UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sabrina Alves Pereira

TRANSGRESSÕES EDUCACIONAIS: mulheres negras, favela e educação

Belo Horizonte

2025

Sabrina Alves Pereira

TRANSGRESSÕES EDUCACIONAIS: mulheres negras, favela e educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestra em Educação e Docência.

Linha de pesquisa: Didática e Docência

Orientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda

Belo Horizonte

2025

P436t
T

Pereira, Sabrina Alves, 1988-
Transgressões educacionais [manuscrito] : mulheres negras, favela e educação / Sabrina Alves Pereira. -- Belo Horizonte, 2025.
163 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda.
Bibliografia: f. 159-163.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações raciais -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Professoras negras -- Teses. 5. Professoras -- Identidade racial -- Teses. 6. Sociologia educacional -- Teses. 7. Sociologia urbana -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Favelas -- Teses. 10. Santa Lucia (Belo Horizonte, MG) -- Favelas -- Teses.
I. Título. II. Miranda, Vanessa Regina Eleutério, 1971-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA SABRINA ALVES PEREIRA

Realizou-se, no dia 08 de Julho de 2025, às 09 horas, na sala 5102, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 630ª defesa de dissertação, intitulada "*Transgressões Negras: Favela e Educação"*, apresentada por SABRINA ALVES PEREIRA, número de registro 2023665390, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Rogéria Cristina Alves (Universidade do Estado de Minas Gerais), Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer (Universidade Federal de Minas Gerais).

Título do recurso educacional:

Transgressões Educacionais Mulheres Negras, Favela e Educação.

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada.

( ) Reprovada.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 08 de Julho de 2025.

Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda (Doutora)

Prof(a). Rogéria Cristina Alves (Doutora)

Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Rogéria Cristina Alves**, **Usuária Externa**, em 11/09/2025, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda**, **Professora do Magistério Superior**, em 18/09/2025, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Eiterer**, **Supervisor(a)**, em 19/09/2025, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4541096** e o código CRC **6BBDC49C**.

Referência: Processo nº 23072.239687/2025-90 SEI nº 4541096

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Creuza Maria da Silva, pela ancestralidade e afeto direcionado à mim.

Agradeço ao meu pai, José Alves Pereira (*in memoriam*), pelas vivências na luta política.

Agradeço à capoeira, mãe que me encontrou e me ensinou a gingar, a cair e a levantar.

Agradeço à Vanessa Regina Eleutério Miranda, que se responsabilizou pela minha orientação, num momento crítico. Suas reflexões foram fundamentais para desatar os nós encontrando possibilidades de diálogo com as autoras, além do incentivo de calma e não desistência.

Agradeço muito à Silvia Lorenso por aceitar ser interlocutora desse estudo, por ser uma referência de possibilidades na vida, pelas mentorias e conversas. Apesar da responsabilidade que por vezes me assustou, foi uma alegria e inspiração aprofundar um pouco mais na sua história, ciente de que ainda há muito para ser refletido e aprendido com seu percurso.

Agradeço ao Bruno Silva, por ser a ponte que me levou ao Aglomerado Santa Lúcia, que me apresentou Silvia e por partilhar da sua história de vida e perspectivas que foram valiosas para a minha formação. No momento presente da dissertação, agradeço pelas conversas, atualizações sobre o morro e por transmitir confiança para eu seguir.

Em nome de Silvia e Bruno agradeço a todos do Aglomerado Santa Lúcia, território de histórias preciosas as quais algumas delas tive a honra de aprender.

Agradeço profunda e amorosamente à Natalie Matos, por tantas coisas que não caberiam neste espaço. Seu cuidado, presença e afeto foram fundamentais para a finalização desse percurso, desde a decisão de inscrição no processo seletivo até o último momento de entrega. Desde a ajuda com a documentação, intermináveis conversas sobre o tema, empréstimo de equipamentos, cuidado com alimentação, com a casa, encorajamento quando eu mesma não acreditava em mais nada. Além disso, obrigada pela linda execução do documentário pensado por nós também desde o início e, cujo mérito da poesia e das imagens, é todo seu.

Agradeço a Ana Paula Soares e ao necessário Afirmação na Pós, que me deram suporte para o ingresso.

Agradeço à Gabriela Ferreira pela colaboração nas elaborações de estratégias para a permanência.

Agradeço ao Reinaldo, coordenador no Centro Pop Miguilim, pelo incentivo, colaboração para que eu pudesse participar das aulas e inspiração como educador.

Agradeço à Mariana de Paula, à Miriam Gomes e ao Walmir Alcântara, pessoas que dedicaram tempo para contribuir na escrita, ação de cuidado que trouxe alívio em momentos necessários.

Por fim, agradeço a todos que me motivaram de alguma forma, que se interessaram por aquilo que eu estava desenvolvendo.

Rogo a cada uma de nós aqui que mergulhe naquele lugar profundo de conhecimento que há dentro de si e chegue até o terror e a versão a qualquer diferença que ali habite. Veja que rosto têm. Só aí o pessoal como algo político pode começar a iluminar todas as nossas escolhas. (Audre Lorde)

RESUMO

A dissertação investiga a produção de conhecimento nos territórios de favela a partir das trajetórias de duas educadoras negras vinculadas ao Aglomerado Santa Lúcia, em Belo Horizonte. Com base em uma abordagem metodológica autoetnográfica, em diálogo com a escrevivência e a conversação, o estudo busca reconhecer os saberes que emergem de experiências atravessadas por raça, classe e território como epistemologias legítimas e relevantes no campo da Educação. A investigação está organizada em cinco seções, que percorrem desde o caminho metodológico até análises críticas sobre a favela enquanto categoria política, histórica e simbólica, articulando memórias pessoais e coletivas, e buscando deslocar o olhar das perspectivas estigmatizadas e de marginalização. A pesquisa fundamenta-se principalmente no pensamento de autoras negras, como bell hooks, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Patricia Hill Collins e Nilma Lino Gomes, cujas contribuições possibilitam tensionar o epistemicídio e refletir sobre as possibilidades de práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Quatro núcleos de sentido estruturam a análise: território como epistemologia; corpo-memória como fonte de conhecimento; Educação como transgressão e prática de liberdade; e afetividade e coletividade como práticas políticas. Como desdobramento prático, a dissertação apresenta, como produto educacional, o primeiro episódio da série documental que leva o mesmo título da pesquisa. A produção utiliza a perspectiva de contranarrativa sobre a representação dominante das favelas e dos sujeitos negros na Educação, constituindo-se também como estratégia pedagógica.

Palavras-chave: autoetnografia; favela; produção de conhecimento; educadoras negras.

.

ABSTRACT

The dissertation investigates knowledge production within favela territories, based on the life trajectories of two Black women educators connected to the Aglomerado Santa Lúcia, in Belo Horizonte. Grounded in an autoethnographic methodological approach, in dialogue with escrevivência and conversational methods, the study seeks to recognize the knowledge that emerges from experiences marked by race, class, and territory as legitimate and relevant epistemologies within the field of education. The research is organized into five chapters, moving from the methodological pathway to critical analyses of the favela as a political, historical, and symbolic category. It articulates personal and collective memories, aiming to shift the gaze away from stigmatized and marginalizing perspectives. The study is primarily grounded in the work of Black women thinkers such as bell hooks, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Patricia Hill Collins, and Nilma Lino Gomes, whose contributions enable a critique of epistemicide and a reflection on the possibilities of counter-hegemonic pedagogical practices. Four analytical axes structure the research: territory as epistemology; body-memory as a source of knowledge; education as transgression and a practice of freedom; and affectivity and collectivity as political practices. As a practical outcome, the dissertation presents the first episode of a documentary series bearing the same title as the research. This production adopts a counter-narrative perspective on dominant representations of favelas and Black subjects in education, constituting itself also as a pedagogical strategy.

Keywords: autoethnography; favela; knowledge production; black women educators.

.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Localização do Morro do Papagaio..... 46
Figura 2 — Localização das escolas e dos pontos de cultura do Aglomerado Santa Lúcia.... 49
Figura 3 —Foto, aos 11 anos, na sala/cozinha da referida casa 65
Figura 4 — Roda de capoeira no Bairro Amazonas, em Contagem/MG 87
Figura 5 — Roda de capoeira na sede da Raízes no bairro Sion, em Belo Horizonte/MG..... 88
Figura 6 — Café da manhã do Encontro de Pretes..... 93
Figura 7 — *Adinkras* da Casa Bantu 93
Figura 8 — Decoração da Comunidade Angola de Ouro, na Casa Bantu..... 94
Figura 9 — Cartaz do primeiro Encontro da Juventude Negra e Favelada — Arte, Cultura e Cidadania, realizado em 1997 103
Quadro 1 – Quadro estrutural do episódio 1..... 153

LISTA DE SIGLAS ABREVIATURAS

AUM	Associação de Universitários do Morro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FAE	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MNU	Movimento Negro Unificado
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
ProUni	Programa Universidade para Todos (ProUni)
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UniBH	Centro Universitário de Belo Horizonte
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 METODOLOGIA 19

2.1 Autoetnografia como caminho metodológico 19

2.2 Escrevivência e a experiência de escrita das mulheres negras 26

2.3 Posicionamento e Responsabilidade na Pesquisa 28

3 A FAVELA VENCEU? 32

3.1 Favela, Educação e Raça 36

3.2 Aglomerado Santa Lúcia/Morro do Papagaio 43

4 FAVELADA EM DIÁSPORA 50

4.1 África/Brasil e as que vieram antes 55

4.2 Primeira quebrada e rede de mulheres negras na proteção da infância 58

4.3 Deslocamento Territorial 59

4.4 Problema com escola eu tenho mil, mil fita 65

4.5 Graduação/cota não é esmola 79

4.6 Favela, Comunidade ou Quilombo 83

4.7 Capoeira como prática educativa 85

5 É NECESSÁRIO SEMPRE ACREDITAR QUE O SONHO É POSSÍVEL 96

5.1 Narrativas de formação e perspectivas 96

5.1.1 Caminhos que se entrelaçam 98

5.1.2 Morro do Papagaio e a experiência comunitária da década de 90 100

5.1.3 Percurso acadêmico da Dra. Silvia Regina Lorenso Castro 108

5.1.4 Experiência profissional ampliação das perspectivas locais e globais 117

5.2 Perspectivas contemporâneas e os sentidos de autoatualização 119

5.2.1 Ensino universitário e pensamento crítico 120

5.2.2 Perspectivas sobre educação e conhecimento situado 122

5.2.3 Tecnologias digitais e perspectivas futuras 129

5.2.4 Inglês Made in Favela 134

6 NÚCLEOS DE SENTIDOS ANALÍTICOS 137

6.1 Território como epistemologia 137

6.2 Corpo-memória como fonte de conhecimento 140
6.3 Educação como transgressão e prática de liberdade..... 143
6.4 Afetividade e coletividade como práticas políticas 147
6.5 Transgressões que ensinam 151

7 RECURSO EDUCACIONAL: SÉRIE DOCUMENTAL "TRANSGRESSÕES EDUCACIONAIS: MULHERES NEGRAS, FAVELA E EDUCAÇÃO"..... 151

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 156

REFERÊNCIAS 159

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga a produção de conhecimento a partir das experiências de vida de duas educadoras negras vinculadas ao território da favela do Aglomerado Santa Lúcia, em Belo Horizonte. A partir de uma metodologia autoetnográfica, em diálogo com a escrevivência e com o pensamento feminista negro, busco compreender como essas trajetórias — atravessadas por processos de exclusão e resistência — se afirmam como caminhos legítimos de produção de saber e de intervenção pedagógica. O estudo parte da compreensão de que as práticas educativas e intelectuais desenvolvidas em territórios periféricos são potentes fontes de reflexão crítica sobre a Educação no Brasil, especialmente quando articuladas às experiências de mulheres negras.

Re (tomada); re (conhecimento); re (existência); re (significar); re (fazimento).

O trabalho de escrita de uma dissertação no mestrado é, sem dúvidas, uma experiência exigente e repleta de desafios. A pressão constante no cumprimento dos prazos, a complexidade das leituras, o acúmulo de disciplinas obrigatórias e demais demandas na execução de um projeto de pesquisa, compõem um cenário que afeta significativamente a trajetória de muitos estudantes. Essas condições, compartilhadas por grande parte das pessoas com quem conversei ao longo desse percurso, evidenciam que o mestrado não se resume a uma jornada acadêmica formal, mas se constitui também como uma travessia marcada por tensões, aprendizados e estratégias de resistências frente às estruturas de desigualdades que perpassam nossas histórias.

Apesar das intensas lutas, da organização e da mobilização de ações políticas para expansão e permanência das pessoas negras nas universidades do Brasil, este grupo enfrenta barreiras estruturais que ainda assombram as possibilidades de desenvolvimento. Mais de dez anos após a implementação da primeira lei de cotas no país, a Lei 12.711/12, o atual presidente sancionou a Lei 14.723/23, que atualiza a anterior. De forma ambígua, o fato representa um marco importante na continuidade e aprimoramento das ações afirmativas, ao mesmo tempo em que reflete a continuidade das desigualdades sociais e raciais na Educação. Embora a nova legislação reafirme o compromisso com a ampliação do acesso de grupos historicamente marginalizados, subsiste a necessidade de medidas mais profundas que enfrentem os desafios estruturais da permanência acadêmica, tais como o racismo institucional, a insuficiência de políticas de assistência estudantil e a sub-representação de docentes negros no Ensino Superior.

Após uma travessia desafiadora na Educação Básica, que foi marcada por experiências de desvalorização de saberes e instabilidade dentro dos espaços institucionais, o ingresso no

Ensino Superior me foi possível por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), que me concedeu bolsa integral no curso de Pedagogia. Esse acesso inicial à universidade não apenas ampliou minhas possibilidades formativas, mas também me permitiu iniciar um processo de sistematização crítica das experiências vividas, tanto dentro quanto fora da escola.

Posteriormente, fui beneficiária da lei de cotas e também do curso pré- acadêmico Afirmação na Pós[1] da UFMG, fato que foi essencial para meu ingresso no mestrado. Durante a participação no programa, tive a oportunidade de ter aulas sobre metodologias, ouvir os compartilhamentos proveitosos sobre os temas de pesquisa dos participantes, além de tutoria individual com Ana Paula Soares, ex-aluna do programa e egressa do mestrado da Faculdade de Educação (FAE). Tais atividades contribuíram fortemente para que eu me sentisse motivada e confiante para a seleção. Apesar das diversas conversas desenvolvidas a respeito de como o que estava por vir demandaria ainda mais dedicação e estratégia, me surpreendi com as dificuldades vivenciadas ao longo do caminho, as quais de forma alguma reputo serem apenas da minha responsabilidade.

Os sentidos das palavras “retomada”, “reconhecimento”, “resistência”, “ressignificação” e “refazimento” me constituem. São, para mim, estratégias articuladas por uma agência coletiva negra que veio de muito antes e que segue avançando nos enfrentamentos e acessos da população negra até aqui. Nascimento (2018) discute a continuidade histórica dos quilombos em suas pesquisas, destacando que as experiências de resistências e permanências da população negra no Brasil seguem em continuidade, estabelecendo uma conexão entre passado, presente e futuro, especialmente no que diz respeito às formas de organização social, luta e produção de conhecimento. Esse percurso, embora amparado por legislações específicas, exigiu enfrentamento cotidiano das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro, desde a infância até a vida acadêmica adulta.

Este trabalho trata-se, como denominou Amorim (2022), de uma pesquisa afrocentrada e periférica, pois:

> [...] se configura pelo trânsito entre diferentes *territórios e linguagens* com o desafio de promover diálogos com e entre diferentes sujeitos, bem como realizar conexões possíveis entre distintos saberes, dessa forma evitando estabelecer ou reforçar hierarquias e estigmas (Amorim, 2022, p. 30; grifo da autora).

[1] Programa de Extensão Formação Pré-Acadêmica, da UFMG que tem como objetivo a preparar pessoas candidatas para a seleção em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, tendo por referência as ações afirmativas para as populações indígenas, negras, quilombolas e pessoas trans e travestis.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como as trajetórias de vida de duas educadoras negras — uma atuando como pesquisadora e outra como interlocutora, ambas vindas de favelas — contribuem para o campo da Educação, explorando as reflexões que surgem a partir de suas experiências pessoais com o território e com a academia. Para isso, investigo as experiências de vida delas no contexto da favela, destacando os desafios e as oportunidades que moldaram suas trajetórias profissionais e acadêmicas. Também analiso como as identidades racial e de classe das duas influenciam suas práticas pedagógicas e a forma como produzem e compartilham conhecimento, tanto dentro quanto fora da favela. Ademais, examino as contribuições dessas educadoras negras para o campo da Educação, a partir de suas reflexões sobre a relação entre o território da favela e o espaço acadêmico.

Assumindo como referência o modo de produção de conhecimento construído por autoras negras que partem de suas experiências de vida para a elaboração teórica, proponho, nesta dissertação, priorizar as narrativas de mulheres negras e faveladas. A partir dessas vivências, busco construir reflexões sobre educação e território, em diálogo com outras autoras e autores negros. Fundamentada na autoetnografia como caminho metodológico e em consonância com a escrevivência de Conceição Evaristo, compreendo que grande parte das ressurgências intelectuais de mulheres negras está sustentada em um posicionamento político que reivindica o direito de ocupar o centro de suas próprias narrativas. Há muito tempo, mulheres negras vêm contando suas histórias e assumindo um protagonismo intelectual que confronta o apagamento sistemático imposto pelo colonialismo. Como argumenta Collins (2019, p. 32):

> A sombra que obscurece essa complexa tradição intelectual das mulheres negras não é nem acidental nem benigna. Suprimir os conhecimentos produzidos por qualquer grupo oprimido facilita o exercício do poder por parte dos grupos dominantes, pois a aparente falta de dissenso sugere que os grupos subordinados colaboram voluntariamente para sua própria vitimização. A invisibilização das mulheres negras e de nossas ideias — não apenas nos Estados Unidos, mas na África, no Caribe, na América do Sul, na Europa e em outros lugares onde vivem mulheres negras — tem sido decisiva para a manutenção das desigualdades sociais.

A valorização de autoras negras, neste estudo, fundamenta-se na urgência de tensionar o exercício de poder dos grupos dominantes na produção do conhecimento. Como aponta Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio é um mecanismo de destruição dos saberes dos povos subalternizados, que se expressa tanto pela desvalorização de seus conhecimentos quanto pela negação ao acesso à educação de qualidade. Esse processo de exclusão do povo negro como produtor de conhecimento compromete a autoestima, afeta a capacidade de aprendizagem e

reforça a ideia de inferioridade intelectual. Beatriz Nascimento (2018) amplia essa compreensão ao afirmar que o pensamento negro não deve se restringir à cultura, mas também abarcar a estrutura, a economia e o poder, promovendo uma leitura mais abrangente das dinâmicas que afetam a população negra.

Nesse sentido, Conceição Evaristo (2020) propõe o conceito de escrevivência como uma prática de resistência: escrever a partir da própria vida e das marcas deixadas pelas coletividades negras é um ato político de rompimento com o apagamento histórico, assim como de reivindicação da legitimidade e potência do pensamento negro. bell hooks (2017), por sua vez, denuncia a forma como a Educação tradicional tem sido estruturada para reproduzir as opressões baseadas na supremacia branca, no racismo, no sexismo e no imperialismo. Para a autora, transformar esse cenário exige que os saberes subalternizados sejam reconhecidos não apenas como conteúdos válidos, mas como estratégias pedagógicas fundamentais para a construção de uma Educação verdadeiramente libertadora.

Nesse mesmo direcionamento, Nilma Lino Gomes (2003) defende que a inserção da cultura negra no currículo escolar deve ser compreendida não como um acréscimo temático, mas como parte de um processo político-pedagógico de reconhecimento e valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras na formação do sujeito. Tal proposta articula-se à compreensão de que práticas educativas fundamentadas em saberes produzidos por comunidades negras e periféricas, como a capoeira, a oralidade e os modos de vida, são constitutivas de uma pedagogia crítica e libertadora.

Assim, proponho, neste estudo, reflexões sobre as potencialidades dos territórios de favela, fundamentadas na interlocução entre as trajetórias de vida de duas mulheres negras educadoras: a de Silvia Regina Lorenso Castro[2], intelectual negra, nascida e criada no Aglomerado Santa Lúcia, liderança comunitária em seu território e com uma sólida trajetória acadêmica; e a minha, Sabrina Alves Pereira, autora desta dissertação. Ao trazer nossas experiências para o centro da análise, assumo uma perspectiva metodológica e política que valoriza o pensamento produzido por mulheres negras como referência teórica e epistêmica. Essa escolha não é apenas uma identificação afetiva ou de pertencimento, mas uma posição crítica diante das ausências históricas e das distorções na representação da favela e da população negra nos campos acadêmicos. Trabalhar com autoras negras é, portanto, uma forma de

[2] Neste trabalho, adotarei o sobrenome Lorenso para referir à Silvia, bem como nas citações de trabalhos escritos pela autora. Ainda que seu último sobrenome seja Castro, Lorenso é o preferido e comumente utilizado por ela ao se apresentar para o mundo.

reivindicar formas de saber, que emergem dos territórios marcados não só pela exclusão, mas também pela criação, pela resistência e pela reinvenção da vida.

É necessário e importante destacar que, embora eu esteja trabalhando com o referencial teórico do pensamento feminista negro, tanto brasileiro quanto estadunidense, meu interesse é o de elaborar, a partir desse campo, possibilidades que dialoguem com uma comunidade diversa. hooks (2017) chama a atenção para o fato de que práticas libertadoras, fundamentadas na discussão de gênero e raça, estão necessariamente comprometidas com a abertura do pensamento crítico, ampliando os horizontes da transformação social. Assim, existem múltiplos trabalhos com enfoque em gênero e raça que são fundamentais para o avanço de uma crítica política mais ampla às estruturas de poder que sustentam outras opressões e desigualdades. Os estudos sobre masculinidades negras, travestilidades, transgeneridades, não-binariedades, intersexualidades e outras formas de existência dissidentes ao sistema normativo são cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e plural. No entanto, por uma escolha que está intimamente ligada à minha experiência de vida, opto por priorizar referências de autoras negras. Isso não significa restringir meu pensamento apenas às questões das mulheres negras, mas tomar suas interpretações como ponto de partida para imaginar possibilidades mais amplas e coletivas.

Esse pensamento dialoga com Lélia Gonzalez (2020), quando ao refletir sobre o afastamento do feminismo em relação às experiências das mulheres afro-latino-americanas, ou *amefricanas*, termo cunhado pela autora. A autora destaca que essas mulheres, herdeiras de uma cultura ancestral distinta, têm suas trajetórias marcadas por desigualdades raciais que revelam dinâmicas históricas específicas (Gonzalez, 2020, p. 269). Por isso, os posicionamentos das *amefricanas* costumam trazer pautas diferentes, fundamentadas na mulheridade e orientadas por princípios de solidariedade e coletivismo. Portanto, busco (e continuo buscando) sustentação para que esse propósito seja alcançado e tenha sentido para aquelas que vieram antes de mim e que abriram caminhos, bem como para aquelas que estão por vir.

Ao longo da minha trajetória, transitei por espaços atravessados por distintas formas de pertencimento e exclusão. A favela, enquanto lugar de origem, formação e afeto, permaneceu presente em mim, mesmo quando silenciada pelas exigências de adaptação aos códigos e expectativas do espaço universitário e profissional. O ingresso na UFMG, ainda que representasse um marco de conquista, também reacendeu as tensões entre os saberes aprendidos na vida e os rituais próprios da academia. Esses conflitos são assumidos e incorporados como

parte constitutiva desta pesquisa, ao mesmo tempo em que complexificam o lugar ocupado pela própria universidade.

A dissertação está organizada em cinco seções, além desta introdução. A primeira seção, de caráter metodológico, apresenta os caminhos percorridos na construção da pesquisa, discutindo o uso da autoetnografia, da escrevivência e da conversação como escolhas políticas e epistêmicas. A segunda seção, intitulada *"A favela venceu?"*, propõe uma reflexão crítica sobre o processo histórico e simbólico da favela, articulando uma caracterização do território do Aglomerado Santa Lúcia (Morro do Papagaio) com uma análise das contradições que atravessam os discursos de mobilidade social e sucesso. A terceira seção, *"Favelada em diáspora"*, desenvolvo minha autoetnografia a partir de memórias pessoais e coletivas que compõem a experiência de ser mulher negra em trânsito entre os mundos da favela, da capoeira e da universidade. Nesse percurso, são mobilizados episódios da infância, da juventude e da formação política que evidenciam os atravessamentos raciais, territoriais e afetivos como base de uma reflexão crítica e situada sobre o campo da Educação.

A quarta seção, *"É necessário sempre acreditar que o sonho é possível"*, apresenta as narrativas reflexivas da trajetória formativa e acadêmica de Silvia Lorenso, interlocutora desta pesquisa, destacando as experiências comunitárias, os deslocamentos acadêmicos e as ressignificações produzidas em diálogo com os saberes da favela. A partir dessas trajetórias, a quinta seção se organiza em quatro *"núcleos de sentidos analíticos"*, que sistematizam as experiências e saberes insurgentes das vivências negras e periféricas, afirmando práticas educativas situadas, coletivas e politicamente comprometidas com o enfrentamento do epistemicídio. Por fim, como desdobramento pedagógico da pesquisa, apresento o primeiro episódio da série documental *Transgressões Educacionais: mulheres negras, favela e educação* que, a partir das contranarrativas de mulheres negras do Morro do Papagaio, propõe uma abordagem pedagógica situada na valorização dos saberes periféricos e na construção de novas representações sobre os territórios de favela.

2 METODOLOGIA

Foram muitas mudanças até que este trabalho se alinhasse ao interesse de pesquisa com o qual ingressei no mestrado: contribuir para a construção de narrativas descolonizadas sobre favela, com foco no Aglomerado Santa Lúcia, valorizando os modos próprios de pensar e fazer desse território, problematizando a importância desses saberes estarem presentes nas escolas, principalmente nas que atendem o público favelado e periférico. Diante disso, algumas questões orientam este estudo: como aprofundar nessa perspectiva, em um espaço acadêmico, onde a produção de conhecimento ainda é orientada predominantemente pelo modo de fazer eurocêntrico? De que maneira a autoetnografia e a escrevivência podem servir como ferramentas metodológicas para validar os saberes da favela na Educação? De que forma os saberes do território, articulados pelas educadoras pesquisadas, podem ser incorporados às práticas pedagógicas em escolas que atendam a estudantes favelados e periféricos? Quais são os desafios e as possibilidades para que os conhecimentos produzidos no território sejam legitimados e incorporados às práticas pedagógicas, considerando as dinâmicas institucionais e epistemológicas da escola? Essas perguntas guiam a construção desta pesquisa e sustentam a reflexão sobre os modos de produção de conhecimento que emergem do território, desafiando as epistemologias tradicionais.

2.1 Autoetnografia como caminho metodológico

Acessar a metodologia de pesquisa autoetnográfica me fez compreender que é possível dar continuidade ao trabalho já realizado por grupos historicamente oprimidos, seja por raça, classe, gênero, sexualidade ou outras formas de desigualdade. Essa diversidade de existências e, portanto, de demandas, deveria ser um princípio fundamental ao se pensar a Educação – especialmente a escolar e pública – dado seu papel social central na sociedade. Ao longo do tempo, os grupos excluídos vêm gerando importantes organizações de ideias e análises fundamentais para uma visão diferente e mais inclusiva sobre o mundo. Tratando especificamente do grupo de mulheres negras, Collins (2019) reflete sobre como a convergência das opressões de raça, classe e gênero, próprias do contexto da escravização nos Estados Unidos por exemplo, caracterizaram todas as relações que as mulheres afro-americanas vivenciaram — em suas famílias, comunidades, com seus empregadores e umas com as outras. Isso fez emergir, ao longo dos anos, um trabalho intelectual específico desse grupo diante do contexto político instaurado naquele país.

Segundo a autora, a guetização intencional das pessoas negras estadunidenses possibilitou a organização desse grupo contra as opressões sociais vivenciadas coletivamente, em torno dos saberes de matriz africana. Embora as situações de surgimento e ocupação das favelas brasileiras tenham acontecido em contextos diferentes, elas materializam também as possibilidades de desenvolvimento dos saberes de resistência, amparados pelos princípios de matriz africana. O modo de se viver, nesses territórios, impacta diretamente no modo de se pensar e agir.

> Cada grupo social tem uma visão de mundo em constante evolução que utiliza para ordenar e avaliar suas próprias experiências. Para os afro-americanos, essa visão de mundo se originou nas cosmologias de diversos grupos étnicos da África Ocidental. Ao reter e reelaborar elementos significativos dessas culturas, comunidades de africanos escravizados ofereceram a seus membros explicações da escravidão distintas daquelas dadas pelos proprietários de escravos. Essas ideias de matriz africana também lançaram as bases das regras de uma sociedade civil distintivamente negra nos Estados Unidos. Mais tarde, o confinamento dos afro-americanos em áreas exclusivamente negras no Sul rural e nos guetos urbanos do Norte promoveu a consolidação de um *éthos* distinto na sociedade civil negra no que diz respeito à linguagem, à religião, à estrutura familiar e às políticas comunitárias. Embora tenham sido essenciais para a sobrevivência dos negros estadunidenses como grupo e expressos de formas diferentes de indivíduo para individuo, esses saberes foram ao mesmo tempo ocultados dos brancos e suprimidos por eles. Os saberes negros de resistência existiam para resistir à injustiça, mas também permaneciam subjugados (Collins, 2019, p. 44).

Pela perspectiva de Collins (2019), podemos inferir que as favelas brasileiras, assim como as comunidades negras nos Estados Unidos, desenvolveram um *éthos* próprio, elaborado nas experiências de marginalização, resistência e reconstrução coletiva. Historicamente, seus moradores enfrentaram políticas de exclusão e violência do Estado, mas, ao mesmo tempo, produziram formas específicas de organização social, saberes comunitários e estratégias de sobrevivência. A linguagem, a religiosidade, as redes de solidariedade e os modos de educar e interpretar o mundo nas favelas revelam um sistema de conhecimento que se constitui na interseção entre a herança africana e as experiências históricas do Brasil. No entanto, assim como os saberes negros nos EUA, esse conhecimento tem sido subjugado e deslegitimado, relegado ao senso comum ou à informalidade. Estudar esse *éthos*, na academia, não é apenas um exercício de reconhecimento, mas um passo necessário para compreender dinâmicas sociais fundamentais e ampliar o próprio conceito de produção de conhecimento, desafiando as hierarquias epistêmicas que historicamente negaram a favela como espaço de elaboração intelectual.

O trabalho da autora aprofunda, a partir dessa contextualização, a importância da perspectiva das mulheres negras enquanto intelectuais (acadêmicas ou orgânicas), para que

possamos de fato construir mudanças significativas que avancem frente às desigualdades raciais e sociais. Collins (2019) também problematiza o conceito de intelectualidade,seus limites impostos e aponta que "fazer um trabalho intelectual do tipo pensado pelo feminismo negro requer um processo de luta autoconsciente em favor das mulheres negras, independentemente do lugar social concreto em que esse trabalho ocorra" (Collins, 2019, p. 52).

Assim, refletindo sobre o meu processo de pesquisa, os caminhos e objetivos que me trouxeram até aqui, aprimorei o meu entendimento dos sentidos de fazer parte do grupo de mulheres negras que pensa e atua a favor da sua comunidade no enfrentamento das opressões das quais somos alvo. Essa compreensão teve apoio em trabalhos como *Ensinando a Transgredir*, de bell hooks, onde a autora imprime um constante processo de reflexividade a partir da sua trajetória e prática educativa; *Metodologia de Pesquisa Afrocentrada e Periférica*, de Larissa Borges Amorim, que se posiciona enquanto pesquisadora e militante da cultura do *Hip-hop* e Funk, nos convidando a uma metodologia que possa denegrir[3] o espaço acadêmico, ainda composto em sua maior parte por um intelectualidade patriarcal e eurocêntrica.

Além disso, algumas pesquisas acadêmicas foram fundamentais nesse percurso. A dissertação de Ana Carolina Santos Silva, intitulada *Educação Infantil e Antirracismo a partir de uma autoetnografia feminista negra*, que utiliza a autoetnografia articulada ao pensamento feminista negro para discutir sua prática na Educação Infantil, trazendo sua vivência como elemento central na construção do conhecimento. Embora a etnografia não seja o método principal dos trabalhos de Silvia Lorenso, sua escrita parte de sua perspectiva como mulher negra e favelada, o que apoia a sua análise de pesquisa e me fez perceber a potência desse posicionamento na produção acadêmica. A dissertação de Anair Patrícia, *Resistir, Sonhar e (Sobre)Viver para narrar caminhos percorridos na construção de Poéticas Teatrais Negrorreferenciadas,* também se estrutura a partir de sua trajetória como educadora, atriz e idealizadora de Breve Cia[4], adotando o caminho da escrevivência e colocando sua experiência no centro da pesquisa. Além de ler esses trabalhos, uma conversa com Anair, nos primeiros meses desta pesquisa, me inspirou a refletir sobre a importância de falarmos sobre nós mesmas.

A partir dessas influências iniciais, fui aprofundando minhas leituras sobre autoetnografia e compreendi que essa metodologia se alinhava ao que eu queria desenvolver.

---

[3] Para Borges (2022, p. 26) "Denegrir é tornar negro. Isso não pode ser considerado algo pejorativo. E é isso que queremos em relação ao espaço acadêmico, torná-lo cada vez mais negro, mantendo e aprimorando as ações afirmativas em todos os âmbitos".

[4] Companhia de teatro de Belo Horizonte, fundada por três mulheres negras periféricas, que possui um trabalho pautado em referências negras.

Dessa forma, optei por utilizá-la como instrumento metodológico, pois ela me permite organizar e analisar detalhes da minha trajetória de vida, reconhecendo minha experiência como parte do processo de produção de conhecimento. Além disso, utilizo a conversação como método de coleta de dados com minha interlocutora, valorizando a oralidade e a troca dialógica como formas legítimas de construir saberes. Para complementar esse percurso, recorro à escrevivência, conceito elaborado por Conceição Evaristo, escritora e intelectual negra, nascida na favela do Pindura Saia[5], em Belo Horizonte. Embora não seja um método acadêmico normatizado, orienta minha escrita ao considerar a vivência como elemento central na produção intelectual de mulheres negras. Essa escolha reflete a fluidez e a trajetória de um modo específico de se fazer pesquisa, alinhado às experiências de mulheres negras que articulam saberes acadêmicos e comunitários de forma crítica e situada.

A autoetnografia permite que eu me coloque no centro da minha pesquisa, tornando a experiência vivida um eixo central da investigação. Santos (2017), no artigo *O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios*, apresenta argumentos que caracterizam a autoetnografia como metodologia científica crítica, que tem a experiência pessoal dos sujeitos como princípio de pesquisa, tanto nos caminhos de investigação quanto na escrita. Sendo uma abordagem qualitativa, tem ênfase na subjetividade, na interpretação e na complexidade das experiências humanas, além de estar inserida no gênero etnográfico, se caracterizando especificamente pelo

> [...] reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). Dito de outra maneira, o que se destaca nesse método é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços (Santos, 2017, p. 219).

A autoetnografia, portanto, não se resume a um relato autobiográfico. Ela também demonstra um posicionamento político e fundamentado que influencia os rumos da pesquisa. Isso não significa, porém, que metodologias consideradas tradicionais não apresentem tais aspectos, a diferença é que, como apontam diversos autores, há nelas uma pretensa neutralidade do saber. Frente a este contexto, Wall (2006) pontua que há a necessidade de traçar elementos práticos que organizem e reafirmem o método cientificamente, combatendo a ideia de que essa

[5] A Pindura Saia foi uma antiga favela localizada na zona sul de Belo Horizonte, removida durante os processos de urbanização da capital mineira no século XX.

abordagem é excessivamente subjetiva ou fragmentada. Complementarmente, Amorim (2022, p. 18) destaca que:

> Estamos vivendo um momento da história de intensas mudanças e de constante luta pela vida. Nesse contexto, o jeito de fazer cada coisa importa inclusive o jeito de fazer pesquisa e produzir academicamente. Aliás, é relevante que você esteja no centro da sua própria vida bem como que você possa colocar o seu próprio modo de existir no centro da sua pesquisa.

Nesse sentido, trago a narrativa da minha trajetória de vida, que perpassa pela vivência em territórios periféricos, pela Educação Básica, graduação em Pedagogia e formação na capoeira. Neste percurso, vou me constituindo enquanto educadora, trajeto em que me encontro com a Dra. Silvia Lorenso, mulher negra, de favela, nascida e criada no *Morro do Papagaio*, com uma intensa trajetória acadêmica. Antes mesmo de conhecê-la pessoalmente, já havia ouvido histórias sobre ela, o que nutriu o meu imaginário por muitos motivos. Um deles era o fato dela morar, há alguns anos, fora do país para seus estudos e passar por desafios que eram compartilhados com a nossa pessoa em comum, Bruno Silva, e repassados para mim em muitas conversas que tínhamos sobre ela. Além disso, ela trazia em sua pesquisa, por exemplo, referências como os Racionais MC's, consolidado grupo de rappers brasileiros.

Para uma jovem como eu, sem qualquer ideia do que seria o mundo universitário, que possuía como únicas referências de ocupação desse espaço, os personagens brancos de novelas, era intrigante encontrar uma pessoa negra e favelada na pós-graduação (um termo que eu compreendia ainda menos o significado), pesquisando sobre aspectos relacionados à sua própria experiência de vida. Nesse sentido, me conectei nessa gira/movimento ao trazer a minha trajetória em interlocução com a da participante desta pesquisa, na perspectiva de que, por meio da elaboração analítica das nossas experiências, seja possível apresentar contribuições para o campo da Educação, em especial no que diz respeito a jovens negros e favelados, traçando elementos teóricos e práticos em diálogo com a literatura escolhida.

Registrando minha narrativa pessoal, recuperando memórias selecionadas que dialogam com a investigação, me posiciono a favor do rompimento com concepções positivistas que, historicamente, desconsideraram os saberes produzidos a partir da experiência vivida, ao promoverem uma separação rígida entre corpo e mente, razão e emoção. Busco, assim, integrar aspectos que possam contrapor a essa cisão, fundamentada em uma lógica eurocentrada e que foi amplamente utilizada para justificar a exclusão dos povos negros do campo da racionalidade e da produção legítima de conhecimento. Como aponta Gonzalez (2020), o racismo opera estruturando uma hierarquia que associa à branquitude a razão e a civilização, enquanto projeta

sobre os sujeitos negro-africanos a emoção e a irracionalidade, naturalizando sua desumanização e exploração histórica. Nesse sentido, reitero que tomar a minha trajetória como objeto de investigação é romper com epistemologias hegemônicas que sustentam o epistemicídio negro.

Ao longo da vida, transitei por diferentes periferias, o que me possibilitou ampliar as formas de aproximação e comparação neste estudo, ao mesmo tempo que reforça a existência de características comuns a esses territórios. Assim, compreendo que a memória não é apenas um resgate do passado, mas um conhecimento vivo, inscrito no corpo negro, atravessado por experiências de discriminação e racismo, mas também por brincadeiras, aprendizagens nas histórias contadas e reflexões sobre o mundo micro e macro, a partir das oportunidades que foram disponibilizadas.

Ainda de acordo com Santos (2017), o método autoetnográfico é fundamentado e se equilibra em três orientações: a primeira é a orientação metodológica, sendo de base etnográfica e analítica; já a segunda é a de orientação cultural, fundamentada na interpretação do contexto vivido; a terceira é a orientação do conteúdo, baseada na autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Assim, o autor chama a atenção para o fato de que não se trata da escrita da história pessoal por si somente, mas sim, da importância da experiência social e da subjetividade, que produzem conhecimento a partir da condição de reflexividade. Assim, nas palavras do autor:

> Se é certo que a autoetnografia não pretende fornecer uma resposta a todas as preocupações intelectuais, estéticas, emocionais e éticas sobre a pesquisa, pode-se, entretanto, dizer que, ao enxergá-la como um método, um modo de representação da experiência do indivíduo/autor/pesquisador e de seu modo de vida, compreendemos que o "fazer autoetnografia" ou o "ser um autoetnógrafo" exige dos pesquisadores uma atenção primordial para a investigação do "eu" em primeiro plano (suas memórias e experiências), para as preocupações representacionais durante todas as etapas do processo de pesquisa (interações com os "outros" - sujeitos investigados e temas de pesquisa) e a representação desses processos em relação aos contextos social e cultural (Santos, 2017, p. 223).

O princípio da reflexividade vai muito além do ato de refletir. Sem diminuir a importância da reflexão, ele se relaciona ao entendimento do autor sobre a dinamicidade entre o contexto pesquisado, os informantes e os próprios pesquisadores. É fundamentado pela introspecção e consciência de si mesmo, objetivando uma compreensão mais completa e profunda. No caso deste estudo, o aprofundamento se dá também em diálogo com a sujeita da pesquisa e pelo entrelaçamento construído com a pesquisadora, ocorrido em um determinado momento da vida, que emaranhou histórias, afetos e as trajetórias acadêmicas.

Cabe ressaltar que, ao longo deste percurso, tenho encontrado as possibilidades de ressignificar minha identidade como mulher negra e periférica, integrando à minha formação acadêmica os saberes de resistência negra que sempre atravessaram minha história.

Portanto, a escolha pela abordagem metodológica autoetnográfica vai ao encontro com o posicionamento de buscar referências contracoloniais (Bispo, 2021)[6], que possibilitem constribuições para práticas outras, confluentes com o nosso jeito de ser/sentir/fazer, pois como afirma Lima (2020, p. 12), "o povo negro precisa de perspectivas teóricas que aproximem de sua realidade e que consigam despertar a consciência vitoriosa pela qual a pessoa negra se torne o centro da sua própria história". Impulsionar o povo negro a tornar-se o centro da sua própria história é um movimento histórico e lento, que vem sendo construído passo a passo pelos movimentos sociais e intelectuais que se debruçam sobre a dimensão da educação das pessoas negras neste país.

Optar por metodologias como a autoetnografia, a escrevivência e a conversação implicou em deslocamentos teórico-metodológicos. As expectativas de neutralidade, objetividade e impessoalidade, que orientam grande parte dos critérios de validação científica, entraram em conflito com a abordagem afetiva e situada que sustenta esta pesquisa. Houve momentos em que me questionei se o envolvimento afetivo com a interlocutora seria interpretado como um sinal de "menor rigor" acadêmico. Contudo, foi precisamente nesse confronto que se revelou a radicalidade da proposta de produzir conhecimento a partir da experiência vivida, escutar com o corpo e construir saberes na interlocução. Essas escolhas metodológicas não eliminam os dilemas éticos, mas os tornam visíveis e constitutivos da prática e da reflexão. Na orientação de Amorim (2022, p. 125):

> Tal práxis metodológica de integração e interpelação de corpos, identidades e saberes no fazer científico é veículo de emancipação à medida que propõe a incorporação de outras perspectivas e vozes historicamente silenciadas no espaço acadêmico. Invocando o corpo como território de consciência "acadêmica" e "corporal" a partir do qual a história é gerada, as produções autoetnográficas podem se constituir enquanto performances pessoais, profissionais e políticas, embasadas na autoreflexividade crítica e na articulação de diferentes intersecções.

Essa centralidade do corpo e da experiência como fundamentos epistemológicos conduz a um reposicionamento mais amplo da produção de conhecimento, especialmente quando situado nas margens das epistemologias hegemônicas. Nesse movimento, as contribuições de Collins (2019), anteriormente discutidas, seguem oferecendo suporte, sobretudo quando a

[6] Antônio Bispo dos Santos ficou conhecido como Nêgo Bispo. Por esse motivo, neste trabalho, adotarei o sobrenome Bispo ao citá-lo, bem como o nome Nêgo Bispo ao me referir a ele.

autora afirma que as epistemologias negras emergem da experiência coletiva e que a epistemologia do “ponto de vista" é fundamental para compreender como sujeitos historicamente marginalizados constroem conhecimento.

Nesse sentido, a autoetnografia se alinha com essa abordagem, ao permitir que a pessoa pesquisadora ocupe o centro da produção intelectual, rompendo com a neutralidade científica tradicional e reconhecendo a importância da experiência vivida como base legítima para a pesquisa. Collins (2019) reforça ainda que essa forma de produzir conhecimento se insurge contra o epistemicídio promovido pela lógica branca hegemônica, a qual desqualifica as narrativas subalternizadas e privilegia exclusivamente os métodos tidos como “objetivos” pela tradição eurocêntrica.

2.2 Escrevivência e a experiência de escrita das mulheres negras

Se a autoetnografia permite que eu me coloque no centro da pesquisa, é a escrevivência que faz com que eu possa realizar isso de forma coletiva, ancestral e poética. Como explica Conceição Evaristo (2020), a escrevivência não é apenas registrar a própria vida, mas fazer disso um ato político, de denúncia e reconstrução da memória negra. A escrita acadêmica tradicional exige distanciamento e neutralidade. A escrevivência, ao contrário, exige envolvimento, presença e pulsação. Ela rompe com perspectivas universalistas que frequentemente invisibilizam sujeitos e histórias, reivindicando a legitimidade de um saber enraizado na vivência e na experiência coletiva negra. A escrevivência emerge como uma prática literária trazida à luz pela pessoa negra, de sistema ovariano e pobre, “Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (Evaristo, 2020, p. 38). Se por um lado as narrativas do que vivi — enquanto uma menina negra favelada e, já adulta, passando por diferentes processos formativos — são frutos de uma trajetória individual, por outro, estas memórias estão entrelaçadas com a história negra coletiva.

Em entrevista, Evaristo (2021) explica que a escrevivência não deve ser pensada como uma escrita narcísica, que ela associa a um modelo baseado no mito de Narciso, onde um sujeito se perde diante de sua própria beleza. A autora argumenta que o espelho de Narciso não reflete o rosto ou a beleza negra. Em contrapartida, a escrevivência prefere se basear em mitos afro-brasileiros, como o espelho de Oxum, que revela a beleza e a alta dignidade negra, e o espelho de Iemanjá, que acolhe a comunidade. Nesse sentido, a escrevivência não é a história de um

único sujeito, mas reflete a história de uma coletividade, se distanciando fundamentalmente do caráter individual e autorreferencial associado ao narcisismo.

O uso da escrevivência em junção à autoetnografia se justifica, portanto, pela necessidade de uma pesquisa que analise os conhecimentos que circulam nos territórios de favela, mas que essa concepção seja pronunciada a partir dela, no tom e no ritmo de quem vive. Assim, a escrevivência abre caminhos para que mulheres negras possam *rasurar* a ordem que domina a palavra e a escrita, portanto, que detém o poder. No caso desta pesquisa, ela se insere nas narrativas faveladas que de outra forma seriam invisibilizadas. Evaristo (2020) nos revela que a escrevivência é um fenômeno diaspórico, nos chamando a atenção para o que é a essência do termo, o sentido gerador que fundamenta e inicia a dinâmica:

> A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de "contar histórias para adormecer os da casa-grande (Evaristo, 2020, p. 29-30)

E afirma que "a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande. E que nossas histórias inquietem os que, acomodados, vivem à custa do nosso silêncio"(Evaristo, 2020, p. 30). Dessa forma, a autora entrelaça passado, presente e futuro ao conectar nossas memórias com as histórias dos nossos antepassados, nesse exercício que nos faz acessar dores, mas que nos possibilita observar e recriar outras dimensões de nossa existência. É uma reafirmação da nossa humanidade, que é de pertencimento de todo sujeito, com seus conflitos e impermanências, e no caso dos sujeitos negros, que confluem a herança da ancestralidade, que é viva, pulsante e preenche o nosso cotidiano com sentido e saberes.

Na contramão do discurso dominante, a escrevivência nasce da voz de quem sempre foi silenciada e carrega em si a potência de contar a vida a partir de um outro lugar, um lugar ainda visto como "o outro", como margem. Ouvir esse outro lugar é exercitar o olhar, é permitir-se ver o mundo por outra perspectiva. Porque, quando nossas histórias são contadas por quem nunca viveu nossas dores nem nossas alegrias, quase sempre somos reduzidas ao sofrimento, à raiva ou à sexualização. As outras camadas da nossa existência, como afeto, sonho, potência, costumam ser apagadas. Nas palavras da autora:

> Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar,

> desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras [...] E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (Evaristo, 2020, p.11).

É nesse atravessamento entre memória, corpo e palavra que a escrevivência se apresenta como uma ferramenta teórica e metodológica fundamental para minha pesquisa. Além do seu valor literário, ela carrega a possibilidade de refletir e nomear experiências que, por muito tempo, foram silenciadas ou distorcidas. Ao entrelaçar vozes de educadoras negras e faveladas como ponto de partida, apresento um pensamento que adentra a escola carregando consigo a potência do território, da quebrada, da favela. Em instituições marcadas historicamente por hierarquias de saber, a escrevivência oferece a chance de construir uma escuta outra: uma escuta comprometida com o que foi calado, mas que segue pulsando. Escrevivência, aqui, não é só conceito, é prática insurgente, é gesto de afirmação, é ferramenta para dizer que nós, que sempre estivemos à margem, também pensamos, também educamos, também escrevemos.

2.3 Posicionamento e Responsabilidade na Pesquisa

É necessário pontuar que, atualmente, não resido no Aglomerado Santa Lúcia, embora minha relação com este território permaneça viva, pelos laços que criei e, pelas memórias e aprendizados que carrego comigo e que me fortalecem para seguir minha caminhada pessoal e de educadora. A minha trajetória como moradora do morro e de outros territórios periféricos, constroem meu corpo-voz para minhas narrativas, sentido para meu trabalho, entendimento para escolha dos espaços que frequento e atuo, ou seja, me oferecem posicionalidade no mundo.

De modo que, escolhi "não falar *por*, falar *com*" como escreveu Silvia Lorenso, em 2005, em um artigo para o Boletim Kuanza[7], intitulado *A revolta do objeto*. No trabalho, Silvia escreve sobre o Projeto Memória, metodologia de pesquisa proposta pelos jovens universitários do Aglomerado Santa Lúcia em parceria com a UFMG, em que o protagonismo e respeito aos moradores foi central, uma vez que a elaboração foi proposta pelos próprios sujeitos pesquisados. Assim, considero que *falar com* Silvia a respeito desse território que fez parte do meu percurso de vida, é reverenciar quem veio antes, aprender junto e somar forças para projetar rumos melhores para o nosso povo.

[7] Boletim Informativo do Instituto Kuanza Ano I nº61 de outubro de 2005.

Reconhecer minha posicionalidade é fundamental, pois me recuso a um modelo de pesquisa que se apropria de saberes sem devolutivas. Conforme uma das pessoas entrevistadas por Lorenso (2005) sublinha:

> Até bem pouco tempo éramos tomados apenas como fontes, objetos de pesquisa em estudos que, a despeito de sua possível legitimidade e relevância social, nem sempre retornavam para a comunidade. O que se propõe é que, sem reproduzir esta postura, este diferencial de pesquisador-morador-sujeito seja incorporado às pesquisas, de forma a contribuir com elementos novos na construção de um discurso, acadêmico ou não, sobre a comunidade (Lorenso, 2005).

Compreender a violência epistemológica que muitas pesquisas impõem a esses territórios é uma malandragem/cuidado que aprendi a ter com as referências do morro que me acompanham nessa experiência da escrita. Portanto, o entrelaçamento entre autoetnografia, escrevivência e conversação com Silvia me permite construir um estudo que integra diversas vozes negras, contribuindo para a valorização e o reconhecimento dos saberes da favela. Além disso, recorri à literatura específica produzida no território, como dissertações, livros e cartilhas, bem como informações de outros moradores, quando foi necessário confirmar detalhes específicos para a escrita.

Para cumprimento dos objetivos da pesquisa, analisarei, à luz de pensadoras e pensadores que fundamentam o referencial teórico, sobre meu percurso e o da referida participante, apontando possíveis conteúdos que possam contribuir com o campo da Educação, reconhecendo o território como produtor de conhecimento. Utilizarei também o método da conversação como instrumento de coleta de dados. Como as pesquisas qualitativas buscam, entre outras coisas, interpretar um determinado contexto social, tornando-o mais visível e compreensível, o objetivo foi captar, por meio de conversas com a entrevistada, sua visão de mundo e suas perspectivas sobre a favela e a educação, produzindo o material empírico, possibilitando um aprofundamento em termos de conteúdo e análises.

A execução prática desta metodologia se dá por meio da organização e análise dos dados em duas frentes interligadas. A primeira consiste na minha própria narrativa, estruturada a partir do relato sobre minha infância até a vida adulta. Esse relato detalha vivências enquanto criança negra e periférica, destacando experiências na comunidade, em casa e na escola, que permitem reflexões sobre a educação de crianças negras nas favelas. Para isso, apresento um relato autobiográfico construído de forma cronológica, intercalado por análises fundamentadas em autoras e autores que dialogam com as epistemologias negras e de grupos subalternizados. A escrita parte do micro para o macro, valorizando as experiências cotidianas como potentes

formas de produção de conhecimento, em diálogo com reflexões mais amplas sobre racismo estrutural, desigualdade social e os sentidos de ser educadora negra vinda de favela.

Além disso, busco articular minha trajetória na formação em Pedagogia e na Capoeira Angola, compreendendo como esses espaços contribuíram para minha construção como educadora. Essa abordagem não se limita a um relato autobiográfico, pois os episódios são selecionados com base em seu potencial analítico, permitindo que memórias individuais dialoguem com questões coletivas e estruturais. Assim, garantimos uma reflexividade crítica, evitando o risco de um relato excessivamente pessoal, ao contextualizar as experiências na dinâmica social, política e educacional das favelas.

A segunda frente da análise se concentra na conversação com Silvia Lorenso, interlocutora desta pesquisa. A partir de trechos selecionados do nosso diálogo, busco compreender como suas experiências e percepções sobre educação e comunidade se relacionam com os temas centrais da dissertação. Além disso, sua produção acadêmica, dissertação, tese e outros trabalhos, serão mobilizados como parte da análise, permitindo um cruzamento entre sua trajetória de pesquisa e os temas emergentes de nossa conversa. O diálogo com Silvia Lorenso não apenas reforça a dimensão coletiva da pesquisa, mas também amplia o olhar sobre a produção de conhecimento na favela, estabelecendo conexões entre experiências e reflexões teóricas.

Com essa estrutura, a pesquisa articula autoetnografia, conversação e escrevivência, evidenciando o conhecimento produzido a partir da experiência. A escrita se constrói de forma fluida, combinando memória, análise e teoria, buscando um equilíbrio entre experiência pessoal e reflexividade crítica. Dessa maneira, esta seção metodológica não apenas justifica as escolhas feitas, mas também explicita o percurso analítico que guia esta dissertação.

Portanto, trazer a voz de Silvia é aprofundar a fundamentação teórica de que a favela é produtora de conhecimento, refletindo sobre como esses saberes podem e devem estar nas escolas. Sendo a interlocutora uma referência em seu território, que fez parte de movimentos importantes da história daquele aglomerado, o seu pensamento será objeto investigativo que atravessa o estudo, embasando intelectualmente tanto por ter despertado o meu olhar, sendo importante no meu caminho como educadora, mas também por sua própria trajetória e produção intelectual.

Pretendo assim, além de demonstrar uma dimensão importante do estudo — a minha experiência de morar no Aglomerado Santa Lúcia e conhecer Silvia —, trazer aspectos epistemológicos da trajetória e pensamento da participante, que serão fundamentais para análise

da hipótese sobre como a produção de conhecimento nas/sobre favelas pode ultrapassar os muros da escola, principalmente, mas não somente, as escolas que atendem a este público.

Silvia faz parte de uma referência intelectual que valoriza a favela, a partir das particularidades que compõem esses territórios e que fazem transbordar saberes do cotidiano. Visão essa, que não desconsidera toda a negação de direitos, exclusão e violências que também foram fundantes desses lugares, pelo contrário. É um pensamento consciente, construído na pluralidade e na sagacidade típica da vivência em seu território, "a gente não olha para a comunidade pela falta. Olha pela perspectiva das potencialidades de acordo com as oportunidades existentes".[8] Dessa forma, vejo que o entrelaçamento entre a autoetnografia, escrevivência, conversação e revisão bibliográfica, possibilitará o desenvolvimento de um diálogo consistentemente acadêmico sobre o tema, fazendo valer o exercício da autonomia, reflexividade e rigor científico.

[8] Fala coletada em uma conversa informal da pesquisadora com a entrevistada já durante o processo do mestrado.

3 A FAVELA VENCEU?

O ponto de partida para a reflexão desta seção surge a partir da escuta do podcast *Mano a Mano*[9], no episódio em que Mano Brown, apresentador do programa, entrevista a filósofa Sueli Carneiro. O diálogo se concentrou na trajetória de militância de Sueli e nas conquistas coletivas do movimento negro, como, por exemplo, as cotas raciais no Brasil. Eu estava no início do mestrado, e a conversa despertou em mim diversas reflexões sobre os desafios que ainda enfrentamos em relação a essa temática.

Durante a conversa, Mano Brown lança uma provocação que surge no discurso das redes sociais, relacionado à mobilidade individual, especialmente de artistas periféricos do *rap*, *hip-hop* e *funk*, frequentemente associados à ideia de sucesso e ostentação. Nesse contexto, a frase "a favela venceu" gera um debate controverso e polêmico sobre as condições sociais, raciais e econômicas vivenciadas nas favelas do Brasil, oscilando entre a perpetuação de estereótipos negativos e a romantização da pobreza urbana.

Não utilizo essa provocação com o intuito de responder à pergunta, mas sim como uma forma de dialogar com as realidades que coexistem nesses territórios, evidenciando a grande diversidade e complexidade histórica, espacial, social e cultural presentes nas favelas (Silva *et al.*, 2009). A partir de autoras nascidas no Aglomerado Santa Lúcia, busco recontar brevemente o contexto de surgimento desse fenômeno, ressaltando não apenas a negação de direitos, mas também as formas de resistência e as lutas locais por dignidade e reconhecimento. Em consonância com a análise histórica e social, abordo a perspectiva racial e a luta contra o epistemicídio, conforme discutido por Carneiro (2005) e Kilomba (2021). Nessa abordagem, acredito que se entrelaçam os desafios vivenciados nas favelas, que podem contribuir com as reflexões sobre a ideia de "a favela venceu".

Ao direcionarmos o olhar fenômeno das favelas brasileiras, reconhecemos evidentemente que esses territórios foram historicamente marcados por estigmas associados à marginalização e à pobreza extrema. No entanto, ao longo das décadas, revelaram-se espaços com dinâmicas sociais próprias e complexas. Originadas, em grande parte, a partir de ocupações informais em terrenos desvalorizados, as favelas surgiram como resposta ao crescimento urbano

[9] O podcast *Mano a Mano*, apresentado por Mano Brown, líder do grupo Racionais MC 's, estreou em 26 de agosto de 2021. O episódio com Sueli Carneiro foi publicado em 26 de maio de 2022, foi considerado como um dos mais importantes da série. O programa se destaca por abordar temas como racismo, mobilidade social, identidade e resistência, reunindo convidados de diversas áreas para discussões profundas e acessíveis. Mano Brown, na década 1990, foi um dos grandes representantes da juventude periférica e segue sendo uma importante referência para antigas e novas gerações.

desordenado das cidades brasileiras no século XX, sendo também expressão das consequências do racismo estrutural que historicamente recaiu sobre a população negra. Com o passar do tempo, esses territórios enfrentaram inúmeros desafios, como a ausência de serviços básicos e a negligência de políticas públicas e urbanas que garantissem infraestrutura adequada para seus moradores.

Esses territórios, desde sempre, despertaram a curiosidade e, muitas vezes, o estranhamento da sociedade que os observa de fora. As favelas foram, historicamente, constituídas como espaços controversos, marcados por contradições profundas entre riqueza cultural e desigualdade material. Predominantemente, consolidou-se uma narrativa social que os associa quase exclusivamente à presença de mazelas, pobreza e criminalidade. Segundo Oliveira (2014), o discurso construído sobre as favelas no Brasil tem como base a experiência social e política da cidade do Rio de Janeiro, onde, ainda no final do século XIX, as primeiras ocupações em morros passaram a ser alvo de estigmatizações que as posicionavam como obstáculos ao projeto de modernização e desenvolvimento urbano formal. Essa construção simbólica, além de invisibilizar as potências sociais, afetivas e políticas presentes nesses territórios, também serviu para justificar políticas de remoção, controle e silenciamento. Assim, as favelas não foram apenas espacialmente segregadas, mas também epistemicamente deslegitimadas.

Essa representação das favelas como espaços degradados não surgiu por acaso, mas foi moldada historicamente por interesses políticos e econômicos. Oliveira (2014) argumenta que grande parte do sentido atribuído às favelas deriva da atuação das elites que governavam a cidade no momento de seu surgimento, cujas visões, distanciadas da realidade cotidiana dos moradores, resultaram em legislações e planos urbanísticos marcados por um forte viés higienista. É nesse contexto que a ideia de "favela" se consolida não apenas como uma categoria territorial, mas como uma identificação social carregada de estigma, que passou a orientar tanto a reflexão sobre o urbano quanto as diferentes políticas públicas aplicadas às cidades brasileiras (Oliveira, 2014, p. 23).

Josemeire Alves Pereira[10], mulher negra, professora e pesquisadora da área de História, assim como Silvia Lorenso, também nasceu e foi criada no Aglomerado Santa Lúcia, em Belo Horizonte. Em seu trabalho de mestrado, a pesquisadora propõe uma reflexão sobre a trajetória

[10] Coloco em evidência no texto o nome e trajetória da autora, devido a sua importância para o território da pesquisa, sendo uma das pessoas que participou junto a minha interlocutora de movimentos importantes culturais e políticos para aquele aglomerado.

das relações entre as favelas e o poder público na capital mineira, partindo de uma experiência concreta vivida em sua comunidade. O ponto de partida de sua pesquisa é o pedido, considerado inusitado por alguns, feito por moradores do aglomerado para que um casarão construído no século XIX, localizado em uma das extremidades do Morro, fosse tombado como patrimônio histórico e transformado em centro cultural. Essa demanda, vinda de sujeitos historicamente invisibilizados, tensiona a maneira como se define o que merece ser preservado e reconhecido como parte da história oficial da cidade.

Nesse contexto, Pereira (2012) reforça e amplia a análise de Oliveira (2014) ao apresentar, com base em sua pesquisa, como o fenômeno das favelas foi historicamente interpretado pelas administrações municipais como uma "chaga social" a ser extirpada da cidade. A autora evidencia que diferentes ações do poder público, em distintos momentos da história urbana de Belo Horizonte, contribuíram para consolidar uma representação estigmatizada desses territórios. Longe de serem reconhecidos como espaços legítimos de vida, memória e cultura, as favelas passaram a ser tratadas como problemas urbanos a serem eliminados. De acordo com a autora:

> Aos olhos dos gestores, este fenômeno tornou-se um grande desafio, que engendrou posturas diversas do poder público municipal, variando entre o negligenciamento e a mal sucedida política de desfavelamento, tendendo - não de maneira consensual - a partir da década de 80, a urbanização desses espaços, que continuavam a reproduzir e expandir. Desde então, as noções de desfavelamento e urbanização, empregados pelos administradores e estudiosos para designarem a natureza dos distintos projetos destinados a solucionar o "problema" da favela, constituem expressões de umas das representações correntes sobre espaço: a de que se trata de um tipo de assentamento apartado daquilo que é considerado urbano na cidade. Assim, se os projetos de desfavelamento têm por finalidade eliminar fisicamente este espaço por meio da remoção de moradores, os de "urbanização" visam, em geral, promover nestes mesmo espaços, melhorias - demandadas, em geral, pelos próprios moradores -, buscando "incorporá-los" à cidade (Pereira, 2014, p. 3).

A perspectiva trazida pelos estudos citados é especialmente relevante, pois evidencia, de forma incisiva, quem construiu o olhar lançado sobre esses territórios, como isso foi feito e com quais interesses. Ao longo do tempo, esse processo contribuiu para consolidar um imaginário social que reduz a complexidade e as potencialidades vividas cotidianamente nas favelas, tratando-as de forma estereotipada. Como evidenciado, Pereira (2012) e Oliveira (2014) apontam para o modo como a favela foi nomeada e representada pelas elites políticas, econômicas e acadêmicas, o que influenciou diretamente nas políticas públicas voltadas a esses territórios. A noção de desfavelamento, assim como as tentativas posteriores de urbanização, carrega em si uma contradição: por um lado, busca "integrar" as favelas à cidade formal; por outro, parte do princípio de que elas são espaços à parte — desvios da lógica urbana dominante.

Tal imaginário tende a homogeneizar sua população, seus comportamentos e modos de vida, invisibilizando as demandas, as diversidades e as riquezas de experiências presentes nesses espaços. Essa representação atravessa diferentes camadas da sociedade, impactando desde as políticas públicas, urbanísticas, jurídicas, econômicas, educacionais, de saúde e segurança, até as relações socioculturais estabelecidas entre os próprios moradores. Construída majoritariamente a partir do olhar do outro, externo e distanciado, essa visão sobre a favela tem efeitos profundos no modo como seus habitantes vivem, se percebem e se relacionam com a cidade.

Apesar de a representação construída sobre as favelas, ao longo do tempo, ter gerado impactos profundos, tanto nas políticas públicas quanto nas relações sociais internas e externas, é fundamental deslocar o olhar para além da perspectiva da carência. O que interessa para este estudo é evidenciar as dimensões afirmativas e potentes desses territórios, compreendendo-os como espaços vivos de reinvenção cotidiana, onde se produzem saberes, se constroem vínculos e se cultivam formas de resistência e pertencimento.

Esse objetivo está em consonância com Pereira (2012), uma vez que a autora propõe uma reflexão que pretende romper com a percepção hegemônica construída sobre as favelas, a partir da análise da ação dos moradores do Aglomerado Santa Lúcia para o pedido de tombamento da "Casa da Fazendinha", uma da formas como é conhecido o casarão por aqueles que habitam o Aglomerado. Essa ação revela um gesto potente de reivindicação da memória coletiva, ao reconhecer as histórias e contribuições dos moradores para a formação da cidade. Ao requerer o casarão como patrimônio histórico e cultural, os moradores afirmam sua identidade coletiva e seu pertencimento ao espaço urbano, enfrentando as políticas de marginalização e as tentativas de remoção. Trata-se de uma estratégia de resistência que contraria a ideia de que as favelas são territórios destituídos de história, cultura e valor simbólico.

> O episódio do Tombamento do Casarão da Barragem, ao envolver a mobilização das noções de memória e patrimônio pelos moradores do Aglomerado Santa Lúcia, nos provoca, então, a considerar a relevância das disputas no campo das representações sociais para a dinâmica das relações que se estabelecem entre os sujeitos que atuam a partir da favela - espaço social, cultural e racialmente segregado na cidade - e a própria cidade (Pereira, 2012, p. 4).

Olhar para a favela como um local também de subversão da lógica colonialista, é um movimento que vem sendo feito por diferentes frentes, de maneiras diversas. Na música, na literatura, na arquitetura, na Educação, na economia. Entretanto, ainda é um desafio reconhecer as dimensões do conhecimento desses territórios e da sua população, advindas pelo modo de

vida, não no sentido negativo ou estereotipado, mas como guarda de uma memória matriz de transformação. Por isso, fazer ecoar o pensamento de favela é extremamente significativo para a Educação.

Nesse sentido, Lorenso (2013) destaca a importância da reivindicação do *falar de si*, como um gesto político e epistemológico de produção de sentido a partir das próprias experiências. Esse movimento encontra ressonância na mobilização em torno do tombamento do Casarão da Barragem, analisada por Pereira (2012), em que os moradores do Aglomerado Santa Lúcia acionam a memória coletiva e o sentimento de pertencimento como instrumentos de afirmação identitária e resistência. Trata-se de uma narrativa construída da experiência de vida no território, que rompe com os estigmas historicamente impostos às favelas e afirma outras formas de ver e viver a cidade.

Essa experiência, situada e enraizada no contexto comunitário, pode se articular de forma potente com o ambiente escolar, reconhecendo os sujeitos, os territórios e seus saberes. Ao se trabalhar com temas como memória, patrimônio, identidade, relações étnicas raciais e direitos sociais, as escolas podem encontram a possibilidade de integrar essas vivências aos currículos de forma transversal e interdisciplinar, fortalecendo os vínculos entre comunidade e instituição escolar, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também, como aponta hooks (2017), o conhecimento de como viver no mundo.

3.1 Favela, Educação e Raça

A leitura das especificidades dos territórios de favela perderia sua relevância no recorte deste trabalho se acaso não demarcássemos a questão racial, a qual fundamenta o preconceito, a discriminação e a estigmatização (Carneiro, 2005) imposta sobre esses territórios e seus moradores. Assim, a discussão sobre o fenômeno das favelas, longe de se restringir à questão de classe, é profundamente marcada pela segregação racial que afeta as populações negras. Como argumenta Lorenso (2010, p. 68):

> No interior de uma favela, questões de identidade racial, promoção da igualdade e luta contra o racismo não comportam uma abordagem fácil. A falsa ideia de que em ambientes pobres todas as pessoas sofrem apenas discriminação social é um entrave a discussão. Embora o senso comum afirme que brancos e negros passam — igualmente — por preconceitos sociais porque moram em favela, o cotidiano de um jovem negro/a e de um jovem branco pode ser totalmente diferente, embora ambos morem no mesmo beco.

Nesse sentido, dentro do contexto escolar, destaca-se a necessidade de desenvolver propostas que não apenas promovam uma reflexão sobre o pertencimento territorial, mas também se fundamentem nas resistências afrodiaspóricas. A ideia de que esses territórios representam a resistência da cultura preta e, portanto, afro-brasileira e africana, carrega uma potência transformadora. Isso colabora com a desconstrução da narrativa histórica predominante, que muitas vezes apaga ou marginaliza as experiências dos povos negros, e abre caminho para o fortalecimento de um futuro em que as condições de vida nesses territórios possam ser significativamente transformadas. Ao considerar a contribuição de Lorenso (2010), é importante refletir que, embora o senso comum frequentemente iguale a discriminação enfrentada por todos os moradores da favela, as vivências de um jovem negro e de um jovem branco são, de fato, profundamente distintas. Isso se reflete nas diferenças estruturais que o racismo impõe sobre os corpos negros, tornando essencial que nossas análises abordem as consequências do capitalismo, colonialismo e racismo no campo das relações de poder que atravessam as experiências e saberes cotidianos nesses territórios.

Esses conhecimentos, longe de se perderem em meio a essas tensões, têm resistido ao longo dos anos às interferências do epistemicídio. Embora distantes de suas origens, continuam afrografados[11] nas práticas existentes nas favelas e periferias, preservando e ressignificando saberes essenciais. De acordo com Lorenso (2013), as intervenções sociais afro-diaspóricas, originadas de sujeitos periféricos:

> [...] são, de fato, a colocação na prática de elementos da memória vinda bem antes da passagem transatlântica durante a escravidão. Quando chegaram às Américas, africanos escravizados trouxeram o corpo e, com ele, memórias de um passado livre; vieram com uma cosmovisão, um jeito de tratar as adversidades, um tipo de entendimento epistemológico que permitiu àqueles que sobreviveram a morte física, superar, a imputação da morte social (Lorenso, 2013, p. 5).

É essa virada de chave na leitura sobre corpos e modo de fazer negros — ou seja, a superação das representações e condições que nos foram dadas e que limitaram nossa existência à experiência da escravização — que vem possibilitando, além da resistência, a retomada de

[11] O termo *afrografado* deriva do conceito de *afrografias*, desenvolvido pela poeta, ensaísta e pesquisadora Leda Maria Martins. Em sua obra *Afrografias da Memória (1997)*, a autora propõe uma abordagem que valoriza e registra as expressões culturais afro-brasileiras, especialmente aquelas transmitidas oralmente, como os rituais e performances do Reinado do Rosário do Jatobá, em Minas Gerais. Ao cunhar *afrografias*, Martins busca reconhecer e legitimar as formas de conhecimento e memória das comunidades negras, que muitas vezes foram marginalizadas ou ignoradas pelos registros históricos tradicionais. Assim, *afrografado* refere-se a práticas e narrativas que são inscritas a partir de uma perspectiva afrocentrada, enfatizando a importância da ancestralidade e da oralidade na construção da identidade cultural afro-brasileira.

direitos sobre o nosso conhecimento e autoderminação[12]. Para Carneiro (2005, p. 69), a diáspora negra, "sobretudo, compartilha o desafio da emancipação coletiva em todas as sociedades do mundo onde estão alocadas. Isso faz com que a cultura negra, onde quer que se manifeste, seja patrimônio dos negros de qualquer lugar".

Ainda de acordo com Carneiro (2005), a negritude não deve ser reduzida a uma visão simplista ou estereotipada, mas entendida como uma alteridade que transcende a posição de "não-ser" historicamente atribuída aos negros. A autora propõe um deslocamento do conceito de "Outro", tradicionalmente associado à marginalização e desumanização, para uma posição que afirma a autonomia e a complexidade da negritude, reconfigurando o entendimento de identidade e humanidade. Nesse contexto, as políticas de urbanização que deslocaram populações negras para áreas segregadas e periféricas, onde a favelização se intensificou, evidenciam a rejeição desses corpos, bem como a emergência de formas de organização coletiva que subvertem o planejamento inicial das instituições de poder. Nas palavras da autora:

> A sustentabilidade do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar a sua concepção sobre o Outro. É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário lhe atribui. É preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a idéia possa se naturalizar (Carneiro, 2005, p. 29).

A análise de Carneiro (2005) sobre a naturalização da opressão expõe como o racismo se sustenta por um processo contínuo de imposição e reafirmação da inferioridade do "Outro", que é constantemente subjugado ao *status* de "não-ser". Nesse contexto, a questão central passa a ser: quem tem afirmado o Outro negro favelado, o que tem sido afirmado sobre ele e, sobretudo, como o negro favelado tem respondido a essas construções discursivas. Ao longo das últimas décadas, as elites políticas, econômicas e acadêmicas, conforme apontado por Oliveira (2014) e Pereira (2012), ainda sustentam narrativas que objetificam os moradores de comunidades de favelas, reduzindo-os a estigmas como "problema urbano" ou "chaga social".

Podemos considerar, portanto, que há uma continuidade do epistemicídio, conforme descrito por Carneiro (2005), que vai além da negação dos saberes e das histórias provenientes dos territórios periféricos. A autora discute como a ideologia do racismo funciona como uma forma de integração subordinada minoritária, resultando na marginalização das práticas de conhecimento que emergem dessas realidades. A autora alerta para a "profecia

[12] Na perspectiva do pensador quilombola Nêgo Bispo, *autodeterminação* transcende a definição jurídica tradicional de "direito dos povos à livre escolha de seu *status* político". Para Bispo, autodeterminação é um processo contínuo de afirmação das identidades, cosmologias e modos de vida das comunidades quilombolas e tradicionais, em oposição às imposições coloniais.

autorrealizadora" dessa ideologia, onde o processo de exclusão social e epistemológica se perpetua e consolida uma visão de subordinação que impõe a marginalização desses saberes e dos grupos humanos racializados. Contudo, observamos que apesar da marginalização, as práticas de conhecimento nas favelas — frequentemente de caráter comunitário e resolutivo — desempenham um papel vital na construção de soluções locais para os desafios cotidianos. O acesso a condições adequadas e ao reconhecimento dessas práticas representaria, assim, uma potencialização significativa dos saberes produzidos, permitindo sua expansão, maior integração com outras esferas do conhecimento e possibilidades múltiplas de transformação social.

> Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. [...] É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (Carneiro, 2005, p. 97).

A autora oferece uma reflexão profunda sobre o racismo como um dispositivo de poder ou dispositivo de racialidade. Em sociedades multirraciais, segundo sua análise, esse instrumento opera como disciplinador e estruturador das relações raciais e sociais. Nesse contexto, o racismo não se limita à segregação racial, mas interage com as contradições de classe, impondo a pobreza como uma condição crônica da existência negra. A mobilidade de classe, portanto, é constantemente controlada pela racialidade, o que mantém a população negra confinada nas camadas mais baixas da sociedade. Essa dinâmica de subordinação e resistência, como destaca Carneiro (2005), não resulta em uma emancipação efetiva, mas, ao contrário, inscreve a racialidade nas próprias estruturas das relações sociais. Em muitos contextos, essa resistência não consegue desmantelar as bases do racismo estrutural; em vez disso, a dinâmica racial continua a moldar as relações sociais, econômicas e políticas, perpetuando a hierarquia racial na sociedade (Carneiro, 2005).

Ao refletirmos sobre esses conceitos e voltarmos o olhar para as práticas de resistência nos contextos das favelas, surge a questão: qual é o verdadeiro potencial emancipador dessas práticas, especialmente quando dialogam com a educação institucional? No Aglomerado Santa

Lúcia, território que inspira a produção deste estudo, toda a história de sua construção e desenvolvimento foi envolvida pela luta incansável de seus moradores, como destaca Márcia Maria Cruz[13], jornalista, professora, mulher negra e também cria do Aglomerado Santa Lúcia, que atua como assessora parlamentar da atual Ministra dos Direitos Humanos[14], em seu livro *Morro do Papagaio* (2009). Esse contexto, embora narrado da realidade específica do *Papagaio*, reflete uma situação comum a muitas favelas, evidenciando como a resistência e a organização comunitária se tornaram elementos centrais na configuração e transformação desse espaço. Segundo a autora:

> Naquela época, a energia elétrica vinha de "bicos" de luz, mas os "gatos" eram pagos. Não existiam relógios de mediação e os valores eram definidos de forma subjetiva a partir dos parâmetros de quem cedia o "bico". A regularização do fornecimento de energia só ocorreu depois da criação da rede de água e só muito mais tarde teria seu par simétrico a rede de esgoto (Cruz, 2009, p. 30).

A informalidade e a improvisação, como evidenciado pelas práticas dos "bicos" e "gatos" de luz, refletem tanto a resistência quanto a engenhosidade da comunidade diante da carência de serviços públicos adequados. No entanto, essas práticas também simbolizam a luta pela sobrevivência que, ao longo do tempo, foi se estruturando e gerando melhorias concretas no âmbito comunitário. Esse cenário de adaptação e inventividade é também visível no comércio local:

> Agulha, bateria de relógio, caderno, CD virgem, material de construção, as compras de armazém e as verduras da semana. O morador encontra de tudo no centro comercial do Morro do Papagaio ao longo da rua São Tomás de Aquino. Desde os primeiros anos, na década de 1930, foram abertas ali várias quitandas para atender a demanda local (Cruz, 2009, p. 39).

Ainda nesse contexto comercial, a autora explica de que forma a localização geográfica da Rua São Tomás de Aquino contribuiu para sua ascensão como principal ponto comercial do aglomerado:

> A localização geográfica da Rua São Tomás de Aquino pode explicar porque o local se tornou o principal ponto comercial do aglomerado. Nos primeiros anos, era via de acesso para o bairro São Pedro, onde a comunidade podia tomar o ônibus para o centro da cidade. Anos depois, os moradores também passaram a pegar ônibus num ponto da Avenida Senhora do Carmo. Mas como o uso do cachimbo deixa a boca torta, a rua já havia assumido status de centro comercial. Uma das vantagens é que ela fica num Planalto, diferentemente da rua principal, na barragem Santa Lúcia, que é uma ladeira. A geografia facilitava os negócios, numa época em que não havia transporte público no local (Cruz, 2009, p. 41).

---

[13] Segue o recurso explicativo utilizado anteriormente para evidenciar a trajetória e relevância da autora para o contexto apresentado neste estudo.

[14] A deputada estadual Macaé Evaristo foi escolhida pelo atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, como Ministra dos Direitos Humanos, anunciada no dia 9 de setembro de 2024.

Ao destacar a criação do comércio local e o protagonismo dos moradores do *Morro do Papagaio*, a autora revela aspectos essenciais sobre a história, a geografia e o empreendedorismo dentro da favela — frequentemente negligenciados nos currículos escolares tradicionais. A presença de uma diversidade de produtos e serviços ao longo da Rua São Tomás de Aquino ilustra a capacidade de adaptação e organização da comunidade, bem como revela como a geografia do território contribuiu para a consolidação de um espaço de troca e resistência. A importância histórica e geográfica chama a atenção para as potencialidades de desdobramentos pedagógicos, demonstrando como os saberes e as práticas desenvolvidas no território contribuem para a formação de um conhecimento que é muitas vezes ignorado ou desvalorizado pelas narrativas hegemônicas.

Se considerarmos que a obra de Cruz (2009) representa uma contribuição significativa para as possibilidades de diálogo com o ensino escolar, podemos refletir sobre quantas outras histórias ainda aguardam para serem compartilhadas. Essas narrativas, que fazem parte da memória e da história de cada morador, constituem uma vasta riqueza de saberes que, no nosso entendimento, merecem ser aprofundados. No entanto, para que essas histórias e conhecimentos possam, de fato, se tornar emancipatórios, é fundamental compreender e superar a rede de elementos que articulam e definem os papéis sociais na sociedade brasileira, sendo um desses elementos, o epistemicídio (Carneiro, 2005).

Para a autora Grada Kilomba (2021), as vozes que permanecem fora do corpo acadêmico não estão excluídas inocentemente. Elas estão às margens devido à existência de uma autoridade ocidental na produção de conhecimento, que regula ou define o que é considerado verdadeira erudição. Nesse sentido, a autora afirma que "o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de 'raça'" (Kilomba, 2021, p. 53), que se refletem, evidentemente, na Educação Básica. Isso torna urgente a tarefa de descolonizar a ordem branco-eurocêntrica do conhecimento.

É relevante dialogar com as contribuições de Kilomba (2021), pois, embora sua análise parta de uma realidade territorial distinta, sua reflexão crítica sobre as estruturas de validação da produção do conhecimento é profundamente pertinente. No caso deste estudo, com um recorte territorial focalizado no contexto das favelas, a questão racial está diretamente envolvida, uma vez que as dinâmicas de exclusão e subalternização desses territórios estão profundamente imbricadas nas relações de desigualdades raciais, especialmente estabelecidas nas instituições oficiais de poder.

A perspectiva de Kilomba (2021) sobre a descolonização do conhecimento parte do pressuposto de que é fundamental considerar a nossa posição de enunciação, ou seja, de onde falamos. Nesse debate acadêmico, ela destaca a necessidade de interpretar e valorizar a produção de conhecimento dos sujeitos racializados, reconhecendo a relevância de suas experiências, saberes e teorias.

Nesse sentido, a autora destaca que ao falarmos da margem como um lugar de criatividade e reinvenção, podemos estar correndo o risco de romantizar formas de opressão e minimizar as violências advindas do centro. Ela argumenta que a margem é uma posição complexa que combina tanto a repressão quanto a resistência, pois onde há opressão, sempre há espaço para formas de resistência. A margem, portanto, não deve ser vista como uma simples marca de ruína ou ausência de voz, mas como um lugar de possibilidade, onde a luta contra o silêncio imposto pelo racismo ocorre (Kilomba, 2021).

Assim, Kilomba (2021) articula sua resistência ao projeto colonial de objetificação dos sujeitos negros por meio de sua escrita, utilizando-a como ferramenta de contestação e reconfiguração das narrativas dominantes. Para a autora, ao se tornar narradora e escritora de sua própria realidade, o sujeito objetificado se transforma em sujeito ativo. Nesse sentido, a escrita se configura como um ato político:

> bell hooks usa estes dois conceitos de "sujeito" e "objeto" argumentando que sujeitos são aqueles que "têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias" (hooks, 1989, p.42). Como objetos, no entanto, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa "história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos." (hooks, 1989, p.42). (Hooks, 1989 *apud* Kilomba, 2021, p. 28).

Considerando a perspectiva da passagem de "objeto" para "sujeito" — em que o sujeito, ao afirmar sua voz, passa a definir sua própria realidade —, a reflexão de Kilomba (2021) torna-se ainda mais relevante, pois, assim como a escrita da autora, esta pesquisa se propõe a um duplo movimento: opor-se ao lugar de "Outro" e reinventar a nós mesmos, afirmando outras formas de ser/existir/pensar/agir. Em outras palavras, dar continuidade ao trabalho coletivo e ainda necessário de continuarmos nos tornando sujeitos.

Por fim, para Carneiro (2022), o sentido de "favela venceu" se tornará afirmativo sempre que o sucesso individual for ressignificado e repercutir como parte de um projeto coletivo de transformação social. A filósofa alerta que, historicamente, a mobilidade social sempre foi utilizada como uma ferramenta de individualização e exclusão das pessoas negras, perpetuando a ideia de que o sucesso no modelo neoliberal depende de esforços individuais,

frequentemente em detrimento da coletividade. No entanto, do seu ponto de vista, a favela tem demonstrado um significativo potencial de resistência a esse paradigma. Sua própria constituição, marcada por processos de luta e solidariedade coletiva, revela uma forma de resistência estrutural, onde a valorização da experiência coletiva comumente se sobrepõe à lógica do individualismo.

Assim, é possível compreender que a teorização, articulada às ações coletivas e individuais no território, podem se configurar como um instrumento estratégico na reapropriação tanto do espaço quanto da história. Ao entrelaçar o conhecimento acadêmico com as práticas já presentes nas favelas, essas ações se tornam potenciais aliadas na luta contínua contra as estruturas de opressão que ainda persistem, criando possibilidades de produção e reprodução de saberes que reafirmam a autonomia e resistência dos territórios periféricos.

3.2 Aglomerado Santa Lúcia/Morro do Papagaio

Passei a conhecer o Aglomerado Santa Lúcia, o *Morro do Papagaio*[15], através do olhar de pessoas que já haviam construído suas histórias nesse território. Bruno Silva, nascido e criado no Morro, líder comunitário, educador social e mestre de capoeira, tinha 22 anos na época em que o conheci e já era pai de Henrique, uma criança negra de 6 anos. Como diria a letra dos Racionais MC 's, “mais um sobrevivente”. Apesar de jovem, Bruno, com seu jeito articulado e carismático de se comunicar, e pela responsabilidade e intelectualidade política com que abordava as questões cotidianas, demonstrava uma experiência muito além da sua idade. Ele desempenhou um papel fundamental nesse processo, compartilhando comigo memórias pessoais e coletivas, além de reflexões que contribuíram para as minhas primeiras compreensões do lugar. Foi a partir de suas narrativas que outras pessoas e trajetórias, como a da interlocutora Silvia Lorenso, começaram a se aproximar da minha vivência.

Além dessas trocas, meu contato com o Morro também se deu por meio de experiências cotidianas, especialmente nos comércios e bares locais, em que as conversas geravam reflexões de toda ordem — sobre política, educação, finanças, as malandragens[16], futebol, entre outros

[15] O termo “*Morro do Papagaio”* é uma das principais identificações afetivas do território, correspondendo também à região onde se localiza a Vila Santa Rita de Cássia, uma das vilas que compõem o aglomerado. No contexto deste trabalho, a utilização dos termos *“Morro do Papagaio”, “Morro”* ou *“Papagaio”*, sempre se referirá à ideia do aglomerado como um todo. É importante destacar que existem outras nomeações.

[16] O termo *“malandragens”*, neste contexto, refere-se a indivíduos envolvidos em atividades ilícitas, como o tráfico de drogas e armas, entre outras práticas associadas a esse universo. Embora o termo carregue uma

assuntos triviais —, mas que expressavam profundos reflexos sobre as dinâmicas de poder, as estratégias de sobrevivência e as formas de resistência que permeiam o cotidiano da comunidade. Frequentei a mercearia do Ladim, o Bar do Som, o Bar do Serjão e o jogo de bicho do Barto, todos localizados no trecho final da Rua Principal, onde eu morava. Cada um desses espaços oferecia modos distintos de recepção pelos proprietários e diferentes possibilidades de socialização, revelando as nuances e relações que caracterizam cada local especificamente. Também presenciei os últimos momentos das festas e encontros de funk e pagode na BR[17], um espaço simbólico da comunidade. Assim, fui atravessada por muitas pessoas e vivências que compõem essa comunidade vibrante, marcada por conflitos, violência e contradições, mas também por uma rica memória histórica, artística e afetiva.

É necessário destacar que a caracterização local apresentada neste trabalho é sustentada não só por referências teóricas, mas também é influenciada pela minha memória afetiva e experiência pessoal com o local. Reconhecemos a existência de outros espaços e ações dentro do Morro, dada a sua história e extensão, o que implica em uma diversidade de dinâmicas que não são abordadas no escopo deste estudo.

O *Morro do Papagaio* é um território extenso e de significativa relevância para a cidade de Belo Horizonte, tanto por sua localização estratégica quanto pela articulação ativa de seus moradores em diversas frentes, o que potencializa os sentidos da produção de conhecimento local. Minha vivência no morro teve início em 2006, quando passei a residir na Barragem Santa Lúcia. Permaneci ali até o final de 2020, encerrando um ciclo que, de certo modo, me conectava profundamente àquele lugar. No entanto, com o tempo, fui compreendendo, na prática, o ensinamento de Nêgo Bispo, ao afirmar que a vida das pessoas afropindorâmicas não se estrutura em uma linearidade de começo, meio e fim, mas sim em sucessivos "começo, meio e começo". Foi a partir dessa compreensão que me mobilizei a retomar, sob outra perspectiva, os

conotação negativa em alguns contextos, neste trabalho ele é utilizado para se referir a características específicas, como sagacidade, estratégia, solidariedade e a noção de comunidade. Reconhecemos também a complexidade desse tema e suas consequências, que estão intrinsecamente relacionadas ao racismo, especialmente no que diz respeito à criminalização e ao genocídio da juventude negra. Ver> Ver: JUVENTUDES: cultura + movimento + transformação: 20 anos do fórum das juventudes da grande BH. Belo Horizonte: Agência de Inciativas Cidadãs, 2024. Disponível em: https://www.forumdasjuventudes.org.br/wp-content/uploads/2024/01/livro-JUVENTUDES-cultura-movimento-transformacao-FJGBH.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

[17] A *"BR"* é o nome popularmente atribuído a uma das entradas do Aglomerado Santa Lúcia, onde se constituiu um conhecido ponto de encontro e convivência entre os moradores. O apelido remete à proximidade com o início da Rodovia *BR-356*. Naquele tempo, havia um fluxo intenso de pessoas que frequentavam a região, marcada pela presença de bares e de um trailer de sanduíches bastante requisitado. O local se consolidou como espaço simbólico de socialização, festas e vivências coletivas. Pouco tempo após meu processo de chegada ao território, os comércios e residências que compunham essa área foram demolidos pela URBEL, no âmbito das intervenções do Programa Vila Viva, alterando significativamente a dinâmica local.

aprendizados vivenciados no aglomerado, agora orientada pela construção da presente pesquisa.

Localizado na região Centro-Sul de Belo Horizonte, o Aglomerado Santa Lúcia é cercado por bairros de maior poder aquisitivo, como Sion, São Bento, Santo Antônio e Luxemburgo, conhecidos por seu elevado padrão de vida e consumo. Territorialmente, o aglomerado é composto por quatro vilas[18] reconhecidas oficialmente: Vila Estrela, Vila Santa Rita de Cássia, a Barragem Santa Lúcia, Vila São Bento. Juntas, essas vilas somam 4.566 domicílios, uma população de 15.697 pessoas e uma área total de 479.596 metros quadrados (Belo Horizonte, 2025).

É comum que os moradores, ao se referirem aos seus locais de residência, se identifiquem a partir de vilas específicas do aglomerado, demarcando distinções territoriais internas que, no cotidiano, se articulam na composição do que se reconhece como o *Morro do Papagaio*. Entre as principais vias que atravessam o aglomerado, destacam-se a Rua Principal, Rua União, Rua São Tomás de Aquino, Rua Raimundo Tinti, Rua Tancredo Neves, Rua Tarde Azul, Rua José Bonifácio, Rua Bolívia e Rua La Paz. Esses caminhos não apenas estruturam o território, como também funcionam como pontos de encontro entre os moradores, concentrando uma diversidade de comércios e outros espaços de sociabilidade.

> A denominação desse conjunto de favelas é complexa. Internamente, cada uma das cinco vilas tem identidade própria, apesar de as condições de vida serem bem parecidas. Não há qualquer divisão geográfica que delimite os espaços, mas quem mora no aglomerado sabe muito bem a qual comunidade pertence (Cruz, 2009, p. 47).

A figura 1 apresenta a vista de satélite do *Morro do Papagaio*, demonstrando sua extensão e os bairros próximos:

[18] Embora no site da Prefeitura de Belo Horizonte constem dados apenas de quatro vilas no aglomerado, todos os materiais elaborados por moradores incluem a Vila Esperança (ou Bicão), totalizando, assim, cinco vilas.

Figura 1 — Localização do Morro do Papagaio

Fonte: Google Earth.

Além das distinções territoriais internas que compõem o *Morro do Papagaio*, o aglomerado conta com uma infraestrutura comunitária que atende às demandas sociais e educacionais, resultado da intensa luta dos moradores por melhores condições de vida. Desde o início dos anos 2000, a comunidade é atendida por uma linha de transporte público, conhecida como “Micrin” ou “Amarelim”. O aglomerado também dispõe de importantes equipamentos públicos, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Santa Rita, o Centro de Saúde Santa Lúcia e o Centro de Saúde Santa Rita de Cássia. Além disso, atuam as Associações Comunitárias de Moradores da Barragem Santa Lúcia e do Papagaio. Dentro do território[19],

[19] Optamos por demarcar apenas as escolas localizadas dentro do território do Aglomerado Santa Lúcia. No entanto, é importante ressaltar que existem outras instituições educacionais nas proximidades que também atendem os estudantes moradores da comunidade.

encontram-se duas instituições de ensino que atendem ao público do Ensino Fundamental e Médio: a Escola Municipal Ulisses Guimarães e a Escola Estadual Dona Augusta. Para a Educação Infantil, o território conta com a Escola Municipal Marta Nair Monteiro e cinco creches: Creche Nossa Senhora do Carmo, Creche Educacional Nascer da Esperança, Creche Nova Casa da Criança, Grupo de Amigos da Criança e Creche Madre Garcia.

No que se refere às instituições culturais presentes no Aglomerado Santa Lúcia, é possível identificar uma rede diversa de espaços que desempenham papéis significativos tanto na vida comunitária quanto na cena cultural de Belo Horizonte. Um exemplo é o *Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos (Muquifu)*, localizado na Vila Estrela, cuja proposta está centrada na preservação da memória coletiva das moradoras e moradores de favelas, com ênfase na valorização dos saberes e experiências locais. Outro destaque é a *Casa do Beco*, reconhecida como Ponto de Cultura desde 2010 e sediada na Barragem Santa Lúcia. Sua origem remonta ao grupo EmCenAção, fundado em 1995, que utilizava como locais de ensaio, além da casa do fundador e de espaços cedidos pela comunidade, a passarela pública localizada em uma das entradas do aglomerado — que viria a se tornar o Grupo do Beco. O espaço é administrado por Nil César, fundador do grupo, ator, diretor e morador do Morro, que também desempenha as funções de gestor e mobilizador sociocultural.

Também integram esse circuito cultural a *Fazendinha Dona Izabel*, mencionada nos estudos de Josemeire Pereira e que, trinta anos após o tombamento impulsionado pelos moradores no ano de 1992, se tornou um espaço dedicado à cultura e ao conhecimento, sendo entregue à direção da Casa do Beco, em razão de sua importância na preservação do casarão. Outro destaque é o *Espaço Cultural Favela Bela*, sede do movimento artístico de mesmo nome, idealizado por Fabiano Valentino, conhecido como Pelé. O objetivo do movimento é estimular o cuidado dos moradores com os espaços e projetar uma imagem mais positiva do território. Ao percorrer as ruas do Morro, é possível observar diversas obras do artista nas fachadas e muros.

O *Eu Amo Minha Quebrada* é uma iniciativa criada por Júlio Fessô, morador e liderança social, que teve início com uma oficina de fotografia para adolescentes, com o objetivo de apresentar a favela para além dos estereótipos. Atualmente, o movimento atua nas áreas de Educação, cultura, arte, esporte e lazer. Mais recentemente, surgiu o *Espaço Raízes*, uma iniciativa privada que, além de ser um local para eventos e ações comunitárias, oferece aulas de capoeira para crianças e adolescentes, contribuindo para a manutenção dessa cultura no

território. O espaço é gerido por Bruno Silva, que encontrou na capoeira uma importante ferramenta de mobilidade social.

No campo da religiosidade, destacam-se expressões de matriz africana, como a *Irmandade de Congo Moçambique do Morro do Papagaio* e a *Casa Umbanda Leão do Norte*, também conhecida como Terreiro do Pai Paulo, localizada na Rua Raimundo Tinti. Além disso, a Igreja Católica Nossa Senhora do Morro desempenhou um papel histórico nas mobilizações comunitárias, como as articulações das juventudes pelos Direitos Humanos durante a década de 1990, e continua a desenvolver atividades vinculadas à secretaria paroquial até os dias de hoje.

Nas proximidades do aglomerado também existem o 22º Batalhão da Polícia Militar, o Pelotão de Bombeiros Santa Lúcia e a unidade Vila Viva Santa Lúcia, da URBEL[20]. Para uma pessoa não acostumada com a realidade concreta de uma favela da dimensão do Aglomerado Santa Lúcia, a descrição de tantos locais pode causar certo estranhamento, dada a multiplicidade de elementos que coexistem em um espaço relativamente concentrado.

Foi o vai e vem do cotidiano e das conversas compartilhadas ao longo dos anos, que despertaram em mim sentimentos e memórias, que talvez antes estivessem adormecidos. A partir desses relatos, fui conhecendo o movimento de ensaios teatrais nas ruas do Grupo do Beco, que depois, a partir da organização coletiva, adquiriu sua sede própria. Soube também das gincanas que aconteciam no morro e que mobilizaram centenas de jovens pelas ruas e becos, a importância da igreja católica naquele território, sobretudo pela figura do Padre Mauro, fundador do Muquifu. Ouvi histórias sobre a antiga malandragem do Morro, mas também da violência policial e outras violências vivenciadas pelas pessoas que ali vivem, como a morte deliberada dos jovens negros. A figura 2 apresenta a localização das escolas e dos pontos de ultura do Aglomerado Santa Lúcia

[20] Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte (Urbel) é uma empresa de economia mista, criada em 1983, responsável pela implementação da Política Municipal de Habitação Popular.

Figura 2 — Localização das escolas e dos pontos de cultura do Aglomerado Santa Lúcia

Fonte: Google Maps.

4 FAVELADA EM DIÁSPORA

A ideia do título desta seção surgiu a partir de uma conversa, já mencionada, com Anair Patrícia. Naquele momento, eu ainda estava confusa sobre os rumos que gostaria de dar à pesquisa. Foi a partir desse diálogo que passei a refletir sobre a possibilidade de investigar, por meio da minha própria trajetória, possíveis contribuições para a discussão sobre a educação nos territórios de favela. Comecei então a compreender, nos deslocamentos vivenciados pelo meu corpo negro, significados que fui me apropriando e que me constituem, desde as experiências da infância e adolescência, passando pela capoeira, pelas relações construídas nos territórios de favela, até a minha formação enquanto educadora. Em suas palavras, Anair, que é nascida e criada no Aglomerado Santa Lúcia, me disse que eu era uma *favelada em diáspora* e que cabia a mim construir minha própria compreensão de significado.

A escuta dessa ideia — *favelada em diáspora* — me intrigou e acabou se conectando com outra conversa anterior, vivida com Érika Divina, irmã da capoeira angola e também favelada. Nesse dia, estávamos na minha casa, conversando sobre a sua mudança para Salvador, suas percepções sobre a cidade e as experiências enquanto uma pessoa de fora. Em algum momento, compartilhei sobre meu incômodo em fazer a pesquisa sobre o *Morro do Papagaio*, já que eu não estava mais morando no território. Ela me disse com firmeza e sagacidade que caracteriza a sua pessoa *"favelada é um jeito de ser, assim como a capoeira"*. Essa fala também me atravessou, pois contribuiu para ampliar o meu entendimento da favela para além da localização física, apontando para um pertencimento que é também filosófico, existencial e político.

Nesse sentido, o conceito de *transmigração*, conforme abordado por Beatriz Nascimento (1998), descreve os deslocamentos da população negra entre diferentes espaços sociais e territoriais, marcados não apenas pela movimentação física, mas também por transformações nas identidades, consciências e destinos dos indivíduos. Ao utilizar, em seu documentário, o termo *Orí,* da cosmologia yorubá, que designa a cabeça, a autora se refere não apenas à cabeça física, mas também à consciência e ao destino do ser, integrando a ideia de deslocamentos existenciais que acompanham as migrações físicas.

> Beatriz burila o termo Ori, como relação entre intelecto e memória, entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra, correlação adequada para se interpretar numa única visada restauradora a desumanização do indivíduo negro e suas possibilidades de reconstrução de si, como parte de uma coletividade (Ratts, 2007, p. 63)

Esse contexto pode ser articulado na interpretação do que sugere o título *"Favelada em diáspora",* uma vez que a minha trajetória de vida, sob essa perspectiva, também é atravessada pela transmigração, em que a busca por recriar e significar os fragmentos dessa existência está (ori)entada por uma afirmação identitária negra. Esses deslocamentos, conforme discutido por Nascimento (1998) *apud* Ratts (2007, p. 65), ocorrem em várias escalas: local, regional, nacional e transnacional. O corpo negro se constitui e se redefine na experiência da diáspora e da transmigração, o que pode ser observado, por exemplo, nos deslocamentos forçados de África para América, da senzala para o quilombo, do campo para a cidade e do Nordeste para o Sudeste.

Por diáspora, consideremos que:

> Além do tráfico transatlântico, num período mais recente, a diáspora também é resultado de outros movimentos migratórios, deslocamentos, trocas e diálogos políticos que ocorrem no pós-abolição e até os dias de hoje, e que se interconectam por identidades múltiplas, sejam elas políticas ou culturais, ou até mesmo pelas semelhanças que marcam as condições de vida das pessoas negras. Performada por uma diversidade de pessoas, a diáspora inclui diferenças de gênero, sexualidades, identidades nacionais, classes e outras, que se expressam entre os povos que têm em comum a ascendência africana (Brito; Miranda, 2023).

Assim, esse processo de transmigração está profundamente marcado pela diáspora negra, que se realiza não apenas pela dispersão transatlântica, mas também por meio da diversificação de sujeitos. Além da mudança física no espaço geográfico, a transmigração envolve atravessamentos sociais, afetivos, políticos e históricos que acompanham os corpos negros em movimento. Nesse sentido, a transmigração pode ser entendida como um movimento contínuo de reinvenção da existência negra que, mesmo arrancada de seu território de origem, carrega e ressignifica suas referências nos lugares em que se encontra. Ao refletir sobre meu corpo favelado em diáspora, percebo que essa experiência se aproxima do conceito de transmigração, pois atravessamos múltiplas violências, mas também nos reconstituímos em nossos sentidos de pertencimento e saberes, nos espaços onde a favela se torna também território de vida. Nas palavras de Ratts (2007, p. 69):

> O indivíduo negro, com o seu corpo em relações (con)sentidas, percorre em transmigração territórios negros fragmentados pela diáspora. Reconhece-se nesses espaços descontínuos e, por vezes, os correlaciona, se preenche e se eleva num alargamento de horizontes, em face de um sistema cujas forças o reduzem, o encapsulam e o puxam para baixo.

Ao me autodenominar favelada em diáspora, busco aprofundar e ressignificar a compreensão dos efeitos da diáspora africana sobre os modos de vida de nós, pessoas negras, a partir da análise de minha trajetória por diferentes territórios favelizados. Nesse contexto,

compreendo esse percurso como uma fragmentação da identidade, diante de um sistema de subalternização de corpos como o meu. Utilizo o termo *favelizado* para evidenciar que a existência de espaços denominados favelas foi forjada por políticas urbanas marcadas pelo sistema racista/colonial, que historicamente promoveu a exclusão social da população negra no Brasil.

Quando me refiro ao sistema racista colonialista, me refiro à uma estrutura histórica e contínua de dominação, que se organiza a partir da imposição da supremacia que os europeus impuseram sobre outros povos, como destaca Gonzalez (2020, p. 129). Segundo a autora, na segunda metade do século XIX, esse sistema se fortalece ao se associar a uma suposta racionalidade científica que define o branco, o europeu, o cristão e o patriarcal como medida universal de humanidade.

Essa racionalidade, no entanto, não surge do nada. Ela é resultado de séculos de um olhar etnocêntrico que já vinha classificando os modos de vida de povos não europeus como inferiores, selvagens ou bárbaros. O que muda no decorrer do século XIX, de acordo com Gonzalez é a sofisticação do discurso: o racismo passa a operar como ciência e o colonialismo se estrutura como política de gestão. A violência é naturalizada e torna-se método, ganha justificativa acadêmica, assume feições administrativas e penetra nas instituições de forma a parecer "verdadeira superioridade" (Gonzalez, 2020). Falar em sistema racista colonialista, portanto, é nomear uma lógica que segue operando nas estruturas atuais, não apenas nas práticas de exclusão, mas também nos modos de narrar experiências, significar e determinar o que é conhecimento e caracterizando, como visto, o epistemicídio.

Assim, em coerência com a proposta desta pesquisa, reafirmo o uso dos termos *favela* e *favelada*, buscando atribuir-lhes sentidos afirmativos, mesmo diante das diversas tentativas de torná-los pejorativos — tentativas essas reforçadas em nossa sociedade e que também geram divergências entre as próprias pessoas moradoras desses territórios. Essa escolha dialoga com o pensamento de Nêgo Bispo (2021, 2023), autor quilombola que afirma que as denominações impostas externamente aos territórios tradicionais funcionam como ferramentas de domesticação e interferência nos modos de ser, viver e agir desses povos. Ele nos alerta para a necessidade de repensar as linguagens e as denominações usadas para nos referirmos aos povos e saberes afropindorâmicos[21], pois tais designações, muitas vezes, sustentam a ideologia da

[21] Utilizo o termo *saberes afropindorâmicos* para nomear os conhecimentos produzidos por populações negras em diálogo com matrizes africanas e indígenas nos territórios do Brasil, Pindorama, na cosmologia tupi. Esses saberes se baseiam em ancestralidade, oralidade, corporeidade, espiritualidade e territorialidade, conforme propõe Bispo (2021).

colonialidade. Sendo a linguagem uma tecnologia de poder, é fundamental valorizar os nomes, termos e formas de nomear que surgem nos territórios, evidenciando suas práticas e epistemologias. Nas palavras do autor:

> Por que o povo da favela fala gíria? Preenchem a língua com palavras potentes que o próprio colonizador não entende. Enchem a língua como quem enche uma linguiça. E, assim, falam português na frente do inimigo sem que ele entenda. A favela adestrou a língua, a enfeitiçou. Temos que enfeitiçar a língua (Bispo, 2023, p.14).

Em acordo com Bispo (2023), acredito que enchemos toda a vida de sentidos, pura feitiçaria que transforma situações de extrema exclusão e violências em um espaço onde a vida ainda é possível acontecer e ser reinventada. Esse olhar é o exercício que nos provoca Evaristo (2020): enxergar em nossa realidade, apesar da dureza, beleza, poesia e sagacidade, caminhos necessários para seguirmos construindo. Assim como as casas amontoadas possibilitaram a moradia para mais pessoas, proximidade que mesmo com todos os desafios, permitiu também a construção de relações de cuidado entre os vizinhos. Nesses locais foi possível plantar, criar animais em busca do sustento, cuidar da espiritualidade e exercer a inventividade em busca de múltiplas formas de sobrevivência, tanto dentro quanto fora da comunidade. Para Lorenso (2013), nas favelas, as ruas foram tomadas como *locus* epistemológico: uma rota de fuga onde se desenvolve a produção cultural que é também produção política.

Ainda sobre o modo das favelas de ser e de fazer acontecer, Nêgo Bispo (2023), ao argumentar sobre a *cosmofobia* instaurada pelo colonialismo — termo com o qual denuncia o apagamento das formas de vida e dos sentidos de mundo não ocidentais — , analisa sua trajetória entre o Saco Curtume (PI) (quilombo onde nasceu e foi criado) e a cidade do Rio de Janeiro (onde viveu por cinco anos). Ele escreve:

> Hoje, quando vou ao Rio de Janeiro, vou à favela da Maré, ao Complexo do Alemão, à favela do Pereirão e me sinto bem. Sou bem recebido em cada uma delas. Eu me sinto bem ali, onde há cheiro de gente, onde há coisas que ainda são orgânicas e onde a língua é continuamente adestrada [...] Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversais, cosmológicos, os naturais, os orgânicos (Bispo, 2023, p. 28).

Ao afirmar que se sente bem nesses territórios, o autor destaca a presença de um modo distinto de viver, de se relacionar e de construir pertencimento, em que o comum emerge não da padronização dos corpos, dos afetos e dos saberes, mas da diversidade. As favelas, assim como os quilombos, preservam práticas comunitárias que escapam à lógica capitalista e individualista que estrutura a sociedade hegemônica. Nesse contexto, os vínculos afetivos, os saberes compartilhados e as interações cotidianas sustentam formas de vida que, apesar das violências históricas, continuam a gerar sentidos coletivos de existência. Como observa Cruz

(2009, p. 45), “para além das construções de planejamento urbano, a essência de uma vila, ou bairro, cidade ou mesmo de um estado, é a amálgama que se cria entre as pessoas que habitam seus espaços”.

Assim, assumir o sentido da expressão *favelada em diáspora* é reconhecer, em minha trajetória, marcas de deslocamentos, resistência e reinvenção. Ao me apropriar desse termo e seguir as reflexões suscitadas pelas autoras negras que me formam, entendi que o caminho da educação, para mim, sempre esteve atravessado por esses aspectos. Foi também por essa corporeidade de quem se moveu para romper com os desafios do cotidiano, que fui aprendendo a olhar o mundo. Em consonância com Ratts (2007), ao analisar as obras de Beatriz Nascimento, me interessa:

> [...] a interrelação entre corpo, espaço e identidade que pode ser refeita por aquele(a) que busca tornar-se pessoa (e não coisa): no quilombo, na casa de culto afro-brasileiro, num espaço de encontro e/ou diversão, no movimento negro, diante do espelho ou de uma fotografia (Ratts, 2007, p. 66).

Essa dinâmica de estilhaçamento, construção e reconstrução do corpo e da identidade ao longo da diáspora, como Nascimento sugere, se conecta profundamente com a construção do saber que, para mim, ganha novas perspectivas, à medida que a teoria se entrelaça com a minha vivência. Nesse movimento, percebo que ensinar e aprender podem ser atos profundamente afetivos, transformadores e transgressores. A pedagogia que me move é aquela capaz de reconhecer a experiência como fonte legítima de saber. Como defende hooks (2017), é no engajamento com o mundo real, com a vida concreta das pessoas, que a educação encontra sentido e potência. Trata-se de uma prática que recusa neutralidades e assume o afeto, o desejo, a escuta e o conflito como parte do processo formativo.

Essa perspectiva se fortalece quando compreendo que meu olhar, enquanto mulher negra e favelada, é atravessado por histórias e memórias que foram sistematicamente desvalorizadas no processo de construção daquilo que se entende como conhecimento legítimo. Em diálogo com Carneiro (2005), Gomes (2003, 2012, 2017) aprofunda essa crítica, ao evidenciar que o paradigma dominante opera pela separação entre corpo, emoção, arte, política e razão, estabelecendo hierarquias entre saberes e culturas. O que foi instituído como verdade universal resultou de um processo histórico violento de dominação, apagamento e subalternização de outros modos de conhecer e existir.

É a partir dessas reflexões, que indagamos de que forma o currículo poderia ganhar novos contornos, não como um conjunto neutro de conteúdos, mas como espaço onde disputas de sentidos e formas de existência se tornam visíveis. Como propõe Gomes (2012), possibilitar um diálogo intercultural é parte de um movimento de reconstrução do currículo escolar, no qual

os sujeitos, suas histórias e contextos ganham centralidade. Essa ampliação do que se entende por conhecimento, permite que os saberes produzidos nos territórios da favela sejam legitimados não como exceções, mas como parte de uma outra lógica formativa.

> Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural (Gomes, 2012, p.107).

Compreendemos, assim, que a vida na favela não pode ser reduzida à marginalização e à violação de direitos, embora estas sejam realidades inegáveis. O que está em jogo é a luta cotidiana por reconhecimento e dignidade, marcada pela afirmação de que tudo ao nosso redor (as redes de cuidado, as memórias partilhadas, os saberes do cotidiano) se converte em conhecimento legítimo (Lorenso, 2013). Ao compartilhar nossas narrativas, continuamos elaborando estratégias de sobrevivência e existência num país que insiste em negar nosso valor, apagando nossas vidas, física e simbolicamente. Portanto, produzir e compartilhar essas narrativas é mais do que resistir, é afirmar que a favela também é lugar de pedagogias e de futuros possíveis.

4.1 África/Brasil e as que vieram antes

Houve um período, sobretudo entre as décadas de 1950 e 1980, em que foi comum, na trajetória de muitas famílias negras como a minha, a dispersão da vida rural e o deslocamento de parte do núcleo familiar em direção aos grandes centros urbanos. Essas pessoas, em companhias ou separadas, seguiram rumo às cidades grandes em busca de melhores condições de vida. No entanto, ao chegarem, se viam muitas vezes desterritorializados. As mulheres negras, com frequência, eram inseridas no trabalho doméstico em “casas de família”, onde muitas vezes sofriam violências sexuais e psicológicas naturalizadas pela lógica racista e patriarcal. Os homens eram direcionados aos empregos mais braçais e insalubres, enfrentando também violências cotidianas. Para todos, a precarização da moradia e da alimentação se impôs como realidade. Nesse cenário de exclusão urbana, muitas famílias encontraram (ou construíram) nas favelas um espaço possível de refúgio, resistência e reinvenção da vida.

Minha mãe, Creuza Maria da Silva, nascida em 1961, é uma mulher negra, empregada doméstica, que estudou formalmente até o 4º ano do ensino da sua época. Nascida numa pequena cidade do interior de Minas Gerais, Santo Antônio do Grama, ela começou a trabalhar

aos doze anos de idade para famílias próximas de onde morava — fato que sei que marcou sua memória, devido à quantidade de vezes que foi repetido em conversas e desabafos familiares. *"Eu trabalho desde os doze anos de idade e ainda não tenho minha casa!"*, *"eu comecei a trabalhar com doze anos de idade, não tinha nem tamanho para cozinhar no fogão, precisa subir em um banquinho para torrar o arroz".* As frases sempre se iniciavam com a lembrança da experiência do trabalho infantil e seguiam de diferentes formas, sempre denunciando as violências sofridas por ela. Por volta dos dezenove anos, ela se mudou para Belo Horizonte e seguiu sendo empregada doméstica, aliás, por toda a vida, até seu último dia de trabalho. Hoje, mesmo tendo idade suficiente para se aposentar, enfrenta um processo burocrático que se arrasta há dois anos devido à falta de comprovações formais do vínculo empregatício, uma informalidade que, para muitas trabalhadoras negras, significa uma velhice sem garantias.

O trabalho doméstico no Brasil possui raízes coloniais profundas, sendo uma consequência direta da escravidão, na qual mulheres negras foram forçadas ao trabalho servil e sem direitos. Mesmo após a abolição formal da escravatura, essa estrutura se manteve com outra roupagem, por meio da precarização e da informalidade, perpetuando a exploração da força de trabalho negra. Gonzalez (2020), em seus estudos sobre a situação da mulher negra brasileira, analisa impactos desde o período de escravização até a modernização, quando houve a expansão dos setores industriais e o consequente aumento da urbanização. Esse processo resultou na ampliação dos serviços burocráticos e de prestação de serviços, como escritórios e bancos, entre outros.

A autora destaca a relação intrínseca entre discriminação e exclusão das mulheres negras, especialmente nos contextos de racismo e sexismo. Diante das oportunidades de crescimento proporcionadas pela urbanização, observa-se a deterioração das possibilidades de acesso ao mercado de trabalho para as populações negras. No caso específico da mulher negra, evidencia-se também a imposição da dupla jornada de trabalho, que engloba as tarefas domésticas em sua residência, os cuidados com os familiares e a exploração sexual. Em análise aos dados do Censo de 1980, período em que minha mãe havia chegado a Belo Horizonte, Gonzalez (2020, p. 160) conclui que "a discriminação de sexo e raça faz das mulheres negras o segmento mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, limitando suas possibilidades de ascensão".

Ao chegar na nova cidade, minha mãe se firmou em uma relação conjugal. Dessa união, vieram três filhas, e foi com essa família que ela se estabeleceu na Vila Barraginha[22]. Foi nessa pequena favela, de becos estreitos, que minha mãe encontrou acolhimento. Uma história comum a muitas de nós, mulheres que buscam recomeços, que constroem suas existências em meio aos desafios e potências dos territórios. É nessa trama que eu me apoio, na busca por memórias que me fortaleçam na reafirmação de um corpo negro, favelado, em movimento. Minha mãe foi vivendo suas experiências pelos caminhos da Barraginha, aprendendo com a vida nos becos e encruzilhadas. Tempos depois, começou uma nova história na Vila São Tomás[23], já comigo em seus braços. A partir de então, eu, tecida juntamente com as memórias e experiências de minha mãe até ali e conectada com as que vieram antes dela, passo a viver minha própria travessia.

Por isso, Evaristo (2020), defende que a escrita sobre nós não é apenas individual, é coletiva. Quando posso relembrar, ainda que resumidamente, a história de minha mãe, eu também conto a história do Brasil, da mãe preta escravizada, empregada doméstica, cuidadora, contadora de histórias, que ensinou os homens brancos a falarem (Gonzalez, 2020). Mas a escola, via de regra, não nos ensina a reconhecer as potencialidades dessas mulheres e suas histórias como parte fundamental da história desse país. Mesmo com a existência da Lei 10.639/03[24], que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, o que se vê, muitas vezes, é uma inclusão simbólica, episódica, que não rompe com o currículo estruturado a partir da lógica da branquitude. A história da mãe preta, como a da minha mãe e de tantas outras, continua fora dos livros didáticos e das salas de aula, como se não fosse também a história do Brasil, como se não fosse também a história da África e da continuidade desses povos (Nascimento, 2018). Essas ausências não são mero descuido, fazem parte de um sistema que define o que é digno de ser ensinado. Contudo, é nos movimentos tanto individuais quanto

[22] Vila situada na região da Cidade Industrial, Contagem/MG. A ocupação foi iniciada nos anos 50 por trabalhadores das indústrias instaladas no entorno do terreno que devido a precarização das condições de vida se estabeleceram no território. O nome Barraginha faz referência a uma barragem artificial que acumulava água para atender necessidades das indústrias locais, que anos depois ocasionou uma tragédia na vila.

[23] A Vila São Tomás se localiza na Regional Norte de Belo Horizonte, próxima ao aeroporto da Pampulha. Os primeiros moradores da comunidade se instalaram na área em meados da década de 1950, mas a vila se desenvolveu principalmente na década de 60, com moradores que vieram de outras localidades da cidade, ou de cidades do interior do Estado, principalmente do Vale do Jequitinhonha, Vale do Aço, Vale do Rio Doce e Norte de Minas.

[24] A Lei 10.639/2003 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil, fruto de intensas lutas do Movimento Negro Unificado. Ela determina que os conteúdos sobre a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira sejam abordados nos currículos de Educação Básica, com o objetivo de promover o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira, além de combater o racismo e as desigualdades raciais. Em 2008, a lei foi ampliada para incluir também o estudo da História e Cultura Indígena, por meio da Lei 11.645.

coletivos, institucionais ou não, que emergem fissuras nessa estrutura e, lentamente, é possível reconhecer as mudanças.

4.2 Primeira quebrada e rede de mulheres negras na proteção da infância

Moramos na Vila São Tomás até o final da minha primeira infância. Das lembranças que guardo desse tempo, uma delas é o sentimento bom de gostar de viver naquele lugar. Era um pequeno terreno, com barracões muito próximos uns aos outros, organizados de um jeito que deixava, no centro, um terreiro comum, que era quase uma extensão de cada casa. Dividíamos muitas coisas: o banheiro, o tanque onde as roupas eram lavadas e a entrada daquela nossa vila, onde tudo se misturava — gente circulando, vozes, cheiros de comida, roupas no varal. Tenho na memória os churrascos que juntavam todo mundo, as conversas nas portas da casa, ou pessoas sentadas na entrada, vendo o tempo passar.

Me lembro de Dona Dalvina (da pessoa, do rosto não consigo ter memórias) que, muitas vezes, cuidava de mim enquanto minha mãe saía para trabalhar. Imagino que isso tenha ocorrido antes de eu entrar na creche. Eu brincava no terreiro; ela me dava comida, me ajudava com o banho e me castigava às vezes também — recordo de estar chorando, trancada no escuro, dentro de sua casa. Tenho lembrança de alguns parentes dela, filhos e filhas mais velhos, que vinham de vez em quando visitá-la. Mas ela não foi a única. Outras mulheres da vizinhança, próximas de nós, também cuidavam e amparavam a minha mãe, comigo e com as suas outras três filhas. Era um tempo em que nosso cuidado se espalhava em várias mãos.

Davis (2016, 2017), ao discutir a interseccionalidade entre gênero, raça e classe na opressão, destaca a resistência das mulheres negras como uma força histórica e coletiva que transcende fronteiras, operando em rede contra diferentes formas de opressão. Sua análise evidencia como, desde a escravidão, as mulheres negras desempenharam papéis centrais na luta por justiça social, organizando-se em espaços formais e informais para resistir à exploração do trabalho, ao racismo e ao sexismo, desvelando a consciência política em torno das condições em que elas foram submetidas. Em Davis (2016), chama a atenção uma passagem em que a autora relata sobre mulheres escravizadas que deixavam seus bebês ao cuidado de crianças pequenas ou das escravizadas mais velhas que fisicamente estavam incapazes para o trabalho na lavoura.

Esse gesto, marcado pela dor e pela ausência de escolha, também revela a construção de redes de solidariedade e cuidado, uma prática que, de diferentes maneiras, permanece viva nos territórios de favela e nas periferias urbanas. Gonzalez (2020) chama a atenção para a

presença determinante das mulheres negras, tanto no interior do Movimento Negro Unificado (MNU) quanto nos movimentos das favelas e das regiões periféricas, especialmente nas associações de moradores.

Nossas redes se entrelaçam entre vizinhas, parentes, comadres e amigas, garantem o cuidado das crianças e sustentam a sobrevivência das famílias, mesmo frente à ausência ou à insuficiência das políticas públicas. São essas mães pretas, marginalizadas pelo Estado, que seguem sustentando a vida nas quebradas, assegurando a possibilidade de estudar, trabalhar e ter onde deixar os filhos. Como nos lembra Davis (2017, p.17), precisamos continuar nos esforçando para "erguer-nos enquanto subimos", isto é, garantir que o avanço de uma seja também o avanço de um povo. Essa postura está também enraizada em práticas históricas de resistência e solidariedade, como destaca Cardoso (2001), incluindo aquelas protagonizadas pelas quitandeiras, pelas organizações abolicionistas do século XIX e, mais recentemente, pela luta articulada do Movimento Negro Unificado. Tais experiências revelam a centralidade da ação coletiva e do cuidado como estratégias de sobrevivência e transformação.

O território acaba se constituindo como um elemento central nas redes de cuidado e nas estratégias de sobrevivência desenvolvidas nas periferias urbanas. Dialogando com Lorenso (2013), observo que as marcas de sociabilidade, presentes em espaços informais e periféricos, permitem a construção de identidades. As experiências que trago da infância são marcadas por um ambiente afetivo, ainda que precário, feito de becos, subidas e caminhos improvisados. Lembro-me das passagens por vielas estreitas, imagino que sempre acompanhada por alguém mais velho. Em uma delas, particularmente íngreme, passávamos constantemente e ela terminava em um campinho, ponto de encontro de muitas pessoas. Alguns trajetos exigiam atravessar tábuas colocadas sobre córregos de cheiro forte que cortavam a favela; em um outro, era preciso passar por uma ponte mais larga de cimento, onde o fluxo do rio era mais intenso. Nesse momento, escrevivendo, pude acessar exatamente o som e a força das águas que corriam embaixo. Essas lembranças nunca me deixaram e, por muito tempo, habitaram minha imaginação e ressurgiram em diferentes momentos da vida — conforme fui reconhecendo essas marcas do espaço em outras paisagens que percorri. Com o tempo, aprendi a compreender a força política e simbólica existente nas singularidades dos territórios e das comunidades.

4.3 Deslocamento Territorial

Quando eu tinha seis anos, minha mãe teve que se mudar para uma cidade do interior, distante cerca de duzentos quilômetros da capital mineira. Foi em Rio Casca que vivi até os

treze anos, entre idas e vindas a Belo Horizonte durante as férias escolares, quase sempre passadas com meu pai. Mesmo com a mudança de cidade a vida continuou bastante coletiva, a ocupação da periferia se manteve, continuamos a conviver com maior quantidade de pessoas negras e pobres, embora não houvesse, na cidade, a favelização densa da capital. Me recordo que foi estranha a percepção das diferenças entre a cidade grande e a de interior. Meus olhos registravam que tínhamos menos possibilidades de comércios, a falta de transporte público, os hábitos pacatos dos moradores e a estrutura da cidade como um todo. Apesar do meu estranhamento de criança que está descobrindo outro mundo, me senti, naquele momento, bem acolhida pelos novos familiares que conheci, originais e emprestados, pelos vizinhos que tivemos e na escola.

Entretanto, à medida que fui crescendo, outras percepções também foram se aguçando: o preconceito se apresentava, ainda que de forma velada, nas falas cotidianas das pessoas, especialmente quando se referiam a certos bairros. As ruas das áreas mais centrais eram asfaltadas, já nos bairros mais distantes, ainda havia muitas ruas com paralelepípedos, e algumas sequer tinham calçamento. No bairro onde eu morava, era possível encontrar tanto casas com boa estrutura quanto barracões bastante precários. Lembro também das construções que começavam a surgir nas encostas próximas a nós. Na minha percepção de criança, ali era o fim da cidade — lugares mais ermos, onde as pessoas iam construindo suas casas, muitas vezes inacabadas. O acesso aos serviços e comércios era ainda mais distante e, na convivência do dia a dia, fui percebendo como essas famílias eram ainda mais marginalizadas, embora eu ainda não tivesse o conceito formado naquela época.

Certa vez minha mãe pediu que eu levasse umas roupas até a casa de uma tia emprestada, que morava em um dos pontos mais altos da cidade. Rio Casca era organizada com a entrada da cidade feita pela rodovia, na parte central, nos bairros planos, que ficam próximo ao rio. O restante se estendia pelos morros acima e, depois desses morros/bairros, vinham os barrancos e pastos, limites do início de parte da zona rural.

Pois bem, peguei a sacola e fui cumprir a tarefa solicitada por minha mãe. O céu estava armando chuva, quase pronta para cair. Querendo encurtar o caminho, eu resolvi subir por um dos escadões improvisados que cortavam o barranco. Eis que a chuva me pegou logo na subida, o que fez com que eu começasse a escorregar na lama que se formou rapidamente, e fiquei achando aquilo muito divertido. Poderia ter dado a volta pela rua, ou até mesmo voltado para casa, já que ainda estava perto, mas a sapequice da minha criança falou mais alto e decidi seguir subindo. A cada passo dado, eu escorregava mais, uma mistura de empenho e brincadeira.

Quanto mais me sujava, mais determinada eu ficava a seguir. Era como se a lama, laranja, viva me chamasse para continuar. A chuva lavava o corpo e me enchia de alegria. Quando finalmente me dei por satisfeita da bagunça, retornei para casa, sem fazer a entrega, claro, toda lambrecada de barro, ensopada da chuva e pronta para justificar "*mãe, eu tava no meio do caminho, só tentei fazer o que você pediu!"*. Levei uma boa bronca!

O relato nos permite a observação de que os espaços não são abstratos, como aponta Santos (2006), mas quadros da ação humana, moldados e transformados pelas relações vividas. Eles carregam marcas das desigualdades e das relações de poder que os representam além de moldarem as formas pelas quais os sujeitos se organizam e se reconhecem. Muitas são as especificidades de se morar em territórios de favelas, quando pensamos no espaço. Experiências diversas de vida acontecem no espaço que detém a confluência de determinações econômicas, culturais, políticas e sociais, que se materializam no corpo e que podem se tornar conhecimentos, que questionam as relações de poder e afetam a própria realidade.

Com pouco tempo, entre sete e oito anos, passei a assumir a responsabilidade de ficar sozinha em casa. Nesse período, eu tinha que cumprir com os deveres da casa e da escola, além de ajudar minha mãe a cuidar das minhas irmãs mais novas. Algumas vizinhas, de sobreaviso, "passavam o olho em mim". Elas não moravam tão próximas quanto as da vila em que morávamos, mas faziam parte da rede de cuidados. Durante um tempo, minha rotina se dava em levar minhas irmãs para a creche, voltar e limpar a casa (habilidade que foi se fortalecendo à medida que eu cresci), me alimentar com a comida "adiantada" que minha mãe deixava e ir para a escola. Nos finais de semana, minha mãe quase sempre estava em casa. Quando, raramente, ela trabalhava aos sábados, era metade do dia, o que, inclusive, era muito ruim.

As folgas do trabalho eram quando eu podia sentir mais a presença do cuidado. Tinha comida fresca, a casa era muito bem faxinada — para que durante a semana ficasse mais leve pra mim — meu cabelo e das minhas irmãs eram lavados no tanque e ficavam imersos em misturas como arruda e álcool para acabar e prevenir os piolhos. Além disso, ou minha mãe ou eu, trançávamos o cabelo da mais nova, também para ter menos trabalho durante a semana. Às vezes, a gente descoloria os pelos do corpo, pintávamos as unhas, ou dormíamos durante a tarde. Gestos pequenos, mas repletos de significado. Cuidado com o corpo, com a casa, com a nossa imagem, mas também com o que não se vê: o descanso, o silêncio, de quem cuida sem dizer que está cuidando.

Collins (2019), ao escrever sobre a autodefinição das mulheres negras nos Estados Unidos, apresenta uma série de experiências que demonstram como essas mulheres, mesmo

submetidas às imagens dominantes de subalternidade produzidas por um sistema de opressão racista, recusaram-se em aceitar essas ideias como verdades sobre si mesmas. Essa resistência, como aponta a autora, pode ser observada em diferentes formas de ação, muitas vezes anônimas, silenciosas ou não institucionalizadas, que acontecem "por trás da máscara de conformidade imposta às mulheres afro-americanas" e que há muito tempo compõem uma tradição de luta cotidiana (Collins, 2019, p. 179). Mesmo em condições de extrema desigualdade, como as vivenciadas pelas trabalhadoras domésticas, é possível perceber estratégias de recusa e reinvenção frente aos ataques à sua dignidade, à sua inteligência e ao seu modo de vida.

Assim, reflito criticamente sobre experiências micro e íntimas, vivenciadas junto à minha mãe. A rotina da limpeza e organização da casa, o cuidado com nossos corpos, os momentos de descanso possíveis frente à exaustão das tarefas domésticas, tanto na nossa casa quanto nas casas das "patroas". As práticas de plantio, que atravessaram profundamente a minha existência por meio dos ensinamentos da minha mãe. Mesmo diante da falta de espaços apropriados, ela sempre encontrava caminhos para cultivar a terra, em vasos reaproveitados, pequenos canteiros improvisados no terreiro, nos barrancos das casas onde moramos, ou até mesmo nos espaços em frente às nossas casas, que também foram sendo ocupados com vida. Para Nascimento (2018), a pessoa negra, é a pessoa ligada à terra, é a pessoa que mais conhece a terra e, poeticamente, ela escreve/anuncia:

> Sabe como é? Essa coisa de negro mesmo. Mas é de negro porque é o homem ligado à terra. É o homem que mais conhece a terra que nem aqueles horizontes Dogon. É o homem preto. A cor da lama, a cor da Terra. Porque Gagarin viu a terra azul, existe a terra preta, existe a terra que é a terra! Que é a coisa que a gente tem mais medo de perder, é o pó, e o pó da terra que a gente tem medo de perder. Que é uma coisa que se equilibra com outros gases, que dá fundamento, que está aplanada, não é? (Nascimento, 2018, p. 336).

Para Ratts (2007, p. 69), os símbolos utilizados por Beatriz Nascimento são "perfeitamente cartografáveis", ou seja, passíveis de inserir numa cartografia cultural que relaciona África e Brasil e permite à pessoa negra posicionar-se dentro das várias rotas e raízes possíveis". Além disso, na perspectiva poética de Nascimento sobre a pessoa negra como aquela que conhece e se conecta profunda e ancestralmente com a terra, reconheço essa visão nas práticas de cultivo da minha mãe. Essa leitura também se alinha com Collins (2019, p. 183), ao afirmar que "as mulheres afro-americanas deparam com essas imagens de controle não como mensagens simbólicas desencarnadas, mas como ideias concebidas para dar sentido à nossa vida diária". Os trabalhos e experiências familiares das mulheres negras criam as condições nas

quais as contradições entre essas imagens e a vivência concreta tornam-se visíveis e, por isso, podem ser desmistificadas.

Assim, penso que as análises construídas aqui sobre o modo de pensar, sentir e fazer das favelas podem ser entendidas também como caminhos possíveis para a desmistificação das imagens de dominação impostas sobre esse território e seus moradores, mais especificamente, sobre a população negra, não como forma de romantização, mas como expressão do que Collins (2019) chama de *o poder de se autodefinir.* Além disso, os recortes autoetnográficos de análise do micro e do macro são incalculáveis e podem possibilitar um estudo amplo de perspectivas.

Apesar da responsabilidade, desde nova, com trabalho doméstico, eu pude brincar muito nas ruas e praças próximas às casas que morei. Me recordo sempre de muitas crianças por perto, da liberdade, às vezes concedida, de ficar na rua até escurecer, das idas às vendas para comprar as "intera"[25] da nossa alimentação. Geralmente, eu "topava" com alguém mais velho que mandava algum recado para minha mãe ou padrasto; algum tio ou tia que eu parava para cumprimentar e tinha que pedir a "bença" em respeito aos mais velhos.

Às vezes, no final do dia, acompanhava minha mãe nas visitas às casas das vizinhas e dos parentes. Se a casa da pessoa tivesse criança, como na casa da Alaíde, me interessava muito, pois ficava ali brincando, pelos quintais ou na rua, enquanto minha mãe e Alaíde compartilhavam de momentos de cuidados e desabafos sobre as violências enfrentadas junto aos companheiros. Me recordo também das gargalhadas: as mulheres se juntavam e também se divertiam com os casos.

Na casa do meu padrinho, irmão e também padrinho da minha mãe, as visitas eram diferentes: na casa do tio Zé não havia crianças, seus filhos ou já eram adultos ou quase adultos. Eu não me divertia tanto em acompanhar minha mãe, mas ficava ali, ouvindo as conversas, e às vezes recebia um benzimento de "espinhela caída". De certa forma, eu me sentia bem naquela casa simples, ainda em construção, com um quintal cheio de plantas, cerca de bambu, fogão a lenha e um chão na varanda externa feito em mosaico com diferentes cacos de azulejos, que existe até hoje. Muito provavelmente, tudo aquilo foi feito pelas próprias mãos do meu tio.

Era comum ir à casa das amigas para fazer os trabalhos da escola juntas. De modo geral, eu era a criança que me deslocava até a casa das pessoas. Receber minhas colegas em casa, é algo que observo, constrangia à minha mãe e a mim. Teríamos que nos organizar para oferecer

[25] Um fato importante de observar é que a minha família, raras vezes nesse período, conseguiu realizar uma compra mais robusta e mensal de alimentação familiar. Geralmente, comprava-se sempre produtos "picado" ou a "intera" termo utilizado para a compra de unidades de produtos de acordo com a demanda cotidiana e com recurso disponível.

o lanche para todas as colegas, e isso era quase impossível de acontecer. Além disso, as condições materiais da casa, mesa e cadeiras com espaço mínimo privado para realizar as atividades coletivamente, não havia. Me recordo de uma única vez em que aconteceu um encontro assim na minha casa, e foi de fato muito desagradável compartilhar o espaço com as dificuldades que vivíamos.

O nosso barracão era próprio, construído aos fundos do terreiro da mãe do meu padrasto, depois de termos morado, brevemente, de aluguel em três endereços pela cidade. A forma como a arquitetura se desenvolveu acompanhou a mesma dinâmica que ainda é vista nas favelas. Inicialmente, a obra tinha apenas dois cômodos pequenos e um corredor que usávamos de cozinha, isso para uma família que, após o nascimento das minhas duas irmãs mais novas, já tinha cinco pessoas na época — as primeiras três filhas da minha mãe foram deixadas morando em Belo Horizonte com o pai. Uma casa que durante os anos que moramos lá (e mesmo depois da minha saída no início da adolescência), nunca foi terminada e os improvisos e gambiarras sempre compuseram o cenário.

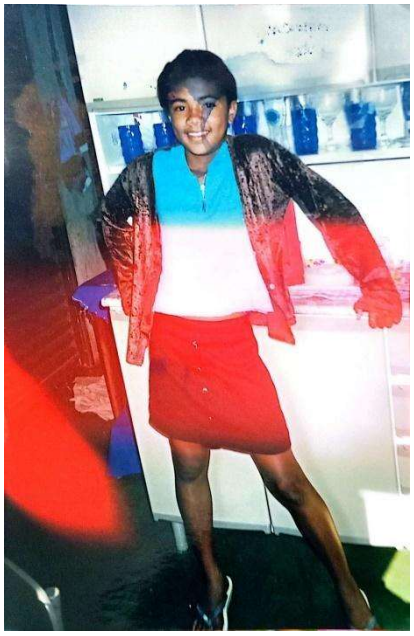
A água só foi instalada muito tempo depois que estávamos morando lá. Dessa forma, o banheiro inacabado servia como um pequeno depósito e, nossas necessidades relacionadas à água eram realizadas na casa da vó, que morava embaixo, no início do lote. Com o tempo, foi possível aumentar um quarto e uma pequena cozinha, cimentar os degraus da escada de acesso que até então eram somente de terra. Depois veio a geladeira, alguns outros móveis que minha mãe, com o trabalho de empregada doméstica, se empenhou bastante para comprar. As memórias desse tempo são mais frescas, um tanto quanto mais dolorosas, já que, nesse momento, a inocência e fantasia da primeira infância não existem mais. A comparação com as amigas de condições de vida mais estruturada; a observação das diferenças entre pessoas brancas e pretas, ainda que pobres; o conflito de ir ajudar a mãe na casa da patroa e ver escancaradas as diferenças sociais e raciais; o machismo e, como decorrência, a violência vivida dentro de casa; e os casos de feminicídio na cidade são questões que saltam aos olhos e também marcam minha trajetória.

Observa-se, então, que nossas vidas são compostas por uma teia complexa de experiências que moldam quem somos e como existimos no mundo. Cada um dos elementos revelam as múltiplas dimensões da nossa identidade — questões raciais, de classe, de gênero, de faixa etária, territoriais, entre outras.

Nesse sentido, torna-se urgente refletir sobre os espaços criados e/ou negados no ambiente escolar para a nomeação, a escuta e a ressignificação dessas experiências. Como aponta hooks (2019, p. 38):

> Fazer a transição do silêncio a fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de falar de “erguer a voz", não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão da nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta.

Figura 3 —Foto, aos 11 anos, na sala/cozinha da referida casa



Fonte: Acervo pessoal.

4.4 Problema com escola eu tenho mil, mil fita

Para a análise de aspectos específicos da minha experiência em instituições escolares, recorrerei a um documento pessoal que servirá como fonte de reflexão. Trata-se do memorial intitulado *“Minha trajetória escolar”*, escrito em 2013, durante minha graduação, e que se apresenta como uma fonte significativa para esta pesquisa autoetnográfica. Embora não tenha sido produzido no contexto atual da investigação, o texto registra experiências e afetos relacionados à minha formação escolar, narrados a partir de um olhar ainda marcado pela recente saída da escola e pelo ingresso no Ensino Superior. O intervalo temporal entre a produção do texto do memorial e o da presente pesquisa favorece o exercício de leitura crítica e reflexiva, capaz de evidenciar elementos da minha memória escolar que talvez hoje se percam ou se reorganizem de outra forma. Esse contraste entre passado e presente amplia as possibilidades analíticas e dá densidade ao processo de rememoração.

Ao mobilizar esse material, reconheço sua potência enquanto documento de memória e escrita de si, capaz de desvelar vivências, violências e resistências que marcaram minha relação com a escola, e que contribuíram para a constituição da educadora que sou hoje e que permaneço em formação. Nesse sentido, o memorial funciona como um arquivo vivo, permitindo entrecruzar tempos e olhares distintos sobre minha trajetória, fortalecendo a perspectiva autoetnográfica que fundamenta esta dissertação.

Ao longo do texto, compartilho minha trajetória enquanto estudante, desde a primeira creche que frequentei, ainda no bairro São Bernardo, vizinho à Vila São Tomás, onde nasci, até minha entrada no curso de Pedagogia, no UNI-BH. Analiso os caminhos percorridos, as idas e vindas entre escolas e territórios e como, mesmo nesse lugar de aprendiz, já se manifestavam formas de aprender e viver que hoje vão se ressignificando e me influenciando entre experiências e atravessamentos do cotidiano.

Sobre o período da creche, eu relato:

> Essa creche, era muito boa, muito bem organizada, muito limpa. No final da semana ela recebia doações de alimentos, então os funcionários montavam umas caixas e colocavam na portaria, para que as mães mais carentes chegassem para pegar seus filhos e pudessem levar esses alimentos também. Hoje pensado nisso, acho muito legal. A creche realmente cuidava das crianças do bairro.

As memórias destacadas na escrita sobre a creche representam um ponto de partida valioso para refletir sobre a atuação das instituições dentro das comunidades negras e faveladas e que atravessam as narrativas sobre os territórios e seus moradores. A complexidade dessa dinâmica se evidencia, por um lado, na ação concreta da creche ao distribuir alimentos às famílias, gesto que, embora inserido em uma lógica assistencialista, pode revelar uma tentativa de cuidado e atenção às necessidades do território. Por outro lado, essa reflexão se entrelaça com minha trajetória de vida e como educadora que, hoje, atua em espaços semelhantes, vivenciando de perto as urgências e demandas desses contextos. Soma-se a isso a minha posição como pesquisadora, que busca compreender criticamente essas experiências e contribuir com um olhar comprometido com a Educação nesses territórios.

Certamente o meu olhar de criança, e também de estudante no início da graduação, não capturou as dinâmicas complexas de raça, gênero e classe, invisíveis a mim naquele momento. O reconhecimento das necessidades materiais pode ser um passo importante, mas insuficiente para um projeto educacional verdadeiramente emancipatório. É necessário questionar se essa prática estava acompanhada de um reconhecimento político das razões estruturais dessa

desigualdade ou se operava apenas como paliativo, sem problematizar as estruturas de poder. Gonzalez (2020, p. 131) explica que:

> A afirmação de que todos somos iguais perante a lei assume um carácter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas[26] na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento.

A ideologia do branqueamento, mencionada pela autora, não se manifesta apenas nos discursos explícitos sobre raça, mas também nas práticas institucionais que, ao nomearem determinados sujeitos como "carentes", reforçam uma hierarquia social racializada, sem necessariamente abordar a questão racial. Nesse sentido, a creche, mesmo ao tentar "cuidar das crianças do bairro", poderia estar reforçando uma abordagem assistencialista que neutraliza as marcas do racismo estrutural.

Desse modo, ao discutir sobre o conceito de amefricanidade, Gonzalez (2020, p. 135) apresenta que:

> Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma *unidade específica*, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a Améfrica, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo.

Reconhecendo os desafios das instituições educacionais e dos educadores que estão na base e que atuam com demandas concretas, a perspectiva da autora sobre o valor metodológico do conceito de amefricanidades pode ser orientador para leitura crítica racial e social de situações como as da creche. Tal perspectiva pode possibilitar a elaboração de práticas sistêmicas de reconhecimento e potencialização dos territórios negros e favelados, a partir do resgate de uma unidade específica, que gira em torno de África e nas manifestações das existências americanas no Brasil. Segundo a autora:

> Ontem como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada (Gonzalez, 2020, p.135).

[26] Substituímos a palavra "índio" por "indígena" para respeitar as formas de autodenominação mais amplamente reconhecidas e utilizadas pelos próprios povos originários, mantendo o sentido original da citação.

As experiências históricas comuns estão presentes em dimensões maiores da história, mas podem ser observadas em aspectos cotidianos das trajetórias negras e indígenas, como propõe o conceito de amefricanidades. Essa perspectiva compreende que, apesar das diferenças culturais e territoriais entre os povos do continente, há uma base compartilhada, resultado da experiência comum da colonização, mas também reafirma que, antes mesmo desse processo histórico, esses povos já eram produtores de conhecimento. Assim, para Gonzalez (2020, p. 135):

> Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o *racismo*, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades.

Assim, a reflexão proposta pela autora evidencia os desafios de enfrentar o racismo que atravessa tanto as instituições quanto as subjetividades que as sustentam. Sem desconsiderar as dificuldades enfrentadas pelas instituições educacionais e pelos educadores que atuam na linha de frente, lidando com demandas concretas, é necessário reconhecer os limites de uma racionalidade escolar que, embora naturalizada em um modelo hegemônico, possui potencial para transpor fronteiras e ampliar horizontes de pensamento e prática.

Nesse sentido, revisitar criticamente a memória da ação da creche não significa deslegitimar por completo suas práticas, mas reconhecer seus limites e vislumbrar possibilidades de ações educativas que rompam com o ciclo de subordinação racial/econômica, identificado por Gonzalez (2020). Nessa situação específica, utilizada aqui como disparador reflexivo, quais projetos poderiam se relacionar com as questões mais amplas referentes ao direito à alimentação? Como a proposta poderia se articular com os saberes desenvolvidos nos territórios e as formas de sobrevivência que foram estabelecidas?

Estabelecendo conexões com as reflexões de Bispo (2023), é possível aprofundar a discussão sobre os desafios institucionais e subjetivos do enfrentamento ao racismo, especialmente no campo da Educação. Ao propor a distinção entre saberes orgânicos e saberes sintéticos, o autor oferece uma perspectiva analítica que contribui para compreender a situação atual da sociedade e, como ele mesmo afirma, semear possibilidades transformadoras. Essa distinção permite um olhar mais amplo e interdisciplinar, abrindo caminhos para repensar práticas educativas a partir de outros referenciais.

Para Bispo (2023), os saberes orgânicos são aqueles produzidos em relação direta com os territórios, transmitidos oralmente e por meio da experiência compartilhada, fundamentados

na circularidade e no sentido comum. Já os saberes sintéticos são aqueles impostos pelo modelo colonial, baseados na escrita, na fragmentação do conhecimento e na lógica da propriedade. Essa diferenciação impacta diretamente o campo da Educação, pois nos permite questionar os fundamentos da escola enquanto reprodutora de uma mentalidade colonial e pensar possibilidades de rompimentos mais profundos.

Segundo o autor, a imposição da vida sintética gera o que ele denomina de *cosmofobia*, conceito já mencionado anteriormente, mas que merece ser retomado neste ponto, por articular-se diretamente com a reflexão aqui desenvolvida. Nas palavras do autor:

> A cosmofobia é responsável por esse sistema cruel de armazenamento, de desconexão, de expropriação e de extração desnecessária. A cosmofobia também é responsável pelo lixo. Por que existe tanto lixo? Porque as pessoas acumulam mais do que o necessário, e o tempo passa. Elas precisam de certa quantidade de frutos, mas compram mais que o necessário. O desperdício é um resultado da cosmofobia (Bispo, 2023, p. 27).

A distribuição de alimentos na creche, embora apresentada inicialmente por mim como uma representação de um gesto de cuidado, pode ser examinada pela lógica dos saberes sintéticos — alimentos possivelmente industrializados, distribuídos verticalmente, sem questionamento sobre sua origem ou sobre as relações de produção envolvidas. Uma perspectiva, inspirada nos saberes orgânicos defendidos por Bispo, poderia, por exemplo, transformar aquela prática em um projeto que envolvesse o planejamento e execução de hortas comunitárias no espaço escolar, envolvendo os alunos, a escola e a comunidade, integrando saberes ancestrais sobre plantio, cuidado com a terra; o reconhecimento e valorização dos saberes das pessoas mais velhas sobre as plantas alimentícias não colonizadas[27] (PANCs) e as medicinais, abrindo diálogos com a dimensão da saúde integral. Também abriria espaço para a construção de redes de trocas e doações alimentares horizontais, em que as famílias não apenas recebem, mas também reúnem seus saberes e produtos; a criação de espaços de preparo coletivo de alimentos, resgatando receitas e técnicas tradicionais, fortalecendo os vínculos comunitários, que poderiam se desdobrar em outras ações significativas e educativas.

Na comunidade do *Morro do Papagaio*, por exemplo, há uma tradição relacionada à culinária que valoriza saberes transmitidos entre gerações, articulando cuidado, criatividade e

[27] A substituição da expressão "plantas alimentícias não convencionais" por "plantas alimentícias não colonizadas" busca deslocar o foco da norma imposta pelo mercado do consumo e dialoga com que Nego Bispo (2023) apresenta como "guerra de denominações", em que os saberes ancestrais são frequentemente renomeados por instituições acadêmicas e científicas a partir de uma perspectiva colonial de classificação. Ao reivindicar essa outra forma de nomeação, buscamos afirmar os conhecimentos das pessoas mais velhas e das comunidades tradicionais como fontes legítimas de saber, recusando o sistema que só reconhece valor a partir da chancela técnica ou científica ocidental.

resistência. Uma das práticas conhecidas no território é o uso do pó de quiabo, revelado por uma antiga moradora[28] que, para evitar o desperdício, secava o quiabo ao sol ou no forno e o transformava em pó, garantindo seu uso por mais tempo. Essa técnica simples, mas potente, evidencia um cotidiano atravessado por saberes diversos e sustentáveis.

A partir desse diálogo de análise feito entre os pensamentos de Gonzalez e Bispo, envolvendo a questão de distribuição de alimentos pela creche, pretende-se ampliar as reflexões sobre educação, de forma que não apenas se reconheça as desigualdades estruturais, mas que também se afirme os poderes, saberes e modos de vida das comunidades negras e faveladas. É importante ressaltar que a discussão não visa determinar modelos e sim ampliar o pensamento crítico e aberto para outros modos e fazeres. Segundo Lorenso (2010), uma das éticas do trabalho em comunidades é de se fazer junto, ter escuta atenta às histórias e demandas, trabalhar na construção de autonomia das pessoas. Nas palavras da autora:

> Não raro, coordenadores e/ou assessores de projetos sociais - de órgãos públicos, ONGs ou do setor privado - dirigem-se às comunidades de favelas como se elas fossem o local da falta, da carência, do vazio a ser preenchido pelos sentimentos humanitários. Assim, o trabalho dura apenas enquanto tal ou qual assessor está por perto (Lorenso, 2010, p. 66).

A fala de Lorenso evidencia que as experiências assistencialistas contribuem pouco para o avanço das comunidades. Apesar do enfoque situado, práticas dessa natureza são recorrentes tanto dentro quanto fora das escolas, como ressalta a narrativa da autora. Ao contar sobre a criação da Comissão de Direitos Humanos no Aglomerado Santa Lúcia, Lorenso (2010) pontua que a ação se concretizou a partir da articulação de jovens da comunidade com a então Coordenadoria de Direitos Humanos da Prefeitura de Belo Horizonte, resultando na realização de oficinas sobre a cultura de direitos humanos — tema que vinha sendo fortemente debatido no território à época, sobretudo em relação à violência policial.

> O programa, em forma de oficinas, durou seis meses. Os encontros eram abertos à comunidade e aconteciam aos sábados, no centro comunitário local. A equipe sentiu a necessidade de continuar com as discussões mesmo após o fim daquela etapa com a presença dos mediadores da Coordenadoria. Apareceram denúncias de violência contra a mulher, contra a criança e o adolescente, preconceito e discriminação raciais, entre outras violações. O passo seguinte foi a criação da Comissão de Direitos Humanos do Aglomerado Santa Lúcia. Importante ressaltar que a postura **ética** da equipe da Coordenadoria (2003-2006) foi elemento essencial para a atuação do grupo de maneira mais **orgânica**. A queda de assessores incentivou um pensamento autônomo e crítico nos participantes, e fomentou o espírito de autogestão para garantir os passos seguintes de acordo com as demandas locais (Lorenso, 2010, p. 66; grifo nosso).

[28] A história pode ser vista pela TV Globo Minas, em 2013, no quadro "Parceiros do MGTV", apresentado pelos moradores do Aglomerado Santa Lúcia, Bruno Silva e Gabriela Matos.

Assim, cabe retomar que um dos princípios considerados éticos pela autora é *fazer* com e não fazer *para*. Nesse sentido, é possível que a escola atue nessa lógica? Segundo Gomes (2017, p. 43), "os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais e pelos grupos sociais não hegemônicos". No cenário atual que regula a Educação, esses saberes tornaram-se ausências, como se não existissem.

Do ponto de vista educacional, os exemplos mencionados encontram respaldo legal na obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. É importante destacar que tais legislações são fruto de décadas de mobilização dos movimentos negros e indígenas, representando um marco no reconhecimento institucional de suas lutas e na reivindicação por justiça histórica. O potencial transformador dessas legislações está na possibilidade de incorporar não apenas "conteúdos" sobre povos afro-brasileiros e indígenas, mas suas próprias formas de produzir, organizar e transmitir conhecimento. Embora, como aponta Gomes (2012), esse seja um debate tenso e de relações não lineares, ele é necessário ser enfrentado reconhecendo os dilemas que estão postos. Gomes (2012, p. 99) chama a atenção para:

> Os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar.

Assim, reconhecer e enfrentar essas tensões não significa esperar por soluções prontas ou simplificá-las, mas abrir caminhos de para reelaboração de práticas pedagógicas mais comprometidas com a diversidade epistêmica ainda invisibilizada. É relevante, portanto, compreender a Educação como campo em disputa, em que se pode cultivar novas possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

Retomando o memorial, me atento ao relato das séries iniciais, no qual, de acordo com a minha percepção à época, tratou-se de um período em que me sentia mais interessada na escola. Destaco, na escrita de 2013, algumas propostas que considerava envolventes e que de alguma forma me marcaram — como as atividades de redação, as idas frequentes à biblioteca e até mesmo as passeatas cívicas, que me pareciam animadas.

> Quando nós alunos, chegávamos à escola, cada turma fazia uma fila no pátio, cantávamos o hino nacional e só depois podíamos subir para as salas. A escola era grande, da 1ª a 5ª série todos estudavam à tarde, e as demais séries de manhã. Tive

> muitas experiências legais nessa escola. Eles nos estimulavam a fazermos redação, tinha a biblioteca que eu sempre frequentei, as passeatas também eram muito legais

Contudo, ao revisitar esse período com um olhar mais crítico, percebo que, apesar de certas práticas parecerem acolhedoras, a estrutura escolar mantinha um currículo que pouco dialogava com as nossas histórias. Entre os anos de 1995 e 1999, as experiências educativas que vivi falavam de um país e de uma cidade nos quais eu não me reconhecia.

Ao analisar minhas experiências nas séries iniciais, identifico que o período coincide com um momento significativo de transição na Educação brasileira. A década de 1990 foi marcada pela implementação da nova Lei nº 9.394/96 e pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos que buscavam democratizar e modernizar a Educação no país. Entretanto, como aponta Gomes (2012, 2017), a relação entre teoria e prática, no campo educacional, é marcada por tensões, contradições e disputas.

Ainda que a década de 1990 tenha sido um período de importantes reformas, o currículo escolar que experimentei nesse tempo expressava uma concepção ainda restrita e linear de conhecimento. Práticas que me pareciam atrativas na infância e no início da graduação (como os concursos de redação e as passeatas cívicas), pouco favoreciam reflexões sobre a minha realidade. Ao contrário, contribuíam para a reprodução de estereótipos, como nas representações de crianças fantasiadas de "índio", "escravo" e "português", personagens comuns que a escola privilegiava nas passeatas. Essa lógica se alinha ao conhecimento-regulação que, segundo Gomes (2017), ao dialogar com Santos (2002, 2006), configura-se como uma forma de saber que busca transformar o caos em ordem e que, ao se tornar hegemônica, reduz a diversidade de experiências e saberes a algo que pode ser controlado, avaliado e normatizado.

É interessante notar também que, justamente nesse período, os movimentos negros intensificaram suas ações junto ao Ministério da Educação, pressionando por mudanças curriculares que só viriam a se implementar anos depois, com a aprovação da Lei 10.639/03, seguido da sua alteração com a Lei 11.645/08. Gomes (2017) destaca que essas articulações foram fundamentais para o reconhecimento do racismo estrutural presente nas instituições educacionais brasileiras. A autora reconhece os avanços do Estado brasileiro a partir das referidas leis, destacando que ele vai incorporando, aos poucos, a questão racial de forma ressignificada em alguns campos da política — sobretudo na Educação, que recebe atenção especial do MNU. Entretanto, para a autora, "cabe ponderar, que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde a radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram (Gomes, 2017, p.36).

Ao avançar para a 5ª série, quando o número de professores aumentou, mudanças corporais, emocionais, intelectuais aconteceram e o conhecimento escolar distanciou ainda mais de mim. A partir dessa reflexão, escrevi:

> Até que eu não era má aluna. Mas eu já não era a mesma de antes. E acredito que o método que os professores usavam também não era muito eficiente. A partir daí foi tudo muito empurrado com a barriga.

Reconheço nessa passagem o meu não pertencimento. Meu corpo negro em transformação, passa despercebido pelas salas de aulas. O sentido de “empurrar com a barriga" seria desinteresse pelos estudos ou estratégia para sobreviver ao ambiente escolar? Afinal, eu não abandonei o ensino da escola, embora no Ensino Médio, eu levaria alguns anos para sair desta etapa, depois de tentar de diferentes maneiras romper com o ciclo de exclusão escolar que historicamente atinge a população negra e pobre neste país.

Esse distanciamento foi vivenciado também por hooks (2017), no período da sua graduação em Letras. Ela, uma aluna questionadora, que não se conformava com o modelo apresentado, sofreu com o desprezo de seus professores que, na sua percepção, parecia fascinada pelo exercício de poder e da autoridade dentro da sala de aula. Foi o comprometimento com a busca pelo conhecimento que a fez resistir e, ao encontrar com as obras do educador Paulo Freire pelo caminho, pôde compreender as limitações do tipo de educação que estava recebendo e, ao mesmo, descobriu estratégias alternativas de aprender e ensinar, além possibilitar a sua própria sobrevivência como estudante.

Gomes (2003, 2012) nos permite compreender que o afastamento do conhecimento escolar, vivenciado por muitos estudantes negros, não é uma experiência isolada, mas sim parte de uma lógica estrutural que marginaliza saberes, corpos e culturas historicamente subalternizadas. Ao refletir sobre minha trajetória escolar, especialmente quando mudanças internas e externas intensificaram o sentimento de não pertencimento, percebo o pouco empenho da escola para reconhecer minha existência em sua integralidade — como corpo negro, como menina em processo de transformação, como sujeito de saber. hooks (2017), ao apresentar aspectos de uma pedagogia engajada, nos provoca a refletir que a escola, tal como está estruturada, muitas vezes falha em acolher e potencializar o ser integral dos sujeitos que por ela passam. A autora afirma que ensinar é respeitar e proteger a alma dos estudantes, e desloca o foco da transmissão mecânica de conteúdos para a construção de relações baseadas no reconhecimento da dignidade e da inteireza de cada sujeito.

O “empurrar com a barriga” representa, nessa perspectiva, não o desinteresse, mas uma resposta subjetiva a um ambiente que não dialogava com minhas vivências e afetos. Gomes

(2012) ainda vai defender que, apesar do avanço representado pelo reconhecimento da cultura negra e das lutas sociais no campo educacional, é preciso ir além, quebrar o paradigma do currículo, das práticas pedagógicas e das relações escolares para que se reconheça e se valorize os sujeitos que historicamente foram silenciados. Minha permanência na escola, mesmo diante de tantos atravessamentos, é também a expressão de resistência e reivindicação do que é um direito social, duramente conquistado pelos mais pobres no Brasil e que, durante muitos anos, foi sistematicamente negado à população negra brasileira (Gomes, 2017).

> Não há nenhuma "harmonia" e nem "quietude" e tampouco "passividade" quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse "outro" deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (Gomes, 2012, p. 8).

Essa afirmação de Gomes, dialoga com o relato de hooks (2017), mas deslocado para a perspectiva na universidade, onde ainda também é necessário seguir fazendo este debate:

> Quando eu era aluna de graduação, os Estudos da Mulher estavam apenas começando a encontrar seu lugar na academia. Aquelas aulas eram o único espaço em que as professoras estavam dispostas a admitir que existe uma ligação entre as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas pela prática da vida. E, apesar dos momentos em que os alunos abusavam dessa liberdade em sala de aula e queriam falar somente sobre sua experiência pessoal, as salas de aula feministas eram, no geral, o lugar onde eu via as professoras buscando criar espaços participativos para a partilha de conhecimento (hooks, 2017, p. 27).

Embora, num primeiro momento, aprofundar essas perspectivas possa parecer desafiador, especialmente diante das contradições e desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional, tanto Gomes quanto hooks apontam caminhos possíveis e urgentes para uma transformação que vá além da teoria. Suas reflexões exigem práticas comprometidas com o *envolvimento*[29] efetivo dos estudantes, com a escuta de suas experiências e com a valorização de seus saberes. Não se trata apenas de inserir novos conteúdos nos currículos, mas de (des)construir espaços de ensino nos quais os sujeitos historicamente silenciados possam existir de forma ativa, potente e criativa. Como demonstram ambas as autoras, reconhecer as marcas sociais que compõem nossas subjetividades — raça, gênero, classe, território — é condição

[29] A escolha pela palavra "envolvimento" é intencional, e busca continuar dialogando com a "guerra das denominações" apresentada por Bispo (2023). Nas palavras do autor: "vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las. Por exemplo, se o inimigo adora dizer *desenvolvimento*, nós vamos dizer que o desenvolvimento desconecta, que o desenvolvimento é uma variante da cosmofobia. Vamos dizer que cosmofobia é um vírus pandêmico e botar pra ferrar com a palavra desenvolvimento. Por que a palavra boa é *envolvimento*" (Bispo, 2023, p. 14).

fundamental para uma Educação que não reproduza exclusões, mas que promova encontros, práticas de reexistências[30] e produções compartilhadas de conhecimento.

A articulação realizada pelos jovens do *Morro do Papagaio* com a PBH, vivenciada e registrada por Lorenso (2010), parte dos encontros ligados à Igreja Católica e em outros espaços de lazer reconhecidos pela juventude do território, na década de 90. Desse contexto, nasce a *Gincana Juba - Juventude Unida da Barragem Santa Lúcia*, grupo que foi responsável por uma histórica mobilização no Aglomerado Santa Lúcia, realizando gincanas culturais que mobilizavam centenas de jovens. Minha imaginação, já adulta, foi provocada ao ouvir sobre as histórias do *Juba* e outras tão potentes quanto, como por exemplo o início da construção do *Grupo do Beco*[31]. Acredito que eu reconhecia ali, de modo inconsciente, o ato revolucionário daquele grupo de pessoas negras, morando em um território de violência, mas atuando de maneira intelectualmente criativa, rasurando os sentidos construídos na escola que comumente afasta a imagem das pessoas negras do conceito de inteligência. Nas palavras de Lorenso (2010, p. 65):

> Promovidas anualmente, e a cada versão com um tema diferente, as gincanas mobilizavam entre cinco a sete mil jovens, divididos em equipes, torcedores e observadores. As equipes esbanjavam criatividade e contribuíram para tornar visíveis talentos como o artista plástico Fabiano Valentin (Pelé). O sucesso era de tal ordem que a Gincana JUBA figurou como a alternativa de lazer mais saudável para a juventude do ASL e adjacência nos anos 90. O percurso do amadurecimento dos jovens envolvidos na gincana e o ambiente de violência e violação de direitos a que a população da favela está submetida foram fatores que estimularam a inclusão do tema "direitos humanos e cidadania" a figurar entre as tarefas divulgadas ao longo da primavera de 1995.

Lorenso (2010) comenta que os nomes das equipes, Ekimalandros, Ekimalucos, Ekipirados e Foragidos, por si só, já seriam objetos de pesquisa. Uma análise mais aprofundada desses nomes poderia ultrapassar o mero aspecto da brincadeira, permitindo uma reflexão sobre importantes traços da construção da identidade juvenil no território, que se caracterizam pela irreverência, crítica social e pertencimento coletivo. Nesse sentido, Souza (2011) destaca que a autonomia na nomeação de jovens, como ocorre no universo do *hip-hop*, está profundamente ligada a escolhas políticas no contexto da participação social. Além disso, é relevante a

[30] Segundo Souza (2011, p. 36), práticas de reexistência, se caracterizam por implicar "jovens a assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que estão em contato. Tal perspectivas contribui para pensar alterações necessárias e instaurar mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais, como a escola".

[31] O coletivo teatral e cultural surgido no Aglomerado Santa Lúcia em 1995, utiliza o teatro como ferramenta de transformação social, promovendo ações formativas, produções artísticas e comunitárias.

discussão sobre direitos humanos, um tema essencial para a sobrevivência diante da realidade vivida. A autora conta que:

> As equipes eram incentivadas a produzir esquetes, letras de música, painéis a serem espalhados pelos muros das casas em toda a comunidade, com mensagens verbais, visuais ou sincréticas, nas quais se divulgava o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Meses após a Gincana, os painéis decoravam os labirintos do Morro e suscitavam calorosos debates entre moradores (Lorenso, 2010, p. 66).

Como observa Souza (2011), ser morador da periferia pode implicar em uma posição de protagonismo na transformação social, para além do enfrentamento da precariedade. O comportamento coletivo dos moradores, suas dinâmicas de vida e sua atuação política refletem a capacidade de resistência e adaptação diante das adversidades cotidianas. Suas formas de sociabilidade, marcadas por soluções criativas e estratégias de enfrentamento, têm contribuído para a ressignificação desses territórios, desafiando estigmas e oferecendo novas perspectivas sobre a realidade periférica.

A partir do exposto, cabe refletir sobre qual foi a participação da escola nesse movimento potente de diálogo e aprendizado com os jovens da favela. Será que as escolas do território estavam atentas ao que estava acontecendo para além das violências e desigualdades? Essas práticas poderiam ser incentivadas pela própria escola, a partir dessa memória? Gomes (2017) argumenta que, embora a educação institucional tenha uma tensão conservadora, ela não é um campo fixo, por ser um espaço de formação humana em que passam diferentes sujeitos, forçando assim um dinamismo, que em nosso entendimento pode ser favorável a uma diversidade de construções, a partir da escuta e demanda dos territórios.

Analisando o último trecho escolhido do memorial, que trata do Ensino Médio (além de outras experiências vividas nessa etapa da educação), escrevo sobre os desafios enfrentados para a conclusão dos estudos básicos. Gostaria de reafirmar que esses episódios da minha trajetória não dizem respeito apenas a uma vivência individual, mas refletem experiências compartilhadas por muitos estudantes negros e pobres no Brasil. Embora não sejam totalizadoras, essas histórias expressam marcas coletivas que atravessam nossa permanência na escola. Assim, justifica-se a relevância ao apresentá-los.

> Então depois de algum tempo sem estudar, um ano e meio, mais ou menos, e já tinha completado 18 anos, por incentivo do meu namorado, entrei na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas não deu certo, a sala era muito misturada, gente de todas as idades, e as aulas não me interessavam nem um pouco. Acabei abandonando também. Terminei aquele ano novamente sem concluir o ensino médio. E aquilo me incomodava muito, porque eu queria me livrar daquilo o mais depressa possível, para começar uma nova fase que seria a da faculdade. Fiquei mais seis meses sem estudar, então me matriculei no SESU, aquele programa que você faz as provas das matérias independentes. E me matriculei também em um cursinho pré-vestibular. Fiquei um

> tempo bem, depois, acabei desistindo dos dois. Passei mais uns oito meses sem estudar, até que finalmente entrei em um colégio semestral, Colégio Carrier. Era particular, na época eu pagava 220 R$ por mês, foi complicado, já estava morando sozinha, e além da escola eu tinha outras despesas, e acho que foi exatamente por estar sendo tão difícil, que consegui concluir meu ensino médio. Achei que não fosse aprender nada, mas acabei me surpreendendo, não sei se é porque já estava mais madura, mais o que aprendi contribui e muito para as outras duas provas do Enem que eu iria fazer antes de estar aqui, no curso de Pedagogia do Uni-BH

Concluir o Ensino Médio não foi algo do acaso, mas talvez porque, como propõe hooks (2017), o conhecimento realmente transformador exige que coloquemos algo de nós mesmos no processo, professores e estudantes. Os duzentos e vinte reais mensais compraram não só apenas o acesso ao conteúdo, mas a possibilidade de me autodefinir para além das expectativas limitantes que o sistema havia projetado para mim, como compreendi com o estudo de Collins (2019). Quando conseguimos romper com as imagens controladas que nos foram impostas, nos reconhecemos como sujeitos capazes de produzir e absorver conhecimento. A maturidade mencionada no relato pode ser lida como significação da consciência social e política que estava se formando justamente nos interstícios, nos espaços entre uma tentativa e outra.

Consciência que começou a se formar muito antes, ainda no início do Ensino Fundamental, quando eu me constrangia com as brincadeiras/discriminações feitas por alguns alunos em relação às crianças que viviam nos bairros e casas com infraestrutura mais precária[32]. Os "pé vermelho", como eram chamados os moradores desses lugares, eram facilmente identificados, pois, durante as épocas de chuva, a falta de calçamento fazia com que chegássemos com os sapatos sujos e com acúmulo de barro na sola. O barro, que ao longo da aula iria secar e se esfarelar no chão por baixo das carteiras, funcionava como um marcador territorial e racial dentro do espaço escolar, um aspecto do dispositivo de racialidade, conforme discutido por Carneiro (2005).

Em diálogo com o pensamento de Gonzalez (2020), pode-se afirmar que o registro que o Brasil tem do negro é o de invisibilidade, aprofundada pelo medo de se debater questões que são atravessadas pela questão racial. É possível a escola andar pelos becos onde andam os estudantes diariamente? Quais estratégias podem ser realizadas diante de situações que reforçam a exclusão racial e territorial? Por que ainda nos conformamos com uma educação/escola que diz formar nossos jovens para um futuro, para o mercado de trabalho e, muitos deles, principalmente os jovens negros, não estão concluindo a etapa básica do nosso sistema de ensino?

[32] É interessante observar que dentro dos próprios territórios pobres, acontece hierarquização.

Chegar ao curso de Pedagogia foi uma conquista pessoal, mas também um ato político de reivindicação. Quando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) mostram que 71,6%, das nove milhões de pessoas que não concluíram o Ensino Médio, são negras, compreendo que minha presença na universidade carrega o peso histórico da exceção estatística. Por isso, me sinto mobilizada a questionar as estruturas que sustentam a exclusão sistemática no campo educacional, atravessando também outras dimensões de direito, como o acesso ao trabalho.

Escolas que, embora se apresentem comprometidas com a formação para o futuro ou mercado de trabalho, tendem a ignorar as questões raciais e sociais e que acabam, na prática, perpetuando desigualdades. Ao analisarmos os dados estatísticos que revelam o alto índice de jovens pretos e pardos que abandonam os estudos antes de concluir o Ensino Médio e que, consequentemente, não acessam o Ensino Superior, torna-se evidente que não se trata de escolhas individuais, mas de um projeto educacional historicamente estruturado para empurrar corpos negros às margens da cidadania plena, confinando-os a condições precárias de vida e de trabalho.

Essas desigualdades se conectam, ainda, com as formas de criminalização e encarceramento da juventude negra. Em uma pesquisa realizada em Belo Horizonte, que analisou processos de tráfico de drogas arquivados entre 2007 e 2017, constatou-se que o perfil predominante das pessoas acusadas é de homens (86%), negros (86,3%) e jovens entre 18 e 25 anos (60,7%). O estudo revela que negros representaram 82% dos indiciados, enquanto brancos apenas 18% (Reis; Ribeiro, 2023). As representações sociais que associam o "bandido" ao "jovem negro, funkeiro e morador de favela" reforçam práticas de vigilância e repressão racializada, sustentando o que estudiosos vêm denominando como *encarceramento em massa.*[33]

Os dados acima de entrecruzam com o que foi apresentado pelo documento *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, publicado pelo Programa Igualdade de Gênero e Raça, em parceria com a Diretoria de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM). O levantamento evidencia como as mulheres negras ainda estão na base da pirâmide social, enfrentando os piores indicadores em áreas como saúde, educação e mercado de trabalho. Em

[33] Dados informam que em 2023 o Brasil possuía a 3ª maior população carcerária do mundo e, desde 2000, esse número quase quadruplicou. Fonte: BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Observatório Nacional dos Direitos Humanos disponibiliza dados sobre o sistema prisional brasileiro. Brasília, DF: MDHC, 2025. Disponível em:https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/observatorio-nacional-dos-direitos-humanos-disponibiliza-dados-sobre-o-sistema-prisional-brasileiro?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 17 jun. 2025.

2003, das 5,7 milhões de mulheres empregadas no trabalho doméstico, 3,2 milhões (58%) eram negras, demonstrando os impactos concretos da interseccionalidade entre gênero, raça e classe na estrutura social brasileira (IPEA; UNIFEM, 2003).

As referidas estatísticas ajudam a dimensionar o cenário estrutural de exclusão, que se materializa também nas experiências subjetivas vividas no cotidiano escolar — ter passado despercebida salas pelas de aula, não ocorreu porque sou invisível, mas porque o sistema educacional foi projetado para não ver, posicionar-se e agir diante de complexidades como as minhas.

Conforme ressalta Nascimento (2018), há um processo constante de diáspora que se impõe aos corpos negros, impostos a migrar repetidamente em busca de territórios onde possam existir. Minhas fugas e retornos à educação formal também podem ser lidas como pequenas diásporas, meu "orí" buscava por um lugar de pertencimento e reconhecimento. E é nesse processo de idas, vindas, silenciamentos, rupturas e não linearidade — mas que apresentou possiblidades de ressignificações e permitiu que eu pudesse ir ao encontro de práticas significativas, de uma educação que curasse o espírito desinformado e ignorante (hooks, 2017) — que reflito sobre o dilema que Nascimento (2018, p. 328) nos apresenta: "a questão econômica não é o grande drama, percebe? Apesar de ser um grande drama, não é o grande drama. O grande drama, justamente é o reconhecimento da pessoa do homem negro que nunca foi reconhecido no Brasil".

4.5 Graduação/cota não é esmola

A música *"Cota não é esmola"*, de Bia Ferreira, ecoa como denúncia e afirmação, escancara a estrutura excludente da Educação brasileira e reivindica o direito de pessoas negras ocuparem os espaços acadêmicos.

> Existe muita coisa que não te disseram na escola
> Cota não é esmola
> Experimenta nascer preto na favela pra você ver
> O que rola com preto e pobre não aparece na TV
> Opressão, humilhação, preconceitoA gente sabe como termina, quando começa desse jeito
> Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os paisCuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
> [...]
> Agora ela cresceu, quer muito estudar
> Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
> E a boca seca, seca, nem um cuspe
> Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
> Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
> Que todos são iguais e que cota é esmola

Minha trajetória até a universidade é atravessada por está disputa. Após tentativas frustradas, consegui ingressar no curso de Pedagogia, em 2013, aos vinte e cinco anos, como bolsista do Programa Universidade para Todos (ProUni), no Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH). Até então, já havia acumulado diferentes experiências profissionais — formais e informais —, incluindo a atuação como professora de capoeira em projetos sociais e em escolas de Educação Infantil de pequeno porte. Além da capoeira, participei de importantes eventos culturais com temática negra[34] realizados na cidade, que também contribuíram para a construção de uma identidade negra positiva. Essa trajetória evidencia que minha chegada à universidade não foi um ponto de partida, mas a continuidade de um processo formativo atravessado por saberes do território, das culturas negras e das práticas comunitárias.

Com o passar do tempo, fui conhecendo pessoas que ampliaram meu olhar sobre o mundo e entre elas, a interlocutora desta pesquisa, a Dra. Silvia Lorenso. Quando me mudei para a Barragem, Silvia já vivia há alguns anos fora do Brasil, em busca de aprofundamento em sua formação acadêmica. Em uma de suas visitas ao território, nos conhecemos. A partir desse encontro, ela se tornou uma referência importante para mim, marcando de forma influente minha trajetória acadêmica.

Para compor a estatística de ser a primeira pessoa da família a cursar uma graduação, contei com o apoio do ProUni. Vale destacar que o desejo de fazer um curso superior foi também muito influenciado por meu pai, que me alertava sobre as possibilidades que a universidade poderia me oferecer. Sua atuação no movimento sindical dos metalúrgicos, em Belo Horizonte e região metropolitana, também me marcou politicamente — ainda que eu não tenha aprofundado essa dimensão na autoetnografia. A entrada no curso de Pedagogia aconteceu somente após a terceira tentativa no Enem. Antes disso, eu havia tentado o vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e feito duas provas do Enem, sem sucesso. Quando finalmente consegui a aprovação, reorganizei minha vida para iniciar essa nova etapa.

Durante a formação, as disciplinas com que mais me identifiquei foram aquelas voltadas para a história e a política da Educação, a sociologia, a filosofia e o currículo. Foi sobretudo por meio delas que comecei a compreender a Educação como uma prática política, capaz de provocar questionamentos e reflexões que já faziam parte da minha vivência, mas que, até

[34] Como, por exemplo, o Festival de Arte Negra, que teve sua primeira edição em 1995 e tem uma marcante atuação na promoção da visibilidade de artistas e coletivos culturais negros, principalmente de Belo Horizonte, mas também abre espaço para artistas de outros lugares do Brasil e de outros países. Também participei do Festejo do Tambor Mineiro, idealizado por Maurício Timzuba, que possui o intuito de valorização da cultura afro-mineira e que se firmou parte do calendário oficial de atividades em Belo Horizonte.

então, não haviam sido elaboradas conceitualmente. Nesse mesmo período, minha relação com Silvia se aprofundou. As conversas se tornaram mais próximas e, aos poucos, fui conhecendo também a história do *Morro do Papagaio*, o território que nos conecta.

Vale ressaltar que questões raciais eram quase nulas nos textos e discussões em sala de aula. Tive apenas uma professora negra ao longo de todo o curso e que, embora trabalhasse com o tema currículo, não pautava questões raciais ou de outros grupos. Com o tempo, passei a ganhar certo reconhecimento na faculdade pelos posicionamentos e questionamentos que comecei a levantar sobre negritude e comunidades de favela. Ainda que de forma tímida, eu começava a me arriscar a falar sobre essas experiências, que até então não costumavam ter espaço nas discussões acadêmicas. Em uma ocasião marcante, Silvia, que também havia estudado no UniBH, foi convidada a compartilhar sua trajetória como um dos "*cases de sucesso"* da universidade. Como estava fora do Brasil naquele momento, ela escreveu uma carta/discurso para ser lida no evento, que tinha como proposta valorizar as histórias dos egressos.

Ao perceber a importância simbólica daquela oportunidade, Silvia entrou em contato comigo e me escolheu para fazer a leitura do seu texto. Para ela, era fundamental que essa representatividade territorial estivesse presente, que fosse alguém do *Morro do Papagaio* a dar voz àquelas palavras. Na época, eu ainda não compreendia totalmente a dimensão daquele gesto, mas me recordo da emoção e do senso de responsabilidade que me atravessaram ao pronunciar suas palavras diante do público.

Relembrar o sentimento vivido naquela experiência me faz compreender, com mais nitidez, que o interesse pelas histórias dos lugares e das pessoas também atravessa a minha forma de aprender e ensinar. Escutar memórias me provoca uma espécie de deslocamento no tempo e no espaço, uma sensação que me instiga, me move e alimenta meus processos de estudo e de atuação. É nesse trânsito entre vivência e reflexão que venho construindo meu modo de aprender e ensinar, sustentado pela escuta atenta e pelo desejo genuíno de compreender os enredos que moldam os territórios e os sujeitos que os habitam.

Quando chegou o momento de participar da disciplina de estágio no Ensino Fundamental, optei por realizar a parte prática em escolas que atendiam o morro. Tive a oportunidade de estagiar em duas instituições: uma municipal, localizada na Vila Santa Rita de Cássia; e outra estadual, situada na Barragem Santa Lúcia. O desenvolvimento do estágio ocorreu a partir do acesso aos projetos político pedagógicos, do diálogo com as professoras e gestoras e do acompanhamento das atividades em sala de aula. Essa experiência foi bastante

enriquecedora e motivou o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso, em 2016, cujo tema foi a pesquisa sobre o impacto das representações sociais na prática pedagógica de professores de uma escola pública situada em uma favela em Belo Horizonte.

A Escola Municipal Ulisses Guimarães foi a instituição escolhida para a realização da pesquisa, que teve como objetivo investigar a visão dos docentes sobre os alunos moradores da favela e o impacto desse olhar nas suas práticas pedagógicas. A metodologia adotada foi a entrevista semiestruturada, realizada com sete professoras dos 5º e 6º anos, além da coordenadora pedagógica. Dessas participantes, apenas uma era moradora do território. Para embasar a pesquisa, realizei um levantamento bibliográfico sobre o tema, embora tenha enfrentado desafios para encontrar referenciais teóricos na mesma direção. Também realizei uma análise documental do Projeto Político Pedagógico, do regimento escolar e dos planejamentos de aula, com o intuito de verificar se havia informações específicas sobre os alunos serem moradores de favela e se essas questões eram consideradas nos planejamentos pedagógicos.

A análise dos dados da pesquisa trouxe elementos importantes sobre as representações da favela na escola, fornecidas principalmente a partir das falas das participantes. De modo geral, predominou a ideia da favela como um local muito violento e, como consequência de viverem naquele espaço, os alunos também estariam propensos a comportamentos violentos, desconsiderando-se, nos relatos, os aspectos históricos e socioculturais do território. Outro ponto evidenciado nas entrevistas foi a relação entre a estrutura familiar e a aprendizagem dos estudantes, apresentada muitas vezes como um dificultador na vida pedagógica dos alunos, justificada por aspectos que apontavam para uma vulnerabilidade social deles. Sobre a relação dos alunos com o território, foi observada uma perspectiva negativa das docentes, que não levavam em consideração outras possibilidades de pertencimento. Este foi um dos pontos que mais me inquietou, uma vez que durante a minha jornada, fui aprendendo a respeito das potencialidades daquele território.

Embora a pesquisa tenha abordado outros tópicos relacionados à percepção das professoras sobre os alunos e seus modos de vida, optei por não detalhá-los neste momento. O principal objetivo de apresentar brevemente meu trabalho de conclusão de graduação é mostrar como o tema “educação e favela” foi se tornando significativo para mim, passando a se tornar um compromisso ético e afetivo. A graduação em Pedagogia foi um marco importante, pois abriu possibilidades de sistematizar teoricamente minhas experiências e reflexões. Segundo Gomes (2017, p. 59), a teoria e a experiência prática são formas diferentes de viver e de

sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza. Por isso, não cabe hierarquias entre elas. No entanto, não compreendi isso de forma imediata. Foi ao longo do percurso do mestrado que passei a elaborar, com mais profundidade, a articulação entre teoria e experiência na produção do conhecimento. Retomar meu trabalho de conclusão como base para o novo projeto foi parte desse processo de valorização e ressignificação das experiências, agora compreendidas como centrais para pensar e praticar a Educação.

4.6 Favela, Comunidade ou Quilombo

Após a minha graduação em Pedagogia, meu percurso na docência se deu principalmente em escolas privadas de classe média. Nesse sentido, durante algum tempo desta pesquisa, me senti bloqueada em registrar e refletir sobre essas experiências, por não as considerar relevantes para o contexto abordado, mas também pelos atravessamentos da lógica racista/colonialista, que determina quem produz o conhecimento válido e qual é o modo correto de se fazer. Contudo, à medida que os estudos avançaram, percebi que o trabalho desenvolvido nesses espaços como professora, no início da minha carreira, além dos desafios impostos pelas questões raciais e pela falta de uma compreensão mais profunda e contracolonizada sobre o fazer pedagógico, refletia também a busca por uma educação libertária e transformadora. No entanto, naquele momento, minha atuação era vivenciada em um contexto distante das realidades do território da favela e da população negra.

Embora minhas práticas fossem orientadas pelas propostas pedagógicas das escolas em que trabalhei, percebi que, em algumas ações, estavam presentes marcas específicas da minha trajetória — que consegui ressignificar a partir das reflexões proporcionadas pela pesquisa. Gostaria de destacar uma dessas práticas, que considero particularmente significativa.

Durante uma das minhas aulas — em uma escola de pequeno porte, situada na zona sul de Belo Horizonte — em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, um comentário feito por um estudante chamou minha atenção: ao se referir à favela, ele afirmou que era “lugar de bandido”. Diante dessa fala, interrompi a atividade que estava desenvolvendo e propus uma conversa com a turma, buscando entender suas percepções sobre o que havia sido dito. Questionei se todos concordavam com aquela visão, de onde vinham essas ideias e qual era a vivência deles em relação às favelas, que justificaria essas associações negativas.

Essa escuta se transformou em uma proposta pedagógica, com o objetivo de provocar reflexões sobre estereótipos, desigualdades e territórios. Como mulher negra, moradora de favela e educadora, me senti mobilizada a intervir naquela concepção — que eu já reconhecia

estar relacionada com o racismo estrutural e nas violências simbólicas. A conversa não visava culpabilizar o estudante, mas criar um espaço de partilha e problematização, ampliando a compreensão sobre a realidade social que permeia o cotidiano de todos, mesmo que, naquele momento, talvez não tenham conseguido compreender a profundidade do que eu estava trazendo.

Naquele semestre, desenvolvemos um projeto interdisciplinar envolvendo as áreas de Português, Geografia, História e Artes. As aulas de Língua Portuguesa foram compartilhadas com outra professora da área de Letras, o que possibilitou a coexecução das atividades. A partir da análise conjunta dos conteúdos e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaboramos, de forma colaborativa, o planejamento e o desenvolvimento do projeto, com o objetivo de integrar os saberes de maneira significativa e articulada à realidade dos estudantes.

Elaboramos questionários sobre os termos “favela”, “comunidade” e “quilombo”, visando investigar as percepções dos moradores vizinhos à escola, a partir de seus repertórios linguísticos. Para isso, estudamos textos sobre a escravização no Brasil e suas consequências, além de textos a respeito da história de Belo Horizonte e do fenômeno da favelização nas imediações do contorno inicial de planejamento da cidade. Também assistimos a vídeos e reportagens sobre temas relacionados — como as especificidades da arquitetura nas favelas — e entrevistamos o professor de capoeira da escola, nascido e criado em uma comunidade de favela, valorizando os saberes dos moradores.

Após toda a sistematização e sensibilização, visitamos a casa do professor entrevistado, onde realizamos uma roda de conversa sobre as observações feitas pelos alunos. Durante a visita, os estudantes subiram na laje da casa e, a partir desse ponto de vista, refletiram sobre as diferenças entre o espaço em que viviam e o contexto do aglomerado. Visitamos também exposições, como a do Muquifu, cujas obras e discussões sustentam o argumento de que favelas são quilombos urbanos. Produzimos desenhos de observação sobre a segregação racial — claramente visível entre o Aglomerado Santa Lúcia e os bairros vizinhos —, fenômeno perceptível em diversos pontos da cidade. Por fim, compartilhamos os trabalhos desenvolvidos em uma exposição, que incluiu um pequeno vídeo com os principais momentos e canções que contextualizavam o projeto.

Embora eu consiga, neste momento, reconhecer as potencialidades dessa prática na construção de um pensamento crítico e transformador, fruto de uma articulação viabilizada pela minha vivência enquanto moradora de favela, ainda me questiono sobre o real impacto dessa

ação. Afinal, essa experiência, além de possivelmente isolada, estava voltada para a formação de sujeitos “de fora”, cujas realidades sociais se distanciavam consideravelmente daquelas que estavam sendo apresentadas a eles. Além disso, surgiram situações problemáticas ao longo do percurso, que acredito que só possam ser superadas por meio de uma mudança estrutural profunda no sistema social em que vivemos. Isso evidencia a complexidade das questões raciais e de classe e a urgência de transformar a educação voltada para os sujeitos “de dentro”.

4.7 Capoeira como prática educativa

Mestre Roxinho — capoeirista, educador e liderança comunitária na Ilha de Itaparica, em Salvador — traz, em suas reflexões, uma compreensão profunda da capoeira como prática ancestral e educativa. Em seu livro *Ginga e Resiliência*, construído a partir das suas vivências nesse universo, ele afirma:

> A capoeira, parte determinante da construção histórica da identidade étnico-racial deste país, possui meios próprios, alternativos e eficazes de transmissão de saberes, possibilitando a ampliação do repertório relacional, cognitivo, sensório motor, cultural e científico, sendo todos esses importantes para a criação de signos, compreensão da realidade e aumento da capacidade de reflexão aprendizado e criatividade de seus participantes (Roxinho, 2023, p. 20).

Essa afirmação, que contém experiências e saberes acumulados, expressa com precisão aquilo que venho vivenciando ao longo da minha trajetória com a capoeira. Meu encontro com essa prática aconteceu quando eu tinha doze anos, nos últimos meses em que morei em Rio Casca. Na verdade, ela já estava por perto antes mesmo de eu perceber. As rodas aconteciam com frequência, principalmente aos finais de semana, quando as praças se enchiam de gente. No contorno da roda, as pessoas se juntavam para assistir, principalmente as crianças — que, mesmo sem necessariamente fazerem parte, estavam por ali, atentas, brincando de jogar “dentro ou fora”, embaladas pela musicalidade dos instrumentos. Não me recordo da primeira vez que vi a capoeira, mas as lembranças das praças cheias, com a roda acontecendo, são muito nítidas.

Às vezes o encontro ganhava forma de espetáculo. O grupo apresentava primeiramente o maculelê e alguns integrantes, ao rufo dos tambores apareciam com os corpos pintados, imitando os sons de animais. Com os facões empunhados, riscavam o chão com precisão e se encontravam nos golpes, na simulação de uma luta tribal. Cantigas específicas eram cantadas enquanto o enredo acontecia e, na finalização, alguém surgia cuspindo fogo, anunciando a chegada do berimbau. Os capoeiristas entravam um a um, demonstrando sua ginga, os golpes e saltos. Na sequência, já tendo chamado atenção de todo público, o ritual da roda começava.

Foi por estar cercada de experiências como essas (que às vezes aconteciam bem perto da minha casa), que decidi pedir à minha mãe que me deixasse frequentar os treinos de capoeira que aconteciam num espaço conhecido como Furruba[35], na região central da cidade. Embora eu já estivesse de alguma forma conectada com aquele meio, o que realmente me atravessou foi quando tive a oportunidade de movimentar meu corpo ao som da musicalidade do berimbau, me reconhecendo num protagonismo que até então eu nunca havia experimentado. Somente hoje, muito tempo depois, consigo refletir sobre a dimensão desse significado.

Embora esse contexto tenha me levado diretamente a interessar-me pela cultura negra, práticas descontextualizadas de um pensamento crítico e político correm o risco de levar à exotização e à folclorização do corpo negro. Como aponta Gomes (2017), o corpo negro pode ser regulado por meio de representações estereotipadas, que o fixam na imagem da força, da ginga e do espetáculo, esvaziando suas dimensões políticas, educativas e históricas. Trata-se do que a autora chama de corpo regulado, um corpo submetido a lógicas de controle e domesticação, mesmo quando é aparentemente celebrado.

Em contrapartida, o corpo emancipado é aquele que resgata seus sentidos originários, suas ancestralidades e insurgências, assumindo-se como sujeito de saberes e de transformação social. Algo que, de forma inicial, acredito ter experimentado ao vivenciar, com o meu próprio corpo, as movimentações guiadas pela musicalidade da capoeira. Era o início de uma formação de corpo emancipado, que segue em curso. Segundo Mestre Pastinha, nosso baluarte da capoeira angola, "a capoeira não tem princípio, não tem método e seu fim é inconcebível". Essa afirmação revela uma sabedoria que escapa às lógicas rígidas e colonizadas de controle e detenção do conhecimento.

Pouco tempo depois que havia iniciado os treinos, ao completar treze anos, fui morar com meu pai em Contagem[36], onde, para minha surpresa e alegria, encontrei um trabalho de capoeira muito próximo de casa, o que permitiu que eu seguisse praticando durante os dois anos que morei na região. Havia um movimento educativo e de cuidado na relação entre o mestre e o professor, responsáveis por aquele grupo, com seus alunos. Eu, uma adolescente recém-chegada do interior, era buscada e deixada em casa após os treinos, que aconteciam à noite, em uma escola relativamente próxima. Com isso, meus educadores — que eram também meus vizinhos à época — garantiam minha segurança e o acesso à capoeira, além de aproveitarem

[35] Um antigo espaço cultural de Rio Casca, onde aconteciam os treinos de capoeira, com horários destinados a iniciantes, aos quais eu me juntei, além de treinos para quem estava mais avançado.
[36] Cidade da região metropolitana de Belo Horizonte/ MG.

esse momento para conversar comigo e com outros jovens e crianças sobre os ensinamentos que consideravam fundamentais naquela arte. Além dos treinos, nos encontrávamos nas rodas que aconteciam aos domingos, numa famosa feira da cidade. Para isso, era necessário preparar os instrumentos, levar e trazer de volta para a casa do mestre, entre outros acontecimentos da sociabilidade que acabavam ocupando esses domingos por inteiro. A figura 4 apresenta uma roda de capoeira ocorrida em uma feira no Bairro Amazonas, em Contagem/MG, quando eu tinha 14 anos de idade. Nos berimbaus de camisa azul Mestre Carioca, e ao lado, de camisa branca, o professor Cláudio, no centro da roda, a autora.

Figura 4 — Roda de capoeira no Bairro Amazonas, em Contagem/MG

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Eu dei algumas "volta ao mundo[37]" e quando estava no início do Ensino Médio, aos quinze anos, fui integrar o grupo *Raízes Capoeira*[38], que havia feito durante muitos anos um trabalho social no Aglomerado Santa Lúcia. A minha chegada no morro se deu diretamente pela minha relação com este grupo. Assim, entendo que foi a capoeira que me levou a conviver ali e, em 2006, passei a morar, mais especificamente na Barragem Santa Lúcia — umas das cinco vilas que compõem o aglomerado, território de estudo desta pesquisa. Também foi pela capoeira

[37] *Volta ao mundo* é uma expressão gestual inscrita nos fundamentos da capoeira. Refere-se ao movimento em que os jogadores circulam a roda. Entre seus significados simbólicos, destaca-se o gesto de girar como forma de pausa, reorganização e preparação para o recomeço. Esse tempo de circulação permite acontecimentos como o respiro, a escuta, o aprendizado e a retomada, o que contempla o sentido utilizado neste texto.

[38] A Associação Cultural Raízes Capoeira foi oficialmente criada em 2000, tendo a capoeira como principal base de atuação. Com sede em Belo Horizonte, o grupo desenvolveu um trabalho forte nos bairros da zona sul da cidade, especialmente nos arredores do Aglomerado Santa Lúcia, o que fez com que muitos de seus alunos fossem do Morro do Papagaio. Houve, inclusive, uma sede em uma das extremidades do morro, onde hoje funciona a Casa do Beco, ponto de cultura que oferece oficinas artísticas para crianças, jovens e adolescentes. No entanto, a origem do grupo se deu em Rio Casca, foi a partir dos frutos desse trabalho que tive meu primeiro contato com a capoeira.

que comecei a identificar o valor da cultura na vida das pessoas, bem como a me compreender e reafirmar enquanto mulher preta. Esse entendimento foi se formando lentamente, a partir da representatividade de pessoas negras em lugares de protagonismo e que comecei a ver e admirar. Ele também ocorreu pela percepção da capoeira enquanto uma cultura negra, portanto, marginalizada e estigmatizada, algo que também experienciei ao me tornar mais atuante na prática. Estando presente nesse contexto, pude questionar as discriminações que ouvi e vivi.

Embora já tivesse realizado um trabalho no morro, a *Raízes* estava com sua sede em um bairro da zona sul de Belo Horizonte e ao frequentar aquele espaço, tive a possibilidade de conviver com pessoas brancas e privilegiadas. Esse foi mais um momento em que minha percepção sobre as diferenças existentes entre mim e aqueles corpos e território me fez enxergar com mais nitidez o racismo. Sempre digo que a capoeira guiou meus caminhos, por ter tido a oportunidade de me inserir nessa manifestação cultural ainda no início da minha adolescência. A partir dela, estabeleci relações que foram fundamentais em minha vida e que permanecem até hoje. Na figura 5, eu estou com 16 anos e agachada ao pé do berimbau, de frente ao mestre Pantera. No entorno, além de integrantes do grupo *Raízes* e convidados, outras crianças moradoras do Aglomerado Santa Lúcia.

Figura 5 — Roda de capoeira na sede da Raízes no bairro Sion, em Belo Horizonte/MG

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A capoeira é a minha chave de leitura do mundo, que me integra, atualmente, conscientemente, às cosmovisões[39] africanas. Entretanto, a compreensão desse fato segue em

[39] *Cosmovisões* são formas de perceber, interpretar e viver o mundo a partir de sistemas próprios de conhecimento, valores e espiritualidade. No contexto das culturas negras, as cosmovisões afro-diaspóricas não se separam da experiência corporal, espiritual e comunitária. Como aponta Nego Bispo (2021), esses modos de vida não

curso, como um rio que percorre um longo caminho até encontrar o mar e, em sua trajetória, vai se encontrando com outros rios, confluindo — ora expandindo seu leito, ora com águas mais cristalinas, ora enfrentando obstáculos e desvios, ora mais forte — mas sempre fazendo parte de um ciclo infinito.

Em meados de 2018, passei a fazer parte de um coletivo que se autodenomina *Comunidade Cultural Angola de Ouro*. O espaço, atualmente localizado no bairro Concórdia, vem sendo reconhecido como a Pequena África de Belo Horizonte, por abrigar, há décadas, diversas manifestações de matriz africana. Esse tem sido um dos principais marcos da minha trajetória recente e, como mencionado anteriormente, minha trajetória na capoeira percorreu vários anos até confluir com esse coletivo que, à época, completava seu primeiro ano de existência. Desde então, muitas pessoas se juntaram a nós, principalmente mulheres negras com trajetórias diversas, que se dedicam à construção de uma comunidade em que a capoeira angola é o centro, mas que também se entrelaça com outros saberes afropindorâmicos.

Manifestações culturais como o samba de roda, o candomblé, o samba de coco, o jongo, o congado, entre outras, são para nós como a água da fonte que alimenta o nosso rio. Conhecimentos transmitidos pelos nossos mais velhos, em roda, por meio da prática da resistência, compartilham tradições através da oralidade, escritos, cantigas, modos de fazer e ser. Saberes que vamos aprendendo no cotidiano, na escuta, na convivência, em outras expressões que ensinam tanto quanto as palavras.

A seguir, apresento uma prática específica vivida na *Comunidade Angola de Ouro*, tanto para seguir a linha cronológica da minha trajetória — que se inicia com a capoeira regional e depois transita para a capoeira angola — quanto por uma escolha metodológica, política e afetiva. É nesse espaço que construo coletivamente experiências que considero fundamentais para minha formação como educadora. Vivenciar a capoeira angola, na forma como é orquestrada por essa comunidade, tem aprofundado minha percepção filosófica, política e ancestral dessa manifestação cultural preta, fortalecendo também meu sentimento de pertencimento.

Por isso, irei me deter um pouco mais nesse coletivo: não apenas pela centralidade que ocupa na minha caminhada atual, mas porque nele participo ativamente de práticas que tensionam as lógicas coloniais, capitalistas e urbanistas que nos atravessam.

---

partem da ideia de conquista do mundo, mas da convivência com ele, em diálogo com a natureza, os ancestrais e o tempo.

A partir da capoeira, a comunidade se engaja em vivências fundamentadas na sabedoria dos mais velhos, saberes manifestados no presente e abertos à imaginação de outros futuros. O coletivo planeja e realiza eventos com temáticas negras e indígenas, propõe oficinas e noites de conversa ao redor da fogueira, promovendo a confluência entre a capoeira e outras expressões culturais negras do território. Além disso, fortalece práticas de integração comunitária, mesmo diante dos desafios impostos pela vida urbana. Tudo isso compõe um repertório potente de reinvenção e continuidade. Ainda que jovem, o coletivo está enraizado em referências culturais antigas da cidade — trata-se da continuidade de uma experiência viva, em constante elaboração.

Entretanto, é necessário destacar que pretendo, aqui, aprofundar uma análise específica sobre a capoeira enquanto campo de conhecimento em si. Reconheço que se trata de uma prática complexa e profunda, digna de investigações próprias, que exigiriam um tratamento mais extenso do que me proponho neste momento, especialmente considerando a existência de diversas pesquisas que já se debruçam sobre os múltiplos sentidos e dimensões da capoeira.

É importante pontuar também que, embora a capoeira efetivamente ofereça um ambiente social que rompe com lógicas hegemônicas de educação, alguns aspectos que descrevo dizem respeito à experiência singular da *Comunidade Angola de Ouro*. Tais vivências, naturalmente, variam de acordo com as lideranças, os sujeitos envolvidos, as condições materiais e históricas, culturais e afetivas que moldam cada contexto.

O coletivo é formado, em sua maioria, por pessoas negras, incluindo também pessoas LGBTQIAPN+, indígenas, algumas crianças e, em menor número, pessoas brancas. Essa diversidade (ainda em processo de construção) é, para nós, uma conquista política, embora reconheçamos que há muito mais a ser feito. Entendemos o nosso movimento como contracolonial, um espaço de resistência ao colonialismo, tendo como uma das referências os ensinamentos do mestre Nêgo Bispo. A questão racial é constantemente debatida no coletivo, fazendo com que o local seja um espaço de luta e reafirmação para que a branquitude não seja tomada como padrão hegemônico de presença e centralidade. As discussões de gênero e sexualidade também se fazem presentes, impulsionadas pelas próprias vivências e reivindicações das pessoas que compõem o grupo e se colocam como sujeitos políticos na construção de outro modo de existir e resistir.

Uma das perguntas instigadoras feitas por Gomes (2017, p. 43), em seu texto sobre o ambiente escolar, é se "é possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo?". A autora discute a respeito de como são proveitosas e efetivas as ações educativas, ao longo da história, do movimento social

negro, que colaboraram com a interpretação crítica da realidade racial brasileira. Nesse sentido, a experiência em um ambiente diverso, em que a presença seja reconhecida e escutada, pode gerar processos educacionais que contraponham estruturas hierárquicas e hegemônicas, ao mesmo tempo em que possibilitam um ensino-aprendizagem mais inclusivo.

Assim, além da presença de pessoas diversas, "a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos" (Bispo, 2024, p. 29). A prática estabelecida pelo coletivo que pretendo descrever é um encontro denominado *Encontro de Pretes*[40]. O objetivo do encontro é aproximar as pessoas negras, a partir da elaboração coletiva de um discurso político e racial, que abarque a experiências interseccionais advindas de cada sujeito. Para a conversa, um tema é votado pelas pessoas participantes e os materiais de estudo são previamente indicados, por duplas ou trio de pessoas, que se responsabilizam em selecionar e repassar para o restante do grupo, via grupo de *whatsapp*. A seleção é diversa, filmes, *podcast*, poesias, livros e quaisquer outros formatos possíveis, desde que sejam referências negras. Ademais, os relatos pessoais são válidos e relevantes para a construção do conhecimento a cada encontro.

A casa que nos acolhe para a realização desta atividade é a sede do coletivo, chamada *Casa Bantu*, que foi transferida para a Concórdia, em 2023. O espaço funciona diariamente, oferecendo aulas de capoeira, percussão, encontros, oficinas e festas que contribuem para sua manutenção. A parte externa foi toda pintada de branco para receber intervenções artísticas, que aos poucos vão dando cor e significado às suas paredes. Um exemplo disso é a pintura recente na varanda dos fundos, do rosto do mestre Antônio Nêgo Bispo, feita durante um sarau realizado em sua homenagem, por ocasião da semana nacional que celebrou seu nascimento e encantamento, em dezembro de 2024. Outra referência a Nêgo Bispo está na fachada da casa, onde uma bandeira exibe a frase: "No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, as favelas acreditarem nos quilombos, e os dois juntos conhecerem as aldeias, o asfalto vai derreter." Para nós, essa é uma lembrança de um chamado coletivo para a construção de um caminho de libertação, que se concretiza pela sabedoria dos nossos mestres e mestras, e que se atualiza a partir das práticas e reflexões.

O encontro acontece um domingo por mês, mas a dinâmica de aproximação se inicia no sábado, dia em que realizamos nossa roda mensal. A roda de capoeira é o grande evento para as comunidades que vivenciam essa cultura, sendo o momento em que ocorre a partilha e

[40] O termo "pretes", utilizado no nome do grupo de estudo da comunidade cultural, é uma variação da palavra "pretos" com o intuito de fortalecer a identidade negra, incluindo de forma afirmativa também as pessoas dissidentes de gênero que integram o coletivo. A grafia escolhida visa a construção de um espaço mais inclusivo e plural, que ressignifique a identidade negra em suas diversas formas de expressão.

expressão de tudo aquilo que é vivido no dia a dia. Assim, na nossa comunidade, ela também serve como preparação para essa prática que, como mencionado, é uma reivindicação/construção dos integrantes, para que possamos dialogar com questões importantes da nossa existência afrodescendente.

A escolha pela centralidade em referências africanas e diaspóricas é entendida como uma possibilidade de romper com o distanciamento que foi imposto sobre essas epistemologias, devido à colonialidade, principalmente pelo sistema educacional. Assim, nos autoatualizamos (hooks, 2017) a partir de um diálogo entre a prática comunitária da capoeira e os estudos teóricos que refletem, por diversas perspectivas, sobre nossa condição no mundo, relacionando passado, presente e futuro. A partir da própria experiência na capoeira, essas dimensões deixam de ser lineares e fragmentadas, passando a compor uma circularidade espiral, com começo, meio e recomeço (Bispo, 2021), fundamentada em elementos corporais, sonoros e estéticos.

Levamos também, além da nossa "mandinga de escravo em ânsia por liberdade" (Mestre Pastinha), contribuições para um café da manhã nutritivo (figura 6). É necessário destacar que a questão do nutricídio[41] já foi uma das pautas latentes de estudo, o que inclusive culminou em um evento específico para abordarmos o tema de forma prática. Embora não esteja atualmente na linha de frente das nossas discussões, essa perspectiva ainda orienta coletivamente a relação comunitária com a alimentação. Geralmente, nos organizamos em almofadas e tapetes no chão, formando uma roda na área externa, ao fundo da casa. As paredes dessa parte específica da *Casa* também merecem destaque, pois foram pintadas com cores vibrantes e vários símbolos adinkras[42], evocando a ideia de um território negro e ancestral (figura 7). A mesa do café é montada no chão, no centro da roda, criando um ambiente descontraído e propício à escuta e ao diálogo.

Os responsáveis pela mediação iniciam as falas e seguimos rodando a palavra entre quem se sentir mobilizado a contribuir. As reflexões partem do material de estudo, mas giram em torno das nossas vivências pessoais, dentro e fora daquela comunidade: planejamento de ações, compartilhamento de sonhos, frustrações, conflitos e tensões que atravessam os modos de ser na comunidade da capoeira angola como um todo.

---

[41] Uma das principais referências estudadas sobre a questão do nutricídio, foram os documentários do Dr. Llaila Afrika, autor do livro "African Holistic Health", uma obra influente que discute abordagens tradicionais africanas para saúde e nutrição.

[42] *Adinkra* é um sistema de símbolos visuais, cada um carregando significados específicos relacionados a valores, ensinamentos filosóficos, provérbios, aspectos da vida e da espiritualidade africana.

Figura 6 — Café da manhã do Encontro de Pretes

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 7 — *Adinkras* da Casa Bantu

Fonte: Acervo pessoal da autora.

De acordo com Gomes (2017, p. 49), a emancipação — entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano — esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com todas as tensões e contradições próprias desse processo. Nesse contexto, os encontros se configuram como espaços potentes de formação, não apenas intelectual, mas também emocional, política e espiritual. O saber que circula entre nós não se limita ao conteúdo

dos materiais indicados, mas se amplia nas narrativas de vida, nas memórias compartilhadas e nos afetos que atravessam nossas histórias.

Acredito que o relato da experiência acima contenha aspectos que podem abrir caminhos, à luz das autoras, para a construção de outras práticas significativas nos territórios escolares. É possível incentivar a autonomia dos estudantes a partir da proposição de ações que partam das demandas advindas de suas experiências de vida nos territórios? Será possível, como propõem Gomes (2017) e hooks (2017), que escolas e educadores transgridam a ordem ocidental escolar, promovendo um real equilíbrio entre o conhecimento regulado e o conhecimento emancipado?

Figura 8 — Decoração da Comunidade Angola de Ouro, na Casa Bantu.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Segundo Gomes (2003), a escola é uma instituição social, responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura. No entanto, sua forma de atuação ainda está marcada por representações negativas e distorcidas sobre o pensamento negro. Ainda assim, é justamente nesse espaço, contraditório e tensionado, que podemos fomentar movimentos de transformação que partam das vivências concretas, da escuta atenta e do reconhecimento das epistemologias negras e periféricas como fundamentos para a invenção de outras formas de ensinar e aprender.

Assim, a trajetória aqui narrada — marcada pela condição de *favelada em diáspora* — pretendeu demonstrar meus deslocamentos geográficos e existenciais enquanto uma pessoa negra em movimento, bem como as potencialidades dos territórios de favelas como espaços de produção de conhecimentos que se formulam nos dilemas e na reinvenção da vida. As tensões do sistema educacional excludente, a constituição das redes de cuidado na coletividade e a capoeira como prática educativa e filosófica de resistência afirmam um conhecimento situado nas experiências vividas e corporificadas, sustentado na continuidade das práticas ancestrais da existência negra. Nesse percurso, evidencia-se a necessidade de uma Educação comprometida com o envolvimento, capaz de reconhecer as complexidades históricas por meio da valorização das narrativas, experiências e saberes que emergem desses territórios, potencializando práticas educativas orientadas para a transformação e a diversidade.

A partir dessas reflexões, o próximo capítulo se voltará para o aprofundamento dessa perspectiva epistemológica através do diálogo com outra trajetória formativa. A escolha de Silvia Lorenso como interlocutora responde à necessidade metodológica de ampliar a compreensão sobre como os conhecimentos situados nos territórios periféricos se articulam com os processos de formação acadêmica e liderança comunitária. Sua trajetória, enquanto intelectual negra nascida e criada no Aglomerado Santa Lúcia, permitiu investigar como as experiências comunitárias da década de 90 e o percurso de acesso à universidade se conectam com a produção de conhecimentos que tensionam o epistemicídio e propõem práticas pedagógicas transformadoras.

5 É NECESSÁRIO SEMPRE ACREDITAR QUE O SONHO É POSSÍVEL

A trajetória de Silvia Lorenso, assim como a de muitos jovens de sua geração, foi marcada pela lírica do grupo Racionais MC's, cujas letras refletem a complexa realidade das periferias brasileiras. A frase "É necessário sempre acreditar que o sonho é possível," retirada da música *A Vida é um Desafio*, além de denunciar as desigualdades raciais e sociais impostas pelo sistema colonial e capitalista, característica marcante do grupo, também apresenta o ato de "sonhar" como uma forma de resistência e de sobrevivência.

Na mensagem trazida na letra, o sonho se torna uma visão capaz de impulsionar mudanças no contexto de exclusão e marginalização. Assim, a escolha deste título simboliza e, poeticamente, representa a resistência que atravessa as ruas e becos das comunidades de favela, que estão inscritas em histórias como a de Silvia. Ao longo dos anos, Silvia integrou o conhecimento sobre o grupo Racionais em suas pesquisas e aulas e ainda é comum vê-la, em momentos coletivos e descontraídos, cantando as letras dos *rappers*, que receberam, em março de 2025, a honraria de doutores *honoris causa* pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)[43], cujas contribuições seguem reverberando e mantendo sua pertinência no debate contemporâneo.

5.1 Narrativas de formação e perspectivas

A análise dos dados da trajetória da interlocutora terá início nesta subseção, que visa narrar, de forma reflexiva, tanto a trajetória formativa quanto as reflexões e perspectivas que Silvia desenvolveu ao longo desse percurso. Para tanto, as informações foram organizadas de maneira cronológica, destacando aspectos relevantes para o contexto desta dissertação. Os dados utilizados aqui incluem a produção acadêmica da interlocutora, composta por artigos, dissertação de mestrado, tese de doutorado e vídeos para programas de ensino, além de três conversas realizadas durante o processo de pesquisa.

A utilização deste *corpus* foi realizada de maneira fluida, com atenção à organização do sentido do texto, integrando a voz da interlocutora, que se manifesta de diversas formas. Para as conversas, foi elaborado um roteiro orientador que abordou aspectos da vida na comunidade antes da experiência acadêmica, os processos de teorização das próprias vivências e as

[43] ECOANDO a luta por direitos, Racionais MC's recebem título coletivo de Doutor Honoris Causa da Unicamp. Educação e território, 14 mar. 2025. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/ecoando-a-luta-por-direitos-racionais-mcs-recebem-titulo-coletivo-de-doutor-honoris-causa-da-unicamp/. Acesso em: 17 jun. 2025.

percepções sobre a educação nas favelas. Entretanto as falas emergiram de forma orgânica e foi garantido à interlocutora a liberdade de conduzir os temas conforme sua vontade e disponibilidade em aprofundá-los. Por essa razão, alguns aspectos, especialmente relacionados às memórias mais antigas do território e ao início de sua trajetória acadêmica, são analisados prioritariamente a partir de seus escritos, uma vez que foram menos explorados nas conversas.

Embora essa escolha metodológica apresente limitações — como a ausência de aprofundamento oral em determinados pontos — ela valoriza as múltiplas formas de expressão da interlocutora, reconhecendo que sua produção de conhecimento se configura em diferentes tempos e formatos. Em decorrência disso, a análise buscou respeitar o modo como Silvia optou por se narrar, considerando tanto o que foi dito nas conversas quanto o que foi desenvolvido em sua produção acadêmica. O objetivo foi compor uma escuta atenta às nuances da enunciação, aos afetos e às complexidades que atravessam os modos de narrar e de se posicionar no mundo. Isso demandou habilidades para articular ideias, identidades, experiências e uma realidade em permanente transformação, podendo assim, contribuir para o campo científico (Amorim, 2022).

Sobre os assuntos desenvolvidos nas narrativas reflexivas, inicio com uma abordagem autoetnográfica, entrelaçando minha trajetória com a de Silvia Lorenso, apresentando como esse encontro ocorreu no território. Na sequência me atento à formação da interlocutora, destacando suas experiências comunitárias no *Morro do Papagaio,* durante a década de 90. Esse período foi marcado pela participação ativa de Silvia em movimentos sociais e pelo desenvolvimento de metodologias coletivas que foram fundamentais para a sua construção enquanto educadora e militante.

A seguir, o percurso acadêmico de Silvia é apresentado, com ênfase em sua dissertação de mestrado e tese de doutorado. A reflexão destaca como sua experiência no território da favela interage e se insurge contra as estruturas acadêmicas tradicionais, questionando e reconfigurando o conhecimento a partir de sua vivência prática.

A transição para as experiências internacionais representa uma ampliação significativa de suas perspectivas sociais e globais. O estudo de Silvia fora do Brasil favoreceu sua mobilidade social e também lhe proporcionou novas formas de pensar e atuar no campo educacional, trazendo contribuições significativas para sua prática pedagógica e seu trabalho acadêmico.

Atualmente, Silvia tem sistematizado aspectos centrais de sua trajetória, com o objetivo de integrar seu acúmulo intelectual às novas possibilidades tecnológicas. Nesse contexto, ela

vivencia uma mudança do trabalho institucionalizado para a dedicação a projetos pessoais e coletivos, buscando aproveitar as ferramentas digitais para potencializar suas ações e ampliar o impacto de seu trabalho que envolve outras perspectivas de comunidade.

Assim, esta seção, que reflete sobre a trajetória da interlocutora, será complementada pela próxima (seção 6), em que serão discutidos quatro núcleos de sentidos analíticos. Essa combinação permite uma análise mais aprofundada das trajetórias de ambas as educadoras, destacando as conexões entre elas e evidenciando suas contribuições para o campo educacional.

5.1.1 Caminhos que se entrelaçam

Não me lembro exatamente da primeira vez em que vi a Silvia Regina Lorenso Castro, a quem convoquei como interlocutora desta pesquisa. Mas recordo que, naquele período, entre os anos de 2007 e 2008, ela estava iniciando seu doutorado. Antes mesmo do nosso encontro presencial, como já mencionei, eu tive oportunidade de ouvir suas histórias, relatos sobre a militância no *Morro do Papagaio*, os desafios enfrentados na trajetória de estudos no exterior, e as partilhas da amizade com Bruno Silva, meu companheiro na época e que foi, inclusive, a ponte que nos conectou.

Uma das histórias que mais me chamou a atenção, àquela época, foi saber que Silvia utilizava letras dos Racionais MC's como parte de sua pesquisa. O real significado disso, eu iria compreender tempos depois. Apesar da distância, Silvia nunca se desvinculou do morro. Foram muitas as vezes em que ela visitou o Brasil, para reencontrar sua família e comunidade, enquanto aprofundava em seus estudos acadêmicos. Quando estava no morro, fazia questão de viver momentos com amigos, participar das ações sociais e se renovar na sua relação com o território.

Nas oportunidades em que estive ao lado de Silvia durante suas visitas ao aglomerado, era desafiador seguir o trajeto diante das constantes paradas para abraços, reencontros e risadas — demonstrações evidentes da relação afetiva entre Silvia e a comunidade, bem como da reciprocidade dessa conexão. Nos momentos em que ela partilhava suas experiências morando fora, percebia algo singular na forma como ela narrava as histórias, sempre repletas de comparações, imagens vívidas e uma riqueza de detalhes que prendia a atenção de quem ouvia. Compreendo hoje que esse jeito também refletia o seu olhar de pesquisadora, aguçado pelo trabalho de doutorado que ela estava desenvolvendo naquela época.

Na introdução da sua tese de doutorado, Silvia escreve:

> Para uma estudante internacional com meu perfil, sobreviver no "Quarto Mundo" requer um "pré-doutorado" em estratégias de resistência, capacidade de negociação e superação de tensões de gênero, raça, classe, idioma, status de migração, senso de coletividade, espiritualidade e posicionamento político (Lorenso, 2023,p. 4).

Ler essas palavras da autora, em meio aos desafios do estudo para o desenvolvimento desta dissertação, me fez compreender mais profundamente a travessia complexa das pessoas negras que rompem com as barreiras impostas pelos mecanismos de exclusão. Esses aspectos compõem o sentido de resistência, sendo reelaborados pelas diferenças temporais e pelo percurso de cada sujeito. Nesse sentido, Lorenso (2013) destaca que a geração periférica dos anos 90, filhos e filhas dos imigrantes nordestinos e mineiros, embora ainda tenha vivido uma juventude sem acessos à cidadania efetiva, enfrentou, de forma diferente da geração anterior, questões não apenas estruturais — como saneamento, calçamento e a criação de creches e escolas —, mas também problemas no campo simbólico e semântico do genocídio negro e epistemológico. Esses desafios foram unificados em discurso pelos movimentos sociais negros e pelos *rappers* da época, como os Racionais MC's. Nesse sentido, para Lorenso (2010, p. 67), o foco da geração de lideranças comunitárias daquele período era "trabalhar com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo criticamente, capazes de entender sua identidade e vislumbrar perspectivas futuras".

Sob essa perspectiva, me questiono sobre quais são as diferenças que se apresentam para a geração da qual faço parte. Pessoas negras, marcadas também pela colonialidade, que devido ao aumento das políticas de ações afirmativas na área da Educação, acessam a possibilidade de reinterpretar e reelaborar conhecimentos no campo acadêmico. Será que já somos sujeitos capazes de ler o mundo criticamente? Estamos inseridos em uma multiplicidade de debates que buscam promover mudanças na sociedade em que vivemos, interseccionando desigualdades e opressões. No entanto, a plena concretização e sistematização desses avanços dependerão de fatores diversos e podem levar um tempo significativo para se consolidar, dado o caráter complexo e heterogêneo dessas transformações, "tempo, essa importante entidade que o candomblé tanto sabe valorizar" (Lorenso, 2010, p. 67).

Em 2013, iniciei a graduação em Pedagogia, tendo Silvia como uma referência acadêmica negra e favelada. Sobre práticas feministas entre mulheres negras, Collins (2019, p. 74) afirma que umas das características distintivas desse grupo são "às interconexões entre as experiências como coletividade heterogênea e qualquer conhecimento ou ponto de vista de grupo associado a ela". Ao apresentar minha proposta de trabalho de conclusão de curso quase finalizada, recebi de Silvia, apoio, estímulo e valorização pelo que eu estava fazendo. Tivemos algumas trocas sobre os dados coletados e fui orientada por ela sobre a importância da

devolutiva acadêmica, especialmente quando desenvolvemos trabalhos em comunidades. Sua partilha me motivou a seguir com os estudos, embora eu só tenha retomado a trajetória acadêmica sete anos depois, com a entrada no mestrado. Ainda de acordo com Collins (2019), essa perspectiva pode se dar de forma dialética interligando opressão e ativismo, ou de forma dialógica conectando experiências coletivas de mulheres negras e os conhecimentos que elas partilham como grupo.

5.1.2 Morro do Papagaio e a experiência comunitária da década de 90

A formação de Silvia tem como ponto forte o seu engajamento nos movimentos de luta da juventude da sua época, além das discussões que denunciavam a realidade de violência vivenciada em seu território. Entre suas experiências, destaca-se o movimento da *Gincana JUBA - Juventude Unida da Barragem Santa Lúcia*, citada anteriormente e que foi realizada entre 1993 e 2001.

A *Comissão de Direitos Humanos do Aglomerado Santa Lúcia*, que promovia uma gestão horizontalizada entre jovens de 15 a 20 anos, incluindo Sílvia Lorenso, é destacada por Cruz (2009), ao descrever o contexto de violação de direitos vivenciado pela comunidade:

> Naquela época, os policiais entravam nas casas de madrugada, sem apresentar mandado de busca e apreensão. Jovens eram assassinados sem que fosse aberto inquérito para investigar as circunstâncias do crime. Os moradores passavam por revistas humilhantes e a relação entre a polícia e a comunidade era quase sempre conflituosa. Em virtude de muitas denúncias e de cursos de formação promovidos pela comissão, as pessoas foram aos poucos percebendo e identificando os abusos cometidos (Cruz, 2009, p. 70).

O trecho evidencia um cenário de violações sistemáticas de direitos na comunidade, caracterizado pela violência policial, pela impunidade e pela constante criminalização da juventude negra e periférica. Lorenso (2010, p. 67) relata que:

> Para a polícia era muito estranho encontrar pelas ruas do morro, jovens negras e negros citando artigos da constituição, solicitando ao policial que não escondesse sua etiqueta de identificação, anotando placas de viaturas e indagando sobre a truculência com que as "batidas" eram realizadas. Não é de se estranhar que ao ser questionados quanto a atuação distorcida, no quesito segurança pública, muitos policiais teimavam em anunciar prisões por desacato a autoridade, deslegitimando o direito de ir e vir dos moradores.

Em sociedades marcadas por desigualdades jurídicas e estruturais, como a brasileira, estratégias repressivas de controle social operam cotidianamente, especialmente sobre territórios periféricos. Essa realidade impõe desafios importantes à escola, que pode (e deve) ser pensada como espaço de articulação de práticas pedagógicas comprometidas com a

formação crítica e com a afirmação da vida. Dados da Comissão Especial de Estudo do Genocídio da Juventude Negra e Pobre da Câmara Municipal de Belo Horizonte, citados por Mattos (2024), apontam que, em 2010, 70% das pessoas assassinadas na cidade eram negras, com idades entre 15 e 29 anos e concentradas, majoritariamente, nas áreas de vilas e favelas. A persistência desses índices evidencia que a violência policial segue operando contra a juventude negra. Diante disso, práticas escolares que promovam o debate sobre direitos humanos, o reconhecimento das desigualdades raciais e sociais e a valorização das identidades e culturas negras continuam urgentes para enfrentar esse cenário de apagamento e criminalização sistemática

Evidentemente, a complexidade dessa temática não pode se limitar ao campo da Educação, uma vez que o enfrentamento da violência contra a juventude negra exige ações intersetoriais, que envolvam políticas públicas nas áreas da saúde, assistência social, segurança e cultura. No entanto, a reflexão se coloca no entendimento do papel estratégico da escola, pois ela atua diretamente na formação de subjetividades e pode tanto reproduzir quanto desestabilizar (Gomes, 2012) as desigualdades históricas.

Lorenso (2010) destaca que a perspectiva universalista sobre os direitos humanos serem para todos, não é suficiente para a demanda do tratamento diferenciado de pessoas negras e faveladas. Assim, a questão racial se apresenta como central para compreender as múltiplas formas de violação que atravessam esses corpos, historicamente marcados pela negação de direitos. Nesse sentido, é necessário pensar políticas e práticas que considerem as especificidades de raça, território e classe, superando discursos genéricos que ignoram as desigualdades estruturais que organizam a sociedade brasileira.

Ao retomarmos o enfoque a partir do ponto de vista de Silvia, é possível perceber como sua experiência e atuação no território contribuíram significativamente para sua formação, refletindo mais tarde nos temas que viriam a compor seu campo de pesquisa e atuação profissional. De acordo com Collins (2019), como grupo marcado historicamente por opressões, as mulheres negras desenvolveram uma forma própria de pensamento social, voltado à resistência e ao enfrentamento das múltiplas desigualdades que as atravessam. Nas palavras da autora, “A forma assumida por esse pensamento não apenas diverge da teoria acadêmica padrão — pode tomar forma de poesia, música, ensaios etc. — mas o propósito do pensamento coletivo das mulheres negras é distintamente diferente” (Collins, 2019, p.42). Essa diversidade de enunciações negras e periféricas, como aponta a autora, rompe com cânones do discurso

acadêmico e propõe outras formas de narrar, refletir e produzir conhecimento, que se entrelaçam com as experiências vividas, os afetos e as coletividades.

Ao reconhecer a potência de práticas culturais e territoriais como as vivenciadas por Silvia — que integram arte, oralidade, performance e memória — evidenciamos que o pensamento negro feminino e periférico não apenas resiste, mas formula epistemologias próprias, situadas e críticas. A escrita desta dissertação se insere nesse movimento. Ao adotar uma abordagem autoetnográfica em diálogo com a escrevivência de Conceição Evaristo e com o pensamento de autoras como Patricia Hill Collins, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Nego Bispo, assumo a enunciação como um gesto político e pedagógico.

A valorização da multiplicidade de letramentos, entendidos para além da habilidade de ler e escrever (Silva, 2021), fica evidenciada também nas práticas do projeto *MorroArte,* outra mobilização da juventude do Aglomerado Santa Lúcia. O projeto, segundo Lorenso (2010), teve como eixo central o aprofundamento nas africanidades e a abordagem de temáticas como moda, filosofia, performance e linguagem, articulando saberes tradicionais e experiências estéticas contemporâneas. Um dos pontos altos da proposta metodológica foram os Cafés Culturais, espaços de formação e diálogo realizados ao longo do ano, nos quais especialistas em diferentes temas eram convidados a debater com os jovens da comunidade. O ato de sentar-se em roda, ou em outros arranjos que rompem com o modelo escolar "encarteirado" — aliado à discussão de temas relevantes para a realidade local, à mistura de linguagens e à abertura para diferentes formas de interação — pode favorecer o engajamento e o desenvolvimento de múltiplos e heterogêneos letramentos (Silva, 2021). Sobre os cafés, Lorenso (2010, p. 70) destaca:

> Dos cafés outros desdobramentos foram acontecendo: festas em estilo reggae, caminhadas ecológicas, encenações teatrais, intercâmbios com grupos culturais e políticos MG e de outros estados, oficinas de escultura em madeira e pedra sabão, corte e costura em estética afro, desfile e exposições de todo material construído

Assim, as práticas diversas do projeto *MorroArte*, organizadas em torno da cultura negra e periférica, configuram dinâmicas que influenciam diretamente a construção de identidades e as relações de poder estabelecidas pelos sujeitos nos contextos em que atuam. Em consonância com Silva (2021), nos desdobramentos sobre os letramentos de reexistência, o conhecimento que recupera as histórias de resistências silenciadas pelo discurso dominante é empoderador, pois conecta a coletividade a uma historicidade comum da cultura diaspórica negra.

Essas experiências podem ser compreendidas como pistas valiosas para a construção de propostas pedagógicas mais amplas dentro da escola, especialmente se pensarmos a Educação

como um processo cultural, situado e relacional. A incorporação dessa perspectiva dialoga também com o conceito de biointeração, proposto por Bispo (2021, 2024), compreendendo que o conhecimento não nasce isolado ou fragmentado, mas é fruto das trocas entre corpos, territórios, naturezas e histórias. Nesse sentido, quais estratégias emancipatórias podem emergir na relação entre escola e território? Que soluções pedagógicas e institucionais podem ser construídas para que a escola reorganize seus espaços, tempos, currículos e formas de relação, de modo a favorecer práticas educativas enraizadas nas vivências dos sujeitos que a habitam? Quais outras linguagens e conteúdos podem ser mobilizados no espaço escolar para dialogar com essa perspectiva de conhecimento?

Outro desdobramento e ação significativa da Comissão de Direitos Humanos, que Silvia participou, foi a articulação do *Encontro da Juventude Negra e Favelada — Arte, Cultura e Cidadania*, realizado em 1997 (figura 9), que contou com três edições. A interlocutora destaca que, dentre as ações da época, os projetos *MorroArte* e o *Encontro da Juventude Negra e Favelada* foram os que trouxeram com mais vigor a pauta da questão racial. Nas palavras dela, "o encontro contou com a presença de jovens de diversas comunidades de favelas da capital mineira, da região metropolitana de Belo Horizonte, de caravanas de São Paulo e Rio" (Lorenso, 2010, p. 71) E os convidados foram recebidos pelos próprios moradores, promovendo um intercâmbio comunitário entre favelas de dentro e fora da cidade.

Figura 9 — Cartaz do primeiro Encontro da Juventude Negra e Favelada — Arte, Cultura e Cidadania, realizado em 1997

Fonte: Acervo pessoal de Silvia Lorenso.

Cabe ressaltar, conforme mencionado pela interlocutora em uma das conversas, que a intensa dinâmica cultural e política vivida pelo Aglomerado Santa Lúcia, com repercussões significativas nos campos jurídico, educacional e artístico, está relacionada, entre outros aspectos, à conjuntura político-histórica municipal da época. Nesse período, a cidade de Belo Horizonte era administrada por Patrus Ananias, que exerceu mandato como vereador entre 1989 e 1992 e assumiu a prefeitura entre 1993 e 1996. Sua gestão foi marcada pela valorização da participação popular, pelo fortalecimento das políticas sociais e pela criação de mecanismos institucionais inovadores voltados à garantia de direitos. Um dos marcos importantes desse governo foi a criação da Coordenadoria de Direitos Humanos e Cidadania, considerada a primeira do Brasil, que contribuiu diretamente para o surgimento de iniciativas de base comunitária e experiências educativas autônomas no território, como a Comissão de Direitos Humanos do Aglomerado Santa Lúcia.

Nos anos seguintes, os movimentos desenvolvidos na comunidade também dialogaram com a implementação de políticas públicas voltadas à democratização do Ensino Superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, e as políticas de cotas raciais e sociais nas universidades públicas. Tais iniciativas fomentaram a organização de coletivos como a *Associação de Universitários do Morro (AUM)* que, segundo levantamento realizado pela própria associação, registrou um salto significativo no número de universitários locais — de apenas dez, em 1995, para duzentos, em 2010 (Lorenso, 2010). Silvia integrou esse percurso, fazendo parte do primeiro grupo de moradores do aglomerado a alcançar a graduação. Esses dados evidenciam os impactos concretos de um processo educativo amplo, que articula os saberes do território, a organização comunitária e a ampliação de oportunidades por meio de políticas de inclusão.

É nessa conjuntura social que a interlocutora desta pesquisa foi construindo seu pensamento sobre raça, classe, gênero, ativismo e território, elementos que mais tarde serviriam de base para o que ela mesma nomeou como seu "pré-doutorado", ancorado na dialética entre as experiências de violência e opressão e as práticas de autodefinição coletivamente elaboradas no território. Esses processos foram fundamentais para a formação política, acadêmica e identitária da Dra. Lorenso.

Outro elemento dessa formação foi a participação na *Rádio Favela.* Surgida no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, na década de 1990, a *Rádio* se tornou um emblemático instrumento de luta e comunicação popular da cidade. Criada de forma clandestina, a iniciativa nasceu como resposta à ausência de representatividade midiática das

favelas nos meios de comunicação tradicionais. Com o passar dos anos, conquistou reconhecimento institucional e passou a operar como Rádio Autêntica Favela FM. Logo nos primeiros momentos dessa trajetória, a interlocutora Silvia Lorenso participou das ações promovidas pela rádio que integrava experiências de comunicação comunitária, formação política, valorização da cultura negra e mobilização territorial. Em uma de nossas conversas ela relembra[44]:

> *Sei lá, 16, 17 anos, a gente já estava indo para a rádio, quando a rádio nem era rádio. Ainda estava naquela coisa de a polícia ainda parar [...] eu tive dois momentos, um momento desse, de ser jovenzinha ali, de 16, 17 anos, ainda no ensino médio, antes da faculdade, talvez na transição do vestibular para a faculdade. Eles reuniam uma equipe de pessoas, apoiadores da rádio para construir projeto, para escrever [...] porque a gente tinha contribuições retóricas ali, de análise, etc., e de envolvimento e tal, de visão.*

Quando Lorenso se localiza com "a gente", está se referindo a Márcia Cruz, sua parceira naquele movimento de idas à *Rádio Favela*, no Aglomerado da Serra. Esse engajamento evidencia a potência e a capacidade do grupo de jovens negros do qual a interlocutora fazia parte em se mobilizar politicamente desde cedo. A participação em iniciativas como essa, mesmo em um contexto específico de clandestinidade, possibilitou o desenvolvimento de habilidades críticas, sociais, comunicativas e organizacionais, além de promover trocas significativas entre os sujeitos do território. Anos depois, Silvia retorna à rádio, já graduada e cursando sua primeira tentativa de mestrado, da qual posteriormente evadiu. Nesse novo momento, ela assume a apresentação do programa *Quilombo Favela*.

> *Eu voltei depois, em 2002, o Misael me chamou para fazer alguma coisa e eu aceitei fazer. Já mais velha, né? Já estava assim, naquele processo de mestrado, né? Iniciando ali o processo de mestrado. Já tinha entrado no mestrado da UFMG. Então, eu já estava nesse estágio do mestrado quando eu voltei. E aí eu volto sozinha para fazer o programa Quilombo Favela, que era o programa de entrevista, que fazia sentido para mim naquela época, era fazer um programa já marcando mais, não só a questão de favela, de classe, mas já demarcando a questão racial. Eu me lembro de, eu só faço se for agora demarcar a questão de raça, porque eu já estava começando a entender raça como um fator central nessas questões.*

Esse retorno à *Rádio Favela*, agora em outro estágio de sua trajetória pessoal e intelectual, ampliou ainda mais o alcance formativo dessa experiência. O envolvimento com a produção do programa *Quilombo Favela* fez com que ele se tornasse um espaço de aprendizagem, em que o exercício da escuta e do diálogo com referências importantes do campo da luta racial se tornou, nas palavras da própria interlocutora, uma verdadeira escola:

---

[44] Para diferenciar os trechos das falas de Silvia retirados de nossas conversas das citações acadêmicas, foi utilizado o itálico como destaque tipográfico.

> *Aquilo ali foi uma especialização para mim. Porque você tinha que sentar lá. Eu me lembro da última entrevista que tem aquela entrevista da Luísa Bairros. Imagina, você está ali conversando, entrevistando a Luísa Bairros, tendo uma aula. Todos os dias quase tendo uma aula sobre esses temas, entrevistando as pessoas, todas as pessoas da cidade que tinham relevância sobre isso.*

Outra referência marcante desse período, também entrevistada por Silvia, desta vez por meio da *Rádio União* (rádio comunitária posteriormente criada na Barragem Santa Lúcia), foi o grupo Racionais MC's, cuja atuação exerceu influência significativa sobre a trajetória de vida de jovens negros e favelados daquele contexto. Para Lorenso (2013), a poética do *rap* produzido pelo grupo colocou em discurso a realidade da periferia brasileira, atribuindo-lhe centralidade e legitimidade no campo das representações sociais. Os Racionais foram fundamentais para que a sociedade passasse a ouvir o protesto insurgente que emergia das periferias, manifestado por meio da música e da poesia, formas enunciativas profundamente enraizadas nos territórios periféricos que compõem o repertório teórico-metodológico mobilizado pela autora em sua investigação.

Nesse mesmo trabalho, ao descrever uma visita a um dos locais periféricos de São Paulo durante o mestrado e que, mais tarde, viria a se consolidar como campo de pesquisa para o doutorado, Silvia destaca a sensação de familiaridade com aquele território, mediada pelas letras dos Racionais.

> Foi ali, no Largo de Pinheiros, em que pela primeira vez embarquei no ônibus Jardim Ângela rumo ao Sarau da Cooperifa, na primavera de 2005 [...] Proseávamos e eu confessava o entusiasmo de embarcar num ônibus cujo destino final é tema recorrente das músicas do grupo Racionais MC 's [...] Soava para mim como se os conhecesse, pois as letras das músicas cantadas pela voz potente de Mano Brown, líder dos Racionais, diziam tanto da realidade da periferia paulistana quanto da realidade mesma da minha quebrada - Morro do Papagaio, ou dos vizinhos Aglomerado Serra e Alto Vera Cruz (Lorenso, 2013, p. 19).

Observa-se, ao longo desta escrita, o fortalecimento de um sentimento de pertencimento aos territórios periféricos percorridos durante a pesquisa. Esse pertencimento emerge do reconhecimento das sociabilidades afro-diaspóricas vivenciadas em seu próprio território e elaboradas tanto pelos movimentos sociais dos quais participou quanto por experiências acadêmicas. Para a autora, a proximidade com esses espaços funcionava como uma espécie de passe livre, um vínculo afetivo e político que possibilitava novas ressignificações de si e do mundo, ampliando os sentidos de mobilidade social para uma mulher negra e favelada. Como pode-se observar nos trechos a seguir:

> Muitos momentos de stress foram aliviados a partir do sentimento de pertencimento a um contexto diaspórico no qual a renovação das energias viria de fontes sincréticas, assim como a experiência negra transnacional (Lorenso, 2013, p. 5).

> Tomar cuidado ao passar e evitar as imediações de La Perla era a recomendação que mais escutava por lá. O que os recomendantes não sabiam era o quanto me sinto familiar em um local como aquele. Não era o caso de uma visita turística, a curiosidade exótica do turismo na favela. Tratava-se de aproveitar a oportunidade única de contactar aqueles que vivem nas fronteiras urbanas e conhecer suas estratégias, suas produções culturais como expressão política (Lorenso, 2013, p. 27).

Dessa forma, a trajetória da interlocutora evidencia como os territórios periféricos e suas expressões culturais constituem espaços de resistência, elaboração intelectual e ação política. O engajamento com a *Rádio Favela*, o contato com referências como Luiza Bairros e o grupo Racionais MC's, bem como as experiências em territórios como o Jardim Ângela (São Paulo) e La Perla (Porto Rico) — que compõem parte do escopo empírico de sua pesquisa de doutorado — revelam uma pedagogia da vivência, sustentada pela escuta, pela partilha e pela circularidade do saber. Tal pedagogia se mostra como o reconhecimento da potência desses territórios, deslocando o olhar da estigmatização e permitindo compreendê-los para além da lógica da carência.

Como afirma hooks (2017, p. 85), "quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática". O percurso da interlocutora problematiza as fronteiras entre o vivido e o teorizado, entre o local e o transnacional, afirmando a centralidade das epistemologias negras e faveladas como formas legítimas de produção de conhecimento. O sentimento de pertencimento, longe de ser apenas afetivo, emerge como ferramenta crítica de leitura do mundo, capaz de sustentar deslocamentos simbólicos e concretos, e de afirmar novas formas de ser, narrar e resistir nos espaços de disputa por memória, voz e poder.

Vale destacar que as iniciativas coletivas do Aglomerado Santa Lúcia selecionadas para esta breve análise não foram escolhidas apenas pela participação direta da interlocutora em sua construção, mas também por expressarem práticas e metodologias que dialogam com princípios de uma educação emancipatória. Embora a trajetória da interlocutora inclua outras experiências significativas em movimentos de luta por direitos sociais, estas não serão aprofundadas nesta dissertação. Essa delimitação está alinhada aos critérios definidos na metodologia, que prioriza tanto as experiências mais evidenciadas nas conversas e nos registros documentais da interlocutora quanto as práticas sociais que podem contribuir, de modo mais consistente, com a elaboração teórica da pesquisa.

5.1.3 Percurso acadêmico da Dra. Silvia Regina Lorenso Castro

A trajetória acadêmica de Silvia teve início com a graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, cursada em uma instituição privada, cujos custos foram viabilizados por meio da remuneração de um estágio. Ainda assim, ela fez questão de destacar que seu percurso formativo foi "incondicionalmente apoiado pelos meus pais e por toda minha família" (Lorenso, 2013), atribuindo ao suporte familiar um papel fundamental em sua permanência e avanço nos estudos.

Ao abordar os desdobramentos dessa trajetória, observa-se que suas reflexões acadêmicas transitam do local para o global, revelando uma compreensão ampliada das dinâmicas sociais, em permanente diálogo com a realidade comunitária. É nesse movimento que Silvia constrói sua dissertação e, posteriormente, sua tese, elaborando análises que articulam território, linguagem, raça e gênero, a partir de sua vivência na favela e do engajamento com produções teóricas críticas. Ainda durante a graduação, ela já demonstrava essa inclinação reflexiva, como aponta em um de seus relatos:

> *Então, não tinha histórico literário de autores negros [...] O único repertório literário que eu me lembro, nessa época, assim, no início da faculdade, no ensino médio, nem se fala. Mas eu me lembro de ler o Bom Criolo. Em algum momento do debate, perguntei sobre esse termo, porque eles estavam só discutindo a questão mais de sexualidade do Bom Crioulo, etc., mas não trazia a dimensão de raça. Eu me lembro de perguntar, eu não tinha repertório para sustentar uma argumentação, eu me lembro disso. Então, a professora não respondeu, disse que não era tão importante, que a questão ali não era isso, e eu me lembro de não sustentar. Mas eu me lembro de levantar a mão e perguntar. Então, foi a primeira vez que eu fiz uma intervenção na faculdade sobre a questão racial, muito reprimidamente, de maneira muito intimidada ali ainda, mas foi com essa coisa do mal crioulo.*

Chama atenção nesse trecho, a princípio, a similaridade das situações vivenciadas por nós duas na graduação, no meu caso, conforme citado anteriormente, "*passei também a ganhar certo reconhecimento na faculdade pelos posicionamentos e questionamentos que comecei a levantar sobre negritude e o território da favela. Ainda de forma tímida"*. Embora em tempos e contextos distintos, a repressão em se expressar a respeito das questões sociais que estavam em elaboração, aparece como repetição na nossa vivência. Ambas as experiências — a minha e a da interlocutora — revelam, de acordo com hooks (2017), o modo como os espaços escolares e universitários operam mecanismos sutis e nem sempre sutis, de silenciamento das vozes negras e periféricas.

Essa simetria revela como a ausência de repertórios formais e de reconhecimento epistêmico das vivências racializadas dificulta sua legitimação nesses espaços. Contudo,

também aponta para o início de um movimento de teorização que se dá a partir do incômodo, da pergunta feita mesmo que sem resposta, da atitude de intervir mesmo diante da insegurança.

> Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de "erguer a voz", não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão da nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta (hooks, 2019, p. 38)

Levando em consideração aspectos do movimento histórico que se intensifica com o ingresso de mais estudantes negros nas universidades brasileiras, é possível dialogar com hooks (2017), que no capítulo *O essencialismo e a experiência* discute como muitos desses estudantes, sobretudo negros, mulheres e pessoas de grupos historicamente marginalizados, recorrem às suas vivências como forma de participar das discussões acadêmicas. No entanto, essa prática é frequentemente desqualificada como "essencialismo" por discentes e docentes que defendem uma suposta neutralidade acadêmica. Essa crítica, segundo a autora, ignora que todos os discursos, inclusive os considerados objetivos, são atravessados por contextos sociais, culturais e ideológicos.

> Minha pedagogia foi moldada como uma resposta a essa realidade. Se não quero que esses alunos usem a "autoridade da experiência" como meio de afirmar sua voz, posso contornar essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas e afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos. Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado (hooks, 2017, p. 114).

Compreende-se que a autora propõe uma pedagogia que rompe com a reprodução e a perpetuação da "crença de que as classificações e valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais" (Gonzalez, 2020, p. 131). Nesse sentido, valoriza-se a experiência como ponto de partida para o diálogo, a crítica e a construção coletiva do saber, sem que essa se encerre em si mesma. Isso implica criar metodologias que possibilitem aos estudantes articularem suas vivências com categorias analíticas e teóricas, fortalecendo sua capacidade de formulação e participação crítica, sem que precisem renunciar a suas histórias.

Em consonância com Gomes (2017), essa análise também se aproxima do que a autora denomina de saberes estético-corpóreos, que são os mais visíveis na relação das pessoas negras com o mundo, mas frequentemente anulados diante do racismo brasileiro. Segundo ela, essa ausência impacta o imaginário social como um todo, inclusive das próprias pessoas negras: "Dessa forma, atingem o discurso e as práticas pedagógicas, desde os manuais didáticos até a relação pedagógica na sala de aula e com o conhecimento" (Gomes, 2017, p. 78).

A autora complementa que:

> Cabe aqui ressaltar que essa não existência em relação ao saber corpóreo não significa a invisibilidade total do corpo negro no discurso e na prática educacional brasileira, sobretudo na escola. Trata-se de um processo engenhoso. A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode-se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação (Gomes, 2017, p.79).

Ao longo de sua formação acadêmica e das atividades que desenvolveu, Silvia passou a articular de forma cada vez mais consistente as dinâmicas relacionadas às questões de raça, classe e gênero com os temas de estudos que despertaram seu interesse:

> *Quando eu fui para a USP, eu estava super empolgada [...] quando eu fui fazer o mestrado, eu fui para o departamento de linguística e semiótica, eu tava assim, amando a ideia de trabalhar com análise do discurso, meu foco era análise do discurso e semiótica, era esse meu foco inicial. Quando eu cheguei na USP, eu não encontrei raça, gênero, classe, essa combinação, eu tive que fazer esse esforço do tipo assim, não, pra fazer isso funcionar, eu vou ter que forçar a porta.*

Silvia foi selecionada, em 2002, para o *Programa de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Ford Foundation*[45], iniciando, no ano seguinte, sua segunda tentativa de mestrado, desta vez na Universidade de São Paulo (USP), no programa de Semiótica e Linguística Geral da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Anteriormente, em 1998, ela havia iniciado um mestrado em Teoria da Literatura na UFMG, mas precisou interrompê-lo, por falta de condições financeiras. A escolha pela USP implicou na mudança para a cidade de São Paulo, viabilizada pelo apoio financeiro do programa. Mesmo diante dos desafios interseccionais encontrados, Lorenso, em 2007, concluiu a escrita da sua dissertação *"Corpo e Erotismo em Cadernos Negros: a reconstrução da semiótica da Liberdade,* utilizando-se das ferramentas da semiótica e da análise do discurso para trazer à superfície discursos postos em silenciamento ao longo da história, como ela mesma escreveu nas páginas de agradecimento do texto.

Conceição Evaristo é uma das referências fundamentais na afirmação de uma escrita negra que se recusa à neutralidade. Ao afirmar que sua literatura não é inocente, Evaristo (2020) reivindica a potência de uma produção textual atravessada por memórias, experiências e elaborações subjetivas que estão intimamente ligadas à resistência de mulheres negras frente às

[45] A *Ford Foundation* é uma organização internacional que, ao longo das décadas, tem apoiado iniciativas de justiça social em diversos países. No Brasil, foi responsável pelo financiamento de programas de pós-graduação e bolsas de estudo voltadas especialmente para populações historicamente marginalizadas.

múltiplas opressões. Sua escrita se coloca como denúncia e promove deslocamentos nos modos de narrar e conhecer. É nesse caminho já percorrido por autoras como Evaristo que Silvia inscreve sua própria trajetória. Ao utilizar as ferramentas da semiótica e da análise do discurso, ela amplia os sentidos possíveis de produção de conhecimento, articulando sua vivência com aportes teóricos e metodológicos que desafiam a hegemonia acadêmica.

A metáfora "força a porta", utilizada por Lorenso, evidencia a sua agência no enfrentamento do silenciamento dos saberes negros nas salas de aula, bem como no próprio movimento literário brasileiro. Em uma conversa informal, durante o período desta dissertação, Silvia comentou que passou mais tempo tentando convencer as pessoas de que havia uma literatura negra do que, de fato, podendo desfrutar do estudo e aprofundamento no tema que pretendia investigar. Os *Cadernos Negros, corpus* da sua pesquisa, à época tinha 28 anos de publicações ininterruptas, e ainda sim permanecia invisível à universidade na qual Lorenso estudou. A pesquisa proposta relacionou a semiótica — teoria de origem europeia — ao estudo das relações raciais, através da literatura negra.

> Nossa hipótese é a de que desde o empreendimento da escravidão no Brasil, período no qual foi decretada a morte semiótica do sujeito negro o corpo negro carrega as marcas da opressão e torna-se, muitas vezes, um corpo rígido, estanque, retraído. Essa rigidez é particularmente acentuada no exercício da afetividade e pode revestir-se de vergonha ou culpa, se manifestada em espaços públicos (Lorenso, 2007, p. 9).

Nesse contexto, percebe-se que o percurso acadêmico e intelectual de Silvia Lorenso foi sendo construído de modo a dialogar com as questões raciais, ao mesmo tempo em que amplia as reflexões no campo da Educação. Como ressalta hooks (2017), a abertura às experiências dos sujeitos nas salas de aula potencializa a aprendizagem de todos, discentes e docentes. Certos saberes não podem ser acessados apenas pelos livros ou por uma observação distanciada; mas por memórias e narrativas de vida que emergem nesses espaços e que possibilitam outras formas de conhecer e ensinar.

No caso específico do trabalho de Lorenso, a experiência de uma vivência contínua de ausências de referências literárias negras — experimentada no Ensino Médio, reiterada na graduação e perpetuada na pós-graduação, lacuna que expressa um sistema educacional marcado pelo epistemicído — vai ser manifestada na aproximação da semiótica, teoria de origem europeia, com os estudos das relações raciais, através das poesias eróticas nos *Cadernos Negros*. "É particularmente instigante se pensarmos que, no Brasil, um estudante de Letras conclui a graduação sem conhecer sequer um nome ligado à safra literária negra

contemporânea, enquanto tais autores têm se tornado cada vez mais estudados em continentes diferentes" (Lorenso, 2007, p. 14).

Ao evidenciar essas ausências, Lorenso também denuncia um sistema de produção de conhecimento que se pretende universal, mas que opera pela exclusão. Interessa-nos destacar como sua proposta mobiliza ferramentas de resistência frente às formas hegemônicas de saber. A análise semiótica do corpo e do erotismo, desenvolvida por Lorenso (2007), evidencia a centralidade do corpo negro como território simbólico e político de disputa de sentidos. Conforme argumenta a autora, o corpo negro — historicamente objetificado e submetido a uma morte semiótica durante o período escravocrata — é resgatado, na literatura negra contemporânea, como sujeito de enunciação. Nos *Cadernos Negros*, por exemplo, há um percurso narrativo que desloca o corpo da posição de objeto silenciado para a de sujeito que reivindica memória, prazer, desejo e liberdade — categorias fundamentais à reconstrução de uma identidade negra afirmativa.

A respeito da discussão sobre o corpo negro como território simbólico e político, o estudo proposto por Lorenso (2007) debate o aniquilamento simbólico sofrido por esse corpo durante o período escravocrata, o que resultou na destruição da tradição africana que o compreendia como elemento essencial na relação com a natureza, com o sagrado e com os saberes ancestrais. Nesse processo, o corpo foi reduzido à condição de objeto, silenciado e funcionalizado. No entanto, no contexto analisado pela pesquisadora, o corpo é retomado como território de significação, prazer e enunciação. Nesse sentido, o estudo dialoga com Gomes (2017, p. 77), ao refletir que a corporeidade negra pode contribuir para a leitura de outros elementos "para compreensão da identidade negra e das novas dimensões políticas e epistemológicas referentes à questão racial", constituindo uma pauta fundamental que conecta questões sociais indispensáveis ao avanço da sociedade brasileira.

Dessa forma, torna-se pertinente questionar: de que maneiras a corporeidade negra, compreendida como território de memória, prazer e resistência, pode ser incorporada nas práticas educativas contemporâneas? Quais experiências culturais e pedagógicas valorizam essa dimensão simbólica do corpo negro e contribuem para romper com a lógica colonial e silenciadora ainda presente nas instituições escolares? Refletir sobre essas questões abre caminho para a valorização e ampliação das epistemologias afro-diaspóricas, bem como de outras formas de conhecimento marginalizadas, favorecendo a construção de uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial, com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade de existências que constituem a realidade brasileira.

Em 2005, o *Programa Bolsa*, do qual Silvia fazia parte, firmou uma parceria-piloto com a *Associação Fulbright*[46], com o objetivo de oferecer a bolsistas uma oportunidade de bolsa-sanduíche nos Estados Unidos. Silvia foi selecionada e, na primeira etapa do intercâmbio, estudou inglês durante seis meses no Centro de Línguas da Universidade de Boston. Em seguida, seguiu para a Universidade do Texas, em Austin. A experiência internacional, que se estendeu por um ano, ampliou seus horizontes e abriu novas possibilidades de atuação tanto em sua trajetória acadêmica quanto em suas intervenções no Aglomerado Santa Lúcia. Em 2008, ela ingressou no doutorado em Estudos Luso-Brasileiros, pelo Departamento de Espanhol e Português da Universidade do Texas, onde passou a lecionar língua portuguesa e cultura brasileira, cumprindo a carga horária exigida para a manutenção da bolsa.

Embora esse período tenha sido marcante na trajetória de Silvia, não foram coletados dados suficientes que permitam uma análise aprofundada de sua experiência como estudante negra, oriunda da favela, em uma universidade estadunidense de prestígio. Ainda assim, o contexto apresentado indica que Silvia rompeu com trajetórias educacionais mais comuns entre estudantes brasileiros — historicamente marcadas por desigualdades no acesso e permanência no Ensino Superior. A seguir, analisaremos alguns elementos do desenvolvimento de sua tese, buscando compreender como, nesse período, ela aprofundou suas percepções e modos de produção de conhecimento.

A tese foi intitulada "*De Ruas, Bodegas e Bares: Um Contínuum Africano em Poéticas Transatlânticas Periféricas - San Juan, Nova York e São Paulo"* e, como já mencionado, apresenta um aprofundamento nas questões de pertencimento afro-diaspórico e de territorialidades da autora, partido de uma perspectiva local para o global, evidenciado pela própria elaboração do título.

Lorenso (2013) vai se empenhar em estabelecer conexões transatlânticas entre dois movimentos sociais e literários: o Nuyorican Poetry Café, de Nova York, (1975-2012) e o Sarau da Cooperifa, de São Paulo, (2002-2013). Segundo a autora, embora os dois movimentos estejam separados tanto fisicamente quanto pelo idioma, eles se aproximam, pois em suas propostas, já que há "uma tomada de consciência poético-comunitária na qual o espaço,

[46] A *Associação Fulbright* é vinculada ao P*rograma Fulbright*, iniciativa do governo dos Estados Unidos criada em 1946 com o objetivo de promover intercâmbio educacional e cultural entre países. No Brasil, está presente desde 1957 e oferece bolsas de estudos para estudantes, pesquisadores e profissionais brasileiros em diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a formação acadêmica e o fortalecimento de redes internacionais de cooperação e pesquisa.

normalmente tido ou projetado como “marginal” e “favelado” (*working class*), é reconstituído e “centralizado” como ponto de referência cultural” (Lorenso, 2013, p. 2).

Nesse sentido, a posição de Silvia pode ser compreendida como privilegiada (embora não seja a única, tampouco necessariamente a mais importante), a partir da qual o conhecimento é produzido, conforme propõe hooks (2017). No entanto, nesse contexto, a narrativa crítica e engajada que emerge do ponto de vista de quem vivenciou experiências similares rompe com as políticas de dominação e insere, no campo educativo, novas possibilidades de aprendizado. A autora vai se atentar às percepções e estratégias estéticas e identitárias dos dois movimentos, situados em duas grandes metrópoles.

Vale destacar que a inscrição dessa trajetória não se dá por acaso, mas se insere em uma história compreendida aqui como espiral, no sentido de um movimento contínuo de retorno e avanço, representado, por exemplo, pela produção de autoras negras como Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. Ambas buscaram construir uma perspectiva de escrita que rompesse com as fronteiras impostas aos descendentes da diáspora africana, afirmando outras epistemologias e modos de narrar. Nesse movimento de reinscrição da experiência negra nos espaços de produção de saber, Lorenso (2013) passa a adotar a rua como *locus epistemológico*, um território onde a trama cultural, profundamente atravessada por dinâmicas políticas e sociais, apresenta condições privilegiadas para a investigação de conhecimentos. Assim, ela afirma que:

> Para sujeitos marginalizados, a vida acontece nas práticas do cotidiano (Michel de Certau), de maneira nem sempre planejada, quase sempre caótica, mas cheia de significados ordenados. Falar de espaço para sujeitos periféricos quase sempre é falar de espaço partilhado, de coletivo; quase nunca é falar do indivíduo isolado. O individual está sempre numa relação polêmica ou contratual com o coletivo (Lorenso, 2013, p. 32).

A compreensão da rua como *locus epistemológico* se fortalece ao reconhecê-la como um espaço onde o cotidiano e a coletividade se entrelaçam na construção de práticas de resistência e produção de sentidos. Embora o foco seja dado na literatura, Lorenso (2013) identifica, nesse território, expressões como o *hip-hop*, a poesia marginal, a salsa, o samba, a capoeira e outras sociabilidades que se desenrolam em feiras e bares periféricos e que são manifestações de uma *“epistemologia o cotidiano da quebrada”*, conceito que ela propõe para denominar esses saberes que emergem das margens. A essas práticas, observo, que outras, igualmente potentes podem ser somadas, como os jogos nos campos de várzea, os bailes *funks* e as vivências nas lajes das casas, espaços que acionam uma lógica coletiva e comunitária — marcada por encontros, trocas e experiências compartilhadas — que desafiam as normas individualistas e coloniais de modos de ser, sentir, pensar e agir.

Ainda nessa passagem de Lorenso (2013, p. 32), fundamentada no pensamento de Michel de Certeau, observa-se que, "*para sujeitos marginalizados, a vida acontece nas práticas do cotidiano, de maneira nem sempre planejada, quase sempre caótica, mas repleta de significados ordenados"*. Cabe então perguntar: quem dá sentido ao caos no qual a vida de sujeitos negros e favelados se organiza? Quem nomeia, interpreta e valida essas formas de existência? Lançar tais perguntas não implica a busca por respostas definitivas, mas sim o desejo de ampliar o campo de reflexão sobre as disputas simbólicas e epistemológicas que envolvem os modos de viver e conhecer que emergem das favelas. Trata-se de reconhecer que o que é visto como caótico, quando observado por outras lentes e apoiado por estruturas adequadas, pode tornar-se base para transformações sofisticadas, tanto em trajetórias individuais quanto nas experiências comunitárias.

Ainda na perspectiva de Lorenso (2013, p. 34) sobre a rua, a autora afirma que: "privilegio a rua na sua potencialidade festiva e festeira, no seu potencial diverso, na sua transgressão que vai além da violência e da opressão". Com isso, ela reconhece a rua como um território marcado por invenção, elaboração simbólica e resistência. A diversidade de espaços e experiências que a compõe reconfigura o que se entende por conhecimento e produção de sentido. Esses espaços, muitas vezes considerados marginais de forma estigmatizante, são aqui centrais na constituição de saberes periféricos.

A rua, assim, deixa de ser apenas um espaço físico, transformando-se também em uma pedagogia, uma maneira de ensinar e aprender a partir da experiência. O *rap* brasileiro, por exemplo, como Lorenso destaca ao dialogar com as letras dos Racionais MC's, é uma expressão potente desse aprendizado que vem da rua, trazendo reflexões profundas sobre racismo, desigualdade, juventude e sobrevivência. Um rápido levantamento sobre os Racionais MC's em bancos de pesquisas, evidenciou como o grupo tem sido amplamente estudado nas áreas da Educação, Sociologia, Literatura e Ciências Humanas em geral, justamente por traduzirem em suas letras experiências complexas da vida nas periferias urbanas. "No caso brasileiro, a cultura *hip-hop* tem oferecido, mais do que qualquer outro, elementos fundamentais para se entender essa cultura da periferia" (Lorenso, 2013, p. 44).

Novamente, evocando Gomes (2017) para o diálogo com os trabalhos de Silvia, utilizo a perspectiva da autora para destacar que as cotas raciais, tanto nas universidades quanto nos concursos públicos, são instrumentos de ação afirmativa voltados à reparação das desigualdades sociorraciais que estruturam o acesso a oportunidades no Brasil. Após uma longa disputa que gerou tensões e divergências nos campos políticos e acadêmicos, foi realizada, em 2010, uma

audiência pública histórica pelo Supremo Tribunal Federal (STF) para discutir a "Constitucionalidade de Políticas de Ações Afirmativas e Acesso ao Ensino Superior". Em 26 de abril de 2012, o STF decidiu, por unanimidade, reconhecer a legalidade e a legitimidade das cotas raciais nas universidades brasileiras, afirmando que tais medidas são constitucionais e exercem um papel fundamental na reparação das desigualdades raciais históricas, ao ampliar o acesso de negros e indígenas ao Ensino Superior no país.

Ao contextualizar esse momento histórico, a autora apresenta o seguinte argumento, que nos interessa trazer nessa discussão:

> Para os militantes, intelectuais e também para os verdadeiros aliados da luta anti-racista, assistir ao vivo e online ao julgamento final das cotas raciais pelo Supremo Tribunal Federal, em Brasília, e ver os ilustres juízes e juízes defenderem a constitucionalidade das ações afirmativas e da modalidade das cotas raciais, baseando-se não somente na bibliografia jurídica, mas principalmente **nas produções sociológicas, antropológicas e educacionais realizadas pelos militantes e intelectuais negros e negras** de ontem e de hoje, significou um momento ímpar (Gomes, 2017, p. 87; grifo nosso).

Assim, compreende-se que essa vitória histórica e jurídica marca profundamente a história coletiva dos movimentos sociais negros, pois representa, político e simbolicamente, o reconhecimento da centralidade dos saberes produzidos por trajetórias negras, como a de Silvia. Ao reformular academicamente as perspectivas sobre territórios periféricos — sejam favelas, quebradas ou outras formas de ocupação que estão à margem — abre-se espaço para refletir sobre quais políticas públicas poderão efetivamente promover justiça social no futuro. Cabe destacar que, no momento em que esta análise é revisada, a Favela do Moinho[47], em São Paulo, considerada a última favela localizada no centro da cidade, enfrenta processos de remoção violenta que levanta importantes questões sobre direitos territoriais e dignidade dos moradores. Tal contexto reforça a necessidade de que o conhecimento produzido academicamente seja articulado à garantia de reconhecimento e valorização das populações desses territórios.

[47] Informações sobre a remoção da Favela do Moinho foram extraídas da reportagem publicada pelo Brasil de Fato em 13 de maio de 2025. Ver: ROBICHEZ, Adele; SANTOS, Kaique.Remoção da Favela do Moinho em SP é desumana e pode deixar famílias na rua, alerta pesquisadora. **Brasil de Fato**, 13 maio 2025. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2025/05/13/remocao-da-favela-do-moinho-em-sp-e-desumana-e-pode-deixar-familias-na-rua-alerta-pesquisadora/. Acesso em: 17 jun. 2025.

5.1.4 Experiência profissional ampliação das perspectivas locais e globais

Em 2015, Silvia passou a atuar como professora e diretora da *Middlebury School* no Brasil[48], após trajetória acadêmica consolidada. Para isso, retornou ao país e reorganizou sua rotina entre as cidades de Belo Horizonte/MG, Niterói/RJ e Florianópolis/SC, onde o programa mantinha atividades. Dentre suas iniciativas de destaque na instituição, pode-se citar a articulação com um grupo de estudantes intercambistas: após participarem de suas aulas de português — ministradas com base em seu conhecimento aprofundado sobre a língua e a cultura brasileiras —, os estudantes foram levados por Silvia para conhecer sua comunidade de origem, o Aglomerado Santa Lúcia, em uma proposta integrada a atividades desenvolvidas no próprio território.

A partir de 2020, com a pandemia de COVID-19, diversas práticas educacionais tiveram de ser reorganizadas. Além das aulas *on-line* — ambiente com o qual Silvia já estava familiarizada, devido ao seu trabalho no *Middlebury College* —, ela desenvolveu, em parceria com o programa *Tulane Study Abroad*[49], uma série de webinários alinhados ao movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), que à época ganhava projeção internacional, após o assassinato de George Floyd nos Estados Unidos.

Com uma abordagem de perspectiva global, os webinários debateram temas diversos, que Silvia já trabalhava em suas aulas, mas que por estarem ocorrendo de forma *on-line*, permitiram que ela pudesse contar com pessoas que eram referências em tais assuntos, além de permitir o alcance a um público maior. As propostas organizadas pela interlocutora, passaram por temas como a discussão do filme *Uma Onda no Ar*, com a presença do fundador da *Rádio Favela*, Misael Avelino; o debate sobre racismo linguístico, com o autor Gabriel Nascimento, que havia acabado de lançar um livro sobre o tema; e a celebração dos trinta anos do grupo Racionais MC's, com a professora Ana Lúcia Silva Souza, que produz um debate acadêmico sobre letramentos na cultura *hip-hop*.

A respeito da percepção sobre as possibilidades profissionais vivenciadas na instituição onde trabalhava, Silvia compartilha:

---

[48] A *Middlebury Brasil* é uma extensão do *Middlebury College*, dos EUA, que oferece programas acadêmicos e culturais no Brasil. A instituição foca na educação global e na análise de questões sociais e culturais, promovendo uma integração de perspectivas locais e internacionais.

[49] O programa *Tulane Study Abroad*, oferecido pela *Tulane University*, Nova Orleans (EUA) possibilita que alunos participem de experiências acadêmicas internacionais em universidades parceiras, com o objetivo de enriquecer sua formação acadêmica, ampliar visão de mundo e promover o intercâmbio cultural entre diferentes contextos educacionais e sociais.

> *Eu pensava, é uma reunião que você tem que tá. Sabe, você entra na sala e falam assim: "Oh gente, vai ter um treinamento aqui sobre antirracismo, sobre Black Lives Matter, sobre não sei o que…" Era meio que automático da posição que eu estava. Eu não pensava que aquilo era uma ferramenta que pudesse potencializar. "Olha, eu estou tendo uma aula com uma profissional lá de não sei aonde, sobre o melhor profissional desse tema".*

Esse relato refere-se a um período anterior à pandemia, destacado pela interlocutora, como um momento marcante, em que ela já participava de formações *on-line* em função das práticas institucionais da organização internacional em que atuava. No entanto, somente com o passar do tempo, ela pôde compreender mais profundamente o potencial formativo e político dessas experiências no ambiente digital.

> *Foi muito bacana porque dava pra reunir pessoas de diferentes lugares, e eu queria de novo, interferir com o conteúdo sobre raça, sabe? Meu conteúdo é gênero, raça e classe, sexualidade. [...] A primeira live eu lembro que tinha umas sessenta pessoas. Tinha gente de outras universidades, de vários lugares, Nossa. [...] eu aproveitei os temas Rádio Favela, o letramento racial com o Gabriel, que tinha lançado o livro Racismo Linguístico, aí tinha os Racionais com a equipe lá dos letramentos de reexistência. Então, assim, realmente foram temas que estavam dentro do conceito de Black Lives Matter. Que era um tema global. Que a gente estava situando aqui. Usando esse digital para fazer isso. E foi uma experiência muito bacana.*

As falas evidenciam um processo de ressignificação das práticas educativas e formativas no ambiente digital, especialmente diante da emergência global do movimento *Black Lives Matter*, em 2020. Silvia transforma a mediação remota em uma oportunidade de articulação política e pedagógica, reunindo temáticas e saberes relacionados às experiências negras no Brasil, com base em uma perspectiva crítica e interseccional. Nesse sentido, a análise de Collins (2019) sobre o ativismo das mulheres negras estadunidenses contribui para a compreensão do contexto analisado. A autora destaca que diferentes períodos históricos impõem desafios e abrem possibilidades para a atuação dessas mulheres, afirmando que "a análise histórica é sempre importante, mas olhar para o futuro é mais complicado" (Collins, 2019, p. 360). Nesse ponto, Collins se refere aos contextos sociais dos Estados Unidos e de outros países onde mulheres afrodescendentes enfrentam múltiplas formas de opressão. A trajetória da interlocutora apresentada neste estudo evidencia uma ruptura parcial com essa lógica, uma vez que ainda que seja marcada por singularidades individuais, sua atuação ganha força ao se articular com práticas e sentidos comunitários.

Após oito anos de atuação à frente da instituição, a interlocutora concluiu o este período profissional, o qual se consolidou como um marco significativo em sua trajetória. A primeira entrevista realizada formalmente para essa pesquisa ocorreu nesse momento e o encerramento

desse ciclo foi percebido como uma oportunidade para reavaliar e redirecionar seus projetos e perspectivas futuros.

5.2 Perspectivas contemporâneas e os sentidos de autoatualização

Na sequência, serão apresentadas reflexões construídas a partir das conversas realizadas com a interlocutora no âmbito da pesquisa, compondo esse exercício narrativo-reflexivo. As narrativas aqui reunidas focalizam sua leitura crítica acerca da educação nos territórios de favela, incluindo percepções e vivências educativas no aglomerado, bem como considerações sobre os sujeitos que permanecem à margem dos processos formais de escolarização.

Além disso, emerge, em suas falas, elementos do seu atual envolvimento com a área das tecnologias digitais, no qual Silvia procura articular sua trajetória acadêmica e profissional a novos campos de atuação, mantendo, contudo, o compromisso político que historicamente orienta suas práticas.

Como mencionado anteriormente, respeitou-se o desejo da interlocutora de aprofundar temas de seu interesse, com intervenções pontuais durante a conversa. Logo no início da primeira entrevista, houve uma reflexão sobre o roteiro previamente apresentado: *"é como se me congelasse no tempo e não me permitisse, como ser humano, estar lá e continuar. E não foi que eu deixei aquilo lá. Mas é um percurso de história. É uma história que é meio espiralar mesmo, porque ela tem um movimento ali, na verdade".* Ainda assim, o diálogo foi também contextualizado pelas experiências vividas no território, embora com atenção nesse novo momento de transição.

A percepção da interlocutora sobre a educação nos territórios de favela revela-se complexa e multifacetada. Suas falas atravessam experiências antigas e atuais vividas no morro, articulando diferentes dimensões da realidade educacional. Pode-se afirmar que há, em seu discurso, em certa medida, um sentido de *autoatualização*, especialmente quando Silvia apresenta suas ideias e práticas em constante movimento. Ao se colocar como alguém que ocupa um lugar incomum nos espaços educacionais, *"eu não vejo tantas pessoas acadêmicas negras fazendo isso que eu estou agora me movimentando para fazer, já adiantando um processo, eu acho que é esse movimento que me constrói, sabe assim?"*, pode-se identificar uma possibilidade de diálogo com o conceito de hooks (2017), que entende o sucesso pessoal como resultado da capacidade de transformação contínua, a partir das interações sociais e dos contextos vividos.

Essa afirmação de Silvia não apenas expressa sua trajetória individual, mas também revela *nuances* que traduzem sua experiência e consciência crítica, conectada às contradições estruturais que marcam a relação entre os sujeitos negros e as possibilidades de acesso às estruturas educacionais e econômicas. Seu percurso aponta para uma forma de agência que não se limita à inserção acadêmica, mas que opera como produção de conhecimento a partir da periferia, revelando uma *expertise* adquirida no trânsito entre os saberes de resistência e os espaços institucionais.

Outra faceta da interlocutora que dialoga com sentido de *autoatualização* de hooks, é a percepção de uma educação no que ela chama de uma dimensão "holística":

> *Mas o fato é que eu acredito que tem esse senso crítico, e na verdade, se a gente for pensar, ele meio que holístico, né? Você tem que ter um despertar próprio, porque tem gente que, mesmo tendo acesso, ela não vai ter um despertar. Então, você tem que ter alguma chamazinha ali que a despertou. Tem uma outra parte que é essa dimensão do coletivo e tem uma outra parte que é de você ir ouvindo, não saber que você está registrando, e só fazer sentido daqui a alguns anos. E a escola também tem essa dimensão. Se a gente puder fazer em paralelo esse trabalho de continuar buscando a melhoria das escolas, mas também fazendo, por exemplo, essas escolas negras autônomas, sabe? [...] Talvez seja um elemento. Porque o movimento negro sempre falou sobre isso, né? De ter as escolas e ter as próprias instituições, ter os próprios movimentos. Não sei se é possível, grandes movimentos, mas micromovimentos, sabe? Micromovimentos, sim.*

Compreende-se que a interlocutora aponta a necessidade de espaços e movimentos autônomos que considerem os sujeitos em sua dimensão integral. No entanto, reconhece que essa perspectiva também pode estar presente no interior da escola formal, ainda que de maneira parcial, o que reforça a importância de seguir buscando abordagens teóricas e práticas capazes de transgredir a lógica dominante de educação. Nesse sentido, hooks (2017) destaca seu entusiasmo, ao questionar continuamente a cisão entre mente e corpo, frequentemente naturalizada nas instituições educacionais. Para a autora, o processo de *autoatualização* representa um compromisso com a promoção do bem-estar dos professores, condição fundamental para que possam ensinar de forma a fortalecer e capacitar os alunos. Tanto para Silvia quanto para hooks, essa perspectiva de integração envolve não apenas o conhecimento presente nos livros, mas também os saberes relacionados a como viver no mundo.

5.2.1 Ensino universitário e pensamento crítico

Ao contextualizar o aumento do número de universitários no aglomerado, a interlocutora destacou três gerações distintas: a primeira, à qual pertence, que iniciou seus estudos superiores ainda na década de 1990; a segunda, a partir dos anos 2000, impulsionada

pelo programa ProUni, criado em 2005 pelo governo federal; e a terceira geração, na qual me incluo, que teve início após 2010. Dessa segunda geração, surgiu o cursinho universitário no morro, criado para apoiar ainda mais os estudantes. De certa forma, sua perspectiva na entrevista parte desse referencial, incluindo aqueles que não acessaram a faculdade, os mais velhos e os mais novos.

Sobre essa iniciativa da *Associação de Universitários do Morro*, Lorenso comenta sobre a necessidade de disciplinas críticas para complementação da formação dos estudantes:

> *Só que se você não faz um trabalho de base com essas pessoas, você tira as pessoas dessa escola pública, que não apresenta exatamente o senso crítico e nem conteúdos críticos, aí você passa aquele bloco de cursinho pra ele estudar conteúdo só técnico, e aí você leva ela pra uma universidade que é completamente ocidentalizada, machista, homofóbica, sexista, que tem os valores colonizados. E aí você colocou um monte de gente pra alimentar mais esse sistema.*

Para a interlocutora, a inserção no Ensino Superior não deve ser desconsiderada, mas precisa estar articulada a processos formativos que estimulem o pensamento crítico, especialmente nas dimensões racial, social e histórica.

> *Talvez, nesse molho, alguém possa ter acesso a alguma coisa crítica, ou então despertar alguma coisa, e aí fica mais fácil. Mas o que aconteceu é que, nesse processo do cursinho pré-vestibular, não houve uma matéria sobre consciência crítica, ou sobre consciência negra, consciência interseccional, não tinha. E aí você não fornece um espaço crítico de, inclusive, pensar a educação, pensar a educação pra trás e a educação pra frente.*

Essa reflexão se conecta diretamente com hooks (2020, p. 32), que aponta como o percurso das crianças até a condição de estudantes é frequentemente atravessado pelo medo de pensar de forma autônoma. Para a autora, "crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchida pelo desejo do conhecimento", mas, ao longo do tempo, tanto nas experiências escolares quanto no ambiente familiar, o comportamento considerado aceitável passa a ser nomeado e incentivado, fazendo com que a obediência se sobreponha à consciência de si e à autodeterminação.

Em decorrência disso, ao chegarem ao Ensino Superior, muitos estudantes já se encontram condicionados a não questionar, a consumir e reproduzir informações sem refletir criticamente sobre elas, fato também observado por Silvia, ao problematizar a ausência de uma formação crítica nos cursinhos populares e nas próprias universidades. *"Se você não faz um trabalho de base com essas pessoas [...] você colocou um monte de gente pra alimentar mais esse sistema".* hooks (2020, p. 32) reforça essa análise ao afirmar que:

> Os estudantes que padecem desse medo vão às aulas supondo, com frequência, que não será necessário pensar, que tudo o que precisarão fazer é consumir informação e regurgitá-la nos momentos apropriados. Ao acender nos espaços tradicionais do ensino superior, mais uma vez os estudantes se veem em um mundo onde o pensamento independente não é incentivado. Felizmente, há salas de aula onde determinados professores têm por objetivo educar como prática da liberdade. Nesses espaços, o pensamento, mais especificamente o pensamento crítico, é o que importa.

Assim, essa convergência de perspectivas evidencia limites da formação estudantil quando são desconsideradas questões estruturais como raça, classe e território. Ainda é necessário destacar que, para hooks (2020), o pensamento crítico está relacionado com a capacidade de fazer perguntas e procurar as respostas de forma interativa, pela ação, utilizando o conhecimento de modo que sejamos capazes de decidir o que é mais importante. É pensar, construir e desconstruir, ultrapassando a verdade superficial.

5.2.2 Perspectivas sobre educação e conhecimento situado

Durante o diálogo, a interlocutora destacou que sua perspectiva sobre a Educação em comunidades de favela está fundamentada em suas experiências cotidianas. Como sua trajetória profissional não se consolidou no interior das escolas públicas e, atualmente, ela não atua formalmente em universidades, suas reflexões sobre os processos educativos têm emergido, sobretudo, das relações cotidianas e das vivências no território. Nesse contexto, ela compartilhou situações envolvendo membros de sua família, como forma de ilustrar diferentes modos de atravessamento da educação, marcados por seus limites, potências e reinvenções.

Considerando os objetivos e metodologia da pesquisa, acreditamos serem pertinentes a análise de trechos desse diálogo, por representarem a interconexão entre ética, emoção e razão, componentes essenciais na avaliação de reivindicação de conhecimento (Collins, 2019). Tais relatos não podem ser interpretados de forma dissociada da realidade política e econômica, pois, de acordo com a Collins, essa abordagem permite descrever a tensão criativa existente entre a influência das condições sociais sobre o ponto de vista das mulheres negras e a força transformadora das próprias ideias que elas elaboram para enfrentar e, por vezes, moldar essas mesmas condições.

Atualmente, Lorenso reside em um dos conjuntos habitacionais construídos pelo Programa Vila Viva[50], política pública de urbanização da prefeitura de Belo Horizonte que, no

[50] É necessário pontuar que embora o programa tenha o "*slogan*" de apresentar melhorias nas comunidades, o seu desenvolvimento é alvo de críticas de moradores, ativistas e pesquisadores. Tendo como debates as perdas simbólicas e afetivas causadas pela remoção, participação comunitária limitada, critérios de escolha das áreas pouco transparentes, impactos urbanísticos e ambientais negativos, além da imposição de padrões que desconsideram identidade cultural dos territórios.

Aglomerado Santa Lúcia, promoveu a remoção de algumas famílias residentes nas áreas internas do morro para prédios edificados nos seus entornos. Parte do núcleo familiar de Silvia também foi realocado para esses novos conjuntos habitacionais. Entre esses familiares, destacam-se seus sobrinhos, cujos processos educacionais ela segue com maior proximidade, mesmo não residindo no mesmo domicílio que eles.

> *A minha vida comunitária, ela não é com pessoas como vocês, no dia todo, meu dia a dia é com pessoas que nem… é gente que tá na correria, mas que nem entra nessa lacuna, porque elas estão no lugar delas, elas tão se organizando lá, né? Minha família mesmo, por exemplo, eles não sentem falta… eles não pensam sobre essa coisa.*

O trecho em questão permite refletir sobre uma parcela da população que se encontra nos interstícios dos processos educacionais institucionalizados. Conforme aponta Lorenso, trata-se de sujeitos diversos, que estão na "correria", já passaram pela escola — ou mesmo evadiram — e não vislumbraram na educação formal um caminho efetivo para a transformação de suas realidades.

hooks (2017) aponta, nesse sentido, para a necessidade de recusar perspectivas monolíticas sobre sujeitos marginalizados. A fala da interlocutora chama atenção para a existência de múltiplos modos de organização da vida, que não passam, necessariamente, pelo desejo, pela necessidade imediata ou pelo acesso à escolarização formal ou ao Ensino Superior. Não se trata, portanto, de negar a importância da educação, mas de refletir sobre os sentidos que ela tem assumido na vida dos sujeitos. No contexto escolar, compreender esses sentidos exige a escuta, prática profundamente valorizada e discutida por hooks (2017) como fundamento para uma educação crítica e libertadora.

A interlocutora compartilhou, ao longo da conversa, suas tentativas de contribuir com a trajetória educacional dos sobrinhos. Dois deles, com idades entre 16 e 18 anos, estão matriculados no ensino básico público e enfrentando desafios de aprendizagem:

> *Eu preciso que você termine esse ensino médio, vai lá, termine, porque eu posso suplementar o seu aprendizado com coisas extras, mas aí você precisa ter tempo, então eu falei com ele, sai logo, não fica tomando bomba em escola pública [...] porque eu já sei que tem outras coisas, só que até para fazer o Enem, eles precisam ter esse diploma.*

A partir dessa lógica, é possível estabelecer um diálogo com a minha própria trajetória. Em determinado momento, minha expectativa em relação à escola limitava-se a concluir o curso e obter o diploma, para então seguir construindo meu percurso educacional por outros caminhos. O sentido da aprendizagem havia se esvaziado. Contudo, como relato na minha autobiografia, no último período, quando passei a custear meus próprios estudos, surpreendi-

me com as compreensões que fui capaz de desenvolver sobre determinados conteúdos. Esse fragmento pode, evidentemente, desdobrar-se em reflexões mais amplas sobre a educação escolar. No entanto, em consonância com os propósitos desta pesquisa, detenho-me no compartilhamento de estratégias e sentidos de sobrevivência, dimensões que, para Collins (2019), são partes centrais no ativismo de mulheres negras, e sem elas, não seria possível sustentar as transformações nas instituições educacionais, econômicas e políticas.

Nesse aspecto, minha experiência de trabalho atual possibilita a observação de aproximações do ponto de vista de Silvia. Atuando em uma instituição municipal[51] que recebe crianças e adolescentes em situação e trajetórias nas ruas, observo a ausência de perspectivas e possibilidades advindas da educação, principalmente do público jovem. As estratégias utilizadas para reinserção no ambiente escolar muitas vezes não são efetivadas, apresentando uma ruptura de credibilidade em si e no ambiente escolar em acolher suas demandas. Geralmente, compartilho com os adolescentes minhas experiências e percepções da escola e, assim como Silvia, aponto que ela faz parte de uma etapa, ressaltando que, nesse contexto, o mais importante é conseguir frequentar, ter a presença necessária e concluir.

Embora a expectativa de que consigam atravessar essas fronteiras gere sentimentos de angústia e impotência, por outro lado, esse contexto de trabalho nos leva a reconhecer os desafios sociorraciais enfrentados por esses jovens, em sua maioria negros. Acolhemos suas frustrações, valorizamos suas tentativas, e essas situações nos convocam a compartilhar outras estratégias de sobrevivência que não passam, necessariamente, pela via da educação formal. No contexto pessoal da interlocutora, há possibilidades de investimentos financeiros na continuidade e complementação de percursos educacionais. Já no meu ambiente de trabalho, somos incentivados, enquanto equipe, a investir na esperança desses jovens, esperança de que

[51] O *Centro Pop Miguilim* é um equipamento público municipal de Belo Horizonte, especializado no atendimento e acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de rua. Criado em 1993 como "Miguilim Cultural", o serviço passou por reformulações e, em 2009, foi tipificado como Centro de Referência Especializado para Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. O nome "Miguilim" é inspirado no personagem homônimo do livro *Manuelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa, simbolizando a sensibilidade e a percepção única das crianças diante do mundo. O equipamento oferece uma variedade de serviços, incluindo atividades socioeducativas, espaços para guarda de pertences, higiene pessoal, alimentação, telecentro, apoio para regularização de documentação e endereço institucional. O acesso ao centro pode ocorrer de forma espontânea, por encaminhamento da rede de proteção social ou por busca ativa realizada pela equipe especializada. Ingressei no Centro Pop Miguilim em março de 2023, simultaneamente ao início do mestrado. Desde então, tem sido um espaço de intenso aprendizado coletivo, especialmente incentivado pela atual gestão, que cotidianamente tensiona os limites institucionais na tentativa de garantir o acesso dessas pessoas a condições efetivas de dignidade. Além disso, a presença de jovens com os quais convivo diariamente tem me ensinado muito sobre os sentidos da vida de pessoas negras em contextos de vulnerabilidade. Compreendo minha atuação nesse espaço para além da função formal de agente social, cargo que ocupo. Nesse sentido, embora esta experiência não seja o foco central do texto, muitas das reflexões aqui desenvolvidas também emergem em diálogo com essa realidade.

a vida pode seguir por diversos caminhos, mesmo diante das limitações impostas pelas políticas públicas.

Além do incentivo à conclusão da educação formal — entendido como uma estratégia para preservar, de alguma forma, as possibilidades ainda existentes dentro do sistema educacional — Silvia também compartilha suas compreensões sobre as oportunidades associadas ao acesso às tecnologias. Nesse sentido, ela contribui ativamente, inclusive, com apoio financeiro, para que seus sobrinhos possam buscar esses novos saberes e explorar caminhos alternativos de formação. A seguir, apresento um conjunto de trechos que ilustram três experiências familiares distintas e, na sequência, desenvolvo a análise da perspectiva da interlocutora sobre cada uma dessas trajetórias.

Narrativa 1:

> *Você tem essa [outra] pessoa [...] que terminou o segundo grau, tá nessa categoria de uma pessoa, que ela escreve… Ela sabe escrever o nome, ela lê o básico [...] ela tem uma vida empírica muito boa, todo mundo sobrevive bem, cada um tá na sua correria, mas é isso… Aquele salário tá mais ou menos bom, aquela vida tá mais ou menos boa, tipo, eles pensam no hoje, e tá bom, e vão vivendo, vão pensando [...] na hora que vem uma baixa, meu irmão, por exemplo, tava super ganhando dinheiro antes da pandemia, com outras coisas. Na pandemia abaixou e foi fazer bolo. Então, eles vão pegar alguma coisa manual, e vão fazer alguma correria.*

Narrativa 2:

> *Às vezes eu tento pegar meu sobrinho, por exemplo, pela parte financeira, eu mando aquele Rick Chesther[52], que é o básico do básico do digital. E penso assim, ok, talvez o Rick Chesther, nessa linguagem dele de malandro assim, talvez ele consiga se interessar pra juntar um dinheiro, pra ele saber como é que guarda o dinheirinho dele lá, como é que ele pode, tipo assim, não precisa gastar todo o dinheiro [...] Ele não entra, porque a vida é agora, eu quero… Eu ganhei hoje, eu vou ali no shopping, eu compro um boné e acabou o meu salário, vou ali uma blusa da Oakley e acabou o meu negócio. Aí assim, é difícil trazer, não sei se a pessoa precisa ser trazida, talvez nem precise mesmo.*

Narrativa 3:

> *Aí eu tenho outro sobrinho que tá fazendo, por exemplo, o curso lá na Zion[53] [...] Eu falei logo, é preciso que ele, que tem essa sensibilidade para o digital, pra design, eu preciso que pelo menos fique lá três anos, depois, ele vai saber como fazer, mexer com coisas tecnológicas, como organizar, fazer um vídeo… Eu falei com ele, três anos eu pago pra você, no segundo ano eu quero que você comece a ganhar seu dinheiro. Pra mim assim, o nosso combinado é, eu vou pagar três anos, mas no segundo ano ele vai ter que fazer dinheiro, vai falar com as senhorinhas que só tem fotos, fotos impressas, vai lá e consertar as fotos delas.*

---

[52] Rick Chesther é um empreendedor e influenciador digital negro, brasileiro que ganhou visibilidade ao compartilhar sua trajetória de superação, iniciada como vendedor ambulante nas praias de Copacabana. Autor de três livros, representou o Brasil em 2018, sendo palestrante em Harvard.

[53] Zion é uma escola de entretenimento privada que oferece cursos voltados à formação para o mercado criativo e tecnológico.

Os trechos anteriores apresentam o que a interlocutora, posteriormente, irá analisar, com base nesse recorte de sua vivência, como três perfis de sujeitos que se encontram nas margens do sistema educacional oficial — mas que se organizam e podem se reorganizar, de maneiras diversas. Ainda que tenha utilizado o termo "perfis" para se referir a esses relatos, optamos por compreendê-los aqui como *exemplos narrativos situados*, que expressam modos de estar nos interstícios entre a educação formal e as estratégias de sobrevivência cotidiana. Assim, essas histórias são compreendidas como fragmentos de vida, marcados por uma densidade de sentidos que refletem aspectos da exclusão escolar e revelam saberes produzidos no enfrentamento das ausências institucionais.

No primeiro trecho, Silvia faz uma reflexão mais ampla sobre pessoas que já se encontram na vida adulta e que, apesar da precariedade, estruturam suas rotinas por meio do trabalho manual — o que garante, em alguma medida, sua subsistência. A segunda narrativa refere-se a jovens em transição para a vida adulta, que não vislumbram na educação institucional um caminho viável para melhorar sua qualidade de vida. Contudo, segundo Silvia, é necessário reconhecer que o caminho da educação leva tempo e, por isso, ela acredita que o incentivo contínuo e o diálogo podem, eventualmente, gerar uma tomada de consciência. Ela também destaca que o amadurecimento pessoal se manifesta de forma singular para cada indivíduo, em ritmos e tempos distintos:

> *E aí, quando ele [pessoa] chegar com vinte e cinco, talvez trinta, talvez dê alguns cliques, assim, mas eu acho que tudo que foi investido de senso crítico, ele vai acumulando como se fossem partículas que algum dia elas façam sentido, elas passam a conexão. Agora, é um monte de informações desconectadas, e aí, quando você vai amadurecendo, é que você vai conseguindo conectar os pontos. Mas os pontos estão lá, pelo menos, né?*

Na terceira narrativa, a interlocutora identifica um perfil que pode demonstrar maior receptividade às possibilidades educacionais. Ela relata que, em diferentes momentos, ofereceu ao sobrinho a chance de ingressar em uma escola voltada à área de tecnologia. No entanto, ele precisou construir seu próprio percurso, para que de fato se engajasse em alguma proposta. Além disso, Silvia destaca que muitos dos conteúdos oferecidos nessas escolas estão disponíveis gratuitamente *on-line*, dada a ampla oferta de materiais nas redes. Ainda assim, no caso específico do sobrinho, ela percebe que há a necessidade de uma vivência mais concreta, estruturada em uma experiência educativa presencial:

> *[...] então ela precisa pegar um ônibus, que é um gasto, né, alimentação... mas ela precisa sair de casa e pegar um ônibus, se arrumar, pegar a pastinha e ir lá na escola, ficar lá duas horas, fazer umas amizades, conversar... Tomar um lanche, pega um ônibus de volta ou então passa no centro e vai embora, ela precisa disso.*

Ao analisar essas situações concretas de sujeitos que transitam no cotidiano de Silvia e também no ambiente escolar, abrem-se possibilidades de questionar a existência de inúmeros outros perfis e, ao mesmo tempo, refletir de forma mais aprofundada sobre as possíveis interferências institucionais nessas trajetórias. No meu caso, avalio que o pertencimento à capoeira e a construção de uma identidade negra vinculada a esse universo foram fundamentais para sustentar minha permanência, além de me oferecer recursos para lidar com situações desafiadoras. No caso da interlocutora, é possível inferir que sua vivência em espaços de formação comunitária durante a juventude contribuiu significativamente para a construção de um caminho fortalecedor:

> *Eu acho que fez a grande diferença pra mim, foi ter o grupo, o coletivo, sabe? Assim, ter esse grupo, porque eu acho que se eu tivesse só sido a Silvia, estudando no Mesquita, talvez eu tivesse… [...] estudar era uma coisa que eu gostava, não era uma dificuldade, mas ter tido a oportunidade de estar no grupo, ter um grupo de jovens saudáveis, sabe? Assim, naquela época, de ter um lugar pra onde ir, pra um coletivo ali, em que a gente se encontrava toda semana [...] O coletivo também é importante. Muitas coisas se resolveram pra mim, como mulher, depois de conhecer essas pessoas, então, nesse sentido, por exemplo, ter acesso à Vanessa Beco, que tem acesso às dimensões de movimento negro, foram muito importantes pra minha formação crítica também, o Hamilton Borges, que é aquele que eentrava em todas as brigas, mas o Hamilton foi extremamente importante pra minha formação política. Eu lembro dos embates de não conseguir ver o que ele estava falando, porque ele estava, que anos luz à frente, porque ele já estava vendo a coisa e você ainda está naquela, né?*

Retoma-se, assim, a perspectiva das redes de solidariedade (Davis, 2016, 2017), compreendidas como potentes estruturas sociais presentes nesses territórios, capazes de fortalecer o ambiente escolar e as trajetórias educacionais dos sujeitos. Para tanto, seria necessário que os espaços escolares se abrissem a essas interlocuções, permitindo a entrada de outros atores sociais nos seus cotidianos, bem como ampliassem sua vinculação orgânica e intencional aos territórios, dialogando com suas demandas e saberes.

Outro aspecto que merece atenção na análise dos perfis apresentados é o fato de que esses sujeitos não estão desvinculados de um sistema mais amplo de regulação social. Nesse contexto, Santos (2000) oferece provocações relevantes que contribuem para a compreensão das dinâmicas sociais que atravessam essas trajetórias. O autor formulou a concepção de "globalização perversa", definida como um processo marcado pela crescente concentração de riquezas, pela precarização das condições de trabalho e pela exclusão sistemática de parcelas significativas da população. Segundo Santos, essa lógica verticalizada da economia — sustentada pela tirania da informação e pelo despotismo do consumo — contribui para tornar

as periferias capitalistas ainda mais periféricas, aprofundando as desigualdades estruturais e tornando ainda mais complexas as demandas presentes nos territórios.

> A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas as mazelas são diretas ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (Santos, 2000, p.25).

Um dos pontos apresentados pelo autor é que vivemos em um período marcado por uma *pobreza globalizada*, presente em todas as partes do mundo e distinta de outras formas históricas de pobreza. Diferencia-se, por exemplo, da chamada *pobreza incluída* (considerada em algum momento ocasional ou intersticial) e da *pobreza marginalizada* (entendida como um fenômeno que acompanha o próprio processo econômico). Embora indesejada, esta última ainda desperta, em certos setores, como grandes bancos e instituições privadas, o interesse em solucioná-la, sobretudo por razões de estabilidade econômica e controle social. No entanto, é destacado que esses mesmos segmentos — que se apresentam como gestores ou mediadores da pobreza — são também corresponsáveis por sua produção e manutenção, ao planejarem lógicas de exclusão e concentração de riqueza que alimentam a desigualdade em escala global.

A pobreza globalizada, nesse contexto, representa um estágio vigente e avançado do processo de exclusão social, no qual os pobres, segundo a perspectiva de Santos (2000), já não se encontram nem incluídos nem marginalizados, eles são efetivamente excluídos. Essa exclusão não se dá apenas pela ausência de oportunidades formais de trabalho, mas também pela contínua desvalorização do trabalho. Para o autor, essa forma de pobreza tem sido produzida sistematicamente por uma racionalidade hegemônica que estrutura e comanda as demais esferas da vida social. Compreender essa dinâmica do capital — que naturaliza a exclusão — é central no mundo atual para a construção de um discurso crítico.

Ainda sobre a questão da globalização, apresento a perspectiva de Bispo (2023, p. 30), que contribui para a leitura deste fenômeno de uma outra forma:

> Os humanistas querem nos convencer que a globalização é uma convivência ampla, quando de fato não é. Em vez de compreender o globo de forma diversa, como vários ecossistemas, vários idiomas, várias espécies e vários reinos, como dizem, quando eles falam em “globalizar”, estão dizendo moeda única, língua única, mentes poucas. A globalização para humanos não existe, o que não existe, o que existe para eles é a história do eurocentrismo - da centralidade, da unicidade.

Nesse contexto, o autor propõe uma reflexão sobre o estabelecimento de “fronteiras” entre os territórios, de modo a fortalecer as especificidades presentes naqueles que, por sua natureza, atuam na “circularidade quebrando o monismo, a dualidade e o binarismo” (Bispo, 2023, p. 30), ou seja, que rompam com a lógica sistêmica predominante. As ideias de Bispo

(2023) convergem com as de Santos (2000), quando este último afirma que as mesmas bases técnicas e materiais que o grande capital utiliza podem ser direcionadas para outros fins, desde que orientadas por fundamentos sociais e políticos distintos. Nesse sentido, as transformações devem se refletir não apenas nas experiências concretas do cotidiano, mas também nas elaborações teóricas que buscam compreendê-las.

Santos (2000) ainda argumenta que as possibilidades de mudanças a partir do dinamismo de territórios com grande concentração de pessoas teria uma virtude exponencial, devido a sua genuína sociodiversidade. Nas palavras de Bispo (2023), seria tirar o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio.

5.2.3 Tecnologias digitais e perspectivas futuras

Como mencionado anteriormente, no segundo semestre de 2024 Silvia encerrou sua trajetória na *Middlebury College*. Esse processo representa, para a interlocutora, não apenas a finalização de um trabalho, mas o encerramento de um longo ciclo de vida e a possibilidade de se dedicar a projetos pessoais, desvinculada de instituições formais. Para concretizar esta transição, Silvia mobilizou recursos financeiros, mentorias e cursos e revisão da sua trajetória e conhecimentos acumulados ao longo desse percurso acadêmico e profissional. Nesse sentido, a conversa revelou aspectos não antecipados inicialmente, evidenciando a complexidade do campo e expandindo os horizontes teóricos e metodológicos do estudo.

Santos (2000), há 25 anos, já apresentava reflexões extremamente pertinentes ao contexto atual. Sua abordagem contempla análises complexas sobre os impactos da globalização, especialmente no que ele denomina de período técnico-científico e informacional. Para o autor, esse período possibilita ao ser humano um conhecimento amplo e aprofundado do planeta, ao mesmo tempo em que intensifica desigualdades sociais profundas, em muitos casos quase irreversíveis. Esta análise torna-se particularmente relevante quando consideramos a atual inserção de Silvia no campo digital, na qual se manifestam tanto possibilidades de democratização do conhecimento quanto novas formas de exclusão.

Nesse contexto, a mobilização de conhecimentos proposta por Santos se estende a diversas áreas, incluindo, de forma significativa, o campo da Educação. Durante a conversa, Silvia refletiu criticamente sobre os caminhos educacionais disponíveis para pessoas de territórios periféricos:

> *[...] educacionalmente, quando você vai pensando em educação para além dos títulos, pra além dessas carreiras tradicionais, pra além dos… Inclusive, a sensação que eu*

> *tenho, eu acho que eu sinto mais leve de não forçar ninguém a ir pra universidade, porque eu sinto que tem outros caminhos, sabe, assim, eu vejo outros caminhos.*

A fala da interlocutora manifesta seu questionamento a respeito da centralidade da universidade como único caminho para a mobilidade social. A posição de Silvia pode estar relacionada com sua própria experiência, como alguém que aproveitou intensamente as possibilidades disponíveis no universo acadêmico, mas que também reconhece seus limites estruturais e enxerga novas possibilidades a partir do cenário digital contemporâneo. Como aponta Collins (2019), o conhecimento produzido por mulheres negras frequentemente desafia paradigmas dominantes e propõe caminhos alternativos de emancipação que ultrapassam instituições tradicionais, reconhecendo a conexão entre conhecimento e experiência que formam a vida cotidiana.

A nova fase vivenciada pela interlocutora ocorre em um momento de transição profissional, marcado pelo uso planejado e intencional das plataformas digitais como ferramentas de trabalho e disseminação de conhecimento. Durante a conversa, Silvia narrou sua trajetória de aproximação com as tecnologias digitais, desde os tempos de *Middlebury*, destacando experiências formativas que, embora significativas quando ocorreram, só posteriormente revelaram seu verdadeiro potencial transformador em sua vida profissional e intelectual.

Das duas experiências marcantes mencionadas, a primeira foi sua inesperada participação, ainda como estudante de doutorado, no festival *South by Southwest*, em Austin. Silvia foi selecionada para um programa de ações afirmativas que garantia acesso ao prestigiado evento:

> *Tinha que mandar uma redação, um texto, um dissertativo sobre por que você deveria ser escolhido. E aí o meu argumento foi isso. Porque eu era uma estudante internacional, da área de linguagens e era uma oportunidade, inclusive, de potencializar a coisa…voltando para o meu país e partilhando sobre isso, divulgando mais o festival, trazendo novos temas para o meu país, que é um país em crescimento.*

Esse processo viria de fato a fazer sentido, mais tarde, quando a interlocutora começa a perceber oportunidades educacionais nesse cenário. A segunda experiência destacada esteve vinculada diretamente à *Middlebury*. Silvia participou ativamente do desenvolvimento de uma plataforma digital voltada ao ensino da língua portuguesa, reunindo em um ambiente *on-line* diversos recursos utilizados por docentes da instituição. Nesse processo, ela atuou em colaboração com uma equipe técnica e com outros professores, contribuindo para a organização e sistematização dos materiais pedagógicos:

> *Nós fizemos esse movimento e aí tem tipo um teste de português para saber como é que você começa, qual trilha você quer seguir nessa jornada aqui dentro, faça o teste aqui. E aí a pessoa vai para as direções, então tinha depoimentos de alunos, que eu ia coletando, tudo isso… Tipo, sabe aquela coisa de criar num projeto, então tá vamo embora. Tem recurso bora… Porque o meu lema, eu acho que nessa instituição era: eu sempre trabalhei sem recurso, nessa correria de todas as coisas que a gente fez com a Comissão de Direitos Humanos, juventude negra e grupo de jovem, isso tudo era sem dinheiro. Então se tiver dinheiro, tipo, vai ter espaço para fazer muito.*

Estas experiências iniciais com tecnologias digitais, aparentemente pontuais na época, constituíram importantes laboratórios de aprendizagem para sua atual abordagem estratégica das plataformas digitais, vistas como espaços de produção e circulação de conhecimentos contra-hegemônicos. Nesse sentido, Gonzalez (2020) ressalta que a categoria política da amefricanidade se manifesta na capacidade das comunidades negras de criarem e reinventarem formas de atuação e resistência em diferentes contextos.

A chegada da pandemia, em 2020, impôs mudanças abruptas em diversos aspectos da vida social. O distanciamento necessário entre as pessoas forçou a migração de atividades presenciais para o ambiente digital, acelerando a adoção de tecnologias. Esse processo evidenciou desigualdades no acesso a recursos digitais, ao mesmo tempo em que abriu novas possibilidades de atuação e produção de conhecimento em rede. De que maneira os desdobramentos da pandemia revelaram fragilidades estruturais que ainda carecem de análise crítica por parte da pesquisa acadêmica?

> *Mas hoje eu entendo que inclusive, depois da pandemia, que a educação foi fundamentalmente… entrou na tecnologia. Porque, antes a gente tinha a EAD que todo mundo torcia a cara, inclusive eu [...] nosso CPF é extremamente frágil, e olha que só títulos de mestrado, doutorado, pós-doc, de ser professor, ele não conserta isso, porque eu só fui me dar conta do meu CPF fraco na pandemia.*

Nesse contexto, Silvia tem se dedicado à pesquisa sobre *marketing* digital e às novas formas de sistematizar e compartilhar conhecimento. De modo geral, conforme apontam Queiroz *et al.* (2023), o *marketing* digital compreende estratégias voltadas à criação de produtos, à monetização, à distribuição e à divulgação por meio de plataformas e canais digitais. Embora o foco central seja a geração de receita, as interações que se estabelecem nesse ambiente constituem um sistema dinâmico e complexo, em que circulam informações, valores e práticas que extrapolam os limites do mercado, afetando modos de vida e processos de subjetivação. Em diálogo com Santos (2000), é possível compreender que o avanço do consumo, especialmente no final do século XX, marca o auge do sistema capitalista — caracterizado por intensas concentrações e fusões nos âmbitos da produção, das finanças e da

informação — o que aprofunda ainda mais as desigualdades estruturais e a lógica da mercantilização das relações sociais.

Nesse cenário, cabe refletir como as dinâmicas sociais mediadas pela internet têm influenciado o campo da Educação, especialmente no contexto escolar. Em territórios de favela — historicamente marcados pela negação de direitos —, a apropriação, ou mesmo a exclusão, dessas ferramentas digitais pode ter impactos significativos nas trajetórias estudantis. Nessas realidades, torna-se ainda mais urgente o debate sobre currículos que, a partir de uma perspectiva crítica, valorizem a construção de identidades fundamentadas no território e na raça. Trata-se de buscar caminhos que mitiguem as fragmentações impostas por uma sociedade excludente, na qual os sujeitos historicamente marginalizados seguem sendo os mais afetados pelas violências simbólicas e estruturais.

No ponto de vista da interlocutora, a educação não se restringe mais apenas aos espaços institucionais. A universidade, embora reafirme que ainda mantém um currículo hegemônico, também é reconhecida como um espaço de possibilidades para a construção do pensamento crítico, desenvolvimento de metodologias de pesquisa e vivência de outros modos de sociabilidade que possibilitam a aprendizagem de diversas habilidades. Entretanto, na sua perspectiva, neste momento atual, a inserção estratégica de pessoas negras no mercado digital representa uma forma de ocupação de espaços de poder e produção de conhecimento:

> *Eu acho que essa nova esfera de educação, ela é um conhecimento estratégico. Muito mais do que o acúmulo que a gente tem, na verdade. Num universo menos crítico, eu iria dizer assim: "não vou comprar porque é um cara homofóbico, machista, racista" [...] mas são essas pessoas que sabem dos paranauê, estão sabendo como é que você faz. Então, eu acho que nessa questão crítica [...] o digital pode avançar nessa lógica, da gente ter uma população negra jovem, com acesso a uma educação mais crítica.*

Observa-se, no trecho citado, uma reflexão crítica sobre o perfil hegemônico das pessoas que dominam os saberes e discursos nas plataformas digitais — majoritariamente homens brancos, heterossexuais e com posicionamentos conservadores. A hierarquização das identidades, conforme analisado por Gonzalez (2020), é um fato presente nas relações étnico-raciais brasileiras e, a partir desse contexto, permanece evidente mesmo nos ambientes digitais, reproduzindo exclusões históricas. Nesse cenário, Silvia identifica possibilidades de reconfiguração, por meio da produção de conhecimento protagonizada por pessoas negras, reconhecendo nesses espaços digitais um potencial estratégico tanto para a inserção econômica quanto para a formação educacional crítica.

Dessa forma, é problematizado o fato desses espaços não serem plenamente democratizados e que a atual condição financeira da interlocutora, é o que possibilita o seu

acesso a conteúdos mais qualificados. Silvia propõe que um encontro entre gerações negras poderia provocar impactos frente aos problemas estruturais da Educação. Ela se posiciona como parte de uma geração mais velha, que acumulou conhecimento e experiência prática, capaz de contribuir com os mais jovens que, embora estejam mais familiarizados com as tecnologias, muitas vezes enfrentam limitações financeiras para acessar mentorias e cursos especializados. Esse encontro geracional pode ser estratégico, ao possibilitar a articulação entre o acúmulo crítico das gerações mais antigas e as diferentes formas de engajamento da juventude com as tecnologias digitais:

> *Eu acho que a solução nesse momento da educação é essa geração que teve a oportunidade de trazer conteúdo, com esse nível crítico [...] que não vai ser só essas pessoas brancas que tão por aí, que não tiveram as nossas vivências, as nossas experiências [...] mas se a minha geração, se ela topar entrar (mercado online) e encontrar com vocês no meio do caminho, eu acho que esse é o momento[...]Quem sabe de finanças vai ter que fazer isso, quem sabe de cinema vai ter que fazer isso, quem sabe de música, vai ter que fazer, quem sabe de marketing digital vai ter que fazer. Isso eu tô falando das pessoas negras, porque a gente tem a habilidade de fazer isso de uma maneira sem ser reproduzindo as coisas.*

A atuação da interlocutora pode ser interpretada como expressão de uma agência que transita entre o território periférico e os fluxos digitais globais, articulando saberes situados e estratégias contemporâneas de produção de conteúdo. Sua inserção no campo do *marketing* digital articula autonomia financeira com uma movimentação pedagógica orientada pela partilha de experiências, luta pelas opressões e ressignificação das tecnologias como instrumento de comunicação e construção de um sentido coletivo.

> *Então, a educação continua sendo, mas olha como, é uma das coisas que eu mais gosto em mim hoje, é isso. É bom estar nesse lugar de que a educação faz você estar em movimento, porque o fio condutor é a educação. Eu estou sempre estudando uma coisa nova, querendo já partir para uma lógica de agora, desse tipo de compartilhamento de conhecimento. Eu acho que é esse movimento que me constrói, sabe assim, essa coisa de educação, do conhecimento. E tem toda essa linha que me atravessa, que é a questão racial, gênero, raça, classe.*

Segundo Silvia, o uso das plataformas digitais, possibilita “escalar” o conhecimento, alcançando um público muito mais amplo do que seria possível em eventos presenciais. Essa estratégia viabiliza a oferta de conteúdos críticos de forma mais acessível financeiramente, especialmente para a população negra jovem. A proposta apresentada é a disponibilização de materiais de maneira contínua, possibilitando que cada pessoa acesse conforme suas condições e interesses. Nessa sequência da conversa, ela também retoma a noção de comunidade, não apenas no sentido territorial, mas como redes diversas que podem se fortalecer e se expandir por meio do ambiente *on-line*:

> *Na época eu estava lá envolvida com cartaz. Eram eventos presenciais. Era colocar um cartaz, chamar as pessoas para participar das coisas. Todos os eventos de formação que a gente fazia sobre a Comissão de Direitos Humanos. Um monte de coisas interessantes acontecendo. Mas era tudo presencial. Limitado aquele grupo. [...] Se você colocar o seu acesso por um preço em conta, pra que todas as pessoas possam regularmente acessar essa linha de pensamento, imagina, eu penso em ter um encontro por mês, durante doze meses, doze encontros por ano, com pessoas pra gente ter esse tipo de conversa, as pessoas numa roda, em que a gente possa falar sobre essas dimensões de educação e futuro, não só a parte técnica [...] porque é um grupo, o grupo é uma inteligência social.*

Diante desse escopo, identificam-se aspectos da própria trajetória de vida, acadêmica e profissional da interlocutora que se reconfiguram no cenário atual. Em termos de prioridades históricas da população negra em diáspora, a educação sempre ocupou um lugar central (Davis, 2016; Gomes, 2017). Ainda que essas trajetórias estejam atravessadas por disputas em torno de raça, classe e território, a aproximação de Silvia com o campo do *marketing* digital, enquanto espaço de acesso e circulação de conhecimentos tecnológicos, revela dimensões importantes para o campo da Educação. Esse cenário demanda atenção analítica e esforços de sistematização no âmbito científico, sem desconsiderar que tais experiências carregam, em si, formas legítimas de produção de saber.

5.2.4 Inglês Made in *Favela*

Nesse momento, apresento a experiência do projeto *"Made in favela"*, proposta iniciada no começo de 2024, idealizada por Silvia Lorenso em diálogo com a universidade pública e outras lideranças comunitárias do Aglomerado Santa Lúcia. Voltado à oferta de aulas de língua inglesa para crianças, jovens e adultos do território, o projeto busca também contribuir para a formação de licenciandos da UFMG, na perspectiva de estabelecer um caminho de troca entre ensino, extensão e pesquisa.

Nesse projeto, Silvia assumiu papel fundamental para compreender como a lógica das experiências em territórios como o do *Morro do Papagaio* pode ter desdobramentos proveitosos para o ensino. Além disso, para a interlocutora, o projeto é uma possibilidade atual de materializar sua busca por uma forma sustentável e qualificada de trabalhar na comunidade, combinando sua trajetória e conhecimento acumulado com parcerias externas estratégicas.

> *Eu não traria um curso de inglês se fosse pra ser o tradicional. Que as pessoas tivessem que vir aqui ensinar. Aí eles têm que entender sobre a comunidade pra eles produzirem. Então, por exemplo, quando eles colocam o Pelé aqui, é porque alguém deve ter falado com ele do Pelé.*

Na passagem, a interlocutora estava apresentando parte do material que foi construído fazendo referência a algumas pessoas da comunidade. Algumas delas haviam sido selecionadas ao longo do processo coletivo de elaboração prévia dos materiais e outras surgiram através da escuta dos próprios estudantes.

> *Então, eu acho que tem essa dimensão, quando eu faço esse movimento, de ir para fora, aí você vai e busca outras parcerias qualificadas, porque agora, o que aconteceu? Quer queira, quer não, aquilo é uma comunidade, é uma comunidade de gente que está pensando inglês. Mas é só meio que um gancho para essas pessoas, para trabalhar qualquer outra coisa lá. Dá para trabalhar a questão de letramento racial, dá para você falar sobre afro-americanos, alguma literatura afro-americana, música, não sei, dá para fazer tanta coisa, porque a gente já tem um público na comunidade que veio, que se candidatou pra isso.*

A questão da comunidade aparece novamente enquanto conceito organizador para ações. Entretanto, ela emerge num sentido mais amplo, agregando pessoas de dentro e de fora. Além disso, a fala apresenta a preocupação com o desenvolvimento de estudos sobre cultura negra que podem se conectar com a proposta. Durante a conversa, foi relatado parte do processo de planejamento até o início das aulas, mas aqui, nos atentaremos à perspectiva de como a interlocutora articula seus saberes no desenvolvimento da ação.

> *A minha proposta sempre é essa dimensão de troca, de que tem um saber aqui, eu não defino esses milímetros, a minha pergunta é, quais são os recursos que eu preciso colocá-las em situação para que elas possam dar o seu melhor, a melhor contribuição, ter esse olhar, esse conhecimento, para essa turma que está do lado de lá. Então, é meio que inverter a lógica, no sentido de que eu enxergo esse potencial onde ele existe e consigo conectá-lo com os mundos fora da bolha da estrutura geográfica. Então, o inglês made in favela, o que acontece é o mesmo. Não acho que o inglês só possa ser solicitado com referenciais para as falas. Logo, qualquer tema aqui é um tema para se discutir. Tem a dimensão da mobilidade internacional, de bolsas de estudos, você tem a dimensão de inteligência artificial.*

Dessa forma, a proposta do *Inglês Made in Favela* se apresenta para além de um curso de idioma, mas como um campo que possibilita a elaboração coletiva e insurgente de saberes, em que a escuta, a troca e o reconhecimento das potências locais são princípios estruturantes. Ao afirmar que *"qualquer tema aqui é um tema para se discutir"*, Silvia também propõe romper com lógicas tradicionais e hierárquicas do ensino, deslocando o inglês do lugar de conteúdo neutro para uma linguagem em disputa — que pode e deve ser atravessada por discussões sobre letramento racial, cultura negra, inteligência artificial e mobilidade internacional. Ao mesmo tempo, ela evidencia que a experiência vivida na favela não está à margem, mas no centro da produção de conhecimento: a comunidade, nesse contexto ampliado, se torna espaço de articulação entre o saber experiencial e o saber acadêmico, sem que um sobreponha o outro. Assim, a atuação de Silvia reafirma o compromisso ético-político com sua comunidade de

origem, ao mesmo tempo em que amplia redes e acessos, colaborando para a construção de outras possibilidades futuras.

Dessa forma, as narrativas aqui reunidas procuraram reconstruir o percurso formativo e profissional de Silvia Lorenso, considerando a articulação entre suas vivências pessoais, experiências comunitárias e produções acadêmicas. A partir do exame integrado de suas produções textuais, registros audiovisuais e conversas realizadas ao longo da pesquisa, foi possível compor um quadro que evidencia a complexidade e a densidade de sua trajetória como educadora negra oriunda de território de favela. Na próxima seção, a análise será aprofundada a partir de quatro núcleos de sentidos analíticos, construídos no diálogo entre nossas trajetórias e com o objetivo de ampliar a compreensão das práticas de produção de conhecimento nos territórios periféricos.

6 NÚCLEOS DE SENTIDOS ANALÍTICOS

Nesta última etapa da escrita, proponho sistematizar algumas reflexões analíticas a partir dos sentidos que emergiram da articulação entre os referenciais teóricos e as narrativas construídas ao longo desta dissertação. A análise das experiências que atravessam a minha trajetória e a de Silvia Lorenso — enquanto mulheres negras, educadoras e vindas de comunidades de favela — resultaram num conjunto de quatro núcleos de sentido que não se apresentam de forma rígida e fixa, mas operam como eixos interpretativos. A partir desses núcleos, busco iluminar aspectos da produção de conhecimento situado, coletivo e insurgente que fundamentam esta pesquisa.

O primeiro núcleo, *Território como epistemologia*, ressalta que o Aglomerado Santa Lúcia e, por aproximação, os territórios periféricos, são produtores legítimos de conhecimento. O segundo núcleo, *Corpo-memória como fonte de conhecimento*, evidencia o corpo negro como documento e agente das experiências de vida, que sustenta saberes históricos, coletivos e afetivos. O terceiro núcleo, *Educação como transgressão e prática de liberdade*, propõe o educar como ato político e desestabilizador das estruturas racistas e coloniais que organizam o currículo escolar e a produção de conhecimento. Por fim, o quarto núcleo, *Afetividade e Coletividade como práticas políticas,* afirma que os laços afetivos e as redes comunitárias fundamentam e qualificam a produção de saber.

Juntos, esses núcleos compõem uma cartografia dos saberes insurgentes que estão presentes nas diversidades das margens e desafiam as normas hegemônicas instituídas. A análise que se segue procura sistematizar circularmente as experiências, apresentando-as como expressões de outras formas de ser/pensar/sentir/agir — negras e periféricas, que resistem ao epistemicídio e se afirmam como potência pedagógica e política.

6.1 Território como epistemologia

Ao longo desta pesquisa, o território da favela é apresentado não só como o cenário das experiências educativas vividas por mim e por Silvia Lorenso, mas também emerge como um *locus* epistêmico, ou seja, como um espaço onde se produzem saberes situados, legitimados pelas experiências coletivas e pelas práticas de resistência. Amorim (2020, p. 113) destaca que, ao "considerarmos a epistemologia como um processo de reflexão sobre a construção do conhecimento, capaz de colaborar para o alargamento da compreensão dos efeitos de poder nas relações de produção do saber", podemos afirmar que as periferias têm produzido epistemologias. Essa compreensão desloca a favela de um lugar meramente descritivo ou

contextual para uma categoria analítica e política, que sustenta modos próprios de existir, pensar e ensinar.

Esse movimento teórico também está ancorado no pensamento de Beatriz Nascimento (2006), que compreende os territórios negros — como os quilombos históricos e as favelas urbanas — como espaços de continuidade civilizatória africana, configurando sistemas alternativos sociais. Para a autora, a favela pode ser entendida pela recorrência de uma forma de sociabilidade que guarda, em si, a constituição de coletividades negras enquanto qualificadoras de um espaço. Um saber construído na oralidade, no corpo, na espiritualidade e nos afetos. Como ela mesma afirma, "as favelas são culturas do negro". Essa visão está presente desde a introdução desta dissertação, quando afirmo que as práticas educativas e intelectuais desenvolvidas em territórios periféricos são potentes fontes de reflexão crítica sobre a educação no Brasil.

Essa afirmação expressa uma recusa à lógica que separa os saberes "legítimos" (escolares, científicos, eurocentrados) daqueles considerados "informais" ou "experienciais", como os produzidos em comunidades periféricas. A escolha metodológica pela autoetnografia e pela escrevivência também se configura como uma escolha epistêmica, que reconhece, no território vivido, um espaço de elaboração intelectual, caracterizando-se, nas universidades, como um processo

> [...] de descolonização da ciência, ainda em curso, que complexifica o pensar acadêmico e aponta novos paradigmas para o fazer científico, entre eles a interdisciplinaridade, a interseccionalidade, a reflexividade, os saberes localizados, a objetividade corporificada, a não-neutralidade (Amorim, 2022, p. 113).

Como enfatiza Silvia Lorenso (2013), os conhecimentos que emergem das periferias — as "epistemologias do cotidiano da quebrada" — se organizam a partir do entrelaçamento entre a valorização dos recursos cotidianos e a produção e atribuição de novos sentidos para aquilo que antes era considerado banal na vivência diária. Nas conversas com Silvia, esse entendimento se torna ainda mais evidente. Em um dos encontros, ela compartilhou sua experiência com alunos intercambistas, destacando a importância de compreender as dinâmicas da periferia:

> *Vocês estão querendo vir para o Brasil fazer imersão linguística e cultural, é impossível você vir aqui e não conhecer essa linguagem da periferia. Vocês precisam conhecer essas temáticas da periferia, conhecer esse Brasil que está nas letras dos Racionais, porque senão, sua imersão vai estar incompleta.*

A fala evidencia a compreensão de que o conhecimento sobre o Brasil está profundamente relacionado à experiência vivida nos territórios periféricos, desafiando as

hierarquias que tradicionalmente desvalorizam os saberes gerados nas favelas. Essa epistemologia territorial está fundamentada no conceito de "conhecimento situado", de Collins (2019), uma perspectiva que reconhece a experiência como categoria central na produção de conhecimento e na resistência. Outro aspecto relevante sobre a produção de conhecimento no território, conforme apresentado na tese de Lorenso (2013), é o entendimento da rua como um "*locus* epistemológico". Considerando os contextos de opressão urbana sobre corpos racializados, esses sujeitos reinventam sua "própria história, uma história escrita e reinventada nas vendas, nas ruas, nas esquinas, nos terreiros, nas rodas, nos bares, nas bodegas" (Lorenso, 2013, p. 5).

Também na seção 2 desta dissertação, ao recuperar a história do Aglomerado Santa Lúcia e a luta dos moradores pelo tombamento da "Casa da Fazendinha", destaco que aquela ação revelava um gesto potente de reivindicação da memória coletiva, ao reconhecer as histórias e contribuições dos moradores para a formação da cidade. Nesse sentido, o tombamento se apresenta como um exemplo concreto de que o território é, também, um espaço de construção simbólica, de disputa narrativa e de elaboração epistêmica. A tentativa de preservação do casarão como patrimônio cultural foi, portanto, um ato político e pedagógico, pois ensinou sobre pertencimento, memória e o direito à cidade. Essa mesma concepção é reiterada em outro trecho, quando afirmo que:

> É fundamental deslocar o olhar para além da perspectiva da carência. O que interessa para este estudo é evidenciar as dimensões afirmativas e potentes desses territórios, compreendendo-os como espaços vivos de reinvenção cotidiana, onde se produzem saberes, se constroem vínculos e se cultivam formas de resistência e pertencimento.

Essa leitura dialoga diretamente com a proposição de Kilomba (2021), ao problematizar as estruturas racistas que definem o que é considerado válido como conhecimento. Kilomba denuncia que os saberes produzidos fora da norma branca, masculina e acadêmica são sistematicamente deslegitimados, impondo uma concepção que vê os grupos oprimidos "como incapazes de falar, e nossos discursos como insatisfatórios e inadequados e, nesse sentido, silenciosos" (Kilomba, 2021, p. 48). Reivindicar o território como epistemologia é, portanto, um ato de ruptura com essa lógica de silenciamento. Observa-se, também, que o reconhecimento epistêmico do território se manifesta no sentido de pertencimento existencial e poético, como apresentado no relato sobre minha condição de "favelada em diáspora" (seção 3), quando compreendo que a favela é, também, uma filosofia de vida:

> A escuta dessa ideia favelada em diáspora me intrigou (...). Contribuiu para ampliar o meu entendimento da favela para além da localização física, apontando para um pertencimento que é também filosófico, existencial e político.

Nesse trecho, o território ultrapassa o espaço físico e passa a operar como uma matriz formadora de pensamento. Vale ressaltar que esse entendimento foi um dos pontos fundamentais que me motivaram a escrever uma dissertação sobre esse tema, pois, além dos desafios impostos pela estigmatização desses territórios, atualmente não ocupo uma comunidade de favela enquanto moradora. Nesse sentido, me questionei eticamente sobre minhas abordagens. Foi necessário, então, retomar toda a minha trajetória de pertencimento a esses espaços, desde o meu nascimento até a forma como penso e atuo no mundo. Para bell hooks (2017), práticas pedagógicas libertadoras precisam estar voltadas também para o cotidiano das pessoas, para o modo como vivem e resistem. A favela, assim, se reafirma como um território referencial de conhecimento que, no meu caso, parte de um pertencimento que, embora fisicamente distanciado, permanece enquanto prática educativa.

Dessa forma, ao mobilizar o território da favela como eixo analítico, esta pesquisa contribui para ampliar as noções de currículo, de prática pedagógica e de formação docente. Reconhecer o território como epistemologia implica deslocar os centros tradicionais de saber e abrir caminho para epistemologias negras, feministas, periféricas e comunitárias. Implica também em escutar, estudar e legitimar os saberes que emergem da falta de direitos sociais efetivos e da luta por eles, assim como da criatividade e da ancestralidade — que se constituem como formas de resistência e ressignificação.

6.2 Corpo-memória como fonte de conhecimento

A trajetória que compartilho nesta dissertação, entrelaçada à de Silvia Lorenso, revela que o corpo negro é memória (Nascimento, 1998 *apud* Ratts, 2006), que se antecede até mesmo à sua própria existência. Memória das dores, medos, frustrações, mas também das alegrias, do cuidado, da sagacidade e da poesia, experiências aqui inscritas nos corpos de mulheres negras e faveladas. Essas vivências se manifestam como saberes, memórias e práticas formadoras, desafiando a dicotomia entre razão e emoção, central à tradição ocidental do pensamento moderno. É nesse entrecruzamento entre corpo, território, história e subjetividade que se consolida o núcleo analítico do corpo-memória como fonte de conhecimento.

Desde a seção metodológica, destaco que o meu percurso de vida — marcado por deslocamentos, experiências na Educação Básica, formação em capoeira e ingresso na universidade — constitui-se como um processo de atribuição de sentido ao mundo. Essa

perspectiva é abordada nos estudos de Ratts (2006) sobre Beatriz Nascimento, que afirma que a relação entre corpo, espaço e identidade implica que a construção do ser, enquanto "pessoa" e não "coisa", se dá em contextos de resistência e pertencimento — como no quilombo, na casa de culto afro-brasileiro, em espaços de encontro e diversão, no movimento negro, ou até mesmo em momentos mais íntimos, como diante de um espelho ou em uma fotografia.

O corpo ocupa e se apropria dos espaços (Ratts, 2006), e essa memória se apresenta como uma cartografia cultural do corpo negro, entendida como um mapa dinâmico de ressignificação e resistência. Esse mapeamento simbólico e material das experiências, histórias e práticas vividas pelos corpos negros em diversos contextos sociais e culturais funciona como uma forma de leitura e interpretação das marcas e vivências que o corpo negro carrega ao longo do tempo, tanto no plano individual quanto coletivo. Assim, ele reflete as experiências de opressão e resistência, podendo se manifestar fisicamente e se tornar fonte de conhecimento e transformação.

A escrevivência, como propõe Conceição Evaristo (2020), é a tecnologia literária e política que permite transformar o corpo-voz marcado pela opressão em enunciação coletiva. Ao escrever a partir das nossas histórias, fazemos emergir uma memória coletiva e ancestral de um povo que foi sistematicamente silenciado. A autora propõe que a escrevivência desfaça "uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinham sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças" (Evaristo, 2020, p. 30).

Assim, para Evaristo (2020), a apropriação do valor da escrita foi feita na lembrança da pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais, reconhecendo a engenhosidade na produção de conhecimento que valoriza tanto a letra quanto a oralidade, com o corpo atuando como arquivo e enunciador. Essa concepção se reflete em trechos da dissertação, nos quais rememoro minha infância e adolescência em territórios periféricos, apresentando-a como uma enunciação da minha subjetividade negra que não se limita à dor, mas se integra aos vínculos comunitários, aos divertimentos e às criações. Como escrevo:

> A memória não é apenas um resgate do passado, mas um conhecimento vivo, inscrito no corpo negro, atravessado por experiências de discriminação e racismo, mas também por brincadeiras, aprendizagens nas histórias contadas e reflexões sobre o mundo micro e macro a partir das oportunidades que foram disponibilizadas.

Essa afirmação — e outras passagens narrativas como por exemplo: "quanto mais me sujava, mais determinada eu ficava a seguir. Era como se a lama, laranja, viva me chamasse pra continuar. A chuva lavava o corpo e me enchia de alegria" — reconfigura a função do corpo e

da memória como testemunhos e produtores de conhecimento. De acordo com Grada Kilomba (2021), o corpo negro, ao ser projetado como o "Outro" pela branquitude, assume o papel de repositório das projeções e negações das características que a sociedade branca rejeita em si mesma, como a agressividade, a violência e a sexualidade. A autora explica que, por meio desse processo, o sujeito negro se torna a personificação dos aspectos que a branquitude considera "ruins" e "perigosos", permitindo que ela (branquitude) preserve uma imagem de si mesma como moralmente ideal, controlada e civilizada.

Nesse contexto, de acordo com a autora, o corpo negro se vê simultaneamente desumanizado e projetado como a manifestação externa daquilo que o sujeito branco tenta reprimir. Reverter esse processo de desumanização e reapropriar o corpo negro como produtor de saber implica "recriar novos papéis fora da lógica colonial" (Kilomba, 2021, p. 69), reinventando-se como sujeito. O entendimento e estudo da própria marginalidade pode criar condições de possibilidade para transformações subjetivas, oferecendo um caminho para a descolonização do conhecimento e para a construção de uma epistemologia que nasce da experiência, resistindo à narrativa imposta pela colonialidade.

As conversas e os trabalhos de Silvia Lorenso também reforçam essa perspectiva. Suas narrativas mobilizam histórias familiares, memórias do território e um pensamento crítico sobre questões sociais mais amplas. Ao relatar sua participação em um trabalho passado no qual havia dado uma entrevista, ela descreve:

> *Quando eles me perguntaram, por exemplo, sobre como eu me tornei essa pessoa (...) assim, forte. Eu contei um pouco da história da minha avó, porque minha avó veio do interior de Minas Gerais caminhando, com três meninos. E chegou aqui e foi, enfim (...) toda a correria (...) E eu pensava, se sem nenhum dos recursos, ela se movimentou na vida, fez todas essas coisas. Tipo, eu, se contar com os recursos que a gente tem acesso hoje, não faz sentido eu não aproveitar isso. Então, na verdade, não é uma coisa extraordinária, né? É só uma sequência de ver que você precisa se movimentar para você alcançar. Explorar seu potencial. Colocar seu potencial todo à disposição...*

Nesse sentido, Collins (2019, p. 412) afirma que "imagens práticas como veículo simbólico é um princípio epistemológico fundamental" para o sistema de pensamento de mulheres negras. No relato de Silvia, a memória do corpo da avó se apresenta como uma fonte de conhecimento que transita entre as gerações. Silvia incorpora a história da avó e o transforma em um saber como parte de seu próprio processo de autoafirmação e ação no mundo. Assim, o corpo, como memória de experiências passadas, torna-se um agente ativo na construção do conhecimento e na reinterpretação de sua trajetória.

Em outro trecho da minha escrita, analiso que “a narrativa da minha trajetória de vida [...] me posiciona a favor do rompimento com concepções positivistas que historicamente desconsideram os saberes produzidos a partir da experiência vivida.” Nessa perspectiva, hooks (2017) reflete sobre a relevância da teoria produzida por grupos marginalizados, destacando a importância de estudos que não apenas se limitem ao ambiente acadêmico, mas que também sejam aplicáveis e comunicados no cotidiano das pessoas a quem se destinam.

Para a autora, com o passar do tempo, tornou-se evidente que as estratégias utilizadas no passado não são suficientes para resolver muitas das questões que ainda afligem as comunidades negras. Assim, ela propõe que a teoria — ao ser fundamentada na compreensão da nossa situação atual e nos meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente em uma resistência transformadora — deve ser tratada também como uma prática social. A teoria, nesse contexto, deixa de ser um exercício abstrato para se tornar uma ferramenta prática na luta pela transformação social. Nesse caso, ela passa a reconhecer o corpo-memória como fonte de conhecimento, em que as experiências e a resistência cotidiana se materializam e orientam as práticas de mudança.

Ao narrar sobre minha formação na capoeira angola, também mobilizei saberes que estão inscritos na minha corporeidade. A capoeira, enquanto prática ancestral de resistência e linguagem corpórea, constitui-se, igualmente, como um espaço de formação ética, estética e política. Nesse sentido, o corpo se transforma em mediador e manifestador de conhecimentos africanos, cuja prática é sustentada na presença, na circularidade e nas partilhas como defendem as pedagogias negras e comunitárias.

Assim, ao afirmar o corpo-memória como fonte de conhecimento, esta pesquisa se alinha a uma longa tradição intelectual negra que resiste à violência epistêmica e propõe outras formas de ensinar, aprender e produzir ciência, formas que acolhem o corpo, escutam a memória e celebram a vida como território de saber.

6.3 Educação como transgressão e prática de liberdade

A escuta atenta às narrativas de mulheres negras, assim como a análise das trajetórias apresentadas, revela que a educação, para nós, se configura como uma prática insurgente. Nesta pesquisa, uma das tensões refletidas foi o fato de nossas atuações pedagógicas — tanto as minhas quanto as de Silvia — estarem, principalmente, ligadas a espaços educativos fora dos territórios de favela. No entanto, já existe um crescente movimento de pesquisa sobre as práticas pedagógicas em territórios periféricos, o que aponta para o surgimento de estudos focados nas

experiências de professores dessas comunidades. Nesse sentido, os contornos e a metodologia aqui utilizados podem servir como um referencial para análises das experiências e resultados diretamente conectados aos territórios de favela. Além de outras contribuições que se estabelecem a partir dessa diferença.

Outro ponto que vale destacar é o de que, ao transitar por espaços diversos, nossa atuação também reflete as influências dessas especificidades, o que pode gerar contrapontos e estimular reflexões. Para bell hooks (2017), compartilhar reflexões sobre aspectos fundamentais das trajetórias enquanto professores, abordando os aprendizados que emergem dos conflitos, erros, acertos e desafios cotidianos da prática docente, compõe os sentidos de uma pedagogia engajada. Em sua visão, isso constitui uma educação transgressora das normas hegemônicas da supremacia branca.

Sobre o aprendizado dessa abordagem engajada, hooks (2017) afirma que ele se torna mais acessível àqueles que reconhecem que "nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos" (hooks, 2017, p. 25). Esse núcleo analítico se fundamenta na proposição de hooks, para quem educar deve ser uma prática de liberdade.

Na introdução desta dissertação, afirmo que os sentidos de "retomada", "reconhecimento", "resistência", "ressignificação" e "refazimento" orientam minha relação com a Educação. Esses verbos dizem respeito a um movimento coletivo, político e formativo. Ao ingressar no campo da docência e da pesquisa, carrego comigo uma série de rupturas com o que foi ensinado como norma. hooks (2017) apresenta críticas contundentes às formas como o ensino institucionalizado, tanto nas escolas quanto nas universidades, tem sido historicamente organizado. Sua perspectiva se fundamenta principalmente nas teorias críticas feministas e nos estudos sobre raça, mas, na prática, ela avança ao colocar ênfase no bem-estar, partindo do compromisso do professor consigo mesmo para, então, ensinar de modo a fortalecer a capacidade dos alunos.

Acessar as palavras de hooks foi fundamental para as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa sobre os modos de transgredir — entendendo a transgressão como aquilo que rompe com os limites do que tradicionalmente é reconhecido como Educação. Como foi discutido ao longo do percurso, o próprio conceito de conhecimento precisa ser constantemente questionado, observado e analisado a partir de diferentes perspectivas.

A Educação, nesse sentido, configura-se como um espaço de conflitos e, simultaneamente, de criação. Nas práticas pedagógicas desenvolvidas por educadoras negras

como Silvia Lorenso, torna-se evidente que ensinar é reorganizar os saberes a partir de outras perspectivas, de pontos de vista distintos. Ao inserir os Racionais MC's em sua tese e em suas aulas ou ao reivindicar a oralidade e a memória comunitária como alicerces do trabalho pedagógico, Silvia também propõe um ensino que busca transgredir (hooks, 2017), deslocando o eixo da autoridade acadêmica e incorporando saberes sistematicamente negados pelo cânone. Como afirmo, "trazer a voz de Silvia é aprofundar na fundamentação teórica que a favela é produtora de conhecimento, refletindo sobre como esses saberes podem e devem estar nas escolas."

A proposta de envolver o território na prática pedagógica dialoga com Gomes (2003), que afirma que "por meio da cultura, os indivíduos podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo". Nesse contexto, compreendemos os territórios de favela como espaços de resistência e importantes *locus* de cultura negra, em que as práticas culturais desempenham um papel fundamental no modo de vida dos moradores. Assim, Gomes (2003) argumenta que a educação das relações étnico-raciais deve atravessar o currículo e as práticas formativas como um eixo político-pedagógico, e não como um conteúdo marginal. Ao incorporar os saberes vindos de comunidades de favela nas práticas educativas, reafirmamos a possibilidade de a educação ser um espaço de liberdade, fundamentada nas experiências reais dos sujeitos que a constroem.

No diálogo proposto entre minha trajetória e a de Silvia, emergiram contribuições para Educação, ligadas ao afeto — que, por vezes, é sutil —; à referência entre pessoas negras que podem estar em diferentes lugares sociais; ao reconhecimento das opressões e exclusão social; à diversidade de caminhos existentes para seguir em frente; à valorização do aprendizado coletivo; e à ancestralidade. Essas noções, apresentadas no exercício desta dissertação, também questionam os limites da academia ao incorporar saberes que emergem das comunidades de favela, dos corpos negros e das lutas cotidianas nas formações. Não se trata de substituir uma lógica de produção de conhecimento por outra, mas de assumir o compromisso com a construção de um ambiente educativo culturalmente diverso, sustentado por um pensamento que acolha às diferenças e se abra à construção coletiva da verdade (hooks, 2017).

Para Gomes (2003), cabe ao educador e à educadora compreender o conjunto de representações sobre o negro presentes na sociedade e na escola, destacando as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. Nesse sentido, Silvia compartilha sua experiência sobre a participação de uma das diretoras do filme *Cidade de Deus* (2002), Kátia Lund, em uma das suas aulas no programa *on-line*, durante a

pandemia. Ela comenta que *"foi uma tensão, porque eu tinha várias críticas ao filme, né, tipo, falei, olha: sendo uma pessoa acadêmica negra de favela, eu gostaria de fazer algumas considerações sobre o filme..."*.

Do ponto de vista de Silvia, o filme — embora tenha sido amplamente aclamado por representar as favelas brasileiras no cinema — reproduz inúmeros estereótipos que projetam a imagem negativa que as pessoas têm desses territórios. É uma representação "de medo, todo mundo se matando, todo mundo tá se drogando, é o aspecto da violência, da falta, da ausência, da não resiliência", contribuindo para o pensamento de que "não há uma agência política das pessoas na favela" (Lorenso, 2020).

Embora se reconheça que nessas comunidades existem muitos problemas sociais estruturais, Silvia Lorenso destaca que "precisamos de elementos para discutir as vidas que existem ali. É um espaço segregado, de maioria de pessoas negras" (Lorenso, 2020). Nesse contexto, Lorenso incluiu, como material pedagógico em seu programa de estudos, o filme *Uma Onda no Ar*, baseado na história real da *Rádio Favela* em Belo Horizonte, com o objetivo de analisar a representação da população negra e das favelas no cinema brasileiro, contrastando com as narrativas estereotipadas. Ela aponta que, além de abordar uma série de questões relacionadas à problemática racial no Brasil e à dimensão afetiva do filme, *Uma Onda no Ar* oferece uma "perspectiva de pensar jovens que estão ali, buscando exercer sua cidadania, projetando suas perspectivas de futuro, de intervenção na sociedade, de recusa a entender a vida do jeito como ela é, e em busca de outro lugar" (Lorenso, 2020).

Em consonância com o que aponta Gomes (2003), ao não politizarmos a "raça" e a cultura negra, caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial. Politizar a questão racial — conforme exemplificado na estratégia elaborada por Silvia e enfatizado por Gomes — envolve um reconhecimento crítico das representações sociais e culturais do negro, especialmente aquelas produzidas e disseminadas por meios de comunicação e práticas pedagógicas. Ao analisar filmes como *Cidade de Deus* e *Uma Onda no Ar*, Silvia Lorenso nos oferece uma perspectiva que transgride as representações estereotipadas das favelas, nos convidando a reavaliar como a mídia e a educação contribuem para a construção das identidades raciais. Politizar a questão racial, portanto, nesse contexto, significa transgredir as narrativas que naturalizam a marginalização e a desumanização da população negra, ao mesmo tempo em que valoriza os saberes e as culturas negras como agentes de transformação social.

Minhas experiências na Educação Básica, na capoeira angola, nas lutas por acesso e permanência na universidade também podem ser consideradas expressões de uma formação que não se encaixa nos moldes tradicionais, mas que foi profundamente formadora. Como escrevi, “favelada é um jeito de ser, assim como a capoeira”, me disse Érika Divina em conversa que me atravessou e ampliou meu entendimento sobre educação e pertencimento.

A compreensão e valorização desta dinâmica está presente na concepção de educação para transgressão, de hooks (2017). A autora discorre sobre elementos necessários à docência, para efetivação de uma educação libertária e, entre eles, destaco para este contexto: a disposição para acolher críticas vindas de colegas e estudantes como parte do processo formativo; o respeito à dor evocada quando experiências traumáticas emergem em sala de aula; o comprometimento com transformações atitudinais que podem se apresentar de formas sutis, mas têm impacto significativo sobre sujeitos historicamente oprimidos; a valorização do aprendizado coletivo que surge a partir da escuta e da presença do outro; e, sobretudo, o engajamento com práticas pedagógicas coletivas que reconheçam a educação como um ato de resistência e de invenção de novos mundos possíveis.

Em suma, este núcleo analítico reafirma que educar, a partir da favela e da negritude, é uma ação radical de enfrentamento ao epistemicídio que ainda persiste no campo da Educação, além de ser uma reorganização curricular e uma prática política. A pedagogia transgressora que emerge dessas experiências é, simultaneamente, uma denúncia das exclusões históricas e uma afirmação de diferentes possibilidades de existências — nas escolas, nas universidades e nas comunidades.

6.4 Afetividade e coletividade como práticas políticas

Ao longo desta pesquisa, se tornou evidente que as práticas educativas, formativas e investigativas realizadas por mulheres negras vinculadas à favela se constroem sobretudo *na* e *pela* relação com o território, tendo se apresentado neste estudo pela afetividade e coletividade. Esses dois elementos podem ser interpretados aqui como *fundamentos epistêmicos e políticos,* que orientam tanto as experiências narradas quanto a própria metodologia da dissertação.

A afetividade se apresenta desde a escolha de Silvia Lorenso como interlocutora, dada nossa relação pessoal e o interesse em ouvir suas memórias e histórias. No entanto, essa aproximação também se revelou um aspecto desafiador no desenvolvimento da pesquisa. Em certos momentos, comparei nossas trajetórias e me cobrei um desempenho semelhante ao de Silvia, desconforto que com o tempo se mostrou irreal, a partir da minha compreensão de que

nossas experiências são únicas e não lineares. Tendo Silvia como referência de “minha mais velha” e com uma trajetória acadêmica mais consolidada, o respeito à escuta que aprendi a cultivar pelos nossos mestres e mestras na capoeira também se refletiu em nossas conversas. Contudo, em alguns momentos, senti que havia um descompasso entre o que se esperava de uma dissertação e o que eu era capaz e queria entregar. Questionei as perspectivas e escolhas de Silvia e, nesse processo, recorri a reflexões sobre os sentidos diversos e coletivos das trajetórias negras, que sustentaram uma condução ética da pesquisa. Isso exigiu uma delimitação cuidadosa dos contornos da pesquisa, buscando equilibrar respeito, comprometimento e aprofundamento na interlocução, sem comprometer a qualidade do estudo, mesmo diante das tensões e desafios encontrados.

A escrita das lembranças da minha infância e formação foi, de forma explícita, marcada pela afetividade. Revivi passagens difíceis, dolorosas, constrangedoras, felizes, formativas e engraçadas, que foram sistematizadas para constituir um *corpus* provocativo, no qual busquei tecer uma trama contextualizada entre história e teoria (Amorim, 2022). Nesse processo, rompi com a posição de subalternidade e de sujeito sem voz — construindo argumentações estruturadas a partir das minhas múltiplas interações com o tema —, bem como com os distanciamentos críticos.

Ambas as situações, de investigação e escrita do meu percurso e de Silvia, foram igualmente transformadoras, pois me mobilizaram e me desafiaram intensamente. Isso permitiu que eu pudesse estabelecer um reencontro formativo, reflexivo, afetivo e coletivo, à luz de autoras que têm, como cerne de seus trabalhos, o compromisso com o avanço social e político do povo negro.

Assim, reitero o argumento desta dissertação, que é o de realizar um modo de pesquisar não neutro, que recusa o distanciamento e valoriza o vínculo, constituindo uma prática política e epistêmica, conforme proposto por Amorim (2022). A autora destaca que o exercício de uma pesquisa afrocentrada e periférica exige e leva os pesquisadores “a uma percepção mais atenta da complexidade das realidades que configuram nossos contextos sociais, culturais, políticos e históricos como campo de pesquisa” (Amorim, 2022, p. 122). Para isso, é necessário construir relações horizontais, respeitar os silêncios, escutar com atenção e compreender o outro como parte do processo de saber.

A afetividade, portanto, se entrelaça à coletividade quando compartilho histórias que são minhas, mas também de muitas outras mulheres negras, mães, tias, professoras, irmãs, amigas, intelectuais acadêmicas. Essa perspectiva de que o “grupo é uma inteligência social”,

presente nos relatos de Silvia, evoca a ideia de que múltiplas presenças são necessárias para a formação de sujeitos. Embora, atualmente, a perspectiva de construção comunitária de Silvia esteja mais voltada para o ambiente virtual, como pontua,

> *[...] nesses grupos de mentoria, de cursos, parece que tá todo mundo na mesma vibe. As trocas que acontecem lá dentro são incríveis. Ai, eu comecei a ter esse desejo de conhecer um pouco esse universo da comunidade* on-line.

Dessa forma, Silvia nos leva a refletir sobre como o espaço virtual, embora fisicamente distante, pode ser um campo fértil para o fortalecimento da coletividade e para a criação de vínculos significativos que impulsionam o desenvolvimento dos sujeitos. Nas palavras dela:

> *Eu comecei a estudar essa coisa de comunidade, porque eu entendi que talvez esse jeito antigo, talvez ele nunca mais venha, porque talvez as configurações sejam outras mesmo. Eu tenho certeza que o fato de não ter sido impactada financeiramente na pandemia, me colocou numa situação de privilégio muito grande, porque eu não tive que pensar em sobrevivência.*

Silvia reconhece que, atualmente, vivencia uma realidade econômica mais confortável e está mais distante do cotidiano social do *Morro do Papagaio*, ao contrário de como era antes. Contudo, mesmo com esse distanciamento, suas estratégias de estudo e uso de novas tecnologias refletem seu compromisso em se voltar para a comunidade, ainda que de uma maneira diferente. Seu envolvimento com os grupos virtuais e a busca por novas formas de atuação indicam um movimento de atualização, que preserva o vínculo com sua experiência formativa comunitária, mas se dá por meio de novas ferramentas e abordagens.

> *Mas é uma construção que exige movimento. Porque o movimento é de você começar a perceber. Eu tive essas movimentações da comitiva*[54] *para o ExpoFavela, não deu certo. Mas você está em movimento. Você não sabe se aquilo ali vai funcionar. De repente você fica naquela ilusão de que ainda vai ser com a mesma coletividade, com seus amigos antigos e tal. Mas eu fiz aquela tentativa frustrada, mas eu aprendi que não é aquele caminho. Beleza, então foi uma frustração que me levou para outro caminho, outro foco.*

Embora a tentativa com a comitiva para o ExpoFavela tenha sido insatisfatória, Silvia usou essa experiência como um aprendizado que a impulsionou a redirecionar seu foco para novas formas de atuação comunitária. Nesse momento da entrevista, seu foco estava no programa *Made In Favela*, que atendia 80 alunos frequentes.

[54] Em 2022, Silvia organizou e financiou com recursos próprios uma viagem coletiva para dez pessoas envolvidas em trabalhos comunitários no Aglomerado Santa Lúcia, com o objetivo de participar do evento ExpoFavela, uma feira de negócios promovida pela CUFA (Central Única das Favelas) e pela Favela Holding, voltada para empreendedores e *startups* de favelas de todo o Brasil. O principal intuito de Lorenso era que essa experiência gerasse propostas coletivas para o território, resultando em ações concretas para a comunidade.

> *Então hoje, eu vejo por exemplo, uma possibilidade de fazer atuação comunitária, tem uma possibilidade de construção, tem alguém ali, dessas 80 pessoas que vão despertar para fazerem isso depois talvez. Eu acho que algumas vão só ter interesse… dependendo de como a gente trabalhar, vão ser só aquelas pessoas do universitários do morro, que vão só pegar o inglês, vão enfiar debaixo das suas pastinhas, levar para os seus currículos, ir embora e nunca mais querer saber de nada. E dependendo da forma como a gente trabalhar, essas pessoas vão mudar a mentalidade, inclusive social. De repente no futuro, a gente não precisa mais estar presente porque elas vão ter um grupo de gestão lá dentro.*

Observamos nos relatos de Silvia, que a ideia de coletividade emerge como um processo dinâmico, que ultrapassou as fronteiras da convivência física ou as estruturas tradicionais de interação comunitária. Lorenso tem investido em se adaptar às novas configurações sociais, especialmente no ambiente virtual, reconhecendo que o modelo de comunidade que ela conheceu no passado — com vínculos mais próximos e imediatos — talvez nunca mais se repita, uma vez que as dinâmicas de interação social e pessoal se transformaram. No entanto, a ideia de buscar/formar uma coletividade continua a ser central.

Para hooks (2017), a construção de uma comunidade pedagógica e política não é um processo estático, mas sim contínuo e reflexivo, baseado no diálogo, "partilhando ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino" (hooks, 2017, p. 173). Esses aspectos se manifestam nas práticas de Silvia, tanto nas dinâmicas passadas quanto nas atuais, assim como podem ser observados na própria construção desta pesquisa: desde a escolha da metodologia, passando pelas conversas com Anair, Érika e outras pessoas negras — cujas vozes não foram mencionadas nas citações —, até a capoeira e o diálogo com autoras negras que, quando eu estava nascendo, já debatiam de maneira incisiva muitas das questões que apresento aqui.

Por isso, a coletividade se torna um fundamento epistêmico e político desta pesquisa. Essa percepção está intrinsecamente em diálogo com Evaristo (2020, p. 18), que afirma:

> [...] isto é, uma produção de escrevivência, em que o ato de escrever se dá profundamente cumpliciado com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro, também pertencente a sua coletividade.

Ao reconhecer a importância da afetividade e da coletividade, afirmo também que esta dissertação não é apenas um produto individual — ela é fruto de encontros, partilhas, ensinamentos, heranças africanas e diaspóricas. Assim, esta última subseção analítica reafirma que esses elementos são práticas políticas porque rompem com a lógica individualista e colonizadora da produção de conhecimento, podendo reconfigurar as formas de aprender e ensinar.

6.5 Transgressões que ensinam

Os núcleos analíticos apresentados nesta seção revelam um modo próprio de compreender a Educação a partir das experiências de mulheres negras e faveladas. Ao reconhecer o território como epistemologia, deslocamos o foco da educação como transmissão de conteúdos para entendê-la como construção situada e relacional, marcada pelas dinâmicas políticas, afetivas e históricas do lugar. Ao afirmar o corpo como memória e fonte de conhecimento, nos opomos a hierarquia entre razão e experiência, colocando a vida como fundamento legítimo da produção acadêmica.

Da mesma forma, ao compreender a educação como transgressão e prática de liberdade, reivindicamos uma pedagogia crítica, que se fundamenta nas vivências de quem historicamente foi silenciado, mas que jamais silenciou-se. E, por fim, ao destacar a afetividade e a coletividade como práticas políticas, propomos uma outra política do conhecimento, mais comprometida com o cuidado, com o vínculo e com a continuidade intergeracional.

Esses núcleos não são estanques: eles se interpenetram, se entrelaçam, se tensionam e se fortalecem mutuamente. São categorias que nascem dos becos das favelas, dos corpos em luta, das vozes que narram e escrevem contra o esquecimento. São também ferramentas teóricas que permitem visibilizar práticas de resistência e de invenção no campo da Educação.

Concluir esta seção é, portanto, reafirmar que a pesquisa aqui desenvolvida não se limita à denúncia das exclusões, embora as nomeie com indignação. Ela também é a afirmação de outras epistemologias possíveis — já existentes, já praticadas, ainda que nem sempre reconhecidas. Ao trazê-las para o centro da análise, este trabalho contribui para ampliar os horizontes do que pode ser considerado saber, ciência e educação em contextos de profunda desigualdade racial e social. Ao fazer isso, inscreve-se no movimento coletivo de transgressão que é, ao mesmo tempo, de reexistência.

7 RECURSO EDUCACIONAL: SÉRIE DOCUMENTAL "TRANSGRESSÕES EDUCACIONAIS: MULHERES NEGRAS, FAVELA E EDUCAÇÃO"

O produto educacional é o primeiro episódio da série documental *"Transgressões Educacionais: mulheres negras, favela e educação"*. Trata-se, portanto, de um projeto educativo fundamentado na perspectiva das *contranarrativas*[55], vistas não apenas como

[55] Embora o termo *"contranarrativa"* não apareça de forma explícita nas obras de bell hooks, utilizadas nesta pesquisa, opta-se por seu uso, por compreender que a noção está presente de maneira conceitual em suas

resistência às representações hegemônicas, mas como afirmação de outros modos de narrar, saber e existir.

Ao longo do percurso, evidenciaram-se diferentes possibilidades de diálogo como estratégias pedagógicas, reafirmando que as experiências em sala de aula podem abrir caminhos diversos para a construção do conhecimento. A proposta inicial de um documentário foi reformulada para uma série documental, com episódios de até 10 minutos, que abordam a trajetória da interlocutora principal e de outras quatro mulheres, de diferentes gerações. A série articula elementos da história do território às experiências de vida e educativas das mulheres negras, destacando suas contribuições para a produção de conhecimento. A escolha das próximas personagens, bem como o roteiro e a execução dos episódios seguintes, será desenvolvida após a defesa da dissertação de mestrado, com a obtenção de recursos financeiros adequados.

Como recurso pedagógico, a série documental tem o potencial de promover uma aproximação entre docentes e a realidade dos estudantes que vivem naquela comunidade específica ou em seu entorno. Ao conhecerem as histórias e experiências de mulheres do território por meio da série, docentes e gestores pedagógicos podem refletir sobre seu campo de atuação, reorganizando conteúdos e metodologias de forma mais articulada com o cotidiano e os saberes dos estudantes, o que contribui para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente. Para os estudantes — além da possibilidade de apropriação de conteúdos associados ao contexto —, outras leituras sobre seu próprio território podem favorecer a construção de identidades positivas, o engajamento em ações coletivas e o interesse por outras histórias e perspectivas de dentro e fora do território.

No primeiro episódio, apresentaremos a trajetória da professora Dra. Silvia Regina Lorenso Castro como contranarrativa à representação dominante das favelas e dos sujeitos negros na educação, promovendo o reconhecimento desse território como espaço legítimo de produção de conhecimento e convidando estudantes e professores a refletir sobre o contexto narrativo à luz de saberes afro-diaspóricos e periféricos.

A escolha do título do episódio *É necessário sempre acreditar que o sonho é possível* retoma, intencionalmente, o nome da seção de análise de dados sobre a interlocutora, inspirado em um verso marcante da música *"A vida é um desafio*", do grupo Racionais MC's. Trata-se de uma homenagem direta à trajetória e à produção intelectual de Silvia Lorenso, cuja relação

reflexões. A centralidade da experiência, da memória e das vozes marginalizadas, é amplamente defendida pela autora (hoook, 2017; 2019; 2020).

com o grupo ultrapassa o âmbito pessoal. Suas músicas marcaram sua vivência na periferia durante a década de 1990 e foram incorporadas às suas pesquisas e aulas como referências metodológicas, poéticas e políticas. Assim, reconhece-se o compromisso de Silvia com os sonhos que sempre cultivou — tanto os seus quanto os coletivos — e a coragem que segue renovada para sonhar outros futuros, especialmente para as próximas gerações.

Nesse sentido, a série se insere em um movimento, já em curso, de construção de um novo imaginário social, que busca romper com as formas de não existência do corpo negro brasileiro (Gomes, 2017). Trata-se da continuidade de um empenho coletivo de produzir imagens e narrativas que ultrapassem as representações estereotipadas da população negra e periférica, permitindo que esses sujeitos se reconheçam não apenas em suas dores, mas também em seus projetos de liberdade, transformação e resistência.

A coleta de imagens e falas foi realizada em momentos distintos das conversas conduzidas no âmbito da pesquisa. Os critérios de edição seguem um compromisso ético com a integridade do discurso da interlocutora, buscando evitar cortes que desloquem ou distorçam o sentido original de suas falas. Considerando o apagamento histórico a que os saberes periféricos são submetidos pelo racismo estrutural — tanto nas mídias tradicionais quanto nas dinâmicas sociais mais amplas — , o documentário afirma-se como um instrumento necessário para a preservação da memória da interlocutora e, de forma ampliada, da memória do território.

O vídeo seguirá um percurso afetivo e político, no qual memória, voz e imagem se articulam como expressões de saberes insurgentes advindos do *Morro do Papagaio*. Além das gravações realizadas com a interlocutora no próprio território, serão incluídas imagens selecionadas por ela mesma, que dialogam com momentos significativos de sua trajetória. Também serão registradas imagens do território que contribuam para a construção estética e poética do documentário.

Quadro 1 – Quadro estrutural do episódio 1

Elemento	Descrição
Objetivo	Episódio 1: Apresentar a trajetória da Dra. Silvia Regina Lorenso Lorenso Castro, moradora do Aglomerado Santa Lúcia, como uma *contranarrativa* à representação dominante das favelas e dos sujeitos negros na educação, promovendo o reconhecimento das comunidades de favela como espaço legítimo de produção de conhecimento, convidando estudantes e professores a analisarem suas próprias histórias à luz de saberes afro-diaspóricos e periféricos.
Conteúdos	Trajetória da Dra. Silvia Regina Lorenso Castro

	Conceito de contranarrativa da autora bell hooks: romper com o discurso hegemônico sobre educação e favela. A favela como território de produção de saber. Tensões entre meritocracia e consciência política comunitária. Saberes afro-diaspóricos nas trajetórias negras. Interseções entre memória, educação e resistência. Geografia Locais.
Roteiro Básico	Abertura poética com imagens do Aglomerado Santa Lúcia e narração reflexiva sobre limites e possibilidades. Narração de apresentação de Sílvia Lorenso apresentando visualmente detalhes de partes do seu corpo. “Silvia Lorenso. Mulher preta. Favelada.Intelectual. Professora. Doutora. Nascida no alto e forjada no chão.” Introdução da história de Silvia Lorenso com trechos da entrevista e arquivos pessoais da interlocutora (fotos, vídeos, documentos). Favela como espaço de saber: Cursinho Popular, Casa do Beco, Muquifu etc. Questões sobre o epistemicídio. Silvia Lorenso em contexto internacional: conexões globais, formação nos EUA, reflexões sobre tecnologia e saberes negros. Encerramento narração poética e imagens de Silvia no morro, como convocação à escuta ativa e reconhecimento das contranarrativas na prática pedagógica.
Critérios de Edição	Linguagem poética e documental: fusão entre cenas reais, narração e animação em colagens de acervo de Silvia Lorenso, trazendo uma linguagem acessível e envolvente . Inserção de voz off de poesias narrando trechos da pesquisa, representando a potência do material em ampliar as perspectivas educacionais. Ritmo narrativo circular, com retorno às imagens do morro no início e fim, propondo continuidade. Uso sensível de silêncios e pausas, respeitando a cadência da fala de Silvia Lorenso e a potência das imagens. Trilha sonora afro-referenciada: batidas do rap, funk, ruídos do cotidiano do território.
Instrumentos Técnicos	Câmera DSLR com lente 50mm (para retratos e entrevistas) e grande angular (para paisagens), tripé para manter imagens estáticas. Gravador de áudio externo com microfone lapela (entrevista). Computador com software de edição (Premiere). Edição com uso de tipografia legível e recursos visuais complementares, como legendas, inserções textuais sobrepostas e transições sutis entre cenas. Recursos de colagem digital para compor mapas afetivos, linhas do tempo e intervenções visuais.

Referência Teóricas e Metodológicas	**Referências Teóricas:** bell hooks (2017, 2019, 2020) - *Contranarrativa*: O documentário busca amplificar as vozes e destacar a visibilidade de mulheres negras em contextos periféricos, seguindo a proposta de contranarrativas que desafiam os discursos dominantes e valorizam as experiências marginalizadas. Conceição Evaristo (2003, 2020) - *Escrevivência*: Será incorporada na maneira como o documentário captura as vivências cotidianas de Silvia Lorenso, transformando sua história pessoal em saberes coletivos. A experiência negra e periférica, repleta de memórias afetivas, se revela também como uma construção cultural e política. Sueli Carneiro (2005) - *Epistemicídio*: O documentário visa combater a anulação e desqualificação das histórias insurgentes negras, que se apresentam como resistência frente às desigualdades no tratamento e no status social da coletividade negra. **Referências cinematográficas:** “Os Originais” — Ep. 1: Monique Evelle (Afro.tv/YouTube) serve como referência direta para o documentário, especialmente no que diz respeito ao estilo visual e ao tom poético da série, que compartilham a intenção de valorizar trajetórias negras. O uso da estética documental-poética para apresentar a interlocutora, busca criar uma conexão visual com a proposta do projeto, oferecendo referências de outra expressão para narrativas de resistência e saberes que emergem dessas trajetórias. “AmarElo — É Tudo Pra Ontem” (dir. Fred Ouro Preto, 2020): A intersecção de música, memória e educação no trabalho do artista Emicida é uma referência para o uso de elementos culturais como pontes para narrativas educativas e de resistência. "AmarElo" utiliza o arquivo pessoal como linguagem, proporcionando uma forma de escrevivência audiovisual, onde o sujeito negro narra sua trajetória por meio da reconstrução de suas memórias e registros íntimos, situando sua experiência individual dentro de um processo histórico mais amplo. Buscaremos, também, entrelaçar a voz de Silvia Lorenso com outras formas de expressão, como a música, sons do território, objetos de memória e imagens cenográficas, a fim de criar uma narrativa mais rica e multidimensional sobre educação e transformação social, fortalecendo a compreensão de que a memória faz parte do patrimônio pedagógico e político das comunidades de favela.

Fonte: Elaborado pela autora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos até aqui com este estudo, que teve como objetivo investigar as contribuições para o campo da Educação a partir da análise das trajetórias de vida de duas educadoras negras oriundas de territórios de favela. Ao longo da pesquisa, analisei as experiências de vida que atravessam a Educação e a prática pedagógica dessas educadoras, reconhecendo as complexidades envolvidas em suas identidades e a produção de saberes que emergem de contextos periféricos.

Através da análise das trajetórias da interlocutora e da minha própria, foi possível perceber como o racismo estrutural, as desigualdades sociais e as limitações impostas pelas instituições de ensino se entrelaçam com os processos educativos. Embora as trajetórias educacionais de ambas tenham sido marcadas por fatores que as colocaram em risco de exclusão, destaca-se a agência da coletividade negra — expressa nos movimentos sociais, nas manifestações culturais, nas redes de solidariedade e nas formas de reinvenção e resistência nos territórios — que possibilitou os avanços dessas trajetórias para além dos desafios impostos.

Os núcleos analíticos desenvolvidos — território como epistemologia, corpo-memória como fonte de conhecimento, educação como transgressão e prática de liberdade, e afetividade e coletividade como práticas políticas — surgiram a partir da escuta das narrativas e da convivência com as tensões do fazer pesquisa situada. A partir desses núcleos, foi possível evidenciar que o saber produzido na favela, pelas mulheres negras, afirma modos alternativos de ensinar, aprender e existir.

A metodologia autoetnográfica — entrelaçada à escrevivência, à conversação e à centralidade de autoras negras — foi essencial para trazer à tona as subjetividades e contranarrativas frequentemente silenciadas no campo acadêmico, ampliando a compreensão sobre as formas de educação e conhecimento produzidos por pessoas negras e faveladas. Essa abordagem permitiu uma imersão nas experiências de vida, revelando dimensões afetivas, culturais e históricas que contrapõem as narrativas dominantes, valorizando outros modos de se fazer ciência. Ao adotar a autoetnografia, foi possível acessar saberes em contextos periféricos e cotidianos que não se apresentam de maneira linear, mas sim de forma circular, contraditória e fragmentada. Isso exigiu um constante exercício de ressignificação, quebra de paradigmas e a consciência de que, assim, também se constrói conhecimentos indispensáveis para a transformação social.

É necessário reconhecer que a metodologia adotada apresentou desafios e limitações. O exercício de revisitar minha própria trajetória, inicialmente não previsto no desenvolvimento

da pesquisa, revelou-se complexo e, por vezes, doloroso. Esse processo gerou bloqueios na escrita e sentimentos de insegurança, muitos dos quais estavam intimamente relacionados às questões fundamentais de racismo e epistemicídio, temas centrais da dissertação. Além disso, trouxe à tona frustrações acumuladas ao longo dos anos, destacando dificuldades pessoais e coletivas enfrentadas. Embora tenha sido enriquecedor, também evidenciou a intensidade das emoções envolvidas nesse processo. No entanto, à medida que as leituras, o estudo por vídeos, *podcasts*, e os diálogos com outros pesquisadores negras e negros se intensificaram, novos *insights* e possibilidades de análise começaram a surgir, fortalecendo a pesquisa e ressignificando a minha trajetória como educadora.

As tensões vividas ao longo do percurso, entre o pertencimento à favela e as exigências da universidade, entre o afeto e o rigor, entre o saber vivido e o saber legitimado, tornaram-se dimensões constitutivas do trabalho. Ao assumi-las, me impliquei em deslocar a pesquisa de uma lógica de representação para uma lógica engajada. Ao falar sobre mulheres negras de favela, esta dissertação fala *com*, *por* e *a partir* delas, de nós, que somos diversas, e as histórias trazidas aqui são recortes que não podem ser lidos como totalidade.

Apesar dos desafios, a autoetnografia revelou-se uma metodologia valiosa, repleta de potenciais inesperados, ampliando a compreensão do fenômeno estudado de maneiras imprevistas e desafiando a ordem eurocêntrica do conhecimento. Os aspectos abordados neste estudo podem, portanto, contribuir para futuras pesquisas, com base no percurso metodológico apresentado, expandindo as fronteiras dessa abordagem, incorporando novas perspectivas e aprofundando o diálogo com outras vozes e saberes. Além disso, podem incentivar o estudo e a investigação de outras metodologias centradas nos sujeitos, tornando as contranarrativas e experiências marginalizadas ainda mais visíveis e relevantes no campo acadêmico.

Reitero que o percurso acadêmico e de pesquisa que realizei foi fundamental para o meu processo de formação. Através da investigação da realidade de educadoras negras em territórios periféricos, pude aprofundar meu entendimento sobre as dimensões do racismo epistêmico e as formas de resistência presentes nas práticas pedagógicas emergentes em espaços institucionais, que estão entrelaçadas com as experiências de vida. Essa compreensão fortaleceu minha identidade como mulher negra, amefricana, transatlântica, educadora e me proporcionou novas perspectivas sobre como a educação pode ser um instrumento de transformação social, especialmente em contextos em que é necessário o resgate humano a partir da coletividade negra.

Além disso, esta investigação propiciou uma reflexão crítica sobre os desafios da produção de conhecimento por pessoas negras em contextos periféricos, considerando as questões raciais e de classe. A pesquisa também destacou a necessidade de um maior diálogo entre as instituições de ensino e os saberes originários desses territórios, fortalecendo caminhos para uma educação que valorize de fato as experiências e os saberes das populações historicamente marginalizadas, como uma transgressão do paradigma educacional.

O documentário desenvolvido como produto educacional reflete a tentativa de amplificar as vozes das educadoras e dos territórios periféricos, servindo como um recurso para potencializar o aprendizado sobre a história e as práticas educativas das favelas. Além disso, os resultados desta pesquisa podem orientar futuras investigações sobre as conexões entre educação, corpo, território, resistência, coletividades e tecnologias, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Projeções futuras envolvem a continuidade da minha atuação no campo da Educação, com um foco especial nas práticas pedagógicas que dialogam com as realidades das periferias urbanas e nas contribuições dos saberes das matrizes africanas. A pesquisa realizada me permitiu identificar áreas de aprofundamento e novas questões que podem ser exploradas em estudos futuros, tais como: a análise das políticas públicas que direcionam a construção de currículos voltados para a educação comunitária e territorial; o impacto de práticas já existentes; e a formação de educadores para a transformação das realidades sociais dessas comunidades.

Agradeço profundamente à luta e à intelectualidade das coletividades negras, que, como aponta Sueli Carneiro, nos oferecem um horizonte utópico, que tem sido essencial para seguir adiante no enfrentamento das opressões e desafios impostos pelo racismo.

REFERÊNCIAS

"UMA Onda no Ar" Film Discussion BLM Tulane/Middlebury Collaboration. *[S. l.: s. n.],* 2020. 1 vídeo (114 min.). Publicado pelo canal Tulane Study Abroad. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L7JvEZdPyrw&t=12s&ab_channel=TulaneStudyAbroad. Acesso em: 17 jun. 2025.

A VIDA é um desafio. Intérprete: Racionais MC's. Compositor: Mano Brown. *In:* Nada como um dia após o outro, vol. 1 & 2. [S. l.]: Racionais MC's, 2002. (7 min.).

ANDRADE, Natalia. 'A verdadeira voz do Brasil': em Belo Horizonte, Rádio Favela comemora 48 anos. **Brasil de Fato**, 22 dez. 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/12/22/a-verdadeira-voz-do-brasil-em-belo-horizonte-radio-favela-comemora-48-anos/ . Acesso em: 17 jun. 2025.

ARRUDA, José Pedro. A autoetnografia como proposta metodológica. *In:* CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA; 7., 2012, Porto. **Anais [...].** Porto: Universidade do Porto, 2012. Disponível em: https://associacaoportuguesasociologia.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0270_ed.pdf Acesso em: 17 jun. 2025.

BELO HORIZONTE. Memória Festivais. Festival de Arte Negra. Disponível em: https://portalbelohorizonte.com.br/memoriafestivais/fan#:~:text=O%20Oj%C3%A1%2C%20termo%20iorub%C3%A1%20que,de%20interesse%20da%20comunidade%20negra. Acesso em: 17 jun. 2025.

BOLETIM KUANZA. *[S. l.]:* Instituto Kuanza, v. 1, n. 6, 1 out. 2005.

BORGES, Larissa Amorim. **Metodologia de pesquisa afrocentrada e periférica.** Belo Horizonte: Marginália, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir também no currículo histórico e cultural indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte**: 1978-1998. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO, Silvia Regina Lorenso. **Corpo e erotismo em Cadernos Negros:** a reconstrução da liberdade no enunciado e na enunciação. 2007. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Silvia Regina Lorenso. **De ruas bodegas e bares:** um contínuum africano em poéticas transatlânticas periféricas - San Juan, Nova York e São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Luso-Brasileiros) – University of Texas, Austin, 2013.

CASTRO, Silvia Regina Lorenso. Narrativas da memória: juventude negra e direitos humanos em Belo Horizonte. **Revista Estudos Universitários da Universidade Federal de Pernambuco**, v. 26, n. 7, p.65-72, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. **O pensamento Feminista Negro:** conhecimento, consciência e política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONCEIÇÃO Evaristo | Escrevivência. *[S. l.: s. n.],* 2020. 1 vídeo (23 min.). Publicado pelo canal Leituras Brasileiras. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&ab_channel=LeiturasBrasileiras. Acesso em: 17 jun. 2025.

CONHEÇA a Casa da Fazendinha, considerada a mais antiga de Belo Horizonte. **Estado de Minas,** 5 set. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/casa-e-decoracao/2023/09/05/interna-casa-e-decoracao,1557396/conheca-a-casa-da-fazendinha-considerada-a-mais-antiga-de-belo-horizonte.shtml. Acesso em: 17 jun. 2025.

CONHEÇA o projeto 'Universidade-Comunidade em Diálogo: por um ensino de inglês made in favela'. Faculdade de Letras, 16 abr. 2024. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/site/pt-BR/noticiass/13-noticias-comuns/2591-conheca-o-projeto-universidade-comunidade-em-dialogo-por-um-ensino-de-ingles-made-in-favela. Acesso em: 17 jun. 2025.

COTA não é esmola. [Compositora e intérprete]: Bia Ferreira. *In:* Colégio lesbiteriana, um chamado. [S. l.]: Colmeia 22, 2019 (7 min.).

CRUZ, Márcia. **Morro do Papagaio**. Belo Horizonte: Conceito, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política.** Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo (org.). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Caderno de Pesquisa,** v. 44, n. 153, set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/?lang=pt. Acesso em: 17 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flávia; LIMA, Marcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOS, Cleiton; SILVA, Mauro Luiz; COAN, Samanta. **Viva, mulher!:** um papo sobre direito à cultura, memória e patrimônio. [Belo Horizonte]: Agência de Inciativas Cidadãs, [2022]. Disponível em: https://aic.org.br/uploads/2024/04/Cartilha-Periferia-Viva-Mulher-Negra-Volume-1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

GRUPO do Beco. Favela é isso aí, *[s. l.],* [202-?]. Disponível em: https://www.favelaeissoai.com.br/artista/grupo-do-beco/ . Acesso em: 17 jun. 2025.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773. Acesso em: 17 jun. 2025.

HOOKS, bell hooks. **Ensinando o pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante. 2020.

HOOKS, bell**. Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. Tradução Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da Afrocentricidade e Educação:** um olhar afrocentrado para a educação do povo negro. 2020. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MARTINS, Magda Antunes. **Mulheres Negras Domésticas e Periféricas:** um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha, Contagem. 2020. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MATTOS, Mayara Ferreira. Letalidade policial em Minas Gerais: discricionariedades quanto às mortes decorrentes de intervenção policial. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 34., 2024, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte: RDA, 2024. Disponível em: https://www.abant.org.br/files/34rba_157_34069238_711855.pdf . Acesso em: 17 jun. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz**. Beatriz Nascimento**, **quilombola e intelectual:** possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

O QUE é a casa do beco? Casa do Beco, *[s. l.]*, [202-?]. Disponível em: https://www.casadobeco.org.br/institucional/. Acesso em: 17 jun. 2025.

OLIVEIRA, Alecsandra Matias de. A favela [ainda não] venceu. **Jornal da USP,** 5 maio 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/articulistas/alecsandra-matias-de-oliveira/a-favela-ainda-nao-venceu/. Acesso em: 17 jun. 2025.

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues. **"Trabalhadores Favelados":** identificação das favelas e movimentos sociais no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte. 2014. 331f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2014.

PATRUS Ananias: trajetória. Deputado Federal Patrus Ananias, *[s. l.],* [202-?]. Disponível em:https://patrusananias.com.br/blog/trajetoria/. Acesso em 17 jun. 2025.

PEREIRA, Josemeire Alves. **O tombamento do "Casarão da Barragem" e as representações da favela em Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PODCAST Mano a Mano. Episódio com Sueli Carneiro. 26 maio 2022. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrjmog0RkUnCPr. Acesso em: 17 maio 2025.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Subsecretaria de Assistência Social. **Centro Pop Miguilim.** Belo Horizonte: PBH, 2019. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/assistencia-social/equipamentos/centro-pop-miguilim. Acesso em: 17 jun. 2025.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Urbel. **Vilas e favelas.** Belo Horizonte: PBH, 2021. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/assistencia-social/equipamentos/centro-pop-miguilim. Acesso em: 17 jun. 2025.

QUEIROZ, Yasmin Gabriele Rodrigues; CARNEIRO, Rayssa Felicio; TEIXEIRA, Talita Borges; MONTEIRO, Vinicius Silva; PEREIRA, Sara Jacobsen Nascimento**.** O impacto do marketing digital, transformação digital e ecossistemas de inovação em micro e pequenas empresas: desafios e oportunidades. *In:* ENGEMA, 23., 2023, Bauru. Anais [...]. Bauru: UNESP, 2023. Bauru: UNESP, 2023. Disponível em: https://engemausp.submissao.com.br/25/anais/arquivos/641.pdf?v=1747659972. Acesso em: 17 jun. 2025.

RATTS, Alex (org.). **Eu sou atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2007.

RATTS, Alex. **Trajetórias intelectuais negras:** as rotas de Beatriz Nascimento. PUCviva Revista, São Paulo, ano 7, n. 28, p. 76-81, out./dez. 2006.

REIS, Daniely; RIBEIRO, Ludmila. O perfilamento racial nos processos de tráfico de drogas: um estudo de caso em Belo Horizonte. **Tempo Social,** São Paulo, Brasil, v. 35, n. 2, p. 189–217, 2023. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2023.210799. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/210799 . Acesso em: 17 jun. 2025.

RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex. **Dicionário de relações étnico-raciais contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva, 2023.

ROXINHO, Mestre. **Ginga de resiliência:** Capoeira Angola para além da roda. Belo Horizonte: Aldeia de Palavras. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu; PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos:** modos e significações. Brasília: Revista e Ampliada. 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra,globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica:** atores, perspectivas e desafios**.** Plural - Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SILVA, Ana Carolina Santos. **Educação Infantil e antirracismo a partir de uma autoetnografia feminista negra.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Mariana, 2023.

SILVA, Anair Patrícia da. **Resistir, sonhar e (sobre)viver para narrar caminhos percorridos na construção de poéticas teatrais negrorreferenciadas**. 2021. 203 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; BITETI, Mariane de Oliveira; FERNANDES, Fernando Lannes (org.). **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SOUSA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência:** poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo, Parábola Editorial. 2011.

WALL, Sarah. An autoethnography on learning about autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, v.5, n. 2, jun. 2006. Disponível em https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/HTML/wall.htm. Acesso em: 17 jun. 2025. 2023.