ginga de capoeira e está instalado na esquina da Rua dos Romeiros, no Largo da Penha, onde acontece a roda de capoeira mais ilustre da região.

Figura 33 – Monumento Homens de Fibra e marcação da Roda, Largo da Penha



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

Vivências outras...

As vivências culturais na Vila Cruzeiro vão além das manifestações apontadas acima. Há o “CCBC - Centro Cultural e Bloco Carnavalesco - Vai Barrar? Nunca!”, inaugurado em dezembro de 2010, desfilou pela primeira vez no Carnaval da Intendente Magalhães (bairro do Campinho) no ano seguinte à “pacificação”, ocorrida em novembro de 2010, ou seja, em 2011. Sagrou-se campeão este ano, mas em 2019 já fez história com o enredo que contava a história do bairro da Penha, na comemoração de seus 100 anos²⁸.

Num questionamento sobre vivências típicas no território, Seu Ivan falou de uma das manifestações que não se faz tão evidente, embora ainda ocorra, que é a *Folia de Reis*.

Seu Ivan: *As pessoas comentam muito, com o negócio de folia de reis, que é uma festa típica, em janeiro, né, dezembro e janeiro, e falam de um senhor que tinha em cima do morro. Então, todo mundo ia pra lá, que tem os dias, assim, tipo, dia de Natal, de madrugada a folia ia na casa das pessoas pra dançarem lá, e os palhaços iam dançar, e o pessoal ia. Só que era lá em cima do morro, e não tinha quase casa nenhuma, ali e tal. Essas coisas assim, que comentam. E falam os nomes das pessoas. (Ivan Nascimento, 2021)*

²⁸ Saiba mais sobre o CCBC Vai Barrar? Nunca! em: <https://www.facebook.com/vaibarranunca>. Acessado em 25 jul. 2022.

Ao final das entrevistas, cada sujeito fez um convite, uma propaganda da Vila Cruzeiro para quem desejasse conhecê-la, falaram sobre o que não poderia deixar de ser visto ou vivido na região. O que tem em comum a todos os convites? A percepção da afetividade que permeia o território. Todos os entrevistados, sem exceção, citaram as relações interpessoais, tais como as amizades, a solicitude, o calor humano e as relações de vizinhança como a essência da convivência na Vila Cruzeiro.

Anderson Ribeiro: *Eu chamo principalmente para você conhecer os moradores, a comunidade... Para você ir ao Campo do Ordem bater uma bola com a molecada. De repente comer um sanduíche do Testão, que é uma maravilha o cheese-tudo. Passear pela... Tem a nossa feirinha aqui, dia de sábado, também é sensacional, né?! Dar uma caminhada lá, na... como eu falei com você, lá na Rua do Valão. O pessoal fica ali caminhando, o Baile da Gaiola, não adianta você querer esconder, é uma festa da comunidade, independente de qualquer coisa que tenha, mas na Vila Cruzeiro tem muito é outra coisa, o calor humano que você vai encontrar na Vila Cruzeiro você vai em poucos lugares do mundo vai te oferecer. Pessoal é gente boa, camarada, todo mundo! É lógico, né?! Temos nossos problemas, mas noventa e nove por cento da comunidade vai te abraçar e te tratar, assim, com um carinho muito grande. (Anderson Ribeiro, 2021)*

Seu Ivan: *Eu queria convidar pra dentro da Vila Cruzeiro conhecer as nossas amizades, é... tem um ponto aqui que é lá em cima, me fugiu da memória o nome, de lá você vê tudo, vê tudo, é um lugar muito maneiro. E a novidade que tem, né, que é o Konteiner, que é uma casa de show, até porque eu não sou frequentador assíduo, mas as pessoas todas têm uma boa informação do Konteiner e, para quem gosta de um futebolzinho, todo sábado e domingo tem um campeonato que fica superlotado o Campo do Ordem e Progresso. (Ivan Nascimento, 2021)*

Ana Paula: *Bem, por que você não deveria deixar de conhecer a Vila Cruzeiro, né? Porque lá tem gente muito legal, tem o Centro Cultural Liga do Bem, onde tem crianças e adolescentes que são artistas, que tocam pra caramba e adoram conhecer pessoas, adoram desvendar caminhos. E, também, além da Liga do Bem, você tem a Igreja da Penha, Santuário em outubro é a nossa festa da padroeira, já tocamos lá. Tem uma vista maravilhosa, né. É uma igreja, onde a maioria dos artistas já vieram, já fizeram cenário, gravações. Vale a pena conhecer, você tem a vista de todo o Complexo da Penha, subir naquele trezinho que antigamente não tinha, a gente subia a pé. E também, aproveitar para saborear, aí, vamos dizer, é uma dica de Boteco que eu gosto muito é do Rio Antigo, tem um bar muito legal ali logo na estação do BRT, pra quem gosta de camarão, tem uns pratos bem legais, tem um pagode dia de segunda ou dia de domingo, pra quem curte um som, aí, fica a dica. Venha conhecer o nosso bairro, venha conhecer nossas crianças e ouvir um pouco do nosso som, da nossa percussão. (Ana Paula Mendonça, 2021)*

Laís: *Vocês têm que ir na Vila Cruzeiro, porque é um local histórico, entendeu? Foi um quilombo, um lugar de resistência, lugar do berço do samba, lugar onde as pessoas são gentis, as pessoas são felizes, as pessoas acolhem, são acolhedores e tem espaços maravilhosos, mas acho que mais*

do que espaços maravilhosos, são pessoas maravilhosas, que fazem o espaço ser maravilhoso. Eu falaria a comida da minha tia, mas infelizmente ela não está mais entre nós, mas ela era muito conhecida no Parque Proletário, na Rua 6, fazia vários potinhos pra dar pra todo mundo, né. Então, de comer, vou ficar devendo. Mas você tem que ir no meu CIEP, porque é um ambiente artístico, entendeu? Porque virou um ambiente artístico, está se tornando. As crianças olham praquela pintura grande e falam: “Tia, não parece que a gente tá aqui, parece que a gente está no Centro.” Olha aquela pintura e diz isso, teve uma criança que falou isso, eu penso: “É isso, parece que a gente está no Centro.” E novamente o Centro é lugar que é feito pra arte, pra cultura, e a periferia não é vista como lugar de arte, de cultura. Então se eu continuar no CIEP muito tempo, ele vai virar uma galeria a céu aberto e as pessoas vão ter que me aturar. (Laís Rufino, 2021)

Michelle Melo: *Quem nunca veio à Vila Cruzeiro eu convido a conhecer essa comunidade que é extremamente acolhedora e tem um calor humano, assim, inexplicável. Tem coisas que eu digo que parece que só acontecem na Vila Cruzeiro, e coisas boas reais. Não são só coisas, aqui você vai encontrar as melhores pessoas, os melhores deliverys, assim, nossa! O que tem de sanduíches, não tá no gibi! Então, principalmente os hambúrgueres artesanais aqui arrasam! Não coloca, não fica atrás de nenhum outro restaurante super conhecido, pelo contrário é comida de qualidade com fatura! E as pessoas estão sempre com um sorriso no rosto, sempre tem alguém solícito pra te ajudar, pra dizer como faz pra você chegar num determinado lugar caso você esteja perdido. Aqui você vai encontrar música, você vai encontrar animais, aqui na Vila Cruzeiro tem cavalo, tem porco, dizem que lá atrás tem jacaré, eu nunca vi jacaré, mas... Cabra, ultimamente tem tido muita cabra... Além desse calor humano, dessa afetividade, né, desse acolhimento eu acho que dentro das suas particularidades as pessoas ainda têm um dom de se respeitar muito, né. Aqui tem um dos melhores pré-vestibulares sociais, na Vila Cruzeiro, que é pelo projeto do Marcelinho, o Pré-Vencer, que por sinal estava aberta a inscrição semana passada e que saíram assim os melhores alunos daqui para as grandes faculdades Federais em primeiro, segundo e terceiro lugar, ou seja, que tem pessoas que querem muita coisa que querem a vida, que sonham por uma vida melhor, que sonham chegar no objetivo de vida dele próprio, né, de grandes empreendedores. Aqui, eu digo que tem as melhores costureiras, né. Cada esquina também tem alguém que esteja consertando alguma coisa, então na comunidade tem muito empreendedor, empreendedores de diversas coisas positivas tipo salão e mais, muito mais positivas, né. E é isso, a comunidade que vem crescendo com o passar do tempo e, sem perceber ou percebendo, vem tentando fazer a diferença. Assim, é, que cultiva muita cultura, né. Assim, aqui é uma comunidade de muita cultura, principalmente da música, do funk, do futebol, porque a gente tem o Campo do Ordem de onde saiu um dos grandes jogadores de futebol, onde trouxe outros jogadores de futebol. E é isso, assim, é uma comunidade bem diversificada, bem mista, bem grande, bem vasta, mas que tem como essência o amor, a felicidade, que é uma das coisas que predomina aqui. A gente pode estar na m*, mas a galera tá rindo, tá sorrindo e tá dizendo que tá tudo bem, que a vida tá caminhando. (Michelle Melo, 2021)*

Para além das produções culturais que apresentamos nesta seção, nos incumbimos de apresentar a visão dos sujeitos da pesquisa sobre como percebem o território da Vila Cruzeiro e como acreditam que a comunidade deveria ser apresentada aos visitantes ou possíveis visitantes. Dessa forma, tão importante quanto a Educação, a cultura e o lazer, se mostram as relações afetivas e os encontros que ocorrem nesse território.

3.3 Equipamentos urbanos

Há no bairro da Penha, onde enfocamos o entorno da Vila Cruzeiro, alguns equipamentos públicos de destaque. Dentre eles a Igreja Nossa Senhora da Penha, cartão postal carioca, o Hospital Estadual Getúlio Vargas, referência de atendimento em saúde pública do Rio de Janeiro; o 28º GBM – Grupamento de Bombeiros Militar do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro (CBMERJ); a Clínica da Família Felipe Cardoso, que atende todo entorno; e o CRAS – Centro de Referência de Assistência Social – João Fassarella, que funciona dentro do Parque Ary Barroso.

O Hospital Estadual Getúlio Vargas, inaugurado em 1938, fica situado entre as ruas Dr. Weinschenk e Lôbo Junior. Foi construído em um terreno que pertencia à Chácara das Palmeiras, imóvel do Sr. Francisco José Lôbo Júnior, comerciante e advogado da região, doador, também, da área ocupada pelo Parque Ary Barroso. O HEGV

foi inaugurado em 03 de dezembro de 1938 pelo então Secretário de Saúde e Assistência, Professor Dr. Clementino Fraga, que presidiu a solenidade de inauguração com as ilustres presenças do Presidente da República, Getúlio Vargas, do Ministro da Educação e Saúde Pública, Sr. Gustavo Capanema, do Prefeito do Distrito Federal, Sr. Henrique Dodsworth, e do Professor Dr. Carlos da Gama Filho, primeiro Diretor do Hospital. (SES-RJ, 2021)

Figura 34 – Hospital Estadual Getúlio Vargas, Av. Lobo Júnior



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

O 28º GBM do CBMERJ, fica situado na Avenida Nossa Senhora da Penha. A instituição conta com um ônibus destinado a acompanhar a comunidade em atendimentos de políticas sociais como retirada de documentos e, a partir de consulta prévia e agendamento, disponibiliza o quartel para visitação escolar. Contudo, seria de grande interesse para a região, sobretudo para as crianças e adolescentes, que o destacamento disponibilizasse projetos de Bombeiro Mirim, utilizasse o veículo citado para locomoção das crianças para o Projeto Botinho, nas praias da cidade, entre outras possibilidades de interação com a comunidade. O destacamento do Corpo de Bombeiros atende a região em chamados de prevenção e combate a incêndios; acidentes de trânsito; primeiros socorros de vítimas com risco iminente de vida na região da Penha.

Figura 35 – 28º CBMERJ, Av. Nossa Senhora da Penha



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Bem em frente ao 28º CBMERJ, foi instalada, em 10 de dezembro de 2010, a Clínica da Família Felipe Cardoso. A instituição, que carrega o nome do primeiro Secretário de Saúde do Município do Rio de Janeiro, tem atuação voltada ao atendimento preventivo de saúde clínica e bucal familiar, cobertura vacinal e conta com espaço destinado a palestras e formações, as quais ocorrem em benefício da comunidade local. Um exemplo da parceria entre as instituições presentes no território foi a atuação da Clínica da Família Felipe Cardoso na vacinação contra COVID19, ocorrida nos meses de fevereiro e maio de 2022, que permitiu que muitas das crianças das escolas da região fossem vacinadas nas próprias escolas, mediante autorização dos respectivos responsáveis.

Figura 36 – Clínica da Família Felipe Cardoso, Av. Nossa Senhora da Penha



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

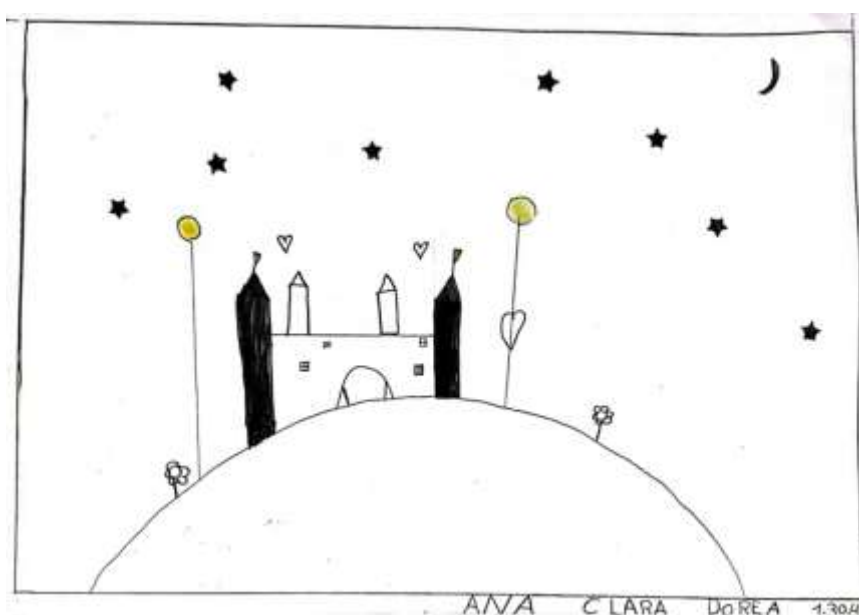
O CRAS é a referência de assistência social na área e atende os habitantes da região em questões práticas que envolvem necessidades gerais, como por exemplo, os cadastros em benefícios sociais e programas e cursos de habilitação profissional.

Além dos espaços de oferta de serviços públicos citados, para além das escolas da região, a Penha e a Vila Cruzeiro contam com espaços de convívio voltados ao entretenimento, à cultura e ao convívio local.

Igreja da Penha

A Igreja da Penha é um cartão postal carioca avistado de vários cantos da cidade do Rio de Janeiro, e o mais conhecido entre os suburbanos e frequentadores do subúrbio carioca. Mesmo aqueles que nunca subiram os 382 degraus ou o bonde, reconhecem a magnitude da Basílica Santuário de Nossa Senhora da Penha de França, popularmente conhecida por Igreja da Penha, que completou 367 anos em 2022. Segundo remonta a história, a Igreja foi construída por conta de uma interseção de Nossa Senhora de França à vida de um tal coronel Baltazar, devoto da santa, que ao avistar uma serpente, pediu-lhe a graça de mantê-lo são. Com a aparição de um lagarto, travou-se uma briga entre os animais, que permitiu a fuga do coronel, que mandou construir uma capela no alto do penhasco. Assim surgiu a Igreja da Penha e o bairro homônimo que cresceu em seu entorno.

Figura 37 – Desenho da Igreja da Penha, por Ana Clara Dorea



Fonte: Atividade de aula desenvolvida por Maria Alice Mattos, 2022

Essa história foi contada repetidas vezes para as turmas com que atuei/atuo na Vila Cruzeiro. Assim como ela, a exaltação dos equipamentos de lazer do entorno é transformada em desenhos e textos. O desenho acima surgiu após uma dessas conversas informais que travamos com as turmas e a aluna representou o local que ela acha mais bonito.

Figura 38 – Igreja da Penha vista do Largo da Penha



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Parque Shanghai

O Parque Shanghai fica no Largo da Penha, aos pés da Igreja da Penha. O lugar, que marcou a minha infância assim como a infância de muitos suburbanos e de tantos outros turistas e cariocas que chegavam ao bairro atraídos por seus brinquedos, é, há mais de 50 anos, ponto de encontro de famílias e amigos, que ainda hoje se divertem e interagem em seus equipamentos.

Michelle Melo: Assim, todo o pagamento meu pai me levava para brincar no carrossel. Aquele carrossel, se falasse... Minha mãe dizia que eu nunca andava em outro brinquedo, a não ser no cavalo. (Michelle Melo, 2021)

Ana Paula: E o Parque Shanghai, o Parque Shanghai também... Nossa, meu irmão se perdia lá dentro, acabava o programa de todo mundo. Gente do céu, era uma loucura! Olha, ir pra parque com dois irmãos... a minha mãe

ficava doidinha, coitada. Chegava no parque e cadê meu irmão? Ficava o parque todo procurando até a hora de ir embora. Outras lembranças assim que eu tenho. [...] E o Parque Shanghai, realmente só quando dava, quando minha mãe tinha condições de levar a gente, éramos três, ficava complicado, né? Pagar três passaportes, né, então, era esse o lazer que a gente tinha. (Ana Paula Mendonça, 2021)

Seu Ivan: A Penha tem o espaço Dicro, tem o Parque Shanghai, que pra você levar uma criança você tem que dispor de, pelo menos, trinta reais, sem essa criança tomar nem um copo d'água, porque é o valor de uma fita, entendeu? (Ivan Nascimento, 2021)

Cabe destacar que nas falas de todos os entrevistados a questão financeira é uma preocupação, mesmo que não seja própria ou atual. Quando a Michelle fala sobre a alegria do dia de pagamento e como foi positivamente marcada pela experiência de contar com esse dia para ir ao parque, remete a uma realidade de muitas crianças pobres que aguardavam/aguardam ansiosamente por esse dia, mesmo desconhecendo o significado das relações de trabalho, na intenção de sair da rotina.

DIA DE PAGAMENTO

É dia de pagamento
E a alegria é geral!
A mãe passa na feira,
O pai chega a sorrir,
A avó benze a geladeira.
Que dia bom para existir!
As crianças aguardam um qualquer,
As tendinhas estão em alvoroço,
Em dia de pagamento,
Não se faz feio no almoço.
Esquece-se o ranço diário,
De quem o couro é cobrado,
Leva-se a criança no parque
E no rosto um sorriso estampado.
Em dia de pagamento,
A feira, o parque, o mercado
São rumos certos pro pobre,
Que alivia o peito
E agradece ao feito
De permanecer empregado.
(Maria Alice Mattos, 2022)

Seu Ivan, ao falar sobre o valor atualizado da fita (passaporte) do Parque, demonstrou preocupação com famílias que não podem proporcionar uma visita ao Parque que está, literalmente, no fim da avenida. Ana Paula, depondo sobre a dificuldade de a mãe levar três crianças ao Shanghai, evidencia a realidade de muitas famílias que precisam esticar o orçamento para ofertar experiências diferenciadas às crianças. Então questionamos: é ou não é o lazer um direito humano inalienável?

Figura 39 – Entrada do Parque Shanghai com a Igreja da Penha à direita, ao fundo



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Segundo Melo (2018), o Parque Shanghai é um dos primeiros parques do Brasil. Fundado em 1919, se estabeleceu no país de forma itinerante. Segundo a jornalista, no Rio de Janeiro, o parque passou pelo terreno que hoje é ocupado pelo Aeroporto Santos Dumont, por um período intermediário de cerca de duas décadas, ocupou parte da Quinta da Boa Vista e se mudou-se definitivamente para o bairro da Penha em 1966.

Figura 40 – Entrada do Parque Shanghai



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Conversando com meus alunos em sala de aula, obtive respostas das mais diversas sobre o parque. Seus depoimentos vão desde aqueles que têm o Parque Shanghai como o quintal de casa e o frequentam regularmente, aos que o visitam em datas comemorativas e ainda os que nunca foram ao parque que fica na esquina de suas casas. Intenciono, com as famílias, modificar isso até o findar desse ano, fazendo uma visita ao Parque Shanghai para comemorar o encerramento do ano letivo.

Figura 41 – Letreiro do Parque Shanghai com mascote Draco



Fonte: Página oficial Parque Shanghai, 2020

Parque Ary Barroso

O Parque Ary Barroso foi construído em terras doadas ao Estado por Francisco Lobo Junior, empreendedor e incentivador do desenvolvimento da região da Penha. Fundado em 26 de setembro de 1964, pelo então governador Carlos Lacerda, foi nomeado em homenagem ao compositor de Aquarela do Brasil²⁹, falecido em 9 de fevereiro do mesmo ano, um domingo de Carnaval. É um bem tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural – INEPAC (INEPAC, 2020), e está situado nas proximidades do Hospital Getúlio Vargas e dos Viadutos João XXIII e Luiz Carlos da Vila. Na época, O Jornal reportava:

O Parque Ary Barroso que será inaugurado para o IV Centenário da Cidade, está sendo construído numa área de cinquenta mil metros quadrados e será dotado de riachos, cascatas, lagos, bosque e local para recreação infantil.

²⁹ Biografia do compositor disponível em: https://www.ebiografia.com/ary_barroso/. Acesso em 22 out. 2021.

As quedas d'água serão projetadas do alto de uma formação natural de granito, no ponto mais elevado daquela área, e correrá por riachos construídos de maneira a que pareçam naturais, até terminar em dois lagos, com 50 centímetros de profundidade, e de onde retornará ao reservatório por meio de um sistema de bombas de recalque. Quando pronto, o Parque Ary Barroso será o maior parque público da Zona Norte do Estado. (O JORNAL, 1964, p. 5)

Figura 42 – Parque Ary Barroso, 1972



Fonte: GLOBO, 2014

O Parque Ary Barroso, como é possível constatar nas fotografias que seguem, foi uma área de convivência muito frequentada e conhecida pelos moradores da região. Contudo, os moradores e frequentadores reclamam o abandono do Parque pelo Poder Público, sobretudo relativo à ocupação indevida por instituições de atendimento ao público na região, o que não ocorre em outros espaços pela cidade.

Figura 43 – Família no Parque Ary Barroso. Da esquerda para a direita: prima Mônica, irmão Wladimir e prima Adriana. O bebê deitado na grama sou eu



Fonte: Maria Alice Mattos, 1982

Figura 44 – Família no Parque Ary Barroso. Minha mãe, Célia e minha prima Maria Fernanda. Ao fundo, a extinta escola Nossa Senhora do Brasil



Fonte: Maria Alice Mattos, 1982

Ainda é possível transitar pelo Parque, mas a sensação de insegurança é latente e, muitas vezes, inviabiliza sua ocupação. O medo nos afasta do Parque, sobretudo por conta da ocupação por parte da Polícia Militar, que aflige os moradores da região que vivem sob o constante temor de confronto armado. Ainda assim, tentamos nos apropriar desse espaço que é nosso.

Figura 45 – Parque Ary Barroso, área de brinquedos infantis



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

O espaço do Parque Ary Barroso é parcialmente ocupado pela UPA (Unidade de Pronto Atendimento) do bairro e, também, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) como sede administrativa das UPPs do Complexo da Penha, logo na área frontal do parque, onde ficavam as quadras polivalentes e parte do gramado, outrora repletas de convives. Além desses usos, hoje há setores do parque ocupados por destroços de contêineres da PMERJ, que serviam como alojamento dos policiais destacados para atuação nas UPPs do Complexo da Penha, acometidos por um incêndio no ano de 2017, felizmente sem vítimas.

Figura 46 – Fachada frontal do Parque Ary Barroso; estrutura da PMERJ incendiada



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

Os destroços marcam a paisagem do parque, que era convidativa e está há alguns anos sem atrativos para quem passa pela via principal; e com espaço reduzido, uma vez que hoje conta, além das construções, com espaço tomado por estacionamento de viaturas, como é possível perceber nas imagens que seguem. O fato do Parque Ary Barroso não ser mais acessado pela Avenida Brás de Pina, uma das vias principais do bairro também é um desconforto para os visitantes, sejam eles locais ou os que vêm de longe. A Rua Flora Lôbo, onde fica o acesso atual do Parque e da Arena Dicró é a via de acesso dos policiais das UPPs que trabalham na sede ou circulam por ela e, tendo as fachadas dos imóveis localizados na rua incontáveis marcas de tiros, a sensação de insegurança é latente para os visitantes.

Figura 47 – Fachada frontal Parque Ary Barroso; UPA Penha



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

Figura 48 – UPA: vista interna do Parque



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

Figura 49 – Fachada frontal do Parque Ary Barroso; estrutura da PMERJ em uso



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

Figura 50 – Fachada do Parque Ary Barroso; estacionamento de viaturas da PMERJ



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

Tais ocupações nos levam a refletir: seria possível imaginar um contêiner alocado bem no meio do gramado do Aterro do Flamengo? Uma construção da Polícia Militar nos jardins

do Passeio Público? Sabemos que não, contudo, o respeito à natureza, aos espaços de convívio social, ao lazer e à cultura na Zona Norte carioca não reflete o ofertado às áreas mais abastadas da Cidade. Nesse sentido, enaltecemos o movimento O Parque é nosso (LUCENA, 2016), fundado pelo empreendedor social Arthur Lucena, em uma luta incansável pela reapropriação, revitalização e reocupação do Parque Ary Barroso, o Quintal da Penha – como o nomeia –, pela população local.

Figura 51 – Arthur Lucena, da Valores da Penha, pelo movimento o Parque é Nosso



Fonte: Valores da Penha, 2021

Outra parte do parque é ocupada pela Arena Carioca Carlos Roberto de Oliveira – Dicró, espaço cultural que abriga a Biblioteca Comunitária Heloisa Seixas; o Boteco do parque, espaço gastronômico da Arena; uma sala multiuso; um espaço de convivência; e um quintalzinho.

Além desses espaços, a Arena Dicró é o espaço que traz para a região eventos culturais como encenações teatrais, circenses, concertos musicais e mostras de danças, e ainda é marcada por ser um espaço educativo popular com aulas de teatro e dança abertas à comunidade.

Inaugurada em junho de 2012, a Arena Carioca Carlos Roberto de Oliveira - Dicró é um espaço cultural da Prefeitura do Rio de Janeiro, cogerido pela Secretaria Municipal de Cultura e pela Organização da Sociedade Civil Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. Localizada na Penha, em nome homenageia um grande artista, intérprete e compositor da música popular brasileira, morador da Leopoldina. (ARENA DICRÓ, 2021)

A homenagem ao artista não poderia ser mais adequada, uma vez que o bairro da Penha é um grande referencial no mundo do samba. Dicró, embora não fosse proveniente da

região, mas sim da Baixada Fluminense, foi um cantor e compositor conhecido pelo humor nas músicas de sua autoria, principalmente as que falavam sobre a relação com a sogra e com o Piscinão de Ramos.

Figura 52 – Placa na esquina de acesso à Arena Dicró: Avenida Brás de Pina com Rua Flora Lobo



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

Figura 53 – Grafitti na lateral da Arena Dicró



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

Figura 54 – Graffiti na fachada interna da Arena Dicró: RESISTÊNCIA



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Figura 55 – Vista da plateia ao teatro da Arena Dicró: Encontro UJIMA



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

O parque ainda conta com áreas verdes na parte alta, entretanto, a insegurança limita sua ocupação. Importante atentar para esses espaços que estão no entorno da Vila Cruzeiro, são de fácil acesso e, ainda assim, são pouco ocupados por estudantes, educadores e por pessoas vivenciam aquele território, por isso é importante que as escolas promovam um conhecimento da história dos equipamentos urbanos locais, para que possam estimular as futuras gerações em suas reivindicações e ações na comunidade. Conhecimento é um potencializador do poder de mobilização.

Figura 56 – Domingo de sol no Parque Ary Barroso

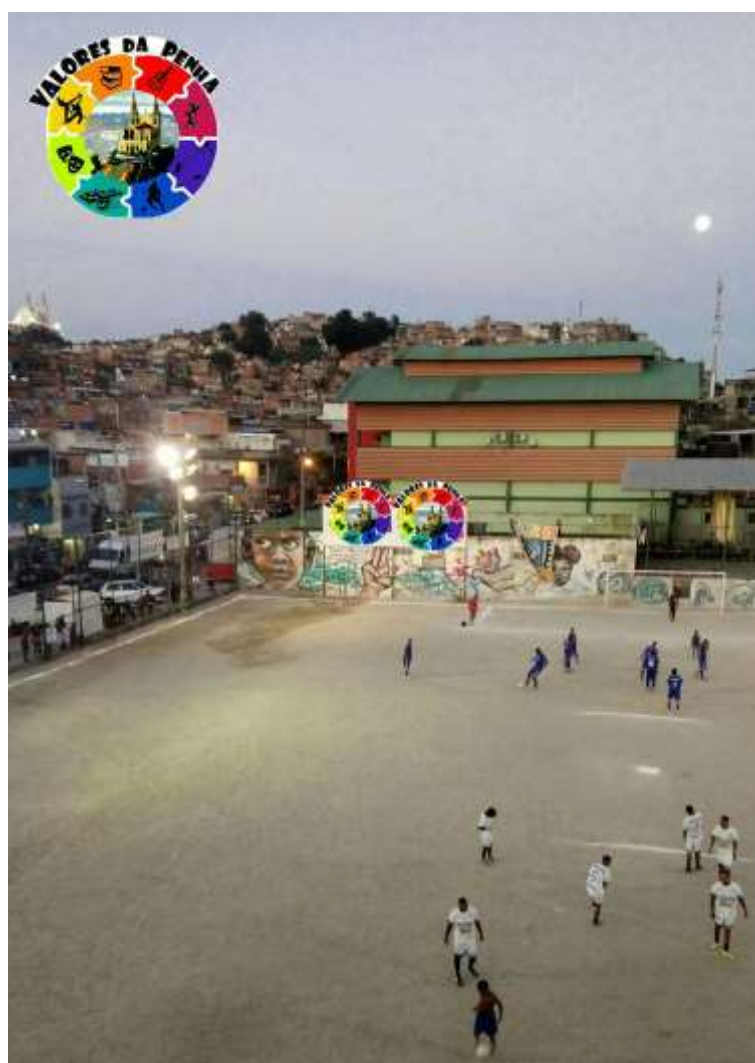


Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

E dentro da favela...

Para além desses espaços externos à favela, a Vila Cruzeiro conta com espaços próprios de convívio, lazer e produção cultural. Podemos citar, por exemplo, o Campo Ordem e Progresso, onde o ex-jogador da Seleção Brasileira de futebol, do Flamengo e do Inter de Milão, clube italiano, Adriano Ribeiro, o Imperador, foi descoberto.

Figura 57 – Campo Ordem e Progresso; Campeonato do Ordem



Fonte: Valores da Penha, 2021

O atleta, ex-aluno de escolas públicas da região, tem amigos e parentes que permanecem na Vila Cruzeiro e visita a localidade com frequência, ou seja, retorna ao seu

território de origem, onde recobra momentos de simplicidade e alegria, quando era somente um menino da região que adorava jogar bola. Esse comportamento lhe rendeu a pecha de mantenedor de bandido, drogado, irresponsável, entre tantos outros atributos que lhe foram conferidos, que seria difícil recordar todos para compartilhar aqui. Por que é importante lembrar do caso do Adriano aqui? Em primeiro lugar, porque é uma pesquisa que tem a Vila Cruzeiro, berço do craque, a valorização de sua história, suas potencialidades territoriais e histórias pessoais como foco, mas em um segundo momento porque tratamos dos estereótipos firmados sobre corpo e território favelado.

Adriano, homem negro e favelado foi “condecorado” em Milão, na Itália, com o título de Imperador devido a seu porte físico e seu desempenho futebolístico. Contudo, no Brasil, país onde nasceu, se criou e se formou jogador, é julgado por ser um visitante contumaz de uma favela, mesmo sendo milionário. Salvaguardando as realidades pessoais financeiras abissais, tal como Adriano, retornamos ao nosso território e escolhemos estar nesse lugar, pois criamos raízes, vínculos, temos memória afetiva, nos afetamos pelas pessoas e as afetamos nos encontros das nossas memórias, das nossas histórias e, muitas vezes, somente ali nos reconhecemos. Estar na favela é estar seguro, pisamos em terreno seguro, de acolhimento, de afetividade e, contra todas as probabilidades, de vida.

Foi no Campo do Ordem, como os locais chamam, que o futebol deu visibilidade à simplicidade do menino Wallace, através de uma captura do fotógrafo Bruno Itan, na Copa do Mundo de 2018.

Figura 58 – Foto *Aqui na favela estamos todos juntos na torcida pelo BRASIL!*



Fonte: ITAN, 2018

Wallace foi meu aluno na turma que consta na narrativa no Capítulo I. Sua timidez era proporcional à paixão pelo futebol. Grande fã do jogador da Seleção Brasileira Philippe Coutinho, pintou nas costas da camisa verde e amarela o número e o nome do jogador. A sensibilidade do fotógrafo Bruno Itan, que captura imagens do cotidiano da favela e apresenta ao mundo, é mais uma das representações da potência popular manifestada através das suas lentes.

Nas imediações, no Complexo do Alemão, área geográfica e culturalmente interligada à Vila Cruzeiro, há outras manifestações individuais e coletivas que mobilizam ambas as regiões e são exemplos de fenômenos populares.

Os *graffitis* do artista visual Miguel Afa (AFA, 2019), do Complexo do Alemão, atravessaram a Serra e chegaram ao CIEP Brandão Monteiro, com o projeto Me Retratem. O projeto tem por objetivo retratar a favela e seus protagonistas. A produção contou com a colaboração de artistas e voluntários do território e gerou um documentário que conta com narrativas dos/as colaboradores/as e a trajetória do personagem retratado no paredão do CIEP.

Figura 59 – Painel retratando Zezinho – artista do graffiti falecido



Fonte: Laís Rufino, 2021

Zezinho é o artista retratado neste mural e chegou a fazer uma intervenção artística na escola, contribuindo para tão sonhada galeria a céu aberto da Professora Laís Rufino:

Figura 60 – Intervenção no pátio do CIEP. Obra nomeada pelo @zecounlimited, retratado no painel anterior, como “Excited³⁰”



Fonte: Laís Rufino, 2021

O subúrbio carece de maiores investimentos em equipamentos urbanos de lazer e cultura. Na região estudada, o CineCarioca Nova Brasília, situado no Complexo do Alemão, exhibe filmes que estão nos cinemas dos *shoppings centers*, locais aos quais muitos dos moradores da região não têm acesso. O cinema é a primeira sala de exibição instalada dentro de uma favela carioca e a única opção de cinema do entorno. Segundo a Prefeitura do Rio de Janeiro:

O município do Rio possui uma discrepância relevante quanto à distribuição de salas de cinema em suas distintas regiões. Embora a Zona Norte concentre cerca de 40% da população da cidade, apenas 28% das salas de cinema da cidade estão localizadas nessa região. A Zona Norte possui, portanto, uma das maiores demandas reprimidas por novas salas de cinema. A reabertura do CineCarioca Nova Brasília busca preencher parte dessa lacuna, em uma política afirmativa de combate às desigualdades, ampliando o acesso ao cinema, produzindo pensamento e reflexão e estimulando a busca por lazer de aspecto cultural nesta região da cidade, berço de grandes ícones da cultura carioca. (SMCC-RJ, 2021)

³⁰ Disponível em: https://www.instagram.com/p/Bz6UE3fp_ok/. Acessado em 20 nov. 2021.

O cinema fica localizado dentro da Nova Brasília, favela do Complexo do Alemão que, assim como a Vila Cruzeiro, tem dias bons e ruins para acesso. Nesse sentido, ainda que bem-intencionada, a instalação dessa única sala de cinema na região não supre a demanda local.

Então, a primeira vez que eu fui ao cinema quando criança foi no cinema de Olaria, né? Ia no cinema de Ramos, eu adorava ir no cinema. como eu era uma adolescente super madura, minha mãe era a amiga que eu trocava, né, não mentia, falava, mesmo. Minha mãe deixava eu ir, né. O cinema era pertinho de casa, né. hoje eu passo ali, eu falo pras crianças lá que era um cinema, primeiro namorado, primeiro cinema. aí as crianças falam: “Sério?” Eu: “É! Tá abandonado, tá vendo? Do outro lado foi cassino, já foi cinema, já foi tudo.” Aí, elas ficam tipo assim: “Como assim ali foi cinema?” Porque hoje os cinemas estão tudo dentro dos shoppings, a maioria deles, tirando Cinelândia, assim, um ou outro na Zona Sul... (Ana Paula Mendonça, 2021)

A mercantilização da arte pode ser compreendida como uma fuga da insegurança constante, mas evidencia que os investimentos em segurança na região são insuficientes e/ou intencionalmente mal direcionados. Nesse sentido, enquanto os *shoppings centers* lucram muito com esse descaso (?) do Estado, vemos o patrimônio arquitetônico da região, que abrigava salas de cinema na Zona da Leopoldina desfigurados ou pior, se deteriorando dia após dia.

3.4 Os movimentos sociais da Vila Cruzeiro e adjacências

A importância dos movimentos sociais acaba por se refletir na reverberação que suas ações causam na sociedade. Pode ser que ao escolher entre o atendimento de um grupo de seis, sessenta ou seiscentas pessoas, uma agência patrocinadora, de fomento à arte, cultura ou educação, já que é sobre isso que estamos tratando, seja impelida a escolher apoiar e atrelar sua marca ao que apresenta maior visibilidade, até porque vivemos em uma sociedade capitalista e o dinheiro é necessário para manter as instituições e, é improvável que empresas envolvidas com tal prática o façam por conta da consciência social, exclusivamente.

Ao observar de perto algumas atividades e pesquisar por elas para alimentar esta pesquisa, foi possível perceber o quanto estamos perto de empreendedores sociais que transformam a vida dos sujeitos, os quais transformam o território (ou seria o contrário?). O fato é que as atividades desenvolvidas transformam os indivíduos e a coletividade, que

encontram nessas instituições um espaço de convívio, ensino, aprendizado e troca de experiências.

Na Vila Cruzeiro, assim como em todo o Complexo da Penha e no Complexo do Alemão, há movimentos sociais atuantes que desenvolvem trabalhos de excelência com as ferramentas que possuem/encontram. Apoiar esses movimentos, não só aqui, mas em outros espaços vulneráveis, é construir pontes para a transformação social.

Alguns dos movimentos que serão apresentados estão há tempos fazendo a diferença na Vila Cruzeiro, outros se estabeleceram há pouco, no entanto, o que se destaca e assemelha é que todos partiram do chão da favela. É a favela falando por ela mesma, se destacando por sua potência e rompendo com os estereótipos de marginalização do corpo e do território favelado.

A Vila Cruzeiro conta com movimentos sociais que intervêm nos processos educacionais e transformam as relações que ocorrem no território. A *Liga do Bem* e o *Spartanos do Complexo* são exemplos de Organizações Não Governamentais (ONGs) que trabalham na produção de artística e esportiva na Vila Cruzeiro.

Centro Cultural Liga do Bem

Figura 61 – Fachada da sede do Centro Cultural Liga do Bem



Fonte: Ana Paula Mendonça, 2021

A *Liga do Bem* é uma instituição voltada à música e às artes em geral. É coordenada por Ana Paula Mendonça, Professora de Música, que a construiu a partir do sonho de proporcionar vivências artísticas e acolher, em um ambiente harmonioso e seguro, crianças e adolescentes de 06 a 14 anos de idade, em situação de vulnerabilidade.

Na página de apresentação da instituição, Ana Paula afirma que “*há seis anos a música é a ferramenta que possibilita este sonho ser realidade. Nele as crianças deixam de ser alunas para se tornarem artistas e escreverem sua própria história.*” (MENDONÇA, [s.d.]). Desde a escrita dessa afirmação, chegamos ao aniversário de 10 anos da Liga, em 2022.

O projeto acontece na Vila Cruzeiro, no bairro da Penha, mas vai além. Através de iniciativas próprias e de parcerias, as crianças da *Liga*, como são chamadas no território, ganham a cidade em passeios e apresentações que fazem em espaços diversos.

A Liga do Bem começou desde a minha história. Eu fazia teatro, violão em Quintino, era antiga FUNABEM que virou a Escola XV, que hoje é FAETEC, né? Então, tudo começou lá. Eu comecei a ter teatro, violão, esporte. Era um projeto social, né. Eu morava na Estrada do Colégio e, depois... Isso com 15, 16 anos, né, e não pagava nada pelo projeto. E depois o caminho foi me levando a ver que, no projeto social, realmente, quem queria aprender aprendia e transformava. E aí, por ver toda a logística da comunidade, né, a questão da violência, a questão do problema local, né... Você não tem muitas opções ali. Ou você tá em casa ou você tá na rua e tá aprendendo, às vezes, algo que não é legal, né. Então eu comecei a me preocupar no sentido: por que não é levar oportunidades e um lazer para as crianças da comunidade já que não tem? (Ana Paula Mendonça, 2021)

Através da *Liga do Bem*, que é uma instituição educacional não formal, Ana Paula se apresenta como uma agente social cheia de potência, responsabilidade e muitos sonhos. Esses sonhos, muitas vezes, são os que afirmam às crianças, adolescentes e às famílias que atravessam a *Liga* que um mundo melhor é possível e ele é (re)criado a partir das transformações que somos capazes de fazer onde e com quem (con)vivemos.

Felizmente, eu e Ana Paula Mendonça conseguimos manter uma parceria estreita e cultivo uma admiração imensa pela pessoa que é e pelo trabalho desenvolvido junto às crianças da Vila. O espaço da escola em que leciono é o local definido para encontro e cedido para recitais, oficinas e apresentações. Quando os eventos da *Liga do Bem* ocorrem nos fins de semana, busco estar presente e, nos últimos dois recitais, tive a honra de ser a apresentadora dos eventos para a comunidade.

Figura 62 – Eu e Ana Paula Mendonça no X Recital da Liga do Bem



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Figura 63 – Festa de Natal do Centro Cultural Liga do Bem, 2021/ Participação especial Mestre Macau



Fonte: Maria Alice Mattos, 2021

Figura 64 – X Recital de Música do Centro Cultural Liga do Bem, 2022



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Spartanos do Complexo

Figura 65 – Logo do projeto Spartanos do Complexo



Fonte: Anderson Ribeiro, 2020

O *Spartanos do Complexo* é uma instituição desportiva onde as crianças são treinadas na modalidade jiu-jítsu, das artes marciais.

Figura 66 – Equipe Spartanos do Complexo, 2021



Fonte: Facebook Spartanos do Complexo, 2021

Anderson Ribeiro é o idealizador e coordenador do projeto, que atende crianças e adolescentes de todo o Complexo da Penha e se mantém através de doações, parcerias e trabalho voluntário. O Professor, faixa preta em jiu-jítsu, entende que o esporte é uma ferramenta de transformação social e, literalmente, luta para que as crianças que atende sejam bons atletas, mas, sobretudo, bons cidadãos.

Eu, como morador aqui, eu nunca vi chegar nada até a gente. Eu tive aquela infância raiz, né?! Jogar bola de gude, de ficar jogando bola, de soltar pipa, mas esporte em si, tirando futebol que o tinha um campinho aqui perto, não tinha nada. Nunca teve nada para mim, para as crianças e, com a chegada da UPP... Eu sempre entendi que chegar só polícia não adianta se não vier o social, se não vier o melhor para toda a parte de esporte, que eu acredito no esporte como ferramenta de transformação. E, eu tive sempre o sonho de ter um projeto social, porque eu não dou só aula de jiu-jitsu. Eu costumo dizer que eu formo pessoas para a sociedade. [...] Não foi nada planejado. Eu tinha desistido de dar aula eu iria fazer uma segunda formação como professor de Educação Física, mas um aluno chegou e falou: “Professor, ganhamos tatames e a gente não quer treinar com outra pessoa que não seja o Senhor”. Eu falei: “Cara, mas eu não quero mais dar aula eu quero só agora me dedicar a estudar...” e botei os tatames no terraço da casa aqui da minha tia, deixei o portão aberto, daqui a pouco subiu duas crianças: “Tio, é karatê?” Eu falei: “Não, é jiu-jitsu, meu filho. Você quer treinar?” “Quero!” Aí comecei ensinar eles subiram todos felizes. No dia seguinte voltaram com mais dois e quando eu vi já tinha 10 aqui comigo. Aí eu falei, “Cara, eu acho que vai vingar.” (Anderson Ribeiro, 2021)

Ambos os projetos já me atravessaram na escola em que atuo. As crianças atendidas imprimiam grande respeito ao tecerem comentários sobre os mestres Ana Paula e Anderson, que estavam/estão em contato constante com as unidades escolares do entorno para acompanhar o desenvolvimento das crianças da forma que lhes é possível, o que nem sempre é fácil. Conforme depõem Ana Paula e Anderson:

Ana Paula: *É eu acho que é fundamental, né, trabalhar junto. Porque a parceria é um crescimento, tanto de um lado quanto pro outro. Eu pude experimentar um pouquinho entrando como voluntária na Conde, na Professor Augusto Mota e na Monsenhor Rocha, né, essa troca. Hoje eu tenho alunos que eram da escola comigo, né, e hoje eles estão me seguindo, eles estão na instituição. Nesse período de pandemia, a gente não tá conseguindo mais trabalhar direito... Então, é uma troca muito legal, porque, às vezes, você precisa de um equipamento, né, de um material e às vezes a escola tem, pode te emprestar, ou então, vice-versa. Por exemplo, no caso dos recitais, né? Eu sempre preciso de um espaço pra realizar os recitais, né. É uma apresentação, onde a família vai, aqui onde a Liga funciona o espaço é muito pequeno. E a partir do momento em que a gente começa a fazer essa troca, os dois lados ganham. Que é o que a Liga do Bem futuramente vai fazer, essa troca com os equipamentos locais, tanto on line quanto presencial. Você consegue, até mesmo, acompanhar um pouco da vida daquela criança. Porque assim, eu falo pras crianças assim: “Ó, daqui a pouco eu tô na escola, hein. Eu vou saber como você está, se não está faltando.” Ou então da criança faltar e: “Ó, tia, fulano hoje nem apareceu na escola.” “Ah, é?! Você não foi pra escola e tá aqui na Liga, como é que é isso? Me conta essa história direito.” Você acaba ajudando. É um contato que às vezes a escola não tem, porque a galera não para com celular. “Ah! Vou fazer contato com a Liga do Bem, falar com a Ana Paula pra ver se ela consegue dar o recado para família.” Então, assim, é muito melhor. É como se você não trabalhasse sozinho. É o que eu tento fazer com as mães na Liga do Bem, mas até agora com poucos seguidores. É fazer com que elas tenham essa consciência, né. Sabe, você mudar de lugar, você poder falar que: “Não, tá fazendo bem pros meus filhos, pra todas as crianças. Eu não vou lá só por causa do meu filho. Tá fazendo a diferença na vida de todo mundo ali na comunidade.” (Ana Paula Mendonça, 2021)*

Anderson: *Eu sou extremamente sozinho no que eu faço... Eu costumo dizer que eu sou o soldado... o exército de um soldado só. Então eu peço a eles para que me tragam os boletins, né?! Aí eles gostam, que eles sabem que esse é o a recuperação deles, as notas deles vai influenciar nas oportunidades que vão ser recebidas: quem tem melhores notas, é lógico que vão ter prioridade nas oportunidades, mas eu não tenho nenhuma ajuda, assim, de corpo pedagógico da escola, nada disso. Eu queria até ter um processo, vamos dizer assim desse apoio, né, da escola. Aí também, de repente, uma assistente social para, de repente, frequentar o espaço, a família. Agora com pandemia fica mais difícil, mas a minha ideia era ter uma/um pedagogo, né, para gente acompanhar ali, tentar ajudar essa criança se recuperar. (Anderson Ribeiro, 2021)*

Vila Cruzeiro RJ

Outra produção da Vila Cruzeiro é a página virtual homônima, que está na plataforma Facebook há 12 anos. Voltada aos interesses dos que vivenciam o Complexo da Penha, a página *Vila Cruzeiro RJ*, coordenada por Cláudia Sacramento, moradora da favela há mais de 50 anos, apresenta notícias pertinentes aos interesses da comunidade como um todo, veicula propagandas e informações de entretenimento na região.

Figura 67 – Logo da Página Vila Cruzeiro RJ



Fonte: Vila Cruzeiro RJ, 2022

A fundadora, a partir de conversa-entrevista no aplicativo de mensagem *WhatsApp*, explica que sua motivação em criar a página foi o abandono completo da favela.

Há dez anos atrás eu via que a comunidade estava muito abandonada, sabe? Abandonada em todos os sentidos. Então, eu comecei a fazer a página pra informações de algumas coisas, passar algumas informações, brincadeiras, coisas do tipo... E a coisa foi ficando cada vez mais séria [...] Então... Passou a ser a segurança, que era muito tiroteio, muito tiroteio. Segurança do povo. Várias pessoas agradeciam que tinham suas vidas salvas por causa da página, né? Por causa dos avisos que eu colocava... [...] Começou assim, eu vendo aquela dificuldade, senti no computador e falei “Vou fazer!”. Sabe? Essa página pra gente se ajudar, pros moradores se ajudarem, né? [...] Sem os moradores, aquela página não é nada! (Cláudia Sacramento, 2020)

Cláudia, através da página e da visibilidade do canal, presta um serviço à comunidade que vai além de apresentar notícias. Produz campanhas de arrecadação de chocolates na Páscoa para presentear as crianças da comunidade e, durante a pandemia corrente, conseguiu arrecadar cestas básicas que ampararam muitas famílias em situação de extrema vulnerabilidade. O sítio, que já contou com cerca de 900.000 (novecentos mil) seguidores, hoje, com a migração para outras redes sociais, atende a cerca de 130.000 (cento e trinta mil) pessoas, que contam com os informes para, muitas vezes, se manterem vivos.

@Valores da Penha

A página *Vila Cruzeiro RJ* não é a única a informar os moradores da região. A *@Valores da Penha*, fundada por Arthur Lucena, apresenta conteúdo do cotidiano que inclui informações, propagandas e interatividade comunitária. Arthur Lucena foi convidado para estudar cinema e viver na Bélgica, à época da apresentação do documentário *Copa pra Alemão Ver*, trabalho integrado entre o Instituto Raízes em Movimento e o projeto Favela.com, mas se incumbiu de voltar ao Brasil e lutar por melhorias na sua comunidade através das lentes de sua câmera fotográfica.

Figura 68 – Edição de imagem do documentário, Raízes em Movimento, 2014



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Figura 69 – Campo Ordem e Progresso



Fonte: Valores da Penha, 2020

A página atua também na discussão das necessidades das favelas do Complexo da Penha e apresenta mobilizações políticas que ocorrem em todo o bairro. É o caso do apoio à retomada do Parque Ary Barroso pela comunidade; da convocação dos moradores para participação em projetos como o da horta comunitária das 4 Bicas, na Vila Cruzeiro, lançado em junho de 2021; do projeto “luxo do lixo”, projeto ambiental da mesma região, lançado em 2020. O comunicador social acompanha e compartilha os movimentos que reverberam na favela ou que para ela são importantes, como foi a inauguração da estátua dos Mestres de Capoeira Touro e Bentinho, irmãos que são referência da modalidade, no Largo da Penha.

A página @*Valores da Penha* mistura a nostalgia que os equipamentos urbanos do entorno alimentam em moradores, ex-moradores e visitantes da região; reivindicação pelas urgências que se apresentam; crítica política ferrenha pela forma de atuação das entidades de segurança pública; exaltação das boas práticas e produções culturais da Vila; além de cobrir as culminâncias das escolas da área, dos projetos da Clínica da Família Felipe Cardoso, do CRAS, entre outras instituições públicas, privadas e ONGs que atuam no território.

CEM – Centro de Integração Serra da Misericórdia

Figura 70 – Serra da Misericórdia altura do Morro do Caracol



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Dentre as contribuições da @Valores da Penha, conhecemos nesta pesquisa um pouco do trabalho do *CEM – Centro de Integração Serra da Misericórdia* (CEM, 2021), que é apresentado na própria página do Facebook como uma associação que, desde 2011, atua no Complexo da Penha em integração com a Serra da Misericórdia “sob os eixos da educação, da cidadania e da comunicação. [...] pelo anseio de disputar o direito à cidade, por meio da agroecologia e agricultura urbana” (CEM, 2011).

Atuamos em uma região de vulnerabilidade ambiental, social e econômica, baixo índice de qualidade de vida, com ausência de espaços de lazer, serviços precários de saneamento, canalização da água e coleta de lixo etc. Tais fatores, somados, impedem o acesso da população a uma vida digna e resguardada pelos direitos sociais. Os desafios, assim, são inúmeros e passam pelo anseio de disputar o direito à cidade, que é o direito do cidadão de usufruir de um espaço social historicamente

construído por suas mãos trabalhadoras e, atualmente, convertido em produto acessado por poucos. (SANTOS; SANTOS, 2021)

A Serra da Misericórdia é, segundo a ONG Verdejar, a última área de mata atlântica do subúrbio carioca. O maciço abrange 27 bairros e, de acordo com o decreto municipal nº 19.144/00, assinado pelo então prefeito da Cidade do Rio de Janeiro, o Arquiteto e Urbanista Luiz Paulo Conde, se constitui em uma APARU – Área de Proteção Ambiental e Recuperação Urbana. Tal feito foi um marco na luta ambiental dos movimentos sociais e ecológicos da região. No ano seguinte ao decreto, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais ambientalistas entregaram a Carta da Serra da Misericórdia ao Poder Público Municipal. Esta carta contém a lista de proposições e exigências de incentivo e investimentos para preservação e apropriação popular da Serra da Misericórdia.

Figura 71 – Capa da Carta da Serra da Misericórdia



Fonte: VERDEJAR, 2001

Um desses movimentos que causou muito barulho na região foi a Bicuda Ecológica. Fundada em 1998, foi após a ECO-92, que a Bicuda Ecológica iniciou os trabalhos antes mesmo de se firmar como uma ONG. Atuando pela conscientização ambiental nas escolas do bairro da Vila Kosmos, vizinho ao Morro da Fé – último do Complexo da Penha –, a Bicuda

intencionava ações práticas que fortalecessem a luta pela melhoria ambiental e, por conseguinte, da vida comunitária. As informações eram veiculadas por rádios comunitárias e, com a intenção de auxiliar o movimento, a Rádio Bicuda foi fundada em 1996, passando a fazer o papel de comunicadora social necessária à luta travada pela conservação da Serra da Misericórdia.

A Serra ainda é caminho de ligação entre os morros do Complexo da Penha. Desde a infância, minha mãe, avós, tios e tias cruzavam todo o Morro da Fé, a caminho do Grotão, do Morro do Sereno, da Vila Cruzeiro e Chatuba, onde tinham familiares e amigos, pelo que chamavam Serrinha. Eu e minhas primas e primos fazíamos o caminho inverso, caminhávamos em direção à Vila Kosmos, indo para o IPASE ou para o Carrefour de Vicente de Carvalho, onde hoje fica o Atacadão. Não tínhamos noção da importância e da dimensão que a Serra tinha/tem para a região e os bairros do entorno. Assim, entende-se mais uma vez o necessário reconhecimento da história e da geografia local e da reverberação que esse reconhecimento causa nas lutas políticas, sociais e ambientais.

Embora guarde riquezas naturais imensuráveis e seja palco de muitas lutas de movimentos sociais engajados na preservação e recuperação da área, a Serra da Misericórdia ficou mundialmente conhecida na cobertura midiática da fuga de traficantes da Vila Cruzeiro para o Complexo do Alemão, durante a ocupação da favela pelas forças de segurança do Estado, em 2010.

Além do nosso território...

Figura 72 – Logo do jornal Voz das Comunidades



Fonte: Página oficial do jornal Voz das Comunidades

Originário do Complexo do Alemão, o jornal *Voz das Comunidades* (SANTOS, [s.d.]), que se apresenta na página da plataforma Facebook como “um veículo de comunicação das

favelas, para as favelas do Rio”, conta com mais de duzentos mil seguidores. O editor-chefe Rene Silva é o idealizador e fundador do jornal, que nasceu:

No ano de 2005, época em que a mídia tradicional nem se quer mencionava o que existe de bom nas favelas e os verdadeiros problemas sociais que os moradores enfrentam no dia-a-dia, foi quando um menino de 11 anos de idade, aluno de uma escola municipal, decidiu criar um jornal pra comunidade do Morro do Adeus, uma das 13 que formam o Conjunto de Favelas do Alemão, pra mostrar tudo o que acontecia na sua comunidade. (SANTOS, [s.d.]

O jornal foi destaque nacional e internacional em 2010 e, desde então, Rene Silva se destaca como um jornalista que corre na contramão da hegemonia midiática, que insiste em criminalizar o negro e o pobre, espetacularizando conflitos urbanos e ignorando a potência que a favela guarda.

Pensar no protagonismo do favelado, é pensar no protagonismo negro. Um importante levantamento feito pelo Instituto Data Popular mostrou lá em 2014, que cerca de 67% dos moradores de TODAS as comunidades do Brasil são negros. Pra completar, seis de cada dez já sofreram preconceito. (VIEIRA, 2019)

Ainda no Complexo do Alemão, o projeto *Ler é 10 – Leia favela*, de Otávio Júnior, ganhador, em 2008, do prêmio Faz Diferença, do jornal O Globo. O projeto se propunha a apresentar o mundo encantado e o amor aos livros às crianças que, como ele, tinham pouco ou nenhum acesso a um acervo literário.

Otávio, ganhador do Prêmio Jabuti 2020, na categoria Literatura Infantil, pela obra *Da minha janela*, também escreveu o livro *O Livreiro do Alemão*, que narra toda a trajetória percorrida desde seu primeiro livro, *Don Gatón*, encontrado no lixo quando tinha 8 anos de idade, passando pelo reconhecimento popular e da mídia, e chegando à viabilidade e implementação do projeto que atende às favelas localizadas no Complexo do Alemão e Complexo da Penha.

Figura 73 – Capa do livro Da minha janela, de Otávio Júnior



Fonte: Companhia das Letrinhas, 2022

Gomes (2017) apresenta uma asserção de Santos (2009), em que “afirma que toda experiência social produz conhecimento. Ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias.” E ainda aponta, de acordo com ele, que “não existe conhecimento sem práticas e atores sociais” (SANTOS, 2009 *apud* GOMES, 2017, p. 28). É nesse sentido que entendemos a importância de movimentos como os de Ana Paula, Anderson, Cláudia, Rene, Otávio, e tantos outros, que potencializam e transformam as vidas dos sujeitos nos territórios que ocupam. Essa atuação social é, portanto, um frescor no verão cálido carioca. Que, então, se multiplique por diversos territórios.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: *ALMANAQUE DA VIZINHANÇA*

O almanaque é esse amigo sociável e fiel. Bem o conhecemos, desde os primeiros serões da nossa mocidade, que ele encheu e maravilhou. As suas histórias eram tão risonhas! Quanta agudeza nos seus logogrifos! Quadras que ele nos cantou ainda nos repicam na alma! Será certamente de boa aventura a estrada por onde ele nos leve... E lá vamos confiados, lentamente avançamos, escutando o bom almanaque, que nos ensina uma data, nos revela uma receita frutuosa, nos murmura maliciosamente uma picante estatística, até que nos encontramos muito longe, à beira de um grande rio...

Eça de Queiroz, 2019, p. 364

No contexto de um mestrado profissional há a exigência de um Produto Educacional que seja aplicável, replicável e que devolva à sociedade, de maneira efetiva, o investimento destinado à pesquisa proposta. Independentemente desta exigência, esta dissertação exigiria o Produto que a acompanha. Os trabalhos foram construídos em concomitante harmonia e são entrelaçados de tal forma que um complementa o outro.

Assim como nesta pesquisa buscamos a apropriação das histórias local e oral como ferramentas metodológicas, e nosso foco é o processo educacional que reverbera nas infâncias e adolescências, entendemos que se fez necessário construir um material palpável para os indivíduos, material este que acolha, encante e aguce a curiosidade, levando-os a perceberem-se construtores da história. Escolhemos, portanto, a composição de um almanaque recheado de informações pertinentes à Vila Cruzeiro e sua vizinhança e a esta pesquisa como um todo.

Para tanto, cabe-nos justificar tal escolha de forma e nomenclatura. Encontramos no Dicionário Online de Português as seguintes definições para almanaque:

Substantivo masculino.
Calendário com indicações astronômicas e meteorológicas.
Coleção especial e mais completa de histórias, geralmente em quadrinhos.
Anuário que contém informações genealógicas de famílias importantes.

Etimologia (origem da palavra almanaque). Do árabe al-munakh ou do árabe al-manakh. (DICIO, 2022)

O literato Eça de Queiroz produziu obras de análise acerca de almanaques. Segundo Casa Nova (1997, p. 270),

Eça vê a notoriedade do almanaque no limite do individual e do social. O almanaque é sobretudo uma pequena enciclopédia doméstica, com caráter essencialmente de difusão popular. A melhor conduta implícita na leitura do almanaque está também no limite do particular e do grupo. Em casa, sobretudo, ou nos serões camponeses. Numa ou noutra oficina, o almanaque é lido como livro de saber científico e cultural em todas as épocas, e com elas se transforma.

Isto posto, nos cabe explicar que em acordo com as informações apresentadas, nosso almanaque se propõe tanto como uma coleção de histórias, assim como disposto no dicionário referenciado, quanto como um livro de saber científico e cultural, como Casa Nova compreende a análise de Eça de Queiroz.

Pretendemos, dessa maneira, que o referido almanaque seja uma espécie de material de apoio educacional e sensível, que alcance a afetividade que transbordou nas entrevistas e dados distribuídos em suas páginas, que carregam histórias, culturas, geografias, memórias afetivas, territorialidades, conteúdos curriculares...

Assim sendo, apresentamos o *Almanaque da Vizinhança*, pois compreendemos que há territórios que conversam. Mais que isso, há espaços que nos acolhem e fazem parte de nós, ao passo que pertencemos a eles. O Almanaque da Vizinhança recebe esta alcunha a partir da percepção, durante a feitura deste trabalho, de que não é possível falar de Vila Cruzeiro sem falar do universo que a afeta e por ela é afetado.

Figura 74 – Capa do Almanaque da Vizinhança

ALMANAQUE DA VIZINHANÇA

Vila Cruzeiro



Fonte: <https://crista.globo.com/brasil/23825323-464-6c2/vt/6f550-PRODP/instinct/pqps1000081155887.jpg>

Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Tratamos a Vila como centralidade, mas almejamos transitar por todo afetamento que a circunda: os bairros da Penha e Complexo do Alemão; os morros e favelas da área denominada como Complexo da Penha – Morros da Fé, Paz, Sereno, Caixa D'Água, Caracol, Chatuba e Grotão –, além da própria Vila Cruzeiro, subdividida nas denominações próprias das territorialidades constituídas ali: Cariri, Merendiba, Cascatinha, Vacaria, Favelinha, Terra Prometida, Bairro 13.

Figura 75 – Mapa da Vizinhança

MAPA DA VIZINHANÇA



Em vermelho, limites das favelas do Complexo da Penha: (1) Morro do Cariri; (2) Vila Cruzeiro; (3) Parque Penetido da Penha; (4) Chatuba; (5) Grotão; (6) Morro do Caracol; (7) Morro da Caixa D'Água; (8) Morro do Sereno; (9) Morro da Paz; (10) Morro da Fé; (11) Serra da Misericórdia.
Fonte: Instituto Pereira Passos, 2019.

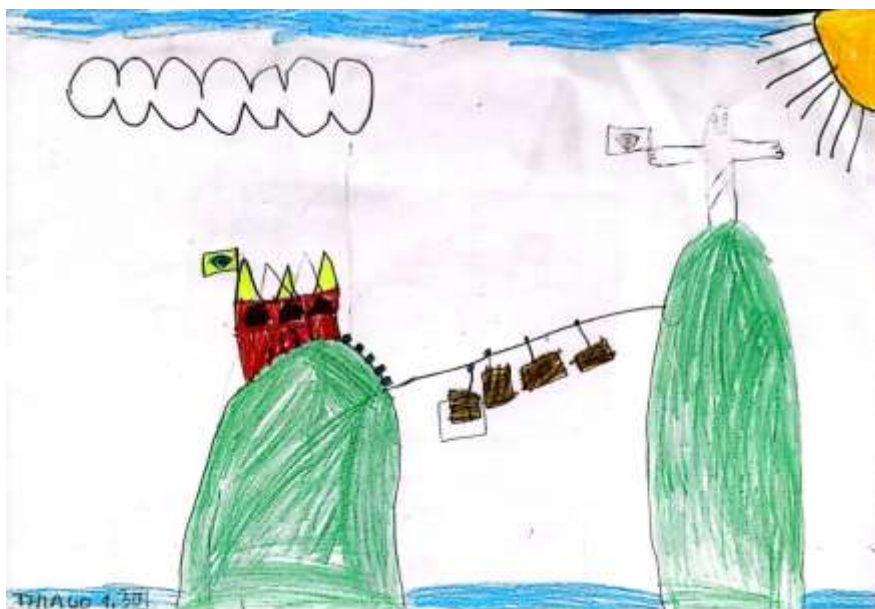
Fonte: IPP, 2019 *apud* Maria Alice Mattos, 2022

Ao longo do Almanaque, alguns desses territórios surgem mapeados, outros são citados pelos sujeitos entrevistados através de suas histórias, corroborando, assim, com os afetamentos sinalizados. Logo, o *Almanaque da Vizinhança* aborda pontos da história da favela Vila Cruzeiro, no bairro da Penha, subúrbio carioca; apresenta alguns equipamentos urbanos e produções coletivas que constituem os territórios e os sujeitos pesquisados na dissertação que integra.

O material é composto por uma produção imagética e textual, que costura passado e presente, com o objetivo de interceder pela construção de um Projeto Político Educacional Local, através de uma Pedagogia Territorial, que envolva os trabalhos desenvolvidos no território da Vila Cruzeiro, indo ao encontro da valorização da história local, das produções coletivas a partir dos movimentos sociais e dos espaços a serem ocupados.

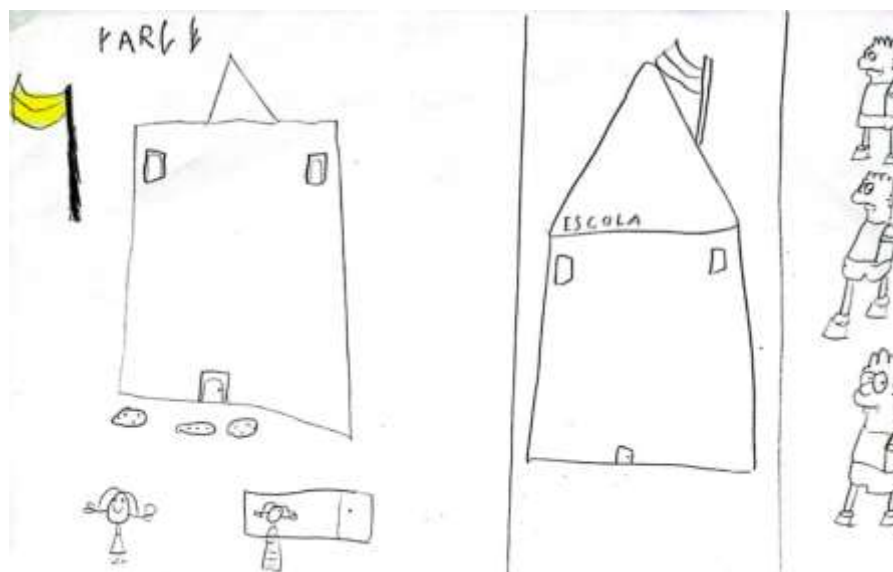
O almanaque foi apresentado à turma em que atuo em formato de vídeo, e gerou algumas trocas sobre os espaços que as crianças – de 8 e 9 anos – mais gostam ou gostariam de frequentar nas proximidades. A discussão virou arte e apresento alguns desenhos que retratam suas perspectivas:

Figura 76 – Ligar a Igreja da Penha ao Cristo Redentor pelo bondinho do Pão de Açúcar é um desejo do Thiago



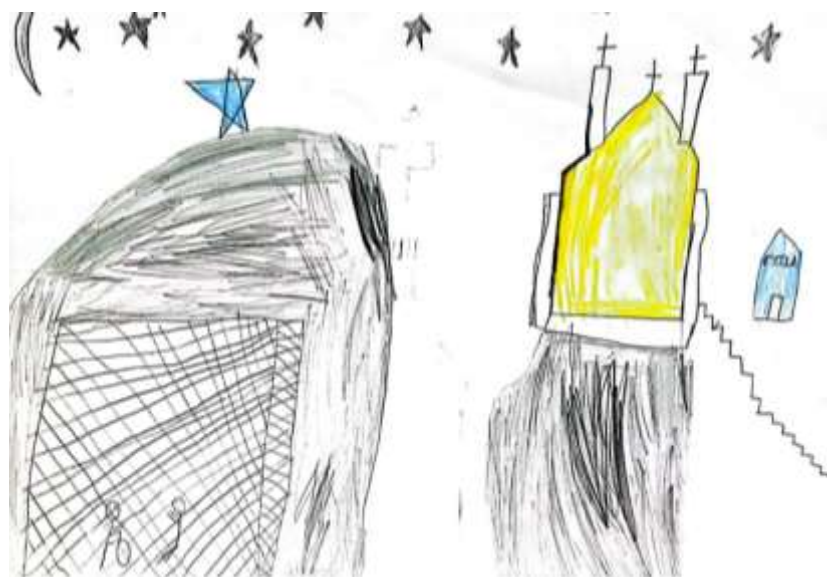
Fonte: Atividade de aula desenvolvida por Maria Alice Mattos, 2022

Figura 77 – Yarle desenhou a Igreja, a rua em que brinca e a escola com os amigos chegando



Fonte: Atividade de aula desenvolvida por Maria Alice Mattos, 2022

Figura 78 – João Miguel desenhou a Igreja da Penha com a escadaria, o mirante da Estrelinha, o campinho de perto de casa e, mais distante, a nossa escola



Fonte: Atividade de aula desenvolvida por Maria Alice Mattos, 2022

Nas páginas iniciais, o *Almanaque* apresenta os sujeitos desta pesquisa, suas produções e perspectivas sobre o território, assim como suas histórias. Nas seguintes, aborda algumas personalidades que nomeiam equipamentos do entorno, tais como escolas, parques e o hospital da região, firmando, assim, um compromisso com o reconhecimento da história que

extrapola o território em que estão inseridos, mas que nele reverbera. Acreditamos que essa proposta nos possibilita discutir a importância da política, da cultura e das artes para todos.

Figura 79 – Página de apresentação da comunicadora social Cláudia Sacramento

CLÁUDIA SACRAMENTO
FUNDADORA E EDITORA DA VILA CRUZEIRO RJ

Cláudia Sacramento, 52 anos, chamada carinhosamente de Mãe Vila Cruzeiro por Arthur Lucena, atua como comunicadora social e fundou a página Vila Cruzeiro RJ, em 2011, diante da percepção do abandono do poder público e dos veículos de comunicação da grande mídia no território. Cláudia é atuante nas redes sociais e na favela como um todo, sendo uma referência na comunidade, assim como a página que criou.

APONTE A CÂMERA E VISITE A PÁGINA VILA CRUZEIRO RJ



Posso dizer que eu nasci aqui, né? Cinquenta e um anos morando no Complexo da Penha e a página, esse ano, em agosto, ela faz 10 anos. 10 aninhos, uma criança ainda.

Cláudia Sacramento, 2021




Cláudia Sacramento, 2020

Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Figura 80 – Página de apresentação do Músico Dicro, que nomeia a Arena Cultural

DICRÓ

Nascido em Mesquita, o "Prefeito do Piscinão de Ramos", Carlos Roberto de Oliveira (1946-2012), o Dicro, passou a assim ser chamado pela forma que assinava seus sambas: CRO, então o samba era "de CRO" e assim fundou seu nome artístico. Sambista marcado pela sátira e sarcasmo, compôs muitos sambas com tom humorista. As sogras eram figuras carimbadas nas suas rimas, assim como políticos, dondocas, ex-esposas e, é claro, o Piscinão de Ramos, seu refúgio. Pertenceu a ala de compositores da Beija-Flor de Nilópolis e da Grande Rio, em Caxias.



Dicro no Piscinão de Ramos
Espaço Musical, 2012

"Domingo de sol
Adivinha pra onde nós vamos
Aluguei um caminhão
Vou levar a família na praia de Ramos"

Retirado de "Praia de Ramos", Dicro

Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Todo o Almanaque é entremeado pelas percepções dos sujeitos entrevistados, assim como esta dissertação. Intencionamos, com isso, que as crianças/adolescentes/professoras/es reconheçam e valorizem o protagonismo dos indivíduos que constroem/convivem/promovem

o território onde então inseridos, percebendo-se, assim, potências educadoras no espaço em que se atravessam.

Figura 81 – Página com imagem da Festa da Penha. Depoimento de Michelle Melo



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

Apresentamos no material algumas sugestões de intervenções pedagógicas e deixamos espaços que podem ser copiados e redimensionados para desenvolvimento de atividades complementares, através do registro de curiosidades e anexo de imagens, permitindo, assim, coautoria no Almanaque.

Figura 82 – Sugestão pedagógica com produção de gráfico



Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

A pretensão do Produto Educacional está para além da proposta inicial de um material de apoio para (re)conhecimento e valorização da história da Vila Cruzeiro e do Complexo da Penha. Almejamos uma replicabilidade em territórios favelados outros, que descubram a importância de reconhecer-se (com)parte da construção da própria história, da história local e geral. Intencionamos disponibilizá-lo por meio físico (impresso) para todas as unidades educacionais da Vila Cruzeiro e adjacências e virtualmente para quem se interesse na proposta e/ou no reconhecimento da área estudada.

Por fim, assim como no início desta dissertação e do *Almanaque da Vizinhaça*, apresento em suas últimas páginas parte das motivações pessoais que implicaram em sua construção: a história da minha família, que se inicia no Morro da Fé, passa pelo Conjunto Residencial do Quitungo e aporta na Vila Cruzeiro quando, depois de adulta, por ela sou acolhida.

Figura 83 – Página que apresenta minha família no *Almanaque da Vizinhança*

MINHA FAMÍLIA, A FÉ E O MORRO DA FÉ

Minha família foi a segunda a ocupar o Morro da Fé. Vô Valdemar (Mário para os íntimos), casou-se com vô Maria Florentina, quando ela tinha 13 anos, ainda no Espírito Santo (ES), de onde vieram com as filhas mais velhas, Marli e Marina. Já no Rio de Janeiro (RJ), tiveram mais cinco filhos, dois homens e três mulheres, uma delas, a minha mãe Célia. Compraram um terreno no alto do Morro da Fé, onde construíram uma casa. Mais tarde, minha bisavó Alice (mãe da avó Maria) e vô Simplicio, vieram do ES para o RJ viver na Fé, também. A partir dessa mudança, passaram a cuidar de porcos e galinhas, e de uma horta de subsistência. Minha mãe e tias gostam de lembrar que a vô fazia sua própria linguiça. Vô Licinha, como era chamada, não tem data de registro de nascimento documentada, faleceu em 1995 e foi a única avó com quem tive contato. Dizem que o vô Mário era um homem religioso, que durante o perecimento da doença - sofreu com tuberculose por muitos anos -, doou grande parte do terreno comprado para a Igreja Assembleia de Deus que frequentava. A instituição ainda funciona no mesmo lugar e, a casa onde cresceram minha mãe, tios e tias, é morada de minha tia Marina e sua família, quem cuidou de Vô Licinha até seus últimos dias.



Partindo da esquerda: vô Maria, tia Wilson, Vô Licinha, década de 1970
Arquivo de Maria Alice Mattos



Partindo da esquerda: tio Walter, primo Gabriel e tia Marina, década de 1960
Arquivo de Maria Alice Mattos

Fonte: Maria Alice Mattos, 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar esta pesquisa ao Grupo da Extensão Corpos Femininos, fui questionada por uma membra sobre a motivação para escolha dos/as entrevistados/as. Eu mesma me surpreendi com a resposta-descoberta: brilho nos olhos. O brilho nos olhos foi o critério utilizado para escolha das pessoas que entrevistei. Muitas pessoas atravessaram essa pesquisa, tantas se encantaram com a proposta, mas não caberiam todas as suas narrativas aqui. Sendo assim, foi necessário definir aqueles que chegariam até aqui e construiriam este trabalho em sintonia com suas propostas. Assim, abarcamos as narrativas de moradores e profissionais locais que nos apresentaram o brilho nos olhos ao falar sobre a Vila Cruzeiro. Logo, Ana Paula Mendonça, Anderson Ribeiro, Arthur Lucena, Cláudia Sacramento, Ivan Nascimento, Laís Rufino e Michelle Melo, os quais compartilharam memórias, experiências e expectativas em relação à Vila Cruzeiro, são partes desta trajetória pesquisadora e suas narrativas enriqueceram e costuraram este texto. São elas permeadas por perspectivas peculiares, muitas vezes de confronto de opiniões, sobretudo no que diz respeito ao trânsito pelo território, relativo ao espaço e reconhecimento de área.

Cabe recordar que o projeto apresentado para esta pesquisa tinha a premissa de refletir sobre a desigualdade étnico-racial na ocupação da cidade, a partir de experiências vivenciadas por estudantes das escolas públicas de favela, com recorte na favela carioca da Vila Cruzeiro, situada no bairro da Penha. Tal reflexão se justificou na observação de áreas da cidade do Rio de Janeiro que não eram/são ocupadas por habitantes da favela que estudam nessas instituições, sobretudo estudantes negras e negros, interditados ao efetivo exercício do direito à cidade, uma vez que os atravessamentos do racismo estrutural se refletem, inclusive, em espaços de aparente igualdade. Contudo, logo no início dos trabalhos, um questionamento feito pela orientadora Prof.^a Dr.^a Mônica Lins, mulher com olhar ímpar para as questões humanas, restringiu a pesquisa ao território da Vila Cruzeiro: como discutir a ocupação da cidade, se as infâncias encontram dificuldades em frequentar/ocupar o próprio território por conta de incontáveis interdições?

Assim, o levantamento dos equipamentos urbanos do entorno, os quais seriam agregados ao todo da cidade em uma cartografia na proposta inicial; os passeios impedidos pela pandemia; as discussões feitas com os estudantes, familiares e educadores em sala de aula e/ou no espaço escolar, dos quais extrairíamos as histórias orais e locais, foram substituídos pelas histórias colhidas a partir de documentos e narrativas dos sujeitos-atores

locais apresentados, que compartilharam suas memórias, perspectivas e expectativas em/com o território da Vila Cruzeiro.

A modificação do curso da pesquisa aponta uma modificação na pessoa-professora-pesquisadora que me formei neste percurso. Digo sempre que temos dois ouvidos e uma única boca, portanto, devemos escutar mais do que falar. Ainda que faça dessa uma prática perene em minha vida, a docência acaba nos impelindo a falar muito e querer ouvir pouco, uma vez que “os barulhos” acabam por nos incomodar. Nos momentos de silêncio, contudo, geralmente no fim do dia, costumo revisitar as conversas, narrativas, apontamentos e situações vivenciadas nos momentos de barulho. Isso faz com que eu pondere para (re)agir. Digo isto para elucidar as reverberações desta pesquisa em minha prática pedagógica, minhas relações sociais e na minha relação com minhas experiências passadas, com os territórios pelos quais passei e pelos quais ainda passarei.

Compreendi, neste percurso, que nossas histórias não nos pertencem exclusivamente, mas a um universo de histórias que as contém. Aprendi que a minha história atravessa tantas outras, assim como é atravessada pelas de outros sujeitos, e isso nada mais é que reconhecer a construção da história. Descobri que as histórias de família, através das quais compartilhamos risos e dores, estão encharcadas de aspectos políticos, ambientais, territoriais, socioeconômicos, os quais nos passam despercebidos, pois não compõem os livros escolares ou os monumentos públicos. É nessa perspectiva que apresentamos a proposta de uma Pedagogia Territorial, para que nossas crianças, adolescentes e nós mesmos nos vejamos representados através das histórias que serão contadas nos processos educativos. E por que não serem eles ou sermos nós a contar histórias que atravessarão nosso percurso acadêmico?

Esta pesquisa se propôs a refletir sobre a valorização do território, da história local, das potencialidades territoriais, acerca das produções culturais populares locais, além das interseções de raça e classe tecidas no território urbano a partir da Educação Pública constituída na favela, bem como as impressões geracionais e a observação da atuação dos movimentos sociais de comunicação e projetos sociais educacionais presentes no território da Vila Cruzeiro, traçando um percurso investigativo pelas regiões vizinhas e interligadas à Vila, tais como os bairros da Penha e do Complexo do Alemão e o Complexo da Penha como um todo. Circunscrita nestas áreas, abordou os equipamentos urbanos do entorno, as manifestações e produções culturais que ali fizeram/fazem história, algumas das quais resistem até os dias atuais, e as contemporâneas, criadas mais recentemente.

Os resultados das investigações estão atribuídos ao objetivo central da pesquisa: a valorização da história local, das ações coletivas com potencial educativo que acontecem no território da Vila Cruzeiro e a proposta de uma articulação curricular e pedagógica entre as instituições educacionais da região. Na construção desta dissertação, sobretudo, por conta da história oral como definição metodológica central, constatamos que nossa proposta corrobora com o ideário das/os entrevistadas/os. Nesse sentido, entendemos que a construção de uma escola pública favelada emancipadora é possível, para além de políticas públicas necessárias, a partir dos esforços cruzados entre escola, movimentos sociais e comunidade escolar.

Constatamos neste processo que as escolas situadas em favela são as escolas públicas acessadas pela massa popular, pelo/a filho/a do/a trabalhador/a. Compreendemos que tais instituições se estabelecem nos territórios de favela como espaços educacionais, mas são, igualmente, espaços de acolhimento, pertencimento, socialização, pluralidade e segurança. Nesse sentido, acreditamos que a escola pública, sobretudo a escola pública favelada somente estará cumprindo efetivamente seu papel, quando imbuída de reverenciar a pluralidade, a diversidade que compõe a sociedade brasileira.

Temos ciência de que a educação não é uma mágica transformadora do mundo, nem das condicionantes sociais. Entretanto, acreditamos que a escola, principalmente a escola pública, deve reivindicar, entre tantas outras responsabilidades, a possibilidade de remodelar a sociedade, e acreditamos que isto é possível a partir de uma prática pedagógica que possibilite imprimir importância ao que emerge dos saberes constituídos no território, do povo, das narrativas que são ignoradas ou desconfiguradas no percurso escolar, das experiências de vida e da realidade dos nossos estudantes. Para tanto, enaltecemos as produções populares e as ações coletivas, que educam e transformam nos territórios de favela, desatando, assim, as amarras dos currículos e documentos orientadores, os quais atam o fazer pedagógico a uma prática conservadora, usaeurreferenciada, com fins de manutenção do *status quo*, impedindo ou, no mínimo, dificultando mudanças estruturais na sociedade.

Reconhecemos a importância dos movimentos sociais diversos dentro das favelas, movimentos estes emergentes do povo. Compreendemos a importância de escutar as experiências, as memórias, as motivações e necessidades que tornaram moradores desses territórios em agentes sociais, que buscam transformar a realidade que vivem, que exaltam as boas experiências locais, assim como apontam os atravessamentos políticos, ambientais e sociais, que implicam em condições de desigualdade em relação à vida fora da favela e, muitas vezes, encontram desigualdade na própria favela.

Concluimos que na percepção das infâncias, todos os sujeitos entrevistados apresentam impressões muito parecidas: as crianças não têm mais direito de brincar na rua, ocupar o próprio território. Indo além, alguns demarcaram que, em suas infâncias, o acesso à cidade era deficitário, às vezes por conta da mobilidade, outras por conta de questões financeiras. Contudo, foi unânime a percepção de que a insegurança é o grande complicador para ocupação efetiva do próprio território na atualidade.

Abraçamos a concepção de território como espaço geográfico tensionado, que abriga lugares e relações humanas, o que é transformado no espaço-tempo a partir dos encontros estabelecidos. Logo, compreendemos que as territorialidades são propulsoras de experiências ricas e ampliadoras de relações, e que os encontros tecidos nos territórios foram os facilitadores das narrativas colhidas, das experiências e memórias de sujeitos-atores que dedicam imenso carinho pela Vila Cruzeiro.

Reconhecemos, aqui, que há estabelecido no território urbano uma dicotomia evidente entre favela-cidade. Que corpos favelados, majoritariamente negros, não têm seu ir e vir respeitados em seu próprio território, configurando uma exclusão social gravíssima e ainda, que seus direitos básicos de existir são negligenciados pelo Poder Público, e agravados por uma Necropolítica escancarada, que tem direcionamento bem definido: a população negra e pobre das favelas.

Produzimos o Produto Educacional, *Almanaque da Vizinhaça: Vila Cruzeiro*, que compõe esta dissertação e abarca a história local, narrativas e imagens. O material intenciona o reconhecimento e a valorização da história e das produções culturais locais, assim como a reflexão sobre a importância de ambos no currículo e nas práticas pedagógicas. Assim sendo, da possibilidade de sua aplicabilidade nas escolas da região, como iniciado na turma em que atuou assim que finalizado, e na replicabilidade para outros territórios de favelas, emerge a proposta de uma pedagogia territorial, uma proposta de intervenção prática a ser desenvolvida posterior a essa pesquisa.

A pedagogia territorial se ampara na opção decolonial, que é inerente à proposta, pois entendemos que reconhecer sua própria história, origem, bem como ter a dimensão histórica, espacial e política da construção e das transformações das diversas sociedades que formam o mundo, destituindo a centralidade da cultura branca usaeuroreferenciada, é imprescindível para a valorização da própria realidade, história e cultura, de sua perspectiva alçada como base da transformação/produção do conhecimento. Em síntese, para que a Pedagogia Territorial seja desenvolvida, é necessário um pensamento decolonial e práticas antirracistas e

intercultural crítica perenes ao viver/fazer pedagógico. Logo, compreendemos que as histórias orais, a história local, a apropriação do território, a ocupação dos espaços vividos e o reconhecimento da importância de vivências outras no processo educacional são aspectos que fundamentam a prática proposta.

Nesta pesquisa, aguçamos a curiosidade num parâmetro freiriano, nos fizemos docentes-pesquisadores e pesquisamos com a alma cheia de esperança. Esperança do verbo esperar. Logo, esperamos por um país justo, em que os Direitos Humanos sejam direcionados a todos os corpos e territórios, em que sejamos amparados pelos direitos constitucionais de forma equitativa, e que o Estatuto da Criança e do Adolescente, de maneira ampla e irrestrita, absorva todas as infâncias.

Discutimos, na tessitura deste texto, conceitos que a fundamentaram e foram necessários para compreendermos e nos fazermos compreender dentro da investigação firmada. Acreditamos que não deveríamos falar de uma pesquisa antirracista sem abordar os conceitos de branquitude, racismo estrutural e racismo ambiental, assim como Necropolítica. Os conceitos de território e (multi/trans)territorialidade foram fundantes nesta pesquisa, uma vez que foi através deles que debatemos a ocupação do espaço vivido e intencionamos sua apropriação física pelas infâncias sobre as quais discorreremos. Dialogando com tais conceitos, abordamos a história da favelização carioca e a gentrificação que a acompanhou desde o início do processo de revolução urbana na cidade. Entendemos que tais conceitos foram entrecruzados muito antes desta pesquisa, antes mesmo de serem organizados e elucidados pelos intelectuais que os explicam e nos servem de apoio para a costura deste trabalho, eles são procedimentos cotidianos.

Assim concluímos esta investigação, sem findá-la, pois, desejando espaço para continuidade à sua proposta em novas pesquisas e atuações no território, esperando que sejamos todos, inclusive as infâncias, contemplados pela excelência de existir, conhecer e viver. Que sejamos respeitados dentro de nossa essência e de nossa existência, que não haja saberes indiscriminadamente definidos por superiores a outros, para que um dia nos seja possível refundar um país onde viveremos resguardados pelo direito às diferenças que nos constituem, mas amparados de maneira que não sejamos desiguais no que nos é devido, permitido ou exigido.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ivy De Souza. Biopolítica e racismo ambiental no Brasil: a exclusão ambiental dos cidadãos. **Opini3n Jur3dica**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 97–100, 2013.
- O PERIGO DA HIST3RIA 3NICA. Dire33o: Chimamanda Ngozi ADICHIE. Global: TED Talker, 2009 Dispon3vel em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt.
- AFA, Miguel. **miguel.afa 55**. 2019. Dispon3vel em: <https://www.instagram.com/miguel.afa/>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. S3o Paulo: P3len, 2019. ISBN: 9788598349695.
- ALMANAQUE. In: DICIO, Dicion3rio Online de Portugu3s. Porto: 7Graus, 2022. Dispon3vel em: <https://www.dicio.com.br/almanaque/>. Acesso em 11 nov. 2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz De. **Racismo estrutural**. S3o Paulo: P3len, 2019. ISBN: 9788598349749.
- SOM DE PRETO - VIDEO CLIPE OFICIAL. Dire33o: Amilcka; Chocolate. Brasil: YouTube,[s.d.] Dispon3vel em: AMILCKA E CHOCOLATE.
- Arena Carioca Dicr3**. 2021. Dispon3vel em: <http://arenacariocadicro.org.br/sobre/>.
- ARROYO, Miguel G. Pol3ticas educacionais, igualdade e diferen3as. **RBP3E**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 83–94, 2011. ISSN: 1678-166X. DOI: 10.21573/vol27n12011.19969.
- ARROYO, Miguel G. Que Outros Sujeitos? Que Outras Pedagogias? In: **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petr3polis: Vozes, 2012. p. 25–35; 37–47. ISBN: 978-85-326-4448-0.
- ARROYO, Miguel G. **Curr3culo, territ3rio em disputa**. 5ª ed., Petr3polis, RJ: Vozes, 2013. ISBN: 9788532647481.
- ARROYO, Miguel G. O Direito 3 Educa33o E a Nova Segrega33o Social E Racial - Tempos Insatisfat3rios? **Educa33o em Revista**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 15–47, 2015. ISSN: 1982-6621. DOI: 10.1590/0102-4698150390.
- BAS3LIO, Guilherme. O Curr3culo Local nas Escolas Mo3ambicanas: Estrat3gias epistemol3gicas e metodol3gicas de constru33o de saberes locais. **Educa33o e Fronteiras On-Line**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 79–97, 2012.
- BRAND3O, Carlos Rodrigues. **O que 3 educa33o?** S3o Paulo: Brasiliense, 2007. ISSN: 1098-6596. ISBN: 9788578110796.
- BRASIL. Constitui33o da Rep3blica Federativa do Brasil. Brasil. Brasil, 1988. ISBN: 0159988616. Dispon3vel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. ECA - Estatuto da Crian3a e do Adolescente Brasil, 1990. p. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. Brasil, 2003a. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf.

BRASIL. **Bolsa Família**. 2003b. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasil, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. ISBN: 9788577830480.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Base Nacional Comum Curricular. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasil, 2017. p. 1–12. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf.

BRASIL. PNAD contínua - Educação 2018. **Ibge**, [S. l.], v. 2018, n. 2, p. 1–12, 2019. ISBN: 9788524044953.

BRASIL. **Produto Interno Bruto - PIB**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. [s.l.: s.n.]. ISBN: 9788570187871. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª A 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1

CAMPOS, Andreilino. **O planejamento urbano e a “invisibilidade” dos afrodescendentes: discriminação étnico-racial, intervenção estatal, segregação sócio-espacial na cidade do Rio de Janeiro**. 2006. Universidade Federal do Rio de Janeiro, [S. l.], 2006. ISSN: 1982-3908.

CAMPOS, Andreilino. **Do Quilombo à Favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. ISBN: 978-85-286-1159-5.

CAPITAL, Carta. “Tudo bandido”, diz Mourão sobre vítimas da chacina no Rio. **Carta Capital**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/tudo-bandido-diz-mourao-sobre-vitimas-da-chacina-no-rio/>.

CASA NOVA, Vera Lúcia. Eça de Queiroz e os almanaques do seu tempo. **SCRIPTA**, v. 1,

n. 1, p. 268–272, 1997.

CAVALLIERI, F.; VIAL, A. Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010. *[S. l.]*, p. 1–20, 2012.

CEM. **CEM - Centro de Integração na Serra da Misericórdia**. 2011. Disponível em: https://www.facebook.com/CEMIntegracaoNaSerra/about/?ref=page_internal. Acesso em: 22 ago. 2021.

CEM. **Centro de Integração na Serra da Misericórdia**. 2021. Disponível em: <https://www.serra-cem.org/sobre-o-cem>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CIEP DOUTOR ADÃO PEREIRA NUNES. **CIEP Dr. Adão Pereira Nunes**. Disponível em: <https://www.instagram.com/rolounoadao/>. Acessado em 04 set. 2022.

COLLARES, Ana Cristina Murta. **Jovens meninas e desigualdade no Brasil**. Brasil: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10324>.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz Da. **Branquitude: dilema racial brasileiro**. 1. ed., Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020. ISBN: 9786587785011. Disponível em: http://www.papeisselvagens.com/uploads/6/9/3/3/69339767/branquitude_dilema_racial_brasil_eiro.pdf.

CORRÊA, Roberto Lobato. Territorialidade e corporação: um exemplo. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. De; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território: globalização e fragmentação**. 4ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998. p. 251–256.

CRUZ, Cláudia Gomes. **Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para (re) Educação das relações étnico-raciais Rio de Janeiro**. 2020. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *[S. l.]*, 2020. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2021/02/CLAUDIA-GOMES-CRUZ-4.-Dissertação-Claudia-REVISAO-CONCLUIDA.pdf>.

DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sociocultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136–161.

DE QUEIRÓS, Eça. **Notas contemporâneas**. Publicado originalmente em 1907. Livro Digital nº 1019. Projeto livro livre. 1ª ed. São Paulo: Iba Mendes Editor Digital, 2019. Disponível em: <http://ibamendes.org/Notas%20Contemporaneas%20-%20Eca%20de%20Queiros%20-%20IBA%20MENDES.pdf>. Acessado em: 12 out. 2022.

DEÁK, Csaba. O processo de urbanização no Brasil: falas e façanhas. *In*: DEÁK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos (org.). **O processo de urbanização no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: edUSP, 2015.

ELITE X BURGUESIA. Direção: Emicida; Fabio Porchat; João Vicente; Chico Bosco; Luciano Huck. Brasil: GNT, 2021 b Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=198086235537817>.

FACINA, Adriana; PALOMBINI, Carlos. O padrão e a padroeira: Momentos de Perigo Na Penha, Rio De Janeiro. **Mana: Estudos de Antropologia Social**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 341–370, 2017. ISSN: 16784944. DOI: 10.1590/1678-49442017v23n2p341.

FERRAZ, Chrystiano Gomes. A Filosofia do Diálogo de Martin Buber como crítica à modalidade Homeschooling: uma contribuição para o debate educacional brasileiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2021. ISSN: 2359-6856. DOI: 10.12957/riae.2021.51783.

FERREIRA, Davi. **Querem colocar o baile na gaiola**. 2019. Disponível em: <https://www.anf.org.br/querem-colocar-o-baile-na-gaiola/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

Fogo cruzado. 2016. ISSN: 01040898. DOI: 10.2307/40135370. Disponível em: <https://fogocruzado.org.br/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FRANCO, Marielle. **UPP - A Redução Da Favela a Três Letras: Uma Análise Da Política De Segurança Pública Do Estado Do Rio de Janeiro**. 2014. Universidade Federal Fluminense - UFF, [S. l.], 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Le ed., São Paulo: Paz e Terra, 1998. ISBN: 8521902433.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. ISSN: 00223530. ISBN: 9789896540821. DOI: 10.1017/CBO9781107415324.004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsames.2011.03.003> <https://doi.org/10.1016/j.gr.2017.08.001> <http://dx.doi.org/10.1016/j.precamres.2014.12.018> <http://dx.doi.org/10.1016/j.precamres.2011.08.005> <http://dx.doi.org/10.1080/00206814.2014.902757> <http://dx.doi.org/10.1080/00206814.2014.902757> <http://dx.doi.org/10.1080/00206814.2014.902757>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

G1. Desempenho do PIB do Brasil no 3º trimestre fica em 43º em ranking com 54 países. **Economia**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/12/03/desempenho-do-pib-do-brasil-no-3o-trimestre-43o-em-ranking-com-54-paises.ghtml>.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2006. ISSN: 2237-9983. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 12. ed., São Paulo: Cortez, 2008. ISBN: 978-85-249-1249-8.

GALLO, Douglas; SANTOS, Fábio Silva. Grandes intervenções urbanas: acupuntura urbana ou gentrificação? **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, [S. l.], v. 05, n. 29, p. 30–42, 2017.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da Escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 81–110.

GLOBO, O. **Parque Ary Barroso**. 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 5ª reimpre ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. ISBN: 978-85-326-5579-0.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [S. l.], v. 2, p. 223–244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06-GONZALES%2C Lélia - Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira %281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06-GONZALES%2C%20L%e9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf).

HAESBAERT, Rogerio. **Viver no Limite: Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”**. 1ª ed., Buenos Aires; Niterói: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021. ISBN: 9789877228328. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>.

HART, Tony; HELLARD, Susan. **Coleção Crianças Famosas - Leonardo da Vinci**. 9ª ed., São Paulo: Callis, 1994.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais, São Paulo**, [S. l.], v. 29, p. 73–89, 2012. ISSN: 1980-511X. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/david-harvey_direito_a_cidade .pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/david-harvey_direito_a_cidade.pdf).

HERCULANO, Selene. O Clamor Por Justiça Ambiental E Contra O Racismo Ambiental. **Interfacehs : Journal of Health, Environment and Sustainability**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 3–3, 2008. ISSN: 1980-0894.

HERINGER, Carolina; BARROS, Rafaella. PM aborda ônibus e recolhe adolescentes a caminho das praias da Zona Sul do Rio. **Globo Extra**, Rio de Janeiro, p. 1–4, 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/pm-aborda-onibus-recolhe-adolescentes-caminho-das-praias-da-zona-sul-do-rio-17279753.html>.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. ISBN: 9788578277031.

IBGE. Educação 2019, PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, [S. l.], v. 2019, n. 2, p. 1–16, 2020 a. ISBN: 9786587201092. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf.

IBGE. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência de Notícias IBGE**, [S. l.], p. 1–11, 2020 b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>.

PNAD CONTÍNUA 2019: RENDIMENTO DO 1% QUE GANHA MAIS EQUIVALE A 33,7 VEZES O DA METADE DA POPULAÇÃO QUE GANHA MENOS. Direção: Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. [s.l.: s.n.] Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27594-pnad-continua-2019-rendimento-do-1-que-ganha-mais-equivale-a-33-7-vezes-o-da-metade-da-populacao-que-ganha-menos>.

INEPAC. **Patrimônio Cultural Bens Tombados**. 2020. Disponível em: http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/231. Acesso em: 22 out. 2021.

IPHAN. **Ofício dos Mestres de Capoeira**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/67/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

IPHAN. **Roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira**. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ITAN, Bruno. **Aqui na favela estamos todos juntos na torcida pelo BRASIL!** 2018. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BkauUjGHxAN/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 6 mar. 2021.

JESUS, Carolina Maria De. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed., São Paulo: Ática, 2014. ISBN: 9788508171279.

JOSÉ, Fernando. Complexo da Penha: como tudo começou. **Voz das comunidades**, [S. l.], v. 23/08/2017, p. 3, 2017. Disponível em: <https://www.vozdascomunidades.com.br/author/fernando/>.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. 20. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC, 2000. p. 33–45.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Companhia das Letrinhas, 2020.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5^a–3^a re ed., São Paulo: Centauro, 2011. ISSN: 1676-2592. ISBN: 9788588208971. DOI: 10.20396/etd.v18i4.8646472.

LEYDESDORFF, Selma. Desafios do transculturalismo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 73–81.

LIMA, Tatiana Maia Souza De. **Santuário de Nossa Senhora da Penha-RJ: análise do potencial turístico atual**. 2008. UFF - Universidade Federal Fluminense, [S. l.], 2008.

LUCENA, Arthur. **O Parque é Nosso**. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/Parque1505/about>. Acesso em: 26 out. 2021.

LUCENA, Arthur. **Valores da Penha**. 2021. Disponível em: https://www.facebook.com/valoresdapenha/photos/?ref=page_internal. Acesso em: 26 out. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento : Aproximações entre Educação e Ensino. [S. l.], p. 716–737, 2013.

MAGALHÃES, João Carlos Ramos. Histórico das favelas na cidade do Rio de Janeiro. **IPEA - Desafios do desenvolvimento**, [S. l.], v. 63, n. ano 7, 2010.

MALDONADO, Helder. Por que Rennan da Penha e o Baile da Gaiola causam tanta polêmica ? **R7**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://entretenimento.r7.com/musica/por-que-rennan-da-penha-e-o-baile-da-gaiola-causam-tanta-polemica-05102019>.

MARINO, Leonardo Freire. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 19, 2020. ISSN: 2358-4467. DOI: 10.33025/grgcp2.v5i10.2485.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017.

MATHIAS, Maíra. Racismo Ambiental. **Poli: Saúde, Educação e Trabalho**, [S. l.], v. 50, n. ano IX, p. 31–32, 2017. ISSN: 1098-6596. ISBN: 9788578110796. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2017/03/14/o-que-e-racismo-ambiental/>.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães De; CASTRO, Paula Almeida De. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2011. ISBN: 9788578791902. DOI: 10.7476/9788578791902.

MATTOS, Maria Alice Garcia De. Vila Cruzeiro: por uma pedagogia territorial em escolas de favela. In: RODRIGUES, Marcelino E.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes De; LINS, Monica (org.). **10 anos de insurgência: sínteses do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 141–153. ISBN: 9786559172795. DOI: 10.22350/9786559172795. Disponível em: <https://www.editorafi.org/279insurgencia>.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 edições, 2020. ISSN: 1678-2593. DOI: 10.22478/ufpb.1678-2593.2019v18n37.41651.

MELO, Karen. Parque Shangai. **Agência de Notícias das Favelas**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 21–22, 2018. Disponível em: <https://www.anf.org.br/parque-shangai/>.

MENDONÇA, Ana Paula. **Centro Cultural Liga do Bem**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.atados.com.br/ong/centro-cultural-liga-do-bem/sobre>. Acesso em: 6 mar. 2021.

Mestre Dentinho. 2015. Disponível em: <http://www.rodadecapoeira.com.br/mestre/Mestre-Dentinho>. Acesso em: 16 nov. 2021.

Mestre Touro. 2017. Disponível em: <http://www.rodadecapoeira.com.br/mestre/Mestre-Touro>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF**, [S. l.], v. no 34, p. 287–324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. CIÊNCIA, TÉCNICA E ARTE: O DESAFIO DA PESQUISA SOCIAL. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09–31.

MONSENHOR ROCHA. **Escola Municipal Monsenhor Rocha**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/emmonsensorrocha/>. Acessado em 04 set. 2022.

MOTA JUNIOR, William Pessoa Da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 1137–1152, 2014. ISSN: 2175-6236. DOI: 10.1590/s2175-62362014000400010.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb, Niterói**, [S. l.], v. 12, p. 169–203, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf.

NARCISO, Carla Alexandra Filipe. Espaço público: ação política e práticas de apropriação. Conceito e procedências. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 265–291, 2009. ISSN: 1808-4281. DOI: 10.12957/epp.2009.9102.

O GOVERNO BRASILEIRO TEM UMA POLÍTICA DE MORTE? Direção: Emerica; Fábio Porchat; João Vicente; Chico Bosco; Silvio Almeida. Brasil: YouTube, 2021 a Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IF5dJTqxPfo>.

O JORNAL. CL dá nome de Ary Barroso ao Parque em construção na Penha como homenagem ao compositor. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 5, 1964. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=110523_06&pagfis=33738.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes De; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 15–40, 2010. ISSN: 0102-4698. DOI: 10.1590/s0102-46982010000100002.

OLIVEIRA, Wander Pinto De. Rolé na Penha: guiamento local protagonizado pelos alunos. **Jornal Redes Educativas**, [S. l.], v. 6, n. 24, 2018.

PACHECO, Tania. Racismo ambiental: expropriação do território e negação da cidadania. In: **Justiça pelas águas: enfrentamento ao racismo ambiental**. Série Text ed. Salvador, Bahia: Hídricos, Superintendência de Recursos, 2008. p. 11–24.

PORTELLI, Alessandro. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Três Lagoas, v. 3, n. 13, p. 182–195, 2017. ISSN: 1981-416X. ISBN: 9781618393623. DOI: 10.12957/periferia.2019.39126. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>.

REIS, William. Vila Cruzeiro : um legado da cultura negra no Rio. **Veja Rio**, [S. l.], v. 09/07/2020, 2020. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/blog/william-reis/vila-cruzeiro-legado-rio/>.

ROCHA, Adair. **Cidade cerzida: a costura da cidadania no morro Santa Marta**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. ISBN: 85-85723-11-4.

SANTOS, Ana; SANTOS, Marcelo. **Centro de Integração da Serra da Misericórdia**. 2021. Disponível em: <https://www.serra-cem.org/sobre-o-cem>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SANTOS, Rene Silva Dos. **Nossa história**. [s.d.]. ISSN: 2176-901X. DOI: 10.23925/2176-901X.2016v19i2p383-399. Disponível em: <https://www.vozdascomunidades.com.br/nossa-historia/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SANTOS, Milton. O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. *In: Cadernos IPPUR/UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Ano XIII, ed. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 1999. p. 15–26. Disponível em: www.ippur.ufrj.br.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 3ª ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: edUSP, 2013. v. 1 ISSN: 2178-4582. ISBN: 9788531411588.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7ª edição, ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: edUSP, 2014 a. ISBN: 978-853140971-4. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4434323/mod_resource/content/1/Milton Santos - Espaço do Cidadão %28Cidadania Mutilada%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4434323/mod_resource/content/1/Milton_Santos_-_Espaço_do_Cidadão_%28Cidadania_Mutilada%29.pdf).

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 6ª, 2ª rei ed., São Paulo: Edusp, 2014 b. ISBN: 8527100681. DOI: 10.30612/mvt.v5i09.6981.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido: Os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos**. 2ª, 2ª rei ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: edUSP, 2018.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2006. ISBN: 9788501059390.

SASSE, Cintia. **Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres**. 2021.

SEBRAE. As favelas no Brasil: percepções e perspectivas. *In: FÓRUM NOVA FAVELA BRASILEIRA 2015*, Brasil. **Anais** [...]. Brasil: Data Favela, 2015 ISSN: 1098-6596. ISBN: 9788578110796. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/PortalSebrae/UFs/AM/Anexos/Apresentação_2º_Forum_Favela_Consolidado.pdf.

SEPPIR; MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola**. São Paulo: Ação Educativa; UNICEF; SEPPIR; MEC, 2013. ISBN: 9788586382260. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/david-harvey direito a cidade .pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/david-harvey_direito_a_cidade.pdf).

SES-RJ. **Plano de Educação Permanente das unidades SES-RJ para 2021**. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MzY4MTg%2C>.

SILVA, Armando Corrêa Da. O território da consciência e a consciência do território. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. De; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território: globalização e fragmentação**. 4ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998. p. 257–260.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Editora José Olympio, 2019.

SMAS-RJ. **Programa Cartão Família Carioca**. 2010. Disponível em: <https://carioca.rio/servicos/programa-cartao-familia-carioca/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SMCC-RJ. Lei nº 6.815, de 09 de dezembro de 2020. Declara Patrimônio Cultural Imaterial do Povo Carioca a Roda de Capoeira do Largo da Penha, localizada no Largo da Penha, no Bairro da Penha. **Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro**, Brasil, 2020. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/e9589b9aab9cac8032564fe0065ab4/0c630de0465f55480325863a00358d10?OpenDocument>.

SMCC-RJ. **CineCarioca Nova Brasília, primeiro cinema instalado em comunidade, se prepara para voltar às atividades**. 2021. Disponível em: <https://prefeitura.rio/casa-civil/prefeitura-reinaugura-cinecarioca-nova-brasilia-primeiro-cinema-instalado-em-comunidade-no-rio/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SME-RJ. **SME em números**. 2021. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SOUZA, Luana Mayer De. A tradição na modernidade: a Festa da Penha pelas letras de Olavo Bilac. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RIO: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de História - ANPUH, 2010 p. 1–9. ISBN: 9788560979080.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; NIELSSON, Joice Graciele. “Os Higienistas Estão Voltando”: Biopolítica, Classes Subalternizadas E Ocupação Do Espaço Urbano No Brasil. **Revista de Direito da Cidade**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 596–619, 2018. ISSN: 2317-7721. DOI: 10.12957/rdc.2018.30172.

APÊNDICE – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Iniciar com o pedido de autorização para uso da imagem e voz no âmbito da pesquisa.

1. Vida pessoal e convívio social (todos)

1. Breve apresentação da/do entrevistada/entrevistado: nome, idade, onde mora, com quem vive, profissão, o que gosta de fazer nas horas livres.
2. Que lugares que costuma frequentar na região: trabalho, lazer, convívio social, religioso?
3. E em outras regiões da cidade?
4. Que equipamentos públicos de lazer, cultura e/ou convívio sente falta na região da Vila Cruzeiro?
5. Os passeios escolares constituem uma prática que você importante para a formação do estudante? Eles fizeram/fazem parte da sua formação/prática educacional? De que forma? Com que constância? Que lugares foram/são possíveis ou não para visitação e por qual motivo? Isso se modificou ao longo do tempo?

2. Percepções da vida em sociedade (todos)

6. Como a sua história começa/se cruza na Vila Cruzeiro?
7. O que você conhece da história da Vila Cruzeiro?
8. Você percebe mudanças na vida ou no convívio na Vila Cruzeiro ao longo do tempo? (território, vizinhança, práticas culturais, comércio, tudo o que lembrar.)

9. Como você percebe as experiências vividas pelas infâncias na Vila Cruzeiro? (**Para moradores:** as infâncias da sua época de criança, as infâncias de hoje... Mudanças no tempo, nas perspectivas. **Para educadores:** as crianças com que trabalhou ao longo dos anos.)
10. Você considera que o racismo influencia na vida em sociedade, na favela e fora dela?
11. Você percebe o racismo nos espaços que transita ou convive?
12. Como essa influência se reflete na criança que você foi e nas das infâncias que te atravessam?
13. Quais os pontos positivos da vida/atuação na favela?
14. E os pontos negativos?
15. Qual o papel:
 - do Estado nas transformações emergentes na VC?
 - dos moradores nas transformações emergentes na VC?
 - das instituições nas transformações emergentes na VC?
16. Quais as relações que você mantém na Vila Cruzeiro: pessoas, instituições, serviços, comércio?
17. Você estudou em alguma escola da Vila Cruzeiro?
18. Qual a importância da Educação para a vida em comunidade no território da Vila Cruzeiro?
19. Qual a importância dada à comunidade pelas instituições educacionais que estão no território da Vila Cruzeiro?
20. Você tem contato com movimentos sociais que atuam na Vila Cruzeiro? Se sim, quais? Que tipo de relação você mantém com eles?

3. Sobre a instituição (Ana Paula, Anderson e Arthur Lucena)

21. Apresentação da instituição: nome; tempo de fundação; atuação - atividade, faixa etária, raio de atendimento, sede; fomento;
22. Motivação para a fundação da instituição;
23. Motivação para seguir apesar das adversidades;
24. Qual a diferença perceptível que tem entre o antes-(nome da fundação) X a presença da fundação no território da Vila Cruzeiro?

25. A instituição atua em parceria com as escolas, comunidade e estabelecimentos comerciais do território?

4. Apresentação da proposta de articulação entre as instituições educacionais na busca por uma Pedagogia Territorial (todos)

26. Você acredita ser possível uma integração pedagógica e curricular entre as instituições educacionais situadas na VC (escolas e movimentos sociais) com foco na história e nas potencialidades do território da Vila Cruzeiro?

27. Qual a importância dessa proposta para a valorização e o reconhecimento da história, dos personagens e dos movimentos por emancipação que acontecem na VC?

28. Quais os meios possíveis para a integração entre as instituições educacionais para atuação conjunta indo além das questões de segurança pública, disciplina ou desempenho das/dos estudantes?

29. es?