



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em
Educação Básica

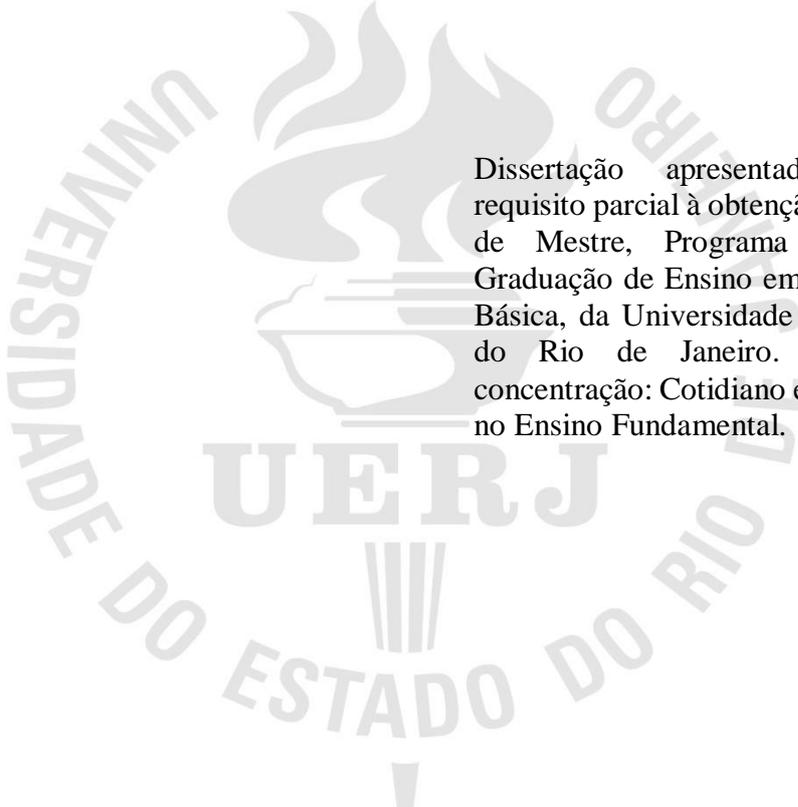
Gisela Monzato do Couto

Escola, Mulher e Favela:
Um estudo sobre a construção do gênero feminino e suas
identidades em uma escola de favela.

Rio de Janeiro
2018

Gisela Monzato do Couto

**Escola, Mulher e Favela: Um estudo sobre a construção do gênero feminino e suas
identidade em uma escola de favela.**



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

Orientadora: Prof^ª. Dr. Helena Maria Marques Araújo

Rio de Janeiro
2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE
SIRIUS/BIBLIOTECA CAP/A

XXX Couto, Gisela Monzato do
Escola Mulher e Favela: Um estudo sobre a construção de gênero
feminine e suas identidades em uma escolar de favela / Gisela Monzato
do couto – 2018.
100 f. : il.

Orientador: Helena Maria Marques de Araújo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Gênero – Teses. 2. Favela – Teses. 3. Cotidiano Escolar.
I.Araújo, Helena Maria Marques. II. Universidade do estado do Rio de
Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III.
Título.

CDU XXXX

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

Assinatura

Data

Gisela Monzato do Couto

Escola, Mulher e Favela: Um estudo sobre a construção do gênero feminino e suas identidade em uma escola de favela

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

Banca Examinadora

Helena Maria Marques Araújo – Orientadora
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEB/CAP-UERJ

Lincoln Tavares Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEB/CAP-UERJ

Cinthia Monteiro de Araújo
Faculdade de Educação. – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico a minha avó *in memoriam*, mulher negra, analfabeta e favelada que sempre ensinou a todos o valor da honestidade e me disse quando criança para estudar e ser alguém. E a minha mãe que me educou para ser forte, livre e acima de tudo, feliz.

AGRADECIMENTO

Agradeço aos Astros pela oportunidade de poder ter estudado mesmo vindo de uma família humilde. Agradeço a meus pais por terem se esforçado tanto para que eu terminasse os meus estudos me tornando a primeira pessoa da família a ter uma pós graduação. Agradeço à minha orientadora que, mesmo nos momentos mais complicados, acreditou no meu potencial. Agradeço às minhas amigas mulheres que são a minha base de apoio nessa vida; sem vocês nada disso seria possível. Agradeço à minha irmã que me incentivou a fazer esse mestrado. Agradeço à minha esposa pela paciência, calma, carinho e dedicação que demonstrou em todos os momentos. E por fim, em especial, agradeço à minha mãe, minha fortaleza, a mulher mais forte que conheci e que me fez ser o que sou.

RESUMO

COUTO, Gisela Monzato do. **Escola, Mulher e Favela: Um estudo sobre a construção de gênero feminino e suas identidades em uma escola de favela.** 2018. 141f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O presente trabalho de dissertação analisou como se dá a construção do discurso de gênero feminino por alunas – do 9º ano do Ensino Fundamental- moradoras da favela da Pedreira dentro de uma escola dessa comunidade. Além disso, procuramos entender quais os problemas que essas meninas encontram como mulheres e faveladas no ambiente escolar, também buscando compreender como a escola colabora com o empoderamento identitário desse grupo social. A partir das interações com essas alunas, pudemos constatar que, apesar de muitas vezes o discurso sobre a construção do gênero feminino estar afastado do ambiente escolar e não se fazer presente de maneira efetiva a fim de entender as demandas desse grupo, a escola é vista pelas alunas mulheres como um ambiente mais seguro para viver mais abertamente e livremente o seu gênero. Em contrapartida, fora do ambiente escolar constatamos uma grande violência simbólica instaurada para com essas mulheres faveladas e majoritariamente negras. Além disso, temos por parte do Estado e da sociedade um direcionamento em tentar interditar os discursos dessas mulheres, pois, como elas estão afastadas dos centros de poder, não teriam legitimidade de falar por si. Sendo a mulher oprimida tanto fora, quanto dentro da favela (por forças diferentes), ela acaba por não ter seu local de fala respeitado e passa a ser silenciada e censurada. Apesar disso, observamos em nossas análises que essas alunas de favela além de terem consciência de sua subalternidade, resistem, a todo momento, utilizando o espaço escolar para lutarem por igualdades e tentarem viver livres das amarras do gênero.

Palavras-chave: Gênero. Mulher. Favela. Educação. Identidade.

ABSTRACT

COUTO, Gisela Monzato do. **Escola, Mulher e Favela: Um estudo sobre a construção de gênero feminino e suas identidades em uma escola de favela.** 2018. 141f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present work of the dissertation analyzed how the construction of the discourse of feminine gender by students - of the 9th year of the 2nd segment of the Elementary School - dwellers of the favela of the Quarry inside a school of this community. In addition, we try to understand what problems these girls encounter as women and favelas in the school environment, also trying to understand how the school collaborates with the identity empowerment of this social group. From the interactions with these students, we could verify that, although the discourse on the construction of the feminine gender is far from the school environment and does not present itself effectively in order to understand the demands of this group, the school is seen by the female students as a safer environment to live more openly and freely their gender. On the other hand, outside the school environment, we have witnessed a great symbolic violence against these favela and mostly black women. Moreover, we have a state and society orientation in trying to interdict the discourses of these women, because, as they are far from the centers of power, they would not have the legitimacy to speak for themselves. Being the woman oppressed both outside and within the favela (by different forces), she ends up not having her speech place respected and is now silenced and censored. Despite this, we observed in our analyzes that these favela students, besides being aware of their subalternity, resist at all times using the school space to fight for equalities and try to live free of the bonds of the gender.

Keywords: Genre. Woman. Favela. Education. Identity

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	27
Figura 2	27
Figura 3	28
Figura 4	28
Figura 5	31
Figura 6	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	68
Tabela 1.1	68
Tabela 2	70
Tabela 2.1	70
Tabela 3	71
Tabela 3.1	71
Tabela 4	72
Tabela 4.1	73
Tabela 5.1	74
Tabela 5.2	74
Tabela 5.3	74
Tabela 6	76
Tabela 6.1	76
Tabela 7	77
Tabela 7.1	77
Tabela 8	79
Tabela 8.1	80
Tabela 9	81
Tabela 9.1	81
Tabela 10	83
Tabela 10.1	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAPÍTULO I - A FAVELA A HISTÓRIA E A ACADEMIA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA	19
1.1 A PEDREIRA: NOSSO CAMPO.....	27
2 CAPÍTULO II - ENTRE TEORIAS E MÉTODOS: UM DIÁLOGO SOBRE GÊNERO, RAÇA, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	35
3 CAPÍTULO III – DIÁRIO DE CAMPO: COMO É A FAVELA PARA QUEM É DA FAVELA	52
4 CAPÍTULO IV – QUEM É A MULHER QUE VOCÊ VÊ NO ESPELHO? TRABALHO DE CAMPO NUM CAMPO MINADO: A MULHER, A FAVELA E A ESCOLA	66
5 CONCLUSÃO	89
6 REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Para começar este trabalho é necessário que se faça um breve resumo de como esta ideia nasceu. Sou nascida em uma favela do Rio de Janeiro. Cresci entre todos os problemas e alegrias de se viver em uma comunidade. Quando isso ocorre, geralmente tem-se a ilusão de que você, de fato, sabe o que é uma favela. Eis aí, um equívoco que recentemente foi comprovado por mim.

Sendo eu proveniente de uma favela da zona norte do Rio de Janeiro e nascida na década de 80, pude observar e viver - como testemunha ocular da história - desde a política de segurança organizada por Brizola, passando pelo período em que insurgiu o enfrentamento com os traficantes, até o momento em que favela passa a ser chamada de ‘comunidade’.

Logo, torna-se interessante observar como a construção do conceito favela, assim como o nascimento da identidade de mulher favelada, se transformou completamente com o passar dos anos tanto para moradores desses lugares, quanto para a sociedade em geral. E assim entender hoje, como eu - mulher favelada - e outras mulheres provenientes da favela constroem suas identidades e as vivem.

Desde que ingressei no magistério, nos idos de 2009, percebo como o machismo é uma constante no ambiente escolar. Desde imposições sobre usos de roupas até recomendações sobre a postura das alunas, vemos que existe um grande discurso moralista acerca do papel das alunas no ambiente escolar. Em 2013, ano que adentrei na Rede Municipal do Rio de Janeiro, mais especificamente em uma escola no Complexo da Pedreira, tal fato se tornou certamente mais contundente. Observava que as meninas da escola de Favela, além das questões próprias do ambiente escolar, tinham também que lidar com aquelas referentes a sua feminilidade dentro da Favela onde viviam/ vivem.

Sendo assim, percebia que existia um duplo questionamento acerca da identidade da mulher. Se por um lado essas alunas eram constantemente julgadas e obrigadas a seguir padrões pré-determinados, por outro a escola exerce uma função interessante no que diz respeito à auto identificação dessas alunas como mulheres. E esse “fazer parte” do gênero feminino passou a me intrigar.

Os estudos sobre construção de gênero, hoje, encontram-se entre os maiores debates do meio acadêmico. Desde a Medicina, passando pela Psicologia, Ciências Sociais e a História, essas discussões ganharam grande espaço no meio científico.

Assim sendo, também a Educação passou a buscar maiores informações acerca deste tema tão importante para a formação de alunos e professores.

No Brasil, a década de 1980 marca o momento em que aconteceu uma inovação nos estudos sobre o feminino, passando-se a utilizar os Estudos de Gênero para se trabalhar com questões ligadas ao feminino. E, mais do que isso, trabalhar a partir do conceito de gênero significava apontar que esses papéis eram “construções históricas” (SCOTT, 1990).

Ainda na década de 1980, podemos ver também uma tentativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais de iniciar, dentro das escolas, uma discussão mais aprofundada sobre diversidade de Gênero e Sexualidade. No volume 10 dos Temas Transversais dos PCNs¹, intitulado “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, fala-se sobre a necessidade da inclusão do tema da sexualidade nos currículos em decorrência, principalmente, do aumento da gravidez indesejada de adolescentes e do aumento dos casos de AIDS.

Assim sendo, a partir desse ponto, gradativamente a discussão sobre gênero começou a ser realizada no ambiente escolar. Entretanto, tal discussão não ocorreu de forma harmônica e homogênea em toda a rede escolar brasileira. À medida que existem espaços onde há uma grande ausência do Estado, a educação acabou por ser um instrumento secundário, o que tornou diversos debates importantes totalmente alheios a todos os estudantes. Entre esses casos que podemos citar aqui, estão as favelas.

Segundo Burgos e Paiva (2009), o estudo das escolas em Favelas em uma cidade marcada pelos processos de segregação urbana é fundamental para entendermos como este processo acaba interferindo tanto nas representações que os professores têm dos seus alunos, como na sua própria prática pedagógica.

Logo, podemos perceber que a demora do Estado em adentrar nessas localidades irá contribuir, e muito, para a segregação e para construções de diálogos tardias acerca de temas sociais, que são inicialmente realizados apenas fora do espaço das Favelas. Assim, observamos que desde sua origem, a grande maioria dos discursos sobre a favela e suas representações de gênero são promovidos por quem está fora da Favela sejam eles acadêmicos ou o próprio Estado.

Logo, podemos perceber que o discurso desses membros da sociedade a acerca da favelada ou dos favelados demonstram que esses primeiros são aqueles que detêm certo poder legitimado para julgar e falar por aqueles que não fazem parte de seu círculo social e encontram-se subalternizados.

Segundo Foucault (2002), em “A Ordem do discurso”, existem três tipos de sistemas de exclusão: o discurso do interdito, a partilha da loucura e a vontade dessa verdade. O primeiro

¹ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Temas Transversais. Pluralidade cultural: orientação sexual/Secretaria da Educação. Ensino Fundamental. 2. Ed. RJ, DP&A: 2000.

diz respeito àquilo que pode ou não ser falado, revelando uma relação de poder. O segundo faz referência ao discurso do louco que não tem o direito, ou a legitimidade de falar por si mesmo. Já o terceiro diz-se da necessidade de colocar em oposição o verdadeiro e o falso a fim de dar legitimidade ao primeiro.

O que percebemos, nesse caso, é que tais discursos de interdição acabam por fazer da mulher na favela uma voz subalterna àquelas demais na sociedade. Primeiro porque ela não poderia falar acerca de sua sexualidade e gênero, pois isso não deveria ser recomendado segundo as normas clássicas dentro e fora da favela. Em segundo lugar, como favelada e fora das redes de poder, percebemos que sua fala perderia legitimidade. Assim, para Foucault (id), o segundo sistema de exclusão, a partilha da loucura já não seria um interdito, mas uma partilha e uma rejeição.

Desde os arcanos da Idade Média que o louco é aquele cujo discurso não pode transmitir-se como o dos outros: ou a sua palavra nada vale e não existe, não possuindo nem verdade nem importância, não podendo testemunhar em matéria de justiça, não podendo autenticar um acto ou um contrato, não podendo sequer, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; ou, como reverso de tudo isto, e por oposição a outra palavra qualquer, são-lhe atribuídos estranhos poderes: o de dizer uma verdade oculta, o de anunciar o futuro, o de ver, com toda a credulidade, aquilo que a sagacidade dos outros não consegue atingir (...) Era por intermédio das suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; essas palavras eram o lugar onde se exercia a partilha; mas nunca eram retidas ou escutadas. (...). Todo esse imenso discurso do louco recaía no ruído; e se lhe dava a palavra era de modo simbólico, no teatro, onde se apresentava desarmado e reconciliado, já que aí representava a verdade mascarada. (FOUCAULT, 2002, p.8)

Observamos na citação anterior, que segundo Foucault (id), o Louco não tem confiabilidade, sendo assim seu discurso é rejeitado e outros, mais confiáveis (médicos ou psicanalistas) devem falar por eles. Entendemos que, assim como o louco, a favelada também não poderia se apropriar do discurso sobre a sua origem. A mulher favelada não poderia partilhar do discurso sobre seu gênero por este ser um discurso não permitido. De certa forma seu discurso não poderia ter legitimidade e caberia a outro representá-lo, como diz Spivak (1988):

[...] representação estão correndo juntos: representação como “falar por”, como na política e representação como “re-presentar” como na arte ou filosofia. Uma vez que a teoria também é apenas ação, o teórico não representa o (falar por) dos grupos oprimidos. [...] Estes dois sentidos de representação dentro do estado de formação e da lei, por um lado, e a predição do sujeito por outro lado, estão relacionados, mas irredutivelmente descontínuas.” (SPIVAK, Gayatri. 1988, p..275)²

² Senses of representation are being run together: representation as “speaking for”, as politics, and representation as “re-presentation” as in art or philosophy. Since theory is also only “action”, the theoretician

Enfim, percebemos que existe uma estratégia a fim de não permitir a fala da mulher favelada subalterna, pois não é interessante que ela fale.

Assim sendo, percebemos que a questão sobre a construção social e política da Mulher e do papel da mulher na Favela é um tema, ainda hoje, pouco abordado. Tanto no contexto acadêmico, quanto na rotina de temas a serem discutidos pela sociedade.

Durante muito tempo, a favela era algo a ser temido, rejeitado e rotulado. Sendo assim, víamos uma expressa separação entre a favela e o “asfalto”, que se revelava nos discursos e ambientes restritos a favelados. Sendo a mulher um indivíduo oprimido por seu gênero e condição social, acabava e ainda acaba muitas vezes, sem voz para falar sobre si tanto fora da favela, onde os não favelados teriam esse privilégio, quanto dentro da favela, onde isso caberia ao homem. Como vemos no texto de Audrey Lorde:

A partir da minha participação em todos esses grupos eu aprendi que opressão e intolerância em relação à diferença vem em todos os tamanhos e formas e cores e sexualidades; e entre aqueles de nós que compartilham dos objetivos de liberação e um futuro possível para nossas crianças, não pode haver hierarquias de opressão. Eu aprendi que ambos sexismo (a crença em uma superioridade inerente de um sexo sobre todos os outros e, logo, o seu poder em dominar) e heterossexismo (a crença em uma superioridade inerente em um padrão de amar sobre todos os outros e, logo, o seu poder em dominar) se originam da mesma fonte que o racismo – a crença superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, logo, o seu direito em dominar. (LORDE, Audrey, 2009)³

Com isso, vemos que dentro de escolas na favela, o afastamento do Estado e de debates sobre pluralidade e igualdade de gênero, muitas vezes, faz com que essas meninas se tornem mulheres sem conhecimento de seus direitos e se tornem ainda mais oprimidas do que aqueles que estão fora das favelas.

Como realizar um debate acerca de representação feminina em uma escola de Favela quando a realidade das alunas a afasta de qualquer diálogo empoderador que enalteça a pluralidade e a igualdade? E quando falamos de empoderamento seguimos os pressuposto de Angela Davis (2017):

Hoje, quando refletimos sobre o processo de empoderamento das mulheres afro-americanas, nossas estratégias mais eficazes continuam sendo aquelas guiadas pelo princípio adotado pelas mulheres negras do movimento associativo. Precisamos nos

does not represent (speak for) the oppressed group. [...] These two senses of representation-within state formation and the law, on the one hand, and in subject-predication, on the other-are related but irreducibly discontinuous (SPIVAK. Can the subaltern speak? p.275). SPIVAK, Gayatri C. Can the subaltern speak? In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (eds.). Marxism and the interpretation of culture. Chicago: Chicago Press, 1988

³ “Diferença e Sobrevivência” do livro “Eu sou sua irmã. Escritos coletados e não-publicados de Audre Lorde”. Editado por Rudolph P. Byrd, Johnnetta Betsch Cole e Beverly Guy Shef-Tall. Oxford University Press, 2009

esforçar para “erguer-nos enquanto subimos”. Em outras palavras, devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco. Essa deve ser a dinâmica essencial da nossa busca por poder – um princípio que deve não apenas determinar nossas lutas enquanto mulheres afro-americanas, mas também governar todas as lutas autênticas das pessoas despossuídas. Na verdade, a batalha geral por igualdade pode ser profundamente intensificada pela adoção desse princípio. (Davis, Angela p. 43)

Sou professora de História da Rede Municipal do Rio de Janeiro há três anos e leciono dentro do Complexo da Pedreira, como afirmei anteriormente. A maior parte das minhas alunas é adolescente, negra, pobre e absolutamente todas moram na favela e sofrem com o descaso das autoridades, a violência e o preconceito.

Debater sobre construção e representação de gêneros nesse ambiente quando não há iniciativas que deem recursos básicos de saúde e sociais a essas mulheres é difícil à medida que a maioria dessas meninas e mulheres já se habituou ao descaso e abusos que sofrem diariamente seja por parte dos homens, seja por parte do Estado.

Logo, se os PCNs, como documentos que homogeneízam o currículo básico, norteiam a educação básica do Rio de Janeiro no que diz respeito à igualdade e pluralidade de gênero, eles estão bem distantes do que realmente temos e na maioria das vezes não conseguimos atender a essas alunas.

Para Davi & Vitta (2016), existe uma grande necessidade de haver um modelo de educação onde a concepção hierárquica seja deixada de lado em detrimento da troca de experiências entre alunos e professores, No entanto tais ideias por mais que sejam libertadores se chocam com a realidade das escolas que não tem investimento em políticas públicas que realmente privilegiem uma educação mais colaborativa. Assim tais dificuldades se chocam com as propostas dos PCNs e o professor sem nenhuma estrutura acaba por não conseguir dar contas das diferenças e também dos obstáculos que é estar em uma sala de aula lotada de diferentes saberes culturas e práticas. Como observamos a seguir.

A necessidade de ter uma concepção de educação na qual a relação aluno professor seja reavaliada de modo que o fim da hierarquia presente dentro do ambiente escolar deixe de ser uma proposta e passe a ser realmente efetuada se choca com aspectos culturais inerentes a este ambiente que com a implementação dos PCN poderiam ser modificadas. Somente com mudanças efetivas nas políticas e educacionais, de maneira particular no interior da escola poderemos dizer que o professor será mediador do conhecimento que deve ser construído pelo próprio aluno. A expectativa é que o aluno seja considerado o agente do processo ensino-aprendizagem e que, ele seja inserido neste processo, com sua realidade, com seu repertório. (DAVID & VITTA, 2016. p.142)

Assim, torna-se interessante observar como a construção de gênero da mulher na favela vem sendo feita no ambiente escolar, tudo o que pode ser feito a fim de fomentar esse debate nas escolas, a importância dele para formação dessas alunas e, com o passar dos anos o que tudo isso irá provocar tanto para as alunas moradoras desses lugares quanto para a sociedade em geral.

Portanto, essa dissertação se propõe a observar e analisar como essa construção do gênero feminino se dá em uma escola de favela a fim de obter uma maior aproximação das necessidades sociais das alunas e uma maior interação no ambiente escolar.

Por fim, e não menos importante, cabe salientar como está organizado o escopo deste trabalho. Em um primeiro capítulo estamos apresentando um breve histórico sobre a história da favela e a história da Favela da Pedreira a fim de contextualizarmos historicamente o espaço no qual encontra-se o nosso objeto.

Já no segundo capítulo apresentamos uma discussão teórico-metodológica sobre a questão da identidade da mulher favelada. Assim as Representações Sociais que as cercam. Para isso nos apropriamos do conceito de gênero e também de favela e raça. Isso se torna necessário à medida que quando falamos de favela temos que ter em mente um espaço onde a maioria dos habitantes é negra.

Sendo assim, boa parte dessas alunas não são apenas mulheres faveladas, mas mulheres negras e faveladas. E como entendemos que gênero e raça são interseccionados devemos fazer esse recorte de raça para darmos conta das demandas desse grupo. Como lembrou Lélia Gonzalez (1979):

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações mentais sociais que se reforçam e reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra, em particular, desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa. (p.19.)

No terceiro capítulo, apresentaremos o nosso diário de campo realizado na Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza, com as turmas de 9º ano durante todo o ano de 2017. Através desse Diário de Campo pudemos observar mais marcas fundamentais das identidades dessas alunas principalmente relacionadas ao espaço onde vivem e ao gênero a qual se identificam.

Logo, entendemos que a organização desse Diário de Campo foi fundamental para a realização dessa pesquisa à medida que nos proporcionou uma maior imersão na vida dessas alunas. Além disso, nos proporcionou, também, maiores informações sobre a favela da Pedreira

que não foram possíveis de serem encontradas através de bibliografia acadêmica, como explicaremos posteriormente.

No quarto e último capítulo apresentamos o questionário utilizado em nossas pesquisas e os resultados de nossas análises. Esse capítulo conta com uma série de tabelas que trazem os termos enunciados nos questionários das alunas fazendo uma correlação com o nosso arcabouço teórico. Além disso, relacionamos nossos dados obtidos através da utilização do questionário com os dados advindos do Diário do campo, o que permitiu uma assimilação muito maior sobre as construções de identidades dessas alunas.

Por fim, apresentamos a conclusão dessa dissertação buscando entrelaçar todos os conhecimentos apreendidos através de nosso trabalho de pesquisa e nossos resultados.

2. A FAVELA, A HISTÓRIA E A ACADEMIA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Segundo Davis (2006), o nascimento das favelas podem ter motivos diferentes. Sejam eles a expulsão de moradores do campo, a reorganização urbanística ou crises econômicas.

Entretanto, há algo em comum em todas as áreas em que as favelas cresceram: em todas elas nota-se um afastamento segregacionista da população para áreas desprivilegiadas de políticas públicas, ou para periferias longínquas que acabam formando favelas e isso proveria do comportamento colonial arraigado na estrutura social dos Estados que foram colônias.

A construção do conceito de favela não é algo recente em nossa história. Nos fins do século XIX, a favela já insurge como aglomeração de excluídos rebeldes, formando uma comunidade coesa e pondo em perigo a ordem social no Rio de Janeiro.

Além disso, vale ressaltar, também, que a própria origem da favela advém de outro problema republicano. Historicamente, os primeiros moradores dos morros do Rio, mais especificamente do Morro da Providência, são provenientes de Canudos, ou seja, essa realocação populacional ocorrida com a Guerra no sertão é um dos fatos que marcam o início das aglomerações nos morros cariocas.

Valadares (2005) diz, além disso, que podemos identificar mais relações entre a origem da favela e o mito de Canudos.

A leitura de textos do princípio do século sugere uma associação mais do que evidente entre o morro da Favella, no Rio de Janeiro, e Canudos. Uma história está ligada à outra, pois foram ex-combatentes da Guerra de Canudos que se instalaram no morro da Providência, a partir daí denominado morro da Favella. São duas as explicações para essa mudança de nome: primeiro, a existência neste morro da mesma vegetação que cobria o morro da Favella do Município de Monte Santo, na Bahia; segundo, o papel representado nessa guerra pelo morro da Favella de Monte Santo, cuja feroz resistência retardou o avanço final do exército da República sobre o arraial de Canudos. Se, no primeiro caso, a explicação está baseada numa similitude *tout court*, no segundo, a denominação morro da Favella vem revestida de um forte conteúdo simbólico que remete à resistência, à luta dos oprimidos contra um oponente forte e dominador. A marca de Canudos nesse momento fundador é, assim, incontestável. No entanto, é bom frisar, não foi simplesmente Canudos, não foi uma povoação de Canudos qualquer que desempenhou o papel de mito de origem da favela carioca. Foi o arraial de Canudos descrito em Os sertões de Euclides da Cunha. (VALADARES, 2005, p.9)

Segundo Lícia Valadares (2005), no início do século XX a favela se transforma em um problema urbanístico e social que desafiava a administração pública; tal fato culminou em diversas pesquisas que deram origem aos planos de obras dos anos 30. A partir dessas leituras, observamos que a presença de pequenos casebres pelos morros do Rio de Janeiro datam de 1895, o que podemos entender como o embrião do que mais tarde se tornaria a favela.

Sendo assim, entendemos que a problemática da favela deriva já do século XIX quando a partir de 1897 surgiram os morros da Providência de Santo Antônio no centro da cidade. Já a partir do início do século XX, o crescimento desordenado da cidade fazia com que a cidade passasse por graves problemas em relação à falta de moradias. E, nesse sentido, entendemos o nascimento do termo favela como é tratado por Abreu (1994):

Favela é um arbusto típico da caatinga nordestina e muito abundante no sertão de Canudos. Lá havia inclusive um morro com esse nome. Seja porque o morro da Providência se assemelhava ao morro existente em Canudos, seja porque os soldados ali encontraram (ou construíram) algo que lhes recordava Canudos, a verdade é que o morro da Providência logo passou a ser conhecido na cidade como morro da Favela. (ABREU, 1994, p. 45).

Assim, a partir de 1903, o então prefeito, Pereira Passos, começou a promover uma grande reforma urbana na cidade a fim de modernizar o Rio de Janeiro que, agora, se tornará capital da República como explicitado abaixo por Ferreira (2009):

Desde o início do século XX – com a denominada Reforma Passos – foram promovidas reformas urbanas vigorosas (Abreu, 1987, p. 60; Neves, 1996, p. 49; Vaz, Silveira, 1999, p. 59; Reis, 1977, p. 22), ademais, embora tenham sido formados bairros ditos operários (Albernaz, 1985, p. 25), o aspecto geomórfico peculiar da cidade fez com que a divisão de classes por entre os diversos bairros da cidade fosse ligeiramente borrada. Assim é que observamos um grande número de favelas localizadas em bairros nobres da cidade. Contudo, importa reconhecer que a própria concepção “de morador do morro” e “morador do asfalto” por si só já denota a divisão. (FERREIRA, 2009 p.2).

Gradativamente víamos o Estado associando-se ao capital privado e, assim, ficava evidente qual seriam os interesses a serem atendidos. E uma das principais parceiras do setor privado passam a ser as Companhias de bonde da cidade. Logo, vemos a partir dessas parcerias o princípio da organização espacial do centro do Rio. Mas com o passar do tempo, também em outras áreas, começa a mudar, seguindo a lógica desse capital financeiro que dominou a política carioca, como podemos constatar no trecho a seguir:

(...) a Cia. Do Jardim Botânico, por exemplo, executa o desmonte de parte da ladeira de Santo Antônio para alargamento da rua da Guarda Velha, sem falar nos túneis e em aterro (como vários na lagoa Rodrigo de Freitas) para construir estações; a Cia. De São Cristóvão prolonga e abre várias ruas, como condição para extensão de suas linhas; a Cia. De Vila Isabel faz o aterro do mangue de Praia Formosa e abre ruas no Cachambi e outros locais, e assim por diante. (Maria Lais Pereira da Silva (DA SILVA, 1992, p. 43)

Outro ponto que deve ser observado é que, com a ampliação dessas obras, uma grande quantidade de mão de obra foi contratada. No entanto, ao término das obras, os funcionários que, até então, dormiam nos canteiros de obra, eram dispensados e não tinham para onde ir o

que, gradativamente, ampliava a população dos morros do centro da cidade. Enquanto isso, um projeto de valorização fundiária era empregado pelo Governo com o auxílio dessas grandes empresas.

Assim, o que se inicia como um projeto de modernização do centro passa a se tornar um refinado projeto imobiliário de loteamento que pré-define as áreas de maior influência da cidade para as classes mais abastadas, cabendo aos mais pobres buscar abrigos nos morros. Logo, a partir de 1910 as favelas começam a crescer em direção às Zonas Sul e Norte.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que isso não ocorreu de forma pacífica já que, é nesse mesmo período que começam as políticas de remoção do Governo. Contudo, por mais que o Estado se esforçasse em tirar os moradores de um determinado lugar, logo eles já estariam ocupando outro à medida que o problema de moradia das classes mais pobres no Rio de Janeiro continuava a ser crônico. Segundo Jaguaribe (2005):

“Desde o final do século XIX e início de século XX, as favelas (...) figuram nos jornais. (...) No início do século temos a prédica higienista que incide sobre os recantos problemáticos e insalubres e carentes de civilidade. Em 1948, quando as favelas tinham se expandido vertiginosamente no Rio de Janeiro, Carlos Lacerda, lança na imprensa sua famosa “Batalha do Rio de Janeiro”, em que busca sacudir a opinião pública com suas descrições sobre a marginalidade das favelas cariocas. Novamente, Lacerda destaca-se nos anos 1960, pela sua política de remoções noticiadas pela imprensa. A partir dos anos de 1980, os discursos sobre as favelas e suas representações contraditórias passam, necessariamente, pela avaliação da cultura da violência gerada pelo tráfico de drogas” (JAGUARIBE, 2005 p. 128).

Já em meados do século XX, enquanto o centro da cidade tinha uma gradativa diminuição de população, os subúrbios iam crescendo de forma desordenada com a ocupação dessas áreas realizadas pelas camadas mais pobres da população composta majoritariamente por negros e imigrantes nordestinos. Enquanto isso, na zona sul, a ocupação era feita principalmente pelas classes mais abastadas. Como nos afirma Vaz (1996) a seguir:

(...) nos lotes pequenos, sem infraestruturas urbanísticas, de difícil acesso, e por isso mesmo, baratos, praticava-se a autoconstrução. Assim, na produção dos novos espaços, destacava-se o binômio loteamentos populares e autoconstrução, e em menor grau, a produção de conjuntos residenciais pelo Estado. (VAZ, 1996, p.42)

Em decorrência desse desordenamento na ocupação da cidade, no início da década de 40, foi realizado um recenseamento na cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de mapear o número e localização dessas novas ocupações. Esses levantamentos de informações tinham como objetivos cadastrar os habitantes, que depois seriam removidos das favelas para parques proletários construídos pelo governo. (ABREU, 1994).

Assim, nas décadas de 1960 e 1970 o que vemos é a organização de uma política de remoção de favelas por parte do Estado. Nesse período, muitos moradores de favelas foram transferidos para assentamentos, parques proletários extremamente distantes do grande centro. E nesse sentido, fica claro um projeto de governo que deseja acima de tudo afastar os pobres dos grandes centros de poder e realocá-lo nos subúrbios. Ferreira (2009) esclarece isso na seguinte afirmação:

Em se tratando do Rio de Janeiro, a ausência de uma efetiva política de habitação popular, tornou a casa própria no subúrbio uma miragem para a maioria do proletariado. A partir de então, Fernandes (1995, p. 30) supõe que “o sentido do ‘conceito carioca de subúrbio’ experimentou o sentimento e a necessidade ideológica das elites no intuito de afastar as classes subalternas do Rio de Janeiro. (...) O conceito carioca de subúrbio é uma representação que sintetiza um discurso ideológico sobre o lugar dos pobres na cidade do Rio de Janeiro. Para Fernandes (1995, p. 31), tal conceito significa o tipo de cidadania reservada para a maioria de sua população, já que “predomina, entre nós, a ideia de um espaço (suburbano) subordinado e sem história, sem criação, sem cultura, carente de valores estéticos em seus homens e sua natureza (subúrbio é quase sempre feio e sem atrativos), ausente de participação política e cultural. (FERREIRA, Álvaro, p.3).

Logo, observamos que até os anos 70 a única preocupação do Governo era remover a população das favelas dos grandes centros sem dar nenhuma condição de vida ou qualquer estrutura a esses novos aglomerados que passam a surgir pela cidade. A consequência disso começa a aparecer da década de 80 em diante. Sem a presença do Estado e do poder público nos morros, gradativamente começa a ocorrer um aumento significativo do tráfego e, assim, as favelas cariocas se tornam o centro do crime organizado no Rio. É a partir daí que começam as guerras entre facções do tráfego no Rio de Janeiro.

Nos fins da década de 80, durante os governos Brizola, a política de centro esquerda faz com que a ideia das remoções seja deixada de lado. No entanto, se por um lado observamos finalmente certa aceitação do Estado para com a favela, por outro vemos que este não está preocupado em manter alguma estrutura governamental nesses territórios. E, o resultado disso é um salto monumental na criminalidade nas favelas do Rio de Janeiro.

Outro ponto a ser observado é que o início da década de 90 marca também o começo do crescimento econômico brasileiro após os anos de Ditadura Militar. Com esse crescimento a política ocupacional brasileira, mais uma vez dá uma guinada a fim de atender aos interesses do mercado imobiliário e da indústria. Logo, territórios que, até então, eram ocupados por moradores mais pobres, em áreas mais nobres, passam a ser retomadas pelo poder público a fim de serem usadas como novos empreendimentos imobiliários, ou novas indústrias.

Mais uma vez, nos deparamos com uma política de remoções e, assim, novamente os

moradores são obrigados a engrossar uma massa populacional que adentra nas favelas do subúrbio do Rio. Então, um novo momento de crescimento desordenado se direciona para as favelas cariocas, como observamos como Ferreira (2009) no trecho abaixo:

Esse período compreende justamente a fase em que o crescimento econômico no Brasil foi praticamente nulo, não conseguindo incorporar a população economicamente ativa que chegava ao mercado de trabalho, além de apresentar um forte crescimento do desemprego. A estratégia de sobrevivência dessa parte da população voltou-se à informalidade e as favelas próximas aos locais de trabalho tornaram-se sua opção de habitação. ((FERREIRA, 2009, p.4).

Assim, somente a partir de 1992 é que o poder público começa a dar algum sinal de que se interessa pelos espaços das favelas. Nesse ano, o Plano Diretor Municipal propõe a permanência dos moradores nas favelas com encostas, porém com um processo de urbanização dessas áreas.

No ano seguinte a Prefeitura do Rio de Janeiro cria o Programa Favela Bairro, que tinha como objetivo organizar obras de saneamento e infraestrutura nas favelas em toda a cidade do Rio. No entanto, tal plano acaba sendo extremamente superficial e não consegue chegar à totalidade do subúrbio do Município. Assim, passamos toda a década de 90 com incursões relacionadas à estrutura extremamente fracas, por parte do poder público, e, em contrapartida, uma pesada ação policial, o que tornou os morros cada vez mais violentos.

A partir dos anos 2000, o Governo anuncia que, a partir das UPPs tentaria dar conta das questões de violência nas favelas cariocas. Segundo Franco (2014), o Plano de Ação das UPPs, a ideia seria que primeiro haveria a entrada de um braço policial a fim de expulsar os traficantes de drogas. Isso deveria ser feito primeiramente nas comunidades com maior incidência de conflitos e de tráfico. Após essa entrada inicial, seria instalado ali um posto de Polícia Pacificadora a fim de manter a paz na região e, com isso, o Estado começaria a instalar equipamentos do poder público nessas comunidades, ou seja, escolas, hospitais, centros de apoio e lazer, dentre outros. Como Franco (2016) mostra a seguir:

O documento oficial, o Decreto-Lei 42.787/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011), delimita cinco etapas para a sua correta implementação: Intervenção Tática, Estabilização, Implantação, Avaliação e Monitoramento. A primeira etapa se caracteriza pela ocupação militar, com o auxílio de tropas especializadas como – Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro (Bope/PMERJ), Batalhão de Polícia de Choque (BPChoque), Forças Armadas ou a criação de um Batalhão local com comando e estrutura próprios, incluindo, nesta etapa, algumas políticas sociais específicas em cada localidade. A segunda etapa diz respeito à estabilização, na qual ainda são intercaladas às operações tática e militar e alguma interação na localidade, ou seja, há a indicação de possíveis interseções. A terceira etapa, de implementação, refere-se ao momento em que chega à localidade a polícia de proximidade, com características de polícia comunitária, formada para tal função. E, segundo o Decreto, a última etapa é de avaliação e monitoramento: quando as ações da polícia

pacificadora são de fato acompanhadas. Para viabilizar essas ações, o governo do Estado do Rio de Janeiro determinou a criação da Coordenadoria de Polícia Pacificadora (CPP)⁹, também pelo Decreto 42.787 de 06 de janeiro de 2011, que “tem como missão dirigir estrategicamente as ações e operacionalizar o plano de implantação das Unidades de polícia pacificadora – UPP, da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2011). (...)Aliada à missão de dirigir estrategicamente as ações e operacionalizar o plano de implantação, a sua meta é, conforme consta no Decreto Nº 42.787/2011, construir a gestão do projeto de “pacificação” nas favelas a partir dos seguintes modelos conceituais de política pública: eficácia, eficiência e efetividade, sem que haja a necessidade de “reproduzir a gestão tradicionalmente militar” (RIO DE JANEIRO, 2011). (FRANCO, 2016, p.54-55)

O plano inicial seria que, pouco a pouco todas as favelas da cidade fossem “pacificadas”. No entanto, o Programa, em pouco tempo de uso, já mostrou grandes falhas. Em primeiro lugar, porque não chegou a nem 10% da totalidade de favelas do Rio de Janeiro. Outra questão importante diz respeito às UPPs não se preocuparem com as características específicas das zonas ocupadas. Favelas não são todas iguais. Lidamos com um contingente populacional muito diverso, sendo assim, contamos com uma diversidade cultural e religiosa muito grande. Isso sem contar com a questão espacial, afinal, cada canto da cidade é diferente do outro e isso também vale para o espaço da favela. Como diz Franco (2014) a seguir:

Contudo, essa organização documental não garante a efetividade do processo em curso. Atualmente, há inúmeros questionamentos sobre as UPPs e sua capacidade de mudar o padrão de violência vigente, em especial em algumas áreas da cidade. Como nos últimos episódios, acontecidos no primeiro trimestre deste ano (2014), quando oficialmente foram apresentados como uma crise nas UPPs Rocinha e Alemão, tendo as duas favelas características populacionais similares, com mais de 100 mil habitantes. (FRANCO, Marielle. p.56)

Em segundo lugar, porque apesar da ação territorial e entrada da polícia nas favelas com a instalação das UPPs, o governo não cumpriu a parte de trazer estruturas do Estado para dentro dessas localidades. Sendo assim, os moradores continuam sem uma estrutura básica de habitação, saúde, educação e cultura. Inicialmente a ideia das UPPs era trazer também o equipamento da UPP Social. Essa foi empregada já a partir de 2011, no entanto rapidamente caiu em desuso e foi gradativamente sendo abandonada e o que gerou desânimo em todas as lideranças comunitária que um dia acreditaram no projeto.

Segundo Franco (2014), às ações da UPP Social acabaram por se restringir somente a eventos artísticos ou esportivos mas não trouxeram nenhum aparelho estatal que modificasse positivamente a realidade dos moradores ou trouxesse maiores serviços públicos a esse espaço. Não houve em nenhum momento uma política de valorização da cultura da favela, muito pelo contrário vimos o estado apenas tentando efetuar o controle sobre o espaço da favela.

Um dos exemplos disso foi a tentativa de proibir a organização de Bailes Funks nas favelas ou tentativa de controlar horários e lugares para eventos. Isso mostra que tal “pacificação” não trazia de fato políticas culturais para a favela. Como diria Franco (2014): *“Elas não representaram, dessa forma, um rompimento de fato com a política hegemônica em curso, quando se deu o início das UPPs no Rio de Janeiro (...) Proibições, censuras e perseguições ao gênero musical afirmam-se como recorrentes nos territórios pacificados.”* (p.78).

Por conta disso, muitas críticas começam a serem feitas ao projeto. Segundo Leite (2012):

A primeira diz respeito à pouca efetividade da atuação da UPP Social, que não estaria conseguindo promover de fato a articulação entre as diversas instituições estatais para proporcionar aos moradores, com a agilidade e qualidade esperadas, os equipamentos e serviços públicos prometidos. A segunda crítica reside nas tentativas do comando de determinadas UPPs de usurpar a representação de suas organizações de base (especialmente, mas não só, as associações de moradores) e assim se converter em mediação política necessária entre moradores de favela e Estado. (LEITE, 2012, 18)

Por fim, e não menos importante, a implantação das UPPs não fez com que os traficantes, de fato, saíssem das favelas. O que fez com que Estado e Tráfico coexistissem não tão pacificamente nessas regiões. E para completar, muitas das UPPs acabaram por se envolver em grandes esquemas de corrupção no Rio de Janeiro. Já desde sua implantação o número de moradores de favela que foram assassinados pelas mãos armadas do Estado só aumentavam.

Em 2010, morreram no Brasil 49.93226 pessoas vítimas de homicídio, ou seja, 26,2 a cada 100 mil habitantes, sendo que 70,6% das vítimas eram negras. Ao analisar a faixa etária desses mortos, 26.854 eram jovens entre 15 e 29, ou seja, 53,5% do total (ISP, 2013). Já no último ano da série oficial, refere-se o Instituto de Segurança Pública (ISP) ao ano de 2013, ocorreu o aumento de 16,7% nas mortes por homicídio, 4.081 em 2012 e 4.761 em 2013.⁴

No início de 2018 o Governo Federal lançou uma plano de Segurança que passa por uma Intervenção federal no Estado do Rio. Segundo observamos na página do Gabinete da Intervenção Federal

Ordem pública é o funcionamento normal da sociedade. Pode se referir a instituições, empresas, universidades, escolas, hospitais etc. A ordem é uma situação em que se garante a incolumidade física, mental e dos bens das pessoas. Foi esse o caso do Rio de Janeiro, onde foi decretada a Intervenção Federal até 31 de dezembro de 2018.⁵

A ideia era dar conta da grave crise política e econômica que teria se instaurado no

⁴ Fonte: MS/SVS/DASIS - Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. Dados preliminares de 2010.

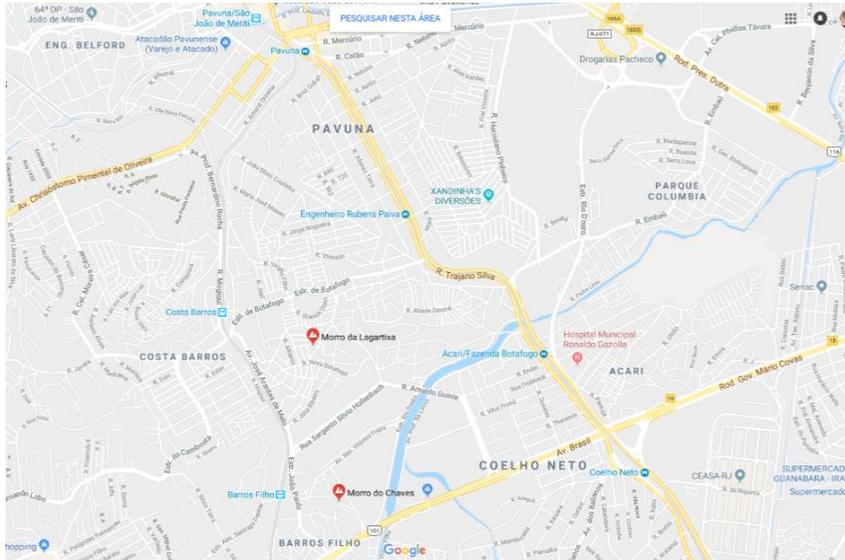
⁵ Fonte: <http://www.intervencaofederalrj.gov.br/intervencao/entenda-a-intervencao-federal>

estado do Rio de Janeiro. No entanto, estamos chegando ao fim da Intervenção e ainda contamos com um quadro bem complexo no que diz respeito a criminalidade no Rio de Janeiro. Além disso, as questões relacionadas a moradia e ocupação de morros nem de longe tem sido muito discutida seja pelo governo Federal ou Estadual.

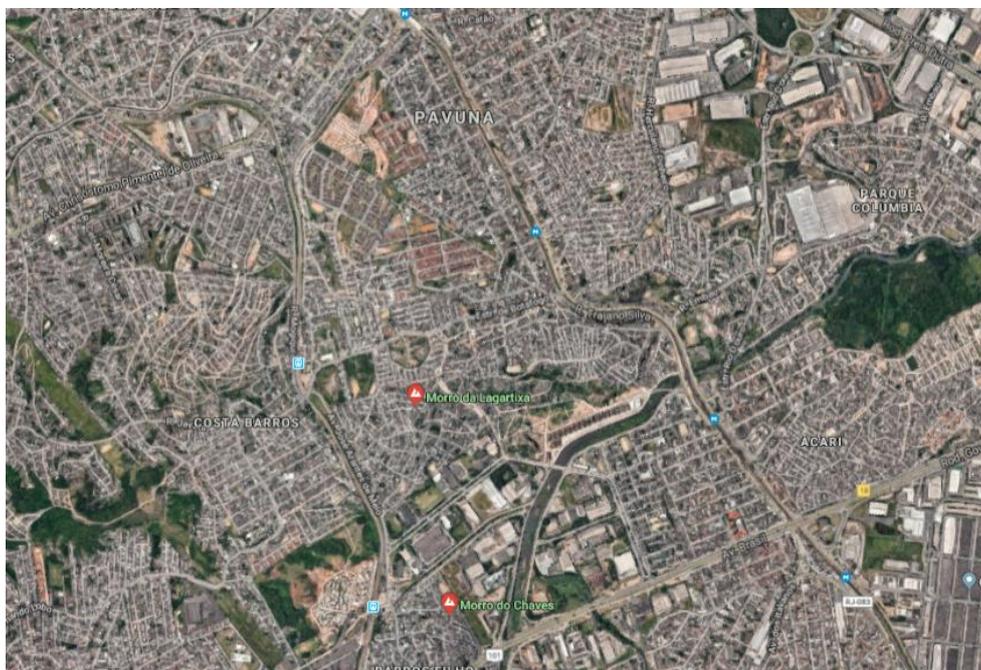
Assim sendo, percebemos que a questão da moradia, ocupação e violência nos morros e favelas cariocas ainda é um problema de Estado que não tem uma solução em curto prazo, e isso nem parece estar nas prioridades dos atuais governantes. Cabe a nós refletir até que ponto tais questões não se tornam extremamente importantes para garantir o bem estar desse cidadão morador de favela. E mais que isso, até que ponto, debater moradia e estruturas básicas não são fundamentais para a diminuição também da criminalidade.

1.1 - A PEDREIRA: Nosso campo.

O Complexo da Pedreira engloba as seguintes favelas: Morro da Final Feliz, Favela do Terra Nostra, Conjunto do Bairro 13, Morro da Lagartixa, Morro da Quitanda, LG, Morro da Pedreira, Conjunto da Fazenda Botafogo, Favelinha, Morro do Chaves.



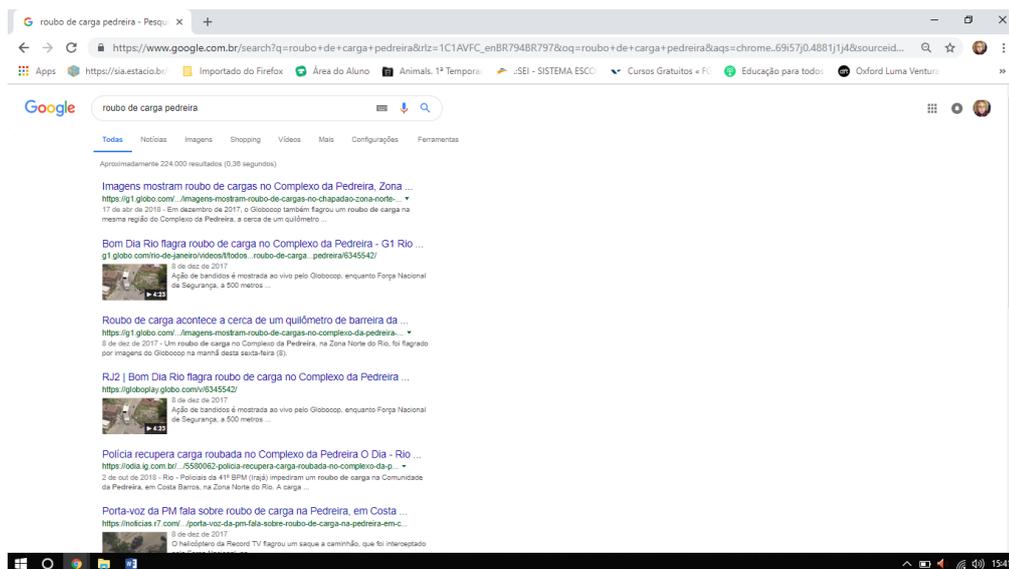
6



⁶ <https://www.google.com.br/maps/search/morro+da+pedreira/@-22.8204442,-43.3673157,15z>
<https://www.google.com.br/maps/search/morro+da+pedreira/@-22.8204442,-43.3673157,3761m/data=!3m1!1e3>

O complexo da Pedreira fica localizado no Bairro de Costa Barros, Zona norte do Rio de Janeiro, próximo já a Baixada Fluminense. Sendo vizinho do, também conhecido, Complexo do Chapadão.

A área é conhecida na mídia por ter um alto índice de violência e deflagração de conflitos. Tanto relacionados à guerras entre facções quanto relacionado à incursões policiais, devido aos altos índices de roubos de carga. Uma breve pesquisa em plataformas de busca nos demonstra tal situação⁷:



Durante a realização do levantamento bibliográfico para esse trabalho, muitas foram as tentativas de buscar bibliografia acerca da História da Pedreira, mas isso foi em vão. Nenhum texto acadêmico, artigo ou livro sobre o assunto foi encontrado. Também são pouquíssimas as informações sobre o lugar nos sites de busca da internet. Na maior parte das vezes ao buscar o termo “morro da pedreira” vemos apenas notícias policiais. Como podemos ver abaixo⁸:

⁷https://www.google.com.br/search?q=roubo+de+carga+pedreira&rlz=1C1AVFC_enBR794BR797&oq=roubo+d e+carga+pedreira&aqs=chrome..69i57j0.4881j1j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

⁸https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&source=hp&ei=WGZmW-gwhq7CBMm0p-gK&q=morro+da+pedreira&oq=morro+da+pedreira&gs_l=psyab.3..35i39k112j0l8.1698.6727.0.7016.18.17.0.0.0.123.1915.0j17.17.0....0...1c.1.64.psy-ab..1.17.1914.0..0i67k1j0i131k1j0i131i67k1.0.8kEwODqR7N8

Google morro da pedreira

Todos Maps Notícias Imagens Vídeos Mais Configurações Ferramentas

Aproximadamente 2.810.000 resultados (0,55 segundos)

Pedreira (Rio de Janeiro) – Wikipédia, a enciclopédia livre
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedreira_\(Rio_de_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedreira_(Rio_de_Janeiro))
Pedreira é um grande complexo de favelas localizado nos bairros de Costa Barros, Barros Filho e Figueira e também é um bairro não oficial dentro de Costa Barros na cidade do Rio de Janeiro. O conjunto de favelas da **Pedreira** é formado pelo **Morro da Fimil Feliz**, ...
 Você visitou esta página 2 vezes. Última visita: 04/08/18

Morro Da Pedreira - Rio de Janeiro - Bairro | Facebook
<https://pt-br.facebook.com/Locais/Rio-de-Janeiro/>
Morro Da Pedreira, Rio de Janeiro. 1.222 curtidas · 9.245 estiveram aqui. Bairro.

Vídeos

Bandidos são flagrados em ruas do morro da Pedreira, na zona norte do Rio
 RT - 21 de fev de 2018

TRAFICANTE RARO DO MORRO DA PEDREIRA TCP PEGA 2 ...
 CARIOCA NEWS
 YouTube · 18 de mar de 2018

Polícia faz operação no Morro da Pedreira, no Rio
 RT - 21 de fev de 2018

Morro Pedreira

Bandidos são flagrados em ruas do **morro de Pedreira**, na zona norte do Rio - Rio de Janeiro - R7 Cidade Alerta RJ. Para continuar assistindo esse vídeo, por favor desabilite seu bloqueador de anúncios e recarregue a página.
 Bandidos são flagrados em ruas do morro da Pedreira, na zona norte ...
 R7

Itens também pesquisados View 5+ more

Morro Rio
 Morro Santos So
 Morro Do São Carlos
 Morro Da Brasília Niland
 Morro De So

Como chegar a Morro Da Pedreira? - Moovit
<https://mooivtapp.com/Brazil/Rio-de-Janeiro-e-Região/Morro-Da-Pedreira>
 Direções para **Morro Da Pedreira** de Ônibus, Trem ou Metrô. Clique aqui.

Polícia Civil faz operação no Morro da Pedreira após roubo de 193 ...
https://odia.ig.com.br/_moro-da-pedreira...544112059/r2:122a00043e.html
 A Polícia Civil fez nesta sexta-feira uma operação no **Morro da Pedreira**, em Costa Barros, para prender os envolvidos nos roubos de 193 motos do depósito de ...

Arafat, chefe do Morro da Pedreira, é preso no Rio - Notícias - R7 Rio ...
https://noticias.r7.com/_arrafat-chefe-do-morro-da-pedreira-e-preso-no-rio-0112201...
 1 de dez de 2016 - A Polícia Militar prendeu, na noite de quarta-feira (30), o traficante Carlos José da Silva Fernandes, o Arafat, apontado como chefe do tráfico ...

G1 - Polícia faz operação no Morro da Pedreira. Subúrbio do Rio ...
g1.globo.com/rio-de-janeiro/operacao-no-morro-da-pedreira-suburbio-do-rio.html
 9 de jan de 2015 - Policiais Civis fizeram, às 7h desta sexta-feira (9), uma operação no **Morro da Pedreira**, em Costa Barros, no Subúrbio do Rio. De acordo com o ...

COMPLEXO DA PEDREIRA (@paideixaforte) | Twitter
<https://twitter.com/paideixaforte>
 The latest Tweets from **COMPLEXO DA PEDREIRA (@paideixaforte)**. MORRO DA PEDREIRA, Tudo sobre o Complexo da Pedreira, frases, fotos e vídeos, gifs.

Pesquisas relacionadas a morro da pedreira

Sendo assim, tentar contar a História desse lugar se tornaria tarefa quase impossível. No entanto, como esse projeto contou com uma série de dificuldades desde o início, relacionadas principalmente a violência da localidade, essa seria apenas mais uma.

Em Agosto de 2017 foi realizado um Sarau na Comunidade da Pedreira. O Sarau Negrícia organizado por lideranças comunitárias da localidade. O Sarau foi realizado na quadra da Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza. Lá, pude conversar com pessoas que habitam na região há muito tempo, mais especificamente desde a década de 1960.

É, somente através dessas pessoas, que podemos tentar remontar a história da Pedreira. Mas, sem dúvida, esse seria trabalho para uma nova dissertação. Sendo assim, seria contraproducente aqui apresentar todos os dados que foram coletados a medida que eles teriam que ser comparados e analisados superando o trabalho original o que fugiria do objetivo dessa dissertação e ainda causaria um atraso significativo na entrega desse projeto.

O fato é que, após essas conversas, os dados que surgiram dizem que a Favela da Pedreira nasce entre as década de 1950 e 1960. Antes disso a região era composta por terras de uma fazenda abandonada. Nos idos de 1950 começaram a chegar os primeiros habitantes. Parte deles fugidos das remoções que se iniciaram nessa década das favelas próximas ao centro. E

outra parte de colonos fugindo da crise e da fome no interior do Rio de Janeiro.

Essa informação se encaixa inclusive com relatos de moradores do Morro do Jorge Turco, que também é próximo da Pedreira e onde nasci. Meus pais, ambos, chegaram na década de 1960, vindos do interior do Rio, mais especificamente do Vale do Paraíba. Sendo assim, de acordo com o contexto histórico do Rio durante a década de 1960, seja com a crise generalizada na economia, seja com a crescente política de remoção aplicada por Carlos Lacerda esses relatos estariam bem de acordo com o que ocorreu em outras favelas no Rio, especificamente nesta Região.

O fato é que, a partir da ocupação a favela da pedreira tornou-se, a princípio, um amontoado de palafitas. Lembro-me que quando era criança, na década de 80, passava pela Pedreira para ir à casa de familiares. E o que via era uma amontoado de barracos de papelão e madeira próximos a um rio que enchia em qualquer chuva leve. O rio em questão é o Rio Acari, que continua a encher, a propósito.

Quanto a favela em si, essa situação perdurou até fins da década de 1990. Os barracos e o rio que sempre enchiam. E essa visão era apenas da entrada da favela. A situação no alto do morro era bem pior e já na década de 90 o contingente populacional havia aumentado muito.

Somente nos anos 2000 é que as coisas começam a mudar na paisagem da pedreira. No ano de 2006, ainda durante o Governo de César Maia, é lançado o Projeto do Favela Bairro da Pedreira. A Insite Construtora foi a responsável pelo projeto original que tentaria transformar a favela em bairro. Nessa obra, os barracos no pé do morro, próximo ao rio, foram desocupados, destruídos e em seu lugar foi criado um conjunto habitacional que abrigaria as famílias da desocupação e outras em estado de carência e vulnerabilidade no alto do morro.

Imagem do Projeto⁹:

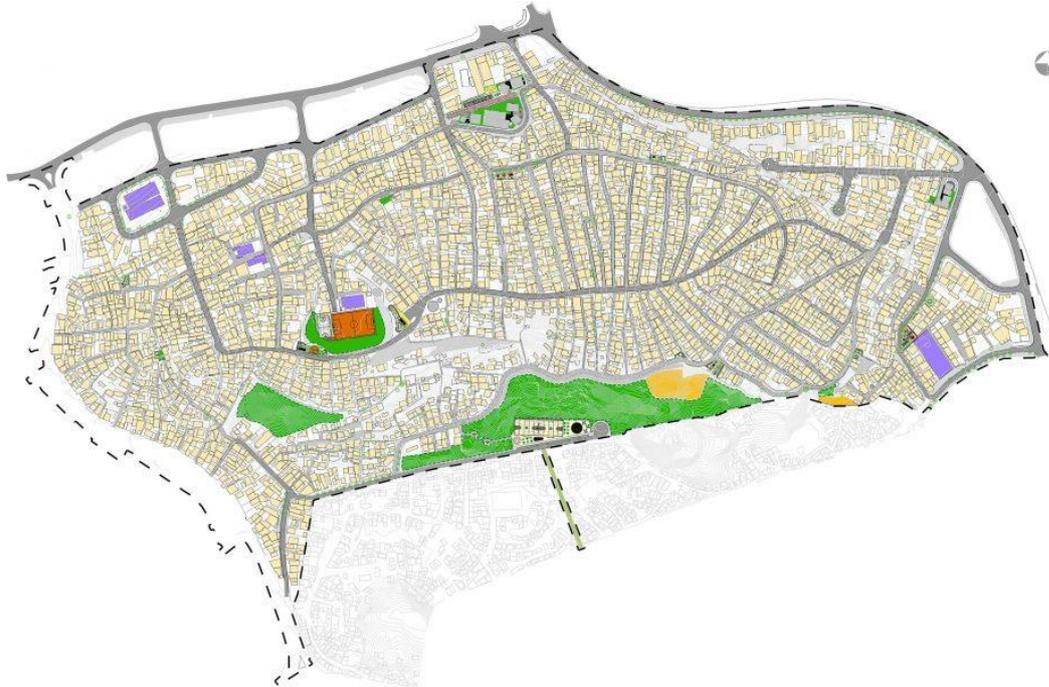
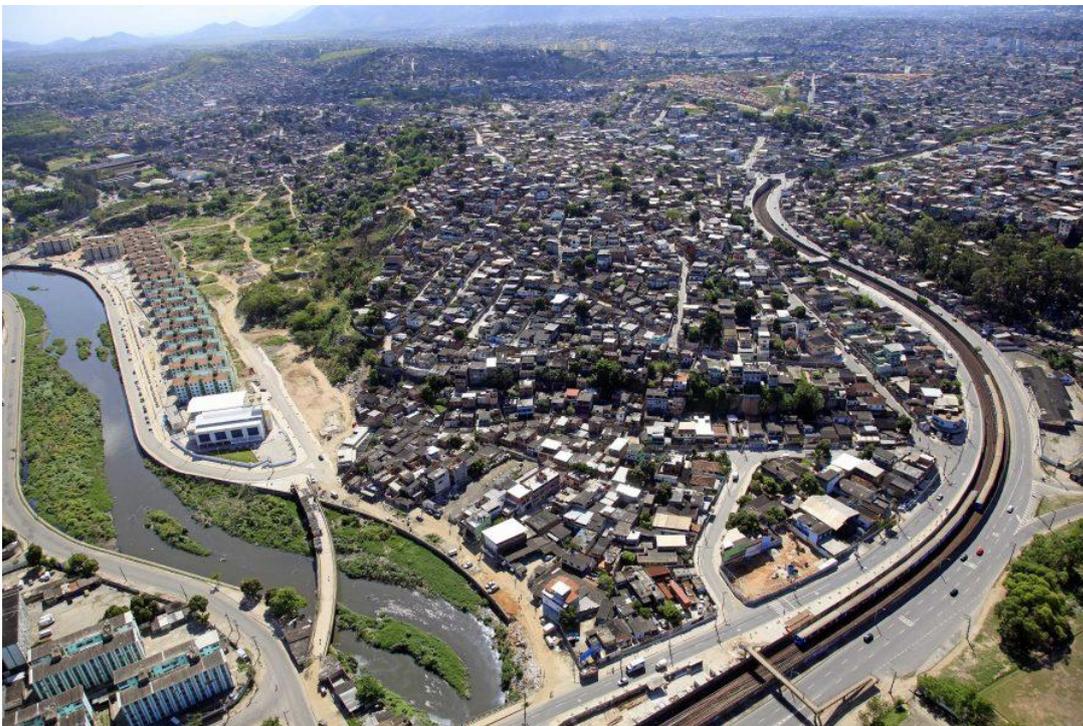


Foto da Pedreira após o Projeto¹⁰:



No entanto, ao fim do mandato do Prefeito as obras do projeto ainda não tinha sido

⁹ Fonte: <http://www.insitearquitetos.com.br/wp-content/uploads/2017/01/pedreira-Layout1-925x600.jpg>

¹⁰ Fonte: <http://www.insitearquitetos.com.br/wp-content/uploads/2017/01/15-10-12-131-900x600.jpg>

completadas. E com isso foram abandonadas durante anos. Mais exatamente até o ano de 2011. Nesse ano, o então prefeito Eduardo Paes, juntamente com o Secretário Municipal de Habitação de sua gestão, Marcelo Bittar, lançaram um plano de obras de saneamento e planejamento na Favela da Pedreira em Costa Barros¹¹. Com o “Morar Carioca”, segundo a prefeitura, os habitantes da Pedreira teriam acesso a água, esgoto e saneamento básico, além de obras habitacionais. Na época do lançamento do plano de obras, Marcelo Bittar esteve na Pedreira e deu a seguinte declaração:

O fato de essa ser uma das regiões mais pobres da cidade nos mobilizou para que a gente possa trazer com prioridade o programa Morar Carioca. Essas comunidades receberão redes de água e de esgoto novas e pavimentação. Vamos construir praças, creches, uma praça do conhecimento, um cinema moderno - como o que inauguramos em Nova Brasília - porque cultura e entretenimento são importantes para os moradores dessas comunidades. Esse investimento vai reverter em qualidade de vida para todos, inclusive, com novas habitações. (Bittar, Marcelo).

Durante as obras do Morar Carioca a Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza começa a ser construída. Sua inauguração ocorre em 04 de Julho de 2012, durante o último ano de gestão de Eduardo Paes, mais exatamente 3 meses antes da eleição municipal. A princípio, a escola foi projetada para ser um Espaço de Educação Infantil, mas devido às reivindicações de moradores foi transformada em ‘Escola do Amanhã.

No dia 04 de julho de 2012, a Prefeitura entregava através das mãos da então Secretária de Educação, Claudia Costin, uma escola Semi -pronta já que faltavam vários aparatos tecnológicos prometidos no projeto original. O nome da escola foi dado em homenagem a Daniel Piza, amigo de Costin, morto anos antes. Na época da inauguração a Secretária disse o seguinte:

Se tem uma área da cidade que precisa da educação como meio de emancipação, essa área é essa. Além do baixo IDH, ainda não foi pacificada. Queremos que o Daniel nos inspire a tirar jovens da possibilidade de entrar para o tráfico, através da educação de qualidade. (COSTIN, Claudia)¹²

A aulas foram iniciadas no dia 30 de Julho do mesmo ano, logo após o retorno do Recesso escolar. No entanto devido a pressa na inauguração e a falta de organização, quase não haviam alunos. Eu entrei na escola no dia 30 de Agosto de 2012. Até o fim daquele ano dei aula para 5 turmas que eram as únicas que haviam naquela escola. Duas turmas de sexto ano, uma

¹¹ <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=1485380>

¹² <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,escola-daniel-piza-e-inaugurada-na-zona-norte-do-rio-de-janeiro,895768>

turma de sétimo e uma de oitavo e nono que assistiam aulas juntas. Realmente uma fase precária que refletia bem o entorno.

Assim como a escola, as demais obras foram entregues de forma inacabada. As obras no Rio, que eram o que mais a comunidade almejava, não foi terminada. O centro de comércio construído atrás da escola não foi terminado. E continua fechado até a finalização dessa dissertação. E área no entorno da escola que foi desocupada para que novos equipamentos do Estado fossem construídos foi abandonada e hoje foi reocupada pelos barracos de madeira.

Desde então muita pouca coisa mudou na Pedreira. O Estado simplesmente se ausentou novamente. E mais uma vez a violência tomou conta da região. Apenas neste ano, em 2018, após o lançamento do Plano de Ação de intervenção Nacional, organizado pelo Governo Federal, é que algum braço do governo se dignou a adentrar na região. Infelizmente, como era de se esperar, esse braço foi o Exército. Em Fevereiro é lançado o plano de Intervenção Federal a fim de se dar conta do cenário de Violência no Rio de Janeiro:

Não há mudança no momento. As Forças Armadas já participam desse tipo de operação. Apoiamos quando a polícia entra para fazer uma prisão. Damos o suporte para que a polícia possa entrar com tranquilidade na comunidade (General Braga Nunes, Interventor Federal)¹³

Já em março de 2018, começaram a chegar os primeiros Blindados do exército que ocuparam a região e que continuam lá até a finalização deste trabalho. Em maio do mesmo ano tivemos nosso último contato com o Estado, quando, Marcelo Crivella, atual Prefeito do Rio de Janeiro, sem aviso prévio, montou um novo plano de habitação e limpeza do Rio Acari que pôs abaixo a ponte que ligava a favela até a Avenida Pastor Martin Luther King. A única via asfaltada e principal via para os pedestres da região. Nos Jornais da época da destruição da ponte vemos o seguinte:

“Uma ponte inacabada sobre o rio Acari, na zona norte do Rio, será demolida. Construída na década de 1980, a estrutura acumula toneladas de lixo, que causam alagamentos. O local fica na altura das comunidades Fazenda Botafogo e do Complexo da Pedreira. Agentes da Prefeitura do Rio retiraram moradores e comerciantes que viviam em construções irregulares em cima da ponte. Os técnicos afirmaram que eles foram encaminhados para o programa Aluguel Social. O prefeito Marcelo Crivella disse que, com a demolição da ponte, o rio Acari vai passar direto para a baía de Guanabara.” (R7 – Record)¹⁴

Segundo o Prefeito, uma passarela deveria ser construída em seu lugar após a limpeza

¹³ <https://exame.abril.com.br/brasil/braga-netto-nao-ha-previsao-de-ocupacao-permanente-em-favelas/>

¹⁴ <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/balanco-geral-rj/videos/ponte-inacabada-sera-removida-em-acari-para-reduzir-alagamentos-25042018>

do rio. No entanto até a data de finalização desse projeto o rio continua poluído e assoreado, a ponte não foi construída, a população continua tendo que passar por ruas não asfaltadas, as obras na escola foram iniciadas mas sem data para terminar e a violência continua a mesma. Assim como a venda de drogas, os tiros e o blindado militar parado na esquina.

Viver na Pedreira é acostumar-se com o descaso e a violência!

2. ENTRE TEORIAS E MÉTODOS: UM DIALOGO SOBRE GÊNERO, RAÇA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta pesquisa buscamos compreender de que forma se apresenta a identidade de gênero das mulheres, tendo como objeto as alunas de uma escola de favela. Além disso, tentamos entender se a escola é determinante para a construção de tais identidades e quais as representações sociais que podemos observar acerca do “ser mulher” na favela.

Sendo assim, esse capítulo busca dar embasamento teórico e metodológico para nossa pesquisa a fim de entender melhor nossa metodologia e buscar autores que nos ajudem a compreender melhor os resultados dessa dissertação.

Ao realizar um estudo bibliográfico inicial sobre o tema constatamos que, a partir da construção do conceito de favela, conseguimos perceber que, constantemente, há um discurso exterior à favela que se julga como aquele que tem legitimidade de falar pelos favelados. Isso é observado, principalmente, a partir do momento em que o Estado, a partir da década de 1920, começa a realizar incursões aos Morros Cariocas.

Segundo Jaguaribe (2005), tal ação do Estado tinha como objetivo de civilizá-los já que era julgado como necessária àquelas pessoas, como vemos no trecho a seguir:

“A visão de uma modernidade prometida, segundo os ideários do início do século XX, pressupunha que a sociedade fosse um mecanismo regulado, progredindo num ritmo constante compatível com o bem-estar dos seus cidadãos. Para alcançar esse objetivo, a favela não só deveria ser fisicamente erradicada, como seus moradores deveriam ser reeducados e purgados dos seus modos atípicos.” (JAGUARIBE, 2005, p.135).

Logo, sendo a mulher um indivíduo pertencente a esse ambiente onde a possibilidade de fala lhe é tirada, buscamos compreender como se dá a construção de gênero das alunas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada dentro de uma favela, mais especificamente, no Complexo da Pedreira, a Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza. Vale ressaltar que o trabalho se atem ao gênero feminino. Sendo assim, as questões acerca das masculinidades não serão discutidas nessa pesquisa.

Outro ponto importante a ser salientado nessa pesquisa é que a maior parte dos autores escolhidos para compor essa discussão teórico-metodológica são autoras mulheres. E isso não ocorreu de modo aleatório. Foi uma escolha teórica. E devo explicar que tal escolha é política a medida que, se estamos estudando sobre identidade de gênero e mulheres, nada mais justo do que marcar um lugar e legitimar minha fala através de outras pesquisadoras que estudam o mesmo que eu.

Para isso, usaremos o conceito de gênero analisado por Judith Butler (2003), que afirma que:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (...) tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos (BUTLER, 2003, p. 25)

Sendo assim, entendemos o gênero como uma construção cultural e, mais que isso, uma construção que é pautada pela dominação patriarcal e que pode também ser entendida como uma possibilidade de determinismo como observamos no trecho a seguir:

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a 'cultura' relevante que 'constrói' o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p.26)

Logo, Butler (Id) nos leva a entender que, assim como o sexo, o gênero não é anterior ao discurso: é, em vez disso, um efeito do discurso. Assim, considera que nem mesmo o sexo existe pré-discursivamente. Não é uma substância ou essência, mas uma produção ou efeito discursivo

Logo, tentamos buscar entender como esse gênero está sendo representado por alunas da educação básica nessa escola de favela carioca e se tais discussões estão sendo realizadas no ambiente escolar. Também podemos inferir que tais representações sociais possam ocorrer em outros contextos escolares semelhantes. E para compreendermos isso, lançaremos mão da Teoria das Representações Sociais para nos aproximar dos sentidos e discursos construídos por essas jovens mulheres a fim de melhor conceber sua(s) identidade(s).

Segundo Jovchelovitch (2008), a teoria das representações sociais não deve ser entendida apenas como uma psicologia social. Ela também deve ser compreendida como uma busca sobre como os saberes são produzidos e como eles se apresentam e se distribuem na sociedade. Com isso, percebemos que as representações sociais buscam teorizar o papel de inovadores, mas também das minorias que desafiam as tradições, além de observar como se desenvolvem novas categorias sociais. Como observamos no trecho a seguir:

“É com este ímpeto em mente que podemos compreender melhor a teoria de Moscovici das representações sociais e o papel do sujeito individual na criação de novas representações na esfera pública, desafiando culturas e produzindo heterogeneidade na vida social” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.86).

A partir disso, o embasamento teórico deste trabalho está pautado também no conceito de representação social produzido por S. Moscovici (1989) e nos estudos sobre Silenciamento realizados por Spivack (1998). Tal união se dá a fim de compreendermos as representações acerca da mulher favelada para as alunas de uma escola pública localizada em uma Favela e como tais representações influenciam na construção da identidade dessas alunas.

Por isso, esta pesquisa se torna importante à medida que amplia estudos sobre uma minoria que ainda tem pouca voz no cenário acadêmico e nos dá a possibilidade de entendermos como esses atores sociais sentem-se representados. Nesse utilizamos as definições de minoria usadas por Sodré (2005):

Minoria não é, portanto, uma fusão gregária mobilizadora, como massa ou a multidão ou ainda um grupo, mas principalmente um dispositivo simbólico com uma intencionalidade ético-política dentro da luta contra-hegemônica (SODRÉ, 2005, P.5)

Desta forma, entendemos o termo minoria como um conjunto de pessoas que não se enquadram dentro de uma ordem pré-estabelecida e que, assim, tanto socialmente quanto legalmente estão expostos a instrumentos de poder que não os protegem, ao contrario, os sufocam. Assim, Sodré (2005) apresenta as características básicas para a definição de uma minoria, que são as seguintes: a vulnerabilidade jurídico-social, identidade *in status nascendi*, luta contra-hegemônica e estratégias discursivas

A partir de nosso movimento de organização do tema na discussão teórica, passamos então, a organizar a nossa metodologia de pesquisa. Tal fato é fundamental a fim de tentar obter uma análise dos dados de qualidade para a conclusão deste trabalho de pesquisa.

Sendo assim, o primeiro passo da nossa metodologia passou por realizar um levantamento bibliográfico a fim de obtermos um estado da arte do tema, ou seja, obtermos mais informações e esclarecimentos acerca da identidade e representação da mulher da favela nos ambientes escolares. Assim, passamos a buscar em portais acadêmicos¹⁵ os periódicos que abrangessem o tema nos utilizando das seguintes palavras chaves: gênero, mulher, favela e escola.

Entretanto, qual não foi nossa surpresa ao perceber que as palavras-chaves do nosso trabalho não encontravam nenhum artigo passível de ser utilizado, já que a identidade da mulher favelada na escola não é algo que encontramos nesses portais. Assim, nos detemos a buscar textos separados que falassem sobre gênero, favela, Educação e representação para que

¹⁵ Durante o levantamento bibliográfico foram pesquisados o Portal da Capes e a Plataforma Scielo. Ambos encontram-se disponíveis nos seguintes endereços, respectivamente: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> e <http://www.scielo.org/php/index.php>

conseguíssemos começar nossa pesquisa.

Logo, durante todo ao ano de 2017 realizamos a investigação, a observação e organização um diário de campo das atividades realizadas no 9º ano, da Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza, localizada no bairro de Costa Barros, no Rio de Janeiro. A escola conta com 4 turmas de 9º ano com o quantitativo de 30 alunos em cada turma. Isso dá um total 120 alunos.

Partiremos do princípio que nosso grupo de pesquisados será apenas o grupo de meninas das quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Resolvemos que esse seria o nosso grupo pois, com estas turmas conseguiríamos ter um contato constante. Além disso, três dessas turmas são ministradas por mim e uma por um colega; esse fato daria maiores informações sobre a turma da escola que não está sobre minha responsabilidade o que ampliaria a dinâmica da pesquisa. Assim, trabalhando com a alunas teríamos como nosso grupo cerca de 60 alunas matriculadas no 9º ano.

Assim, com essas meninas com idades estimadas entre 14 e 16 anos, iniciamos tanto a nossa observação nas salas de aula e no pátio da escola quanto em outras atividades e, também, aplicamos os nossos questionários. Como explicaremos melhor a seguir.

A partir disso, a metodologia escolhida para tal trabalho de campo será as observações e anotações realizadas em meu Diário de campo e a aplicação de um questionário realizado com os alunos. Assim podemos, por meio da observação e dos dados colhidos com as alunas, interpretar como se apresentam para elas a identidade de gênero feminino e como é representada a mulher favelada para elas.

Então, em um primeiro momento estaremos paralelamente observando todo o caminhar e atividades pedagógicas na escola a fim de organizarmos um diário de campo. Tal Diário seria organizado da seguinte forma: serão observadas as interações das alunas dentro do pátio da escola durante o recreio. Também serão observadas tais interações entre as meninas do 9º ano do Ensino Fundamental em duas das turmas escolhidas para a pesquisa por questão de proximidade, já que essas estão sob minha responsabilidade durante esse ano.

Sendo assim, foram escolhidas quatro turmas do 9º ano do Colégio para que compoñham objeto de nossa pesquisa. Nessas quatro turmas, durante a disciplina de História, foi aplicado um questionário para todos os alunos, e que, a partir dai, focamos nossas análise nas respostas das estudantes do gênero feminino.

Assim, para a realização do trabalho de campo alguns critérios foram seguidos, tendo em vista o problema em estudo. Nesse sentido, nosso grupo escolhido tem como principal característica ser formado por mulheres residentes em uma favela e também alunas que estudam

em uma escola de favela. Elas foram nosso principal foco de avaliação e a partir delas partiremos para a análise do questionário para com esse grupo escolhido.

A partir disso entendemos que a utilização desses grupos como objetos em nossa pesquisa nos permite o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão. Cabe levantar aqui, porém, que esses são os perfis que melhor se encaixam em nossos quadros de análise e comparação do nosso objeto de estudo.

Além disso, através de sua utilização podemos observar os processos de construção da identidade e representação por esses grupos sociais, assim como a compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos nesses indivíduos que compartilham esses traços em comum, ou seja: ser mulher favelada e aluna de uma escola de favela. Tais traços são extremamente relevantes para o estudo e investigação do problema em questão e para entendermos como se dão as representações sociais desse grupo.

Outro ponto importante a ser observado em nossas análises é que boa parte dessas alunas ou a sua maioria esmagadora é formada por mulheres afrodescendentes. Ou seja, pesa sobre essas alunas o estigma do gênero, mas também o estigma do racismo. E tal fato não pode ser renegado ou esquecido. Sendo assim, trataremos também dessa questão racial mais adiante.

A seguir apresentamos aqui mais um conceito primordial para a realização do nosso trabalho que diz respeito às Representações Sociais. A partir da observação e do emprego do questionário em nosso grupo pesquisado tentaremos entender como se organizam as representações sociais dessa meninas/alunas e como tais representações são importantes na constituição de sua identidade.

Assim sendo, procuramos explicar a Teoria das Representações Sociais a partir da ótica de Serge Moscovici. Entretanto, cabe salientar que o primeiro teórico a falar em representações sociais como “representação coletiva” foi Émile Durkheim (1898), designando a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Segundo Durkheim, o pensamento individual seria um fenômeno meramente psíquico, mas não reduzido apenas à atividade cerebral, e, assim, o pensamento social não se resumiria apenas à soma dos pensamentos individuais (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Essa discussão inicial de Durkheim (1898) foi fundamental para que mais tarde Moscovici, em meio aos estudos das Ciências Sociais, buscasse um novo ponto de análise para a perspectiva individualista da psicologia social. No entanto, percebemos que Moscovici (1978) defende que a representação social deve ser vista “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

Sendo assim, entendemos que a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici, e elaborada por ele na obra “A representação social da psicanálise”, se preocupa essencialmente com as relações e interrelações existentes entre o sujeito e o objeto como com a organização do processo de produção de conhecimento, tantos no campo individual quanto no coletivo das Representações Sociais.

Ainda de acordo com Moscovici (1978, p. 41), as relações sociais que estabelecemos no nosso cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas. Logo, para o autor, as Representações Sociais possuem uma dupla dimensão, ou seja, seriam a dimensão do Sujeito e da Sociedade, sendo que tais dimensões se situam no limiar de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

Portanto, para Moscovici (id), a Representação Social é uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar. Logo, o estudo das representações sociais em sua origem traz algumas preocupações deveras importantes. Uma delas diz respeito à discussão do senso comum no ambiente acadêmico, visto como algo inútil por muitos nesse meio, mas que para a Teoria da Representação Social pode ser fundamental para entendermos traços importantes de identidade um grupo social.

Para Serge Moscovici (1978), o senso comum, “com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias”, comporta uma série de informações e impressões significativas quando se procura um referencial acerca de determinado tipo de conhecimento, e ressalta: “o volume inflacionado de conhecimentos e realidades indiretas sobrepuja de todos os lados o volume cada vez mais limitado dos conhecimentos e realidades diretas” (MOSCOVICI, 1978, p. 20-21).

Partindo desse ponto entendemos que a análise do diário de campo e, posteriormente, das informações coletadas com a aplicação da Técnica de Associação de palavras fornecerá material suficiente para que possamos identificar quais elementos das representações são determinantes na efetivação das condutas do grupo estudado.

Segundo Abric (1994) primeiramente, devemos nos preocupar em comprovar, a partir de pesquisas experimentais, a conduta dos sujeitos da pesquisa não é determinado pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação. A partir desse ponto deve se tentar compreender como se dá a organização interna das representações com o objetivo de tentar entender a relação representação e ação dos sujeitos. Para o autor, isso é o que chamamos de base da Teoria do Núcleo Central.

A Teoria do Núcleo Central, elaborada por Abric (1994), se preocupa com a estrutura interna e com as dinâmicas das representações Assim, nessa teoria, essa dinâmica seria

responsável por determinar a significação e a organização da representação (ABRIC, 1994, p. 197), como observamos a seguir:

A organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não somente os elementos hierarquizados, mas toda a representação está organizada em torno de um núcleo central constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação sua significação. (ABRIC, 1994, p. 19).

Resumidamente podemos apresentar aqui as ideias de Abric (1994) (apud):

A idéia essencial de Abric (1994) é a de que toda a representação está organizada em torno de um núcleo central (NC) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros elementos que entram na composição são chamados elementos periféricos (EP), e constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. Sendo mais sensível às características do contexto imediato, o sistema periférico constitui a interface entre a realidade concreta e o NC (ALVES MAZZOTI, 2000, p. 62).

A partir disso, conseguimos apreender que a representação social permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos. Entendemos que o ambiente escolar não está afastado desse conhecimento empírico advindo da interpretação de discursos e da comunicação entre os sujeitos. Segundo Gilly (2002) as representações sociais nos permitem ampliar os estudos sobre a educação assim como entender os saberes e discursos que permeiam a instituição escolar como um todo. O trecho a seguir justifica nossa afirmativa:

Mas, nós vimos também que o estudo das representações sociais não apresenta um outro interesse que não seja aquele voltado para si. (...) nos mostraram que o que se leva em conta nos grandes sistemas organizados de significações que os constituem é útil também para a compreensão daquilo que se passa na sala de aula da interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista de objetos do saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, por vezes muito sutis para o trabalho nas aprendizagens. (GILLY, 2018, p. 249)

Logo, consideramos que a identificação das representações sociais que permeiam a realidade dessas alunas de uma escola de favela pode contribuir, e muito, para análise dessa realidade assim como para compreendermos os laços identitários desse grupo.

Segundo Maia (2001, p. 84), outro ponto importante que devemos apontar como fator para adotarmos a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico para a pesquisa em educação, é que o próprio ato de representar um objeto é um ato propriamente humano e, como tal, interessa à psicologia, assim como às demais Ciências Sociais, como elemento que nos possibilita uma explicação do comportamento humano.

Sendo assim, após tais explicações sobre os recursos metodológicos a serem utilizados nesse trabalho entendemos que do questionário nos permitirá identificar o campo semântico das representações, a fim de compreendermos os termos mais fortes para cada participante.

Portanto, a escolha de dois métodos aliados visa ampliar o nosso controle sobre a pesquisa. Segundo Moscovici (1989, p. 968), “as metodologias devem ser ajustadas aos objetos de estudo específicos. E devem conter uma importante dedicação, à descrição, antes de se lançarem, prematuramente, na via explicativa.”.

Tendo esse embasamento metodológico previamente organizado, partimos a organizar todo o nosso arcabouço teórico acerca do objeto de pesquisa. Desta forma, poderemos ter os conceitos trabalhados por essa dissertação bem sustentados teoricamente. Logo, durante nosso trabalho buscaremos apreender de forma mais significativa conceitos como mulher, favela e escola à medida que a partir da fusão desses três chegaremos ao nosso objeto de pesquisa. Sem lembrar que obviamente trataremos também da questão da negritude visto que isso também permeia, e muito, a vida dessas alunas. Gênero e raça estão intrinsecamente ligados nesse caso.

Quando abordamos, questionamos e criticamos os debates acerca da construção do gênero feminino numa escola de favela buscamos, acima de tudo, ampliar o conhecimento sobre um tema ainda pouco estudado.

De fato, hoje em dia, existem diversos trabalhos sobre gênero e também alguns trabalhos sobre escola e favela, no entanto, não temos conhecimento de trabalhos que façam a mediação de todos esses temas e isso foi comprovado após levantamento bibliográfico realizada em várias plataformas de artigos acadêmicos como já afirmamos anteriormente. Assim como em livros, o que encontramos foram apenas trabalhos que tratavam desses conceitos de forma separada. Isso demonstra, como apresentado anteriormente, que os conhecimentos acerca da identidade e representação da mulher nas escolas de favela ainda são muito precários, o que fortalece nosso ímpeto de ampliar tais estudos.

A partir daí, começamos a construir o nosso quadro teórico com o objetivo de embasar nossa pesquisa e dar todo um arcabouço a fim de justificar e explicar nossas premissas.

Como se sabe, historicamente, a posição das mulheres na sociedade está afetada por um processo altamente excludente frente ao que é produzido política e ideologicamente. A ideologia patriarcal inerente ao sistema capitalista tem agido como um cenário fértil para suscitar relações diametralmente desiguais de gênero. Segundo Ana Alice Costa (2008), somos frutos de uma sociedade patriarcal e desigual que subjuga as mulheres histórica e culturalmente. Isso pode ser observado no trecho a seguir:

Quando falamos relações de Gênero, estamos falando de poder. À medida que as relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais, assimétricas, mantêm a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal (...) organização sexual hierárquica da sociedade tão necessária ao domínio político. Alimenta-se do domínio masculino na estrutura familiar (esfera privada) e na lógica organizacional das instituições políticas (esfera pública) construída a partir de um modelo masculino de dominação (arquetipo viril). (COSTA, 2008, p.3)

Tais desigualdades têm produzido efeitos de sentidos sejam no campo social, ou político, sendo visíveis nas formações discursivas. Logo, isso também afetará a educação pública brasileira. Tal objeto fica claro quando percebemos que ainda hoje assuntos como gênero e suas desigualdades são esquecidos pelos currículos escolares.

Sendo assim, em primeiro lugar, a fim de entender como se dá a representação da mulher na escola de favela e sua identidade, temos também que compreender os efeitos discursivos pertinentes aos silenciamentos nas relações de gênero nas práticas escolares, como podemos observar em Oliveira Sá (2018) no seguinte trecho:

A escola potencializa desníveis sociais entre os alunos de origens distintas, porque o conhecimento, embora transmitido e avaliado de forma homogênea, tende a encontrar assimilações diferenciadas entre os alunos, conforme as posições que suas famílias ocupem na estrutura social. Desse modo, a questão sobre a qual o autor em questão se debruça é: como é possível esse desempenho diferencial, a despeito das formas padronizadas de ensino e da avaliação por que passam os estudantes? Através de pesquisa quantitativa conduzida com estudantes do sistema de ensino francês na década de 60, conjugados com ampla documentação qualitativa, Bourdieu descobre que o malogro escolar está mais fortemente associado aos segmentos populares do que às camadas médias, por exemplo. Há uma correlação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, isto é, as posições mais privilegiadas do sistema de ensino (e os postos de trabalho mais bem remunerados e de maior status) tendem a ser ocupadas por indivíduos pertencentes a classes sociais proeminentes em capital cultural e econômico, ao passo que a tendência ao fracasso social é associada às classes dominadas. (OLIVEIRA SÁ, 2018, p.8)

Para isso, no entanto, é preciso entender a escola como uma instituição social e, partir daí para identificar a relação dessa instituição com as ideologias excludentes de gênero e os silenciamentos acerca dessa temática.

Segundo Phillippe Ariès (1986), o surgimento da escola está intimamente ligado ao crescimento do capitalismo comercial. Com o advento desse novo modelo político e econômico, a partir do século XVII, um novo modo de vida é instituído pautando-se na vida da burguesia ocidental. Tal mudança fez com que começasse a ser exigido um tipo de formação para o mercado de trabalho. Assim, todos aqueles que podiam produzir - nesse caso homens brancos e pertencentes a essas camadas médias urbanas- deveriam começar a ser treinados, desde a infância, a fim de garantir a sobrevivência desse sistema burguês e capitalista.

É a partir desse ideal de produtividade que a Escola começa a assumir gradativamente preponderância nos processos de mediação entre as famílias e o mercado de trabalho. Com isso, a escola irá preparar essa população infanto-juvenil para esse mercado. É assim que surgem os primeiros discursos pedagógicos e os discursos sobre os conteúdos didáticos.

Logo, a Escola começa a atuar como uma instituição a fim de promover valores referentes ao funcionamento dessa sociedade e entre esses valores estão a manutenção das desigualdades sociais, raciais e de gênero que são inferidas pelo modo de vida capitalista. Portanto, tendo isso em vista, entendemos que a educação, já em seu nascimento, não pode ser vista como neutra e sim, como um ato político, haja vista que defendeu interesses do mercado.

Em suma, a função inicial desse modelo de educação, além de transmitir conhecimento, era controlar os indivíduos e as sociedades por meio de relações de poder e da atuação de mecanismos ideológicos. Esse tipo de escola, além de transmitir o conhecimento, detinha também a legitimidade desse conhecimento por ela produzida.

A partir disso, fica claro que a escola, em geral e majoritariamente, contribui para a manutenção e a reprodução das desigualdades por meio de simbolismos e regras de comportamento, modelos e padrões, relações de poder e padrões identitários que inserem, ou não, um indivíduo na sociedade. E, do ponto de vista da análise do discurso, esse controle é efetuado por meio de um mecanismo ideológico conhecido como silenciamento.

Para entendermos o conceito de silenciamento temos que adentrar mais especificamente nos estudos de Michel Pêcheux (1999) e suas contribuições sobre análise do discurso.

Segundo Pecheux (1999), o sujeito do discurso não é o dono deste. Na verdade, todo discurso é constituído por relações ideológicas através de uma conexão entre aquilo que é aceito, ou preterido, pelos círculos discursivos hegemônicos que detêm tal supremacia sobre a sociedade. É o produto da relação que os sujeitos estabelecem com a língua e com a história e que segue coordenando as recorrências ao interdiscurso (Pêcheux, 1999).

Logo, o que fica à margem desse discurso hegemônico deve ser apagado, silenciado ou esquecido à medida que se torna uma ameaça ao sistema vigente. Assim, entendemos que o sujeito, ao elaborar seu discurso, se utiliza de determinados mecanismos para tentar construir o seu falar, pois ao dizer de outra maneira poderia sofrer algum tipo de interdição sobre o seu discurso.

Nessa medida, quando falamos sobre análise do discurso, devemos incluir o conceito de silêncio visto que quando um discurso é constituído e uma fala é iniciada imediatamente outra será apagada.

Segundo Orlandi (1997), o silêncio político pode se apresentar de duas formas: como

silêncio constitutivo, ou como o silêncio local (censura). No caso do silêncio constitutivo, o sujeito constitui o discurso de uma maneira para que possa realmente apagar informações e outras falas, ou seja, há um silenciamento de outros sentidos no discurso. Já o silêncio local é caracterizado pela proibição da inserção desse sujeito em determinadas formações de discurso, como constatamos na afirmativa de Orlandi:

Ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito. (ORLANDI, 1997, p.81)

Logo, o controle do silêncio se torna possível, pois em nossa sociedade existem vozes de autoridade legitimadas que tem esse poder de controlar a produção de sentidos e, assim, controlam também a produção e distribuição do conhecimento. Com isso, essas vozes clarificam os discursos que devem e podem ser conhecidos e aqueles que devem ser esquecidos ou silenciados. Para Guimarães (2002):

(...) essas vozes se representam em lugares sociais de legitimação e fixação dos sentidos e desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do sentido (GUIMARÃES, 2002, p. 43-44).

Sendo assim, em cada período da história alguma instituição assumiu esse papel de autoridade discursiva sempre como um mediador da classe dominante que detém o poder. Isso leva ao que chamamos de monofonia, ou seja, à medida que esses grupos dominantes produzem um único tipo de discurso autorizado e controlam os demais para que sejam apagados, cristalizam para todos os sujeitos sociais um único tipo de fala a ser autorizado.

Assim, entendemos que em sua origem, a escola irá surgir como uma dessas mediadoras discursivas que, por meio de mecanismos controladores como livros e professores, irá enaltecer esses discursos capitalistas e patriarcais enquanto invisibiliza os discursos acerca das desigualdades e daqueles que sofrem com ela. Isso explicaria o porquê da questão do gênero ser ainda hoje um tabu na educação básica e nas escolas, enfim, na própria sociedade.

Isso não quer dizer de maneira alguma que a escola seria apenas um meio de coerção social ou de legitimação da dominação formalizada de um Estado elitista e patriarcal. Mas, sem dúvida, ela está inserida nesse jogo. E, se por um lado existem correntes pedagógicas que buscam o fim da opressão e da dominação, assim como professores, por outros também existem uma série de artifícios usados na escola para fomentar esse discurso normalizador, conservador e elitista como observamos em Oliveira Vaz (2018).

A cultura escolar se estabelece como única cultura válida, superior, embora se institua como tal de forma hegemônica. Através da autoridade pedagógica do professor, a arbitrariedade com que a cultura escolar se firma como legítima é dissimulada, apresentando-se como conteúdo neutro, desvinculado de origens de classe e universalmente válido como forma de conhecimento verdadeiro e apropriado. Constata-se isso, concretamente, na indicação, por exemplo, de Machado de Assis enquanto referência literária ou na reprodução de canções clássicas da MPB em sala de aula, tomando-os como criações culturais absolutamente superiores, quando, em verdade, firmaram-se como arbítrio cultural através de lutas simbólicas. A figura do professor é munida de poder simbólico para aplicar significados à realidade, para estabelecer o que é digno, culto ou valioso, seja exibindo filmes europeus para seus alunos, propondo a análise de poemas de ícones da literatura nacional ou mesmo desqualificando preconceituosamente manifestações culturais populares, periféricas ou marginais em relação ao cânone artístico vigente. (Oliveira Vaz, 2018, P.10)

Entretanto, ao longo do século XX diversos segmentos começam a criticar essa atuação da educação em busca de uma escola mais libertária e igualitária. Entre esses segmentos, damos ênfase nesse trabalho às teorizações feministas, que começam a impulsionar críticas à educação e aos estudos do papel do gênero na reprodução da desigualdade. Esses novos estudos, apontam que, tal educação, que atendia interesses capitalistas, é um dos motores para a manutenção das desigualdades de gênero e para o silenciamento de mulheres, e que, somente através de debates feministas podemos trazer mais igualdade de gênero para esse campo, como podemos observar no texto de Tania Brabo (2008) a seguir:

Se a escola pública, tanto estadual quanto municipal, tiver como objetivo formar realmente para a cidadania plena, ativa, estará revendo seu papel e empreendendo esforços para a transformação. Visará a formação política para meninas e meninos, funcionários, professores/as, pais e mães, para a comunidade em geral. Sabemos que a transformação na direção da igualdade, respeitando as diferenças, não se dá naturalmente. Se atualmente, outros modelos de masculino e feminino estão sendo gestados é porque os movimentos feministas e de educadores questionaram as discriminações de gênero e porque as mulheres foram às ruas, reivindicaram e conquistaram direitos. Nesse processo, a atuação de educadores e educadoras é fundamental. Se continuar o círculo vicioso que não se rompe na escola, do não vivenciar da cidadania e de não ser adotada a perspectiva de gênero, provavelmente, estaremos inaugurando um novo coronelismo ou um patriarcalismo do século XXI, que sutilmente discrimina, que provoca e reforça a desigualdade sob o manto da democracia. (BRABO, 2008, 159)

Assim, a luta contra a desigualdade é necessária devido a essa manutenção de privilégios que observamos onde os sujeitos masculinos ainda se apropriam do capital simbólico em detrimento de sujeitos femininos. E isso, pode ser estendido para o meio social da favela e para a escola, o que nos dá, como mulher e pesquisadora, a obrigação moral, ideológica e política de buscar ter acesso a essas falas. Como observamos com Spivak (2008) a seguir:

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à mulher como item

respeitoso nas listas de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher intelectual como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio. (SPIVAK, 1998, p.165).

Assim, a partir dos estudos de gênero, podemos identificar duas fases ao analisar os processos educacionais relacionadas à questão do gênero na escola. A primeira estava ligada à preocupação com as questões de acesso à educação, ou seja, aos baixos níveis educacionais das mulheres e às desigualdades referentes ao acesso à escola (CAVALCANTI, 2003). Já o outro ponto a ser observado é a contribuição dos docentes para manutenção desse mecanismo discursivo que fomenta as desigualdades de gênero no que diz respeito ao trato de meninos e meninas.

Portanto, após essas breves reflexões acerca dos silenciamentos, conseguimos entender que ao trabalharmos com Análise do Discurso, a entendemos como uma teoria que não pode ser filiada ao individualismo. Devemos compreender que todos os sujeitos, sejam eles dominantes, ou não, estão inseridos em uma lógica discursiva previamente legitimada e, é nesse contexto, em que eles têm, ou não, espaço para se representar socialmente e reconhecer suas identidades. E que todo o resto fora desse mote seria automaticamente descartado como algo que não tem legitimidade como observamos em Foucault (2002):

Todo um conjunto de conhecimentos que foram desclassificados como inadequados para sua tarefa ou como insuficientemente elaborados, isto é, conhecimentos ingênuos, localizados na parte mais baixa da hierarquia, abaixo do nível requerido de cognição ou cientificidade. (FOUCAULT, 2002, p.82).

Logo, como vemos no trecho anterior em Foucault (2002), existe uma elaboração discursiva que faz como que essas pessoas, que hierarquicamente estão em categorias vistas como interditáveis, não tenham acesso à liberdade em suas falas tendo dificuldades de produzir seus próprios discursos. E é essa subalternidade que nos faz “abrir os olhos” para a fala das mulheres em uma escola de favela, pois, à medida que não podem falar, como dito anteriormente por Spivak (2012), elas podem ter, também, dificuldades de serem representadas socialmente e conseqüentemente terão suas identidades invisibilizadas.

Sobre as questões de identidade cabe ressaltar que começaram a se multiplicar à medida que a individualidade advinda da Idade Moderna ganhou mais força. Porém, não podemos entender esses processos identitários como algo parado no tempo.

Para Ciampa (1997), a questão de identidade está majoritariamente relacionada à ação. Assim, afirma a psicologia social que identidades não podem ser entendidas como algo estático, mas como algo que está em constante movimento de acordo com as transformações do mundo.

O autor prossegue: “Sendo assim, a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado e não como um dar-se automático e constante que expressa o movimento.” (CIAMPA, p.42).

Contudo, segundo Stuart Hall (1997), devemos entender outro ponto importante acerca dos processos de construção de identidade. De acordo com o autor, a crise de identidade que os indivíduos têm passado a partir deste milênio, se deve, provavelmente ao fato de que as fronteiras indenitárias, antes fortemente pré-definidas e localizadas social e culturalmente começaram a se fragmentar ou se deslocar.

Assim, as identidades de gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade ou raça foram, de acordo com Hall (id.), começando a deixar de ser sólidas como antes, o que causa certo caos no cenário social tão controlador e legitimador.

Nesse ponto cabe, portanto, levantar outro conceito importante para elaboração desse trabalho. Tendo em vista o fato de trabalharmos com mulheres de favela e, na sua grande maioria essa população ser negra, não podemos nos ausentar de discutir a questão do racismo.

Entendendo que a questão do gênero na favela também perpassa pela discriminação racial, essas mulheres também sofrem com o machismo que atende aos interesses de uma sistema patriarcal que foi assimilado pelo capitalismo e que também o racismo é uma das consequências do sistema capitalista. No caso do Brasil isso se deu de forma colonialista como podemos ver em Guimarães (2002):

[...] os preconceitos de cor ou de raça só têm sentido se resultarem em posições de classe distinguindo brancos de negros. O fato de que tais preconceitos e desigualdades persistam no interior de uma mesma classe é o modo lógico mais claro de demonstrar a atuação do componente tipicamente racial na geração dessas desigualdades. (GUIMARÃES, 2002, P.10)

Segundo Hall (1995), a raça seria uma construção discursiva que se torna um conceito importante para produzir diferenças seja de forma regional, espacial ou em épocas diferentes. Assim, para o autor, o conceito de raça deve se aproximar muito mais da linguagem do que da biologia. E por ser uma questão cultural e social, a raça ganha sentido por ser relacional. Ou seja, a distinção e os estigmas de uma raça não tem origem na biologia, mas são embasados teoricamente por ideologias que busca sustentar o discurso do dominador, neste caso, o branco. A ideia primordial seria distinguir para inferiorizar e assim, colonizar.

Logo, ao traçarmos um paralelo com o caso brasileiro, mais especificamente sobre as mulheres faveladas, na sua grande maioria negras, que são nosso objeto de estudo, entendemos que raça não é apenas um traço biológico, mas uma questão cultural. Sendo assim, o racismo não é apenas baseado na biologia, mas numa construção de um sistema colonialista que visava

silenciar e subjugar a cultura do povo negro a fim de manter sua dominação.

Dentro desse contexto do racismo, devemos entender que essa mulher favelada, além de lidar com as questões pertinentes ao machismo e misoginia, também convive com o preconceito racial. Segundo as pesquisas de Patrícia Hill Collins (1989), as mulheres negras acabam tendo pontos de vista bem específicos sobre os lugares sociais que habitam devido às especificidades em suas pautas e reivindicações sociais. Sendo assim, segundo a autora, tais mulheres devem ser estudadas de forma diferenciada já que suas demandas por representatividade englobam não somente o discurso feminista como, também, enfatizam a questão racial, como podemos observar no trecho a seguir:

A mulher africano-americana, como um grupo, tem um mundo de experiências diferentes do que aqueles que não são nem negros nem mulheres. [...] desta forma, as experiências estimulam uma distinção da consciência feminista negra relativa àquela realidade material. Verifica-se que mulheres negras têm apreendido esta conexão entre o que se faz e o que se pensa. (COLLINS, 1989, p. 747-748).

Sendo assim, é necessário que ao analisar nosso objeto - nesse caso mulheres que estudam e residem na favela- façamos também um recorte de raça à medida que não podemos compreender a formação da identidade dessas mulheres, senão passarmos pelo viés das relações étnico raciais. Os temas estão interseccionados e apenas através de uma análise feminista negra poderemos entender os principais traços indeníveis dessas mulheres.

Ainda segundo as análises de Hall (1997), entendemos que a identidade seria um marco extremamente importante da natureza do indivíduo à medida que é através dela que as pessoas sentem-se ancoradas no mundo. No entanto, tal ideia é nada mais, nada menos, que um discurso, ou seja, um mecanismo produzido através de um processo histórico que buscou categorizar os indivíduos e que por isso, torna essas mulheres inseridas tanto na categoria de gênero, quanto na categoria de raça. Isso é necessário não só por uma lógica histórica das populações faveladas serem em grande maioria negras, como também, pela necessidade cultural de dar maior visibilidade às falas de mulheres negras que durante gerações foram silenciadas e subjugadas sem chances de produzir conhecimento acadêmico legitimado sobre suas próprias vivências como observamos em Hooks (1995):

E o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente e torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de

representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. (HOOKS, 1995, p. 468).

Por isso, existem novas e várias posições de identificação que precisam ser analisadas. Identidades que antes eram fixas ou unificadas, hoje se posicionam de acordo com novos arranjos políticos e socioculturais. Isto nos permite ter acesso a novas vozes e a grupos que anteriormente não tinham nenhum local de fala. Por isso estudar gênero na favela também nos abre o campo das relações raciais à medida em que elas hierarquizam também a vida dessas mulheres faveladas. Para Carneiro (2015), o impacto do machismo para as mulheres pretas acaba gerando, sem sombra de dúvida, uma opressão muito maior do que qualquer outra mulher, como observamos no trecho a seguir:

É possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (CARNEIRO, 2015, p.02)

Logo, tendo em mente as preposições de Orlandi (1997) acerca dos discursos não serem algo fechado, pois representam a dispersão, entendemos que aqueles devem ser considerados enquanto um conjunto de práticas sociais, como “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, apud ORLANDI, 2011, p. 27). Entendemos, também, que esses discursos subalternizados dessas alunas de escola de favela podem ser de grande valia para entendermos esses novos arranjos relacionados à identidade social e conseqüentemente, à representação dessas mulheres na sociedade.

Portanto, compreendemos que o silêncio dessas alunas é produzido em condições específicas de controle e manutenção de um discurso hegemônico.

Segundo Orlandi (2011) podemos até mesmo dizer que o silêncio não fala, ele significa. Ou seja, até mesmo a ausência de palavras dessas mulheres de uma escola de favela podem ser passíveis de uma construção de sentidos.

Em outras palavras, poderíamos dizer que o silêncio não seria o ato de calar o sujeito, mas o ato de impedir este de sustentar o seu próprio discurso. Uma mordaza refinada que ao invés de agir sobre a voz do sujeito age sobre sua capacidade de falar sobre si mesmo e sobre aqueles com quem se identifica. Segundo Orlandi (2003), “Em determinadas condições, fala-se para não dizer coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos, as palavras vêm carregadas de silêncio(s).” (p. 105).

Em suma, o que levantamos nessa discussão teórica é problematizar que sentidos são produzidos em diferentes lugares sociais e ideológicos. Assim, devemos lembrar que tal

processo está relacionado às condições de existência de produção desses sentidos. Tais sentidos se constituem a partir de uma relação de força, poderes e símbolos e de uma formação social e histórica previamente determinada e, durante séculos, ancorada na dominação das classes dominantes. Logo, o que este trabalho busca é tentar quebrar esse ciclo e refletir/ observar/ analisar esses grupos de favela marginalizados e silenciados, como o das mulheres estudantes, e sua oportunidade de falar sobre si e representar-se socialmente.

3. DIÁRIO DE CAMPO: COMO É A FAVELA PRA QUEM É DA FAVELA

A partir da necessidade de entender como se dá a construção da identidade de um morador de uma favela e entendendo que a minha, como mulher e favelada, talvez não seja construída da mesma forma que a de meus alunos e alunas, decidi iniciar minha pesquisa por meio da observação de campo. Nasceu então, a ideia de começar esse Diário a fim de marcar fatos importantes ocorridos no espaço escolar que se constitui como o local do meu objeto de pesquisa.

A partir disso, deveria traçar uma estratégia, e eis o problema! Como manter meu olhar de pesquisadora frente a algo tão familiar. Assim, parti para outro tipo de abordagem: resolvi que meu objeto se construiria de uma das minhas principais fontes. Enfim, decidi que estudaria a construção da identidade de gênero da mulheres faveladas por meio de meus próprios alunos.

Assim, a partir do início do período letivo de 2017 comecei a realizar minha observação e anotações durante as aulas e em outros eventos escolares. O foco dessa observação estava nos alunos do 9º ano da Escola Municipal Jornalista e escritor Daniel Piza que fica no Complexo da Pedreira, em Costa Barros, periferia da Cidade de Rio de Janeiro.

Desde o início do ano letivo de 2017, em Fevereiro, comecei a realizar a observação de campo. Seja em sala ou no pátio, quis entender como é constituída a identidade do favelado e mais especificamente da mulher da favela.

Para efeito de estudo, gostaria de dizer que os nomes usados nessa Diário de Campo não são reais. A escolha de nomes Fictícios foi feita a fim de preservar a identidade desses alunos já que, todo o Diário foi realizado apenas se utilizando do método de observação.

Na primeira semana de aula, compreendida entre os dias 06 e 10 de Fevereiro, iniciamos nossa observação. Já no primeiro encontro com os alunos resolvi tratar de história e memória(s) na favela. Realizamos discussões em sala a fim de buscar aspectos da memória dos alunos que contassem um pouco sobre a História da Pedreira. Trabalhamos com o conceito de Favela. Buscamos entender o que era “ser favelado”. Falamos sobre o estigma e os estereótipos do termo favelado e sobre como eles se identificam como moradores de favela. Por fim, pedi que eles fizessem pequenas entrevistas com os pais para saber um pouco mais sobre as memórias do lugar.

Esse trabalho ocorreu durante o primeiro mês de aula, em Fevereiro, onde realizamos tais debates, entrevistas e pequenas redações. Os trabalhos foram realizados durante as aulas de história ministradas por mim para duas turmas do 9º ano. Vale ressaltar que, como professora

de História, leciono três tempos de aula de 50 minutos por semana para cada turma e que durante os anos de 2017 estive ministrando aula para três turmas de 9º ano.

O próximo passo seria começarmos a tocar no tema Gênero e assim, poderíamos discutir sobre a questão da mulher na favela.

No entanto cabe ressaltar alguns aspectos importantes para a organização desta pesquisa. O ano de 2017 acabou tornando um ano ainda mais atípico do que o normal (se é que este termo pode ser utilizado) na E. M. Jornalista e Escritor Daniel Piza.

Desde o início do período letivo, o corpo docente teve imensas dificuldades para manter as atividades normais na escola devido às recorrentes operações policiais realizadas no Complexo da Pedreira que nos obrigavam, constantemente, a interromper nossas atividades. Inclusive, cabe salientar que até mesmo esse trabalho de campo acabou sendo prejudicado pelos problemas no entorno da escola.

Enquanto, por diversos dias, às vezes duas ou três vezes na semana, a escola ficava fechada, eu não podia fazer qualquer tipo de observação, ou mesmo ministrar minhas aulas com o conteúdo exigido. O que mais tarde nos obriga a ter que dar conta do conteúdo da maneira que for possível a fim de não prejudicar os alunos.

No mês de Março isso ficou ainda mais evidente. Dos oito dias de aula que deveria dar na Escola foram ministrados apenas quatro. Isso devido tanto aos conflitos propriamente ditos, como também a problemas técnicos – como falta de luz e água – causados por tiroteios. Assim, o mês de março foi basicamente usado para tentar adiantar algum conteúdo obrigatório, quando era possível.

Entretanto, mais uma vez, ocorreu outro fato que iria mudar totalmente o calendário e andamento de nossas atividades escolares. Era 30 de Março. Naquele dia com o objetivo de ampliar um pouco mais minhas observações sobre o conceito do “favelado” resolvi fazer um trabalho com as turmas que se baseia na seguinte fórmula: Primeiro escutamos o “Rap da felicidade” e debatemos sobre os problemas da favela. A partir daí, falamos do que é ser favelado e morar na favela. Os alunos falaram do orgulho de viverem onde vivem e dos problemas que encontram com os tiroteios e o tráfico. O pior de todos, para eles? A Polícia Militar. Os alunos durante o debate falaram da violência policial, de como eles não tinha nada para se divertir na favela e que atualmente não tinha nem mesmo o baile, já que a polícia chegava atirando e todos corriam.

Falamos, também, do que eles gostariam de ver na favela. Conversamos sobre os perigos que as meninas encontram por lá, do medo de os bandidos cismarem com elas e de tudo que eles gostariam de ter e ver onde moram. A partir daí, fizemos um mural com esses desejos

chamado “Varal da felicidade”. Prometi aos alunos que na semana seguinte começamos a falar mais dessa questão sobre as mulheres na favela. Eram 15h50min quando saí da sala de aula. Ali tudo mudou.

Geralmente, tenho o hábito de ficar até às 17h10 na escola. Mas, naquele dia, resolvi sair antes para visitar minha mãe que vive em outra favela próxima dali, onde eu fui criada, o Morro do Jorge Turco, em Coelho Neto. Assim, saí da escola, na Pedreira, às 16h10min. Ainda no ponto de ônibus ouvi barulhos estranhos, pareciam disparos. Ao chegar ao meu destino verifiquei o celular e vejo duas mensagens de um dos colegas no grupo da escola que me lembro até hoje: “Um aluno foi baleado” em seguida “A Duda está morta”.

Naquele dia, 30 de Março de 2017, a aluna Maria Eduarda, do sétimo ano, minha ex-aluna, esportista, membro dos times de vôlei e basquete da escola e uma líder natural de sua turma, durante seu treino, foi brutalmente executada pela Polícia Militar com quatro tiros, dois deles na cabeça.

Naquele dia tudo parou. A escola parou! A pesquisa parou. Uma mulher negra e favelada tinha sido assassinada dentro de uma escola pública na favela. E como professora, pesquisadora e favelada eu não tinha a menor ideia do que aconteceria dali para frente.

O fato é que ficamos durante um mês sem atividades pedagógicas na escola. Em meio a muito desespero, dúvidas e reuniões sem fim, queríamos entender o que seria feito daquele momento em diante. Isso, sem dúvida alguma, prejudicou o bom andamento deste projeto à medida que várias atividades planejadas acabaram por serem canceladas por conta desses episódios. Não sabia inclusive que continuaria com esse projeto. Se teria condições psicológica para isso, ou pior, se a escola permaneceria aberta para a comunidade.

Por outro lado, essa fase atípica acabou fazendo com que pudéssemos ter outro tipo de observação sobre nosso corpo escolar: aquele realizado no contato social mais direto com nossos alunos e alunas.

Durante as duas primeiras semanas após o ocorrido, as atividades escolares pararam, entretanto, nós - do corpo docente - não paramos de trabalhar. Foram inúmeras reuniões entre professores, reuniões com responsáveis, com órgãos de apoio psicológico da Secretaria Municipal de Educação. Encontramos-nos também com o Secretário Municipal de Educação pelos menos duas vezes a fim de discutir o que seria feito em nossa unidade escolar.

Enquanto isso, os alunos estavam sem aulas já que ninguém sentia-se seguro de voltar à escola. Nessas duas semanas a unidade escolar parecia um fantasma. Apenas alguns poucos professores compareceram. Eu era uma delas. “Estranhamente”, eu, professora de 16 horas, passei a ir todos os dias à escola, talvez como uma maneira de lidar com o luto e tentar ajudar

de alguma forma. O fato é que o acontecido e essas duas semanas modificaram muito a minha relação com a escola e com os alunos. E acho que como ser humano também.

Após esses quinze dias parados voltamos com algumas atividades pedagógicas. O planejamento foi realizado para que, durante os próximos 15 dias, os alunos pudessem começar a voltar à escola de forma gradativa. Além disso, a intenção também era que nesses 15 dias esses alunos e alunas e o corpo docente comessem a receber auxílio dos Psicólogos da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, nesses 15 dias realizamos diversas oficinas livres na escola. Os alunos e alunas iriam se tivessem vontade, não haveria frequência. A ideia era esses alunos começarem a ter vontade de voltar. Entre as oficinas havia cursos de dança, maquiagem, música, grafite e poesia. Inclusive, com o apoio de outro professor de História da unidade, organizamos uma das oficinas de poesia.

A ideia surgiu do fato desse professor escrever e de eu ter organizado um sarau durante dois anos. Assim, resolvemos levar algo diferente a nossos alunos e alunas. No entanto, cabe ressaltar que nem todas as oficinas eram organizadas por professores da escola. Muitas foram organizadas por ONGs que decidiram participar dessa nova fase da escola.

O fato de terem sido organizadas várias oficinas diferentes na unidade escolar fez com que, no final da primeira semana, a escola já estivesse com um número elevado de alunos e alunas. Lembro-me que no primeiro dia de volta à escola, antes de iniciarmos as oficinas encontrei uma das minhas alunas do 9º ano, Raiza. Conheço Raiza desde que estava no 6º ano e ela sempre foi famosa na escola por ser uma aluna engraçada e extrovertida, mas também brigona, daquelas que “não levam desaforo para casa”.

Raiza era amiga próxima de Maria Eduarda e eu já sabia disso. Quando ela chegou à escola, me viu, e imediatamente se encaminhou até mim com um sorriso leve. Não era a Raiza que eu conhecia. Mas estava se esforçando. Estávamos. Ela chegou e me chamou de “Tia” como sempre fez e eu perguntei a ela como ela estava. A resposta foi certa: “Estou mal”. Raiza prosseguiu falando que desde o acontecido não conseguia dormir, estava tendo insônia e toda vez que dormia tinha pesadelos.

Nessa hora instantaneamente dei um abraço nela. Parece algo comum e bobo, como se qualquer um fosse tomar essa atitude, mas pela primeira vez na minha vida profissional estava abraçando uma aluna num ambiente escolar. Eu tinha abraçado vários alunos durante o enterro, já abracei alunos em formaturas, ou para parabenizar por algo. Mas nunca o fiz daquela maneira.

Sempre fui do tipo de professora que tentou manter uma “distância segura” dos alunos. Vale ressaltar um pouco o porque disso. Sou lésbica, e sempre tive o receio de ser mal

interpretada, principalmente com as alunas. Essa era a forma que encontrava de me proteger, de manter uma suposta autoridade e talvez, e provavelmente, de não me apegar a eles. Mas, naquele momento, todo o meu plano de dez anos de magistério caiu por terra. Eu abracei aquela aluna e choramos. Juntas!

Tentei conversar com ela e dizer que uma hora aquela dor iria passar, e que as coisas iam melhorar. Nem mesmo eu tinha certeza do que estava falando, mas era o que podia fazer naquele momento. Após se acalmar um pouco Raiza disse que estava ali para fazer a sua transferência, pois não queria mais ficar naquele lugar onde a amiga morreu.

Logo, expliquei que, a princípio, ela não poderia fazer a transferência, pois após uma reunião com membros da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) foi resolvido que as transferências seriam realizadas apenas após a volta normal às aulas. Ou seja, só após esses 15 dias de Oficinas. Tal decisão foi tomada com o intuito dos profissionais da psicologia terem tempo de atender a maior parte dos alunos matriculados. Ao mencionar isso, Raiza ficou muito brava e disse que de nada adiantaria, que depois desse tempo faria a transferência, que já havia decidido e que não permaneceria mais naquela escola.

Então, comecei a conversar com a aluna a fim de tentar mudar sua cabeça. Disse que a conhecia desde pequena, que ela já iria fazer quatro anos na escola, que já iria se formar e tinha muitos amigos. Falei sobre como seria incrível se pudéssemos fazer uma bela formatura para eles, perguntei se ela não ficaria feliz. Ela respondeu que adorava os amigos, mas não queria lembrar-se da amiga morta naquele chão. E voltou a chorar!

Mais uma vez, depois de tirar forças de não sei onde, respondi que com o tempo, a imagem da amiga morta iria se dissipar e que começariam a surgir as boas lembranças que ela tinha dela dentro daquela escola. Inclusive, lembrar isso, escrevendo este texto, me faz chorar novamente por tudo o que aconteceu.

Depois de muito tempo de conversa a convidei para ficar nas oficinas. Ela se recusou. Disse que não se sentia bem e foi embora. Naquele momento pensei que havia perdido aquela aluna. Mas qual não foi minha surpresa ao ver que, no dia seguinte, ela tinha voltado. E assim que chegou me abraçou e me agradeceu, passando a participar das oficinas. Se manteve até a formatura e gradativamente voltou a ser a Raiza que conhecemos. A diferença é que agora, toda vez que me encontra, grita meu nome e me dá um abraço.

Durante esses quinze dias de Oficinas foi isso que ocorreu naquela escola. Alunos, alunas, professores e professoras destruídos, que de alguma forma se tornaram cada vez mais próximos e foram se erguendo com essa ajuda mútua.

Naquelas duas semanas éramos mesmo todos iguais. E foi a partir desses 15 dias que a minha relação com essa escola mudou por completo.

Sempre fui uma profissional responsável e engajada politicamente, inclusive sendo taxada como “Caxias” por muitos, mas sempre fui um pouco distante dos alunos. E todos os acontecimentos a partir desse evento desastroso fizeram com que eu fosse me tornando cada vez mais próxima desses alunos e alunas. Uma relação afetiva, que sempre tentei evitar, foi nascendo.

E com essa relação, as minhas questões ideológicas como educadora, favelada e feminista foram também aumentando à medida que me via cada vez mais responsável por tentar transformar a realidade desses alunos.

Após os quinze dias de oficina e com o retorno das atividades regulares me sentia cada vez mais ligada ao meu engajamento social como educadora. Foi exatamente por isso que, nessa primeira semana após a volta às aulas - já em Maio-, resolvi fazer debates acerca da violência e direitos civis.

Durante os seis tempos de aula que tive com as duas turmas de 9º ano para as quais lecionava no turno da manhã, conversamos sobre a política de segurança pública e os alunos e alunas inclusive mencionaram e se queixaram do fato da polícia entrar na favela atirando. Segundo eles, “a polícia só existe para matar o pobre favelado”. Alguns falavam que acreditavam que os policiais haviam atirado de propósito. Frases como “viram uma neguinha de cabelo black e acharam que era bandida. Será que se fosse branca eles iriam atirar?”.

A partir de frases como essa observamos o estigma que existe entre esses moradores pretos da favela. E como eles não estão restritos apenas aos homens, mas também às mulheres. Ou seja, uma mulher negra correndo, para os policiais, devia ser bandida e por isso, devia ser morta. E os alunos têm consciência do fato de que ser negra os torna alvos da polícia e que por conta de sua cor de pele, mesmo as mulheres, são tratadas de forma diferente dos brancos.

Após escutar tudo isso entendia como nossa política de segurança é excludente e visa proteger apenas o homem branco cisgênero e heterossexual, que não more numa favela ou nas periferias. Na realidade, é uma segurança apenas para a classe dominante. Não para esses alunos que são, na sua maioria, negros e pobres e, todos, favelados. O no fundo, eles sabem disso.

A partir da fala desses estudantes resolvi começar a falar um pouco sobre gênero na semana seguinte. No entanto, na segunda semana após a volta às aulas, mais uma vez elas foram suspensas devido às incursões policiais no Complexo da Pedreira. A partir daí, isso se tornou uma constante, fato que comprometeu muito esse meu diário de campo e minha pesquisa. Comprometei até mesmos minhas atividades pedagógicas básicas. Os conteúdos começaram a

ficar cada vez mais difíceis de serem oferecidos, já que frequentemente as aulas eram canceladas. Raras não foram as semanas em que a escola não foi fechada ao menos uma vez, isso. Fora os dias onde éramos obrigados a dispensar os alunos mais cedo por conta de uma “Caveirão” ou de uma carga roubada entrando na comunidade.

Apenas no final do mês de maio consegui começar a falar sobre gênero com os alunos e, mesmo assim, tendo que fazer isso adequando aos conteúdos regulares que estavam muito atrasados. Para isso, tentei usar uma aula sobre voto na Primeira República para falarmos sobre o assunto. Começamos a falar sobre as desigualdades sobre o sistema eleitoral brasileiro na Primeira República. Mencionei que o voto era censitário e que as mulheres não votavam.

A partir daí, comecei a explicar sobre o movimento das sufragistas que já existia fora do país desde o século XIX e como ele estava ligado às teorias feministas que buscavam a equidade entre os gêneros. Em uma das turmas fui surpreendida: pelo menos cinco estudantes já tinham ouvido falar das sufragistas e entendiam, de forma razoável, o feminismo.

Sendo assim, abri certo debate para que eles falassem o que acharam do tema. E muitas falaram como era absurdo uma mulher não poder votar enquanto um homem podia. Lembro-me que, em uma das turmas, uma aluna - “Luna” - falou que isso era absurdo, mas que se nós fossemos pensar bem, ainda hoje, os homens podiam fazer uma série de coisas que as mulheres não podem, ou não são aprovadas socialmente

Logo após essa conversa, outra aluna – Ingrid- comentou que se uma menina “pegasse geral”, como os meninos fazem, imediatamente seria chamada de puta” e que isso acontecia frequentemente ali na escola. Ao mesmo tempo, um grupo de meninos falava “Mas a menina tem que se dar ao respeito”. Nesse momento Luna se vira para eles e questiona por que os homens também não devem se dar ao respeito? Os meninos se calaram.

Ainda nesta semana, no final de Maio. Lembro que, na outra turma, enquanto falava sobre como homens e mulheres eram postos em desigualdades na sociedade e como durante o início do século XX a mulher era educada para ser mãe e esposa, um aluno começou a cochichar e a rir, enquanto as meninas diziam que isso era errado e que elas deviam ter o direito de estudar e ter uma vida independente do casamento. Enquanto concordava com eles, esse mesmo menino - “Palermo” - disse: “mulher está aí para pilotar fogão e lavar roupa mesmo” e riu.

Enquanto ele ria, as alunas o olhavam com cara de nojo e os meninos riam, eu me senti tão ofendida e irritada que me virei para ele e pedi que ele se retirasse de sala. Ele ficou surpreso, parou de rir e disse que estava brincando. Mas eu não estava. Mais uma vez pedi para ele se retirar e enquanto ele arrumava a mochila mencionei que para o azar eu, mulher, não toleraria aquilo em sala. E enquanto ele saía, terminei dizendo que mulher nenhuma existia para pilotar

fogão, ou lavar roupa, que ele fosse para casa pensar nas atitudes dele e que se ele não tinha respeito pela professora e pelas colegas isso não seria aceito por nós.

Fechei a porta e recebi uma salva de palmas das alunas que gritavam “Isso aí, professora! Botou moral”. Elas também diziam que as mulheres devem se impor enquanto os meninos ficavam em silêncio e acuados pelo discurso das alunas que saíram da sala dizendo que devem ter os mesmos direitos dos homens. Isso já evidencia de antemão que, de fato, existe diferenças nos tratamentos entre homens e mulheres na favela. E enquanto a maioria das alunas se mostra preocupada e incomodada com isso, os alunos simplesmente naturalizam esse comportamento e até brincam com isso.

Adentramos o mês de Junho e continuávamos com os mesmos problemas. As operações na comunidade se tornavam cada vez mais frequentes. Começaram a aparecer nos meios de comunicação inúmeras reportagens sobre roubos de cargas e assim, o Complexo do Chapadão e o Complexo da Pedreira se tornaram alvo de várias operações da Polícia já que são vistos como os principais pontos de roubo de carga no Rio de Janeiro.

Enquanto isso, as aulas eram suspensas de forma frequente já que, além das operações, tínhamos que lidar frequentemente com o pavor dos funcionários e do corpo docente. A cada vez que viam uma carreta entrando na comunidade, ou uma patama da Polícia Militar o medo era geral. Então, ministrar aulas vinha se tornando cada vez mais difícil, assim como fazer qualquer atividade direcionada à minha pesquisa (especialmente por falta de tempo).

Ainda nos fins de Junho consegui mais uma vez debater gênero com os alunos do 9º ano. Isso só foi possível, pois nesse período estávamos em meio às mudanças para o projeto de “Novo” Ensino Médio do atual governo Federal e fomos orientados, pela direção da escola, a falarmos das mudanças para os alunos do 9º ano (já que são esses que irão ter que lidar com essa nova realidade).

Assim, começamos a aula tratando das mudanças do Ensino Médio. Entretanto ela foi se encaminhando para outra Reforma atual, a Reforma da Previdência, e acabou adentrando no campo da manutenção das desigualdades e de quem essas mudanças iriam beneficiar. Após muita discussão, comentei com eles que o maior poder que podemos ter é o conhecimento, pois com ele nós sabemos nossos direitos, podemos lutar por eles e não somos enganados. Enfim, que ter conhecimento era ser empoderado. Foi nesse momento que em uma das turmas, uma das alunas chamada Vivian, disse que já havia ouvido aquele termo e que o entendia como “saber dos seus direitos e lutar por eles”. Perguntei a ela onde ela havia conhecido o termo e ela disse que já tinha visto em posts feministas na internet. Nesse momento escutei alguns burburinhos de alguns alunos homens, mas nenhum deles teve coragem de falar algo alto.

Assim que falou isso, Ingrid respondeu que também já tinha ouvido e que entendia empoderamento como ter coragem e lutar pelos seus direitos. A partir disso comecei a explicar a eles o que significava o termo e como ele era importante tanto para as bandeiras de gênero, como para as bandeiras de raça.

Mencionei que mesmo entre as mulheres também existe uma diferença entre mulheres brancas e negras. E se para as brancas existe a luta contra o machismo, para as negras além da luta contra o machismo existe, também a luta contra o racismo. Foi aí que uma das alunas, negra retinta, disse que para além da luta contra o machismo e o racismo, existia também a luta contra o preconceito com o fato de ela ser favelada.

A partir daí outras meninas negras começaram a falar que a situação delas era a pior. Ingrid mencionou que sendo “preta, pobre e favelada” tem que lidar com preconceito “o tempo todo”. Resolvi não intervir muito para que elas tivessem mais liberdade e construíssem o próprio pensamento.

Então, Ana disse que “para qualquer mulher o mundo é ruim” porque elas são tratadas sem respeito, não tem os mesmos direitos, apanham dos homens, são abusadas sexualmente. Mas para a mulher negra e para a favelada era pior porque sendo negra e favelada, ela perdia vaga de emprego e tinha gente “olhando torto” pra ela sem motivo.

A partir disso mencionei como o empoderamento era importante. Que empoderar-se passava primeiro por reconhecer esses preconceitos, lutar contra eles e principalmente, não se calar. E que apenas através do conhecimento é que isso seria possível. Assim, na medida que cada vez mais mulheres negras e faveladas conhecessem seus direitos, mais lutas seriam promovidas para que, no futuro, outras meninas - como elas- não passassem por isso. E Ana completou que, se todas conhecessem de fato as coisas, o futuro para outras meninas ali da favela poderia ser um futuro melhor.

Ou seja, vemos aqui que essas alunas negra e faveladas tem em mente que as dificuldades que passam são maiores de que de outras alunas brancas de fora da favela. Seja, em relação ao mercado de trabalho, ou ao olhar da sociedade, elas entendem que seu lugar nessa sociedade e colocado em posição de inferioridade em relação à outras pessoas.

Chegamos ao final de Junho com mais operações militares que, novamente, atrapalharam nosso planejamento. Já no início de Julho começaram a semana de provas bimestrais onde não ocorrem aulas. Nas duas semanas seguintes mais uma vez ocorreram oficinas e reuniões pedagógicas para reorganizar a escola.

A partir de Agosto, após o retorno das férias voltamos às nossas aulas regulares. Entretanto, sem sombra de dúvida não posso usar o termo “normal” aqui. Durante todo a

segundo semestre várias situações de conflito foram conflagradas na Favela da Pedreira o que dificultou e muito o nosso trabalho. O grande problema é que, além das questões relacionadas com a violência, tivemos, também, que lidar com uma série de questões burocráticas relacionadas ao funcionamento a escola após os acontecimentos do início do ano. Sem falar em lidar com o psicológico do corpo docente que também estava deveras abalado. Inclusive o meu. Ouso a dizer que a partir do fim de 2017 não tinha mais forças emocionais para lidar com tantas situações conflituosas e cheguei a procurar terapia já que a Prefeitura do Rio simplesmente não envio mais nenhuma equipe de psicólogos para o corpo docente.

O fato é, que a essa altura, nem mesmo eu sei se estou em minhas plenas faculdades mentais. É difícil passar pelo trauma de um assassinato. Ainda mais em se tratando de uma criança. Mais difícil ainda é lidar com a falta de vontade do Estado em dar o mínimo que precisamos para trabalhar em paz. É retornar à escola com o medo constante de ver mais um corpo estirado no chão e mais uma vida se esvaindo no local onde ela deveria crescer. Me lembro constantemente de Paulo Freire (2006) toda vez que penso nisso. Se temos que lutar por uma educação crítica o que fazer quando nossas vidas que são postas em risco? Não tenho ainda essa resposta para essa pergunta e provavelmente não terei.

O fato é que após agosto e após a qualificação do projeto essa pesquisa se tornou mais afetiva do que nunca. É como é dito por aí, “amor e ódio fazem parte de uma mesma moeda”. Sendo assim, creio que a segunda fase desse diário é marcada pelo amor e pelo ódio. Amor incondicional a minha profissão e ao meu ofício, o que sem dúvida é um aspecto importante para o cumprimento dessa pesquisa como dizia Marc Bloch (2002), mas ao mesmo tempo é marcada também por um sentimento de indignação continua com o Estado e com todos aqueles que o representam e que não só nos dificultam executar nosso trabalho social como professor, como também não fazem absolutamente nada para que possamos ter um ambiente seguro de trabalho.

Enfim, nada mudou. A violência continuou a mesma o que continuava a gerar um imenso número de dias sem aula, o que dificulta não só o meu trabalho como professora como também o meu fazer como pesquisadora. Como observar uma escola sem aula? Como fazer trabalho de campo em uma escola vazia. Só posso falar dos silêncios que Orlandi (2002) citava e de como esses silêncios produziam um som agudo de desigualdade e intolerância.

Sendo assim, a partir de Agosto me ative também a observar os vazios. Como vimos na discussão teórica, Orlandi (2002) fala sobre como observar silêncios são importantes quando tratamos de discurso. Sendo assim, assumi que o vazio da escola também é um silêncio discursivo e, assim sendo, também deve ser observado à medida que também mostra traços

identitário significantes da escola. Mostra que algo vem sendo calado não só na favela, como dentro dessa escola de favela. Mostra que o Estado e os órgãos de segurança pública vem calando a favela, e calando a escola. Nos silenciando. Nossa voz vem sendo abafada aos sons dos tiros. O vazio se instaura, mas a resistência continua ali, quando voltamos a mais um dia letivo.

Logo, voltamos a observação do segundo semestre letivo do ano de 2017. Já nas primeiras semanas de aula, em meados de Agosto, chegamos a parar cerca de 2 a três dias em cada semana por conta de conflitos na região. O que compromete muito o andamento das atividades regulares. Sendo assim a observação se coube mais às reclamações dos alunos sobre a falta de aula do que qualquer outra coisa. Já em setembro comecei a tratar de ‘Ditadura militar’. Isso me deu o gancho para falarmos de direitos humanos e desigualdades sociais. Isso foi feito em todas as turmas do nono ano em que lecionava. Mas sem sombra de dúvidas foi na 1902 onde surtiu mais efeito. Onde o debate foi mais acalorado. Inclusive creio que o fato dos debates darem mais certo em uma turma do que outra é algo que também precisa ser observado.

Por mais que façamos um planejamento único para todas as turmas de uma determinada série, o conteúdo apresentado nunca será recebido da mesma forma por todas as turmas e é interessante observar como uma turma acaba aceitando melhor um determinado conteúdo que outra. No caso, essa turma em específico é uma turma que conta com uma maioria de mulheres, e mais participativas também. E como educadora vejo que sou mais bem recebida por elas do que pelos rapazes.

De qualquer forma, realizamos a aula e como estou tratando de gênero resolvi puxar um pouco o assunto para esse viés. Durante a aula, questionei aos alunos se o tratamento dado às mulheres é igual ao dado aos homens. Todas as meninas responderam que não. Um grupo de meninos respondeu que sim.

A partir disso pedi que eles pensassem na seguinte proposição hipotética: “Digamos que temos um menino de 14 anos e uma menina de 14 anos e que ambos estão sozinhos e resolvem sair à meia noite de sua casa...”. Eles escutavam com atenção. Daí perguntei que se caso ambos saíssem quem estaria correndo mais risco. Um dos meninos, ‘Mário’ respondeu o seguinte: - As meninas professora... Os meninos teriam mais problema se fossem pretos! Porque podiam ser confundidos com bandidos. Mas as meninas seriam qualquer uma, branca ou preta. Todas correriam risco. De ser estuprada, assaltada ou tratada como vadia”.

Isso me fez mais uma vez pensar como os conceitos de gênero e raça perpassam a vida desses alunos. Não é necessário que esses alunos conheçam um teórico sobre racismo ou feminismo. Elas naturalmente sabem que o fato de serem negras a afastam de uma série de

oportunidades e as colocam em muitas situações de risco geradas pelo preconceito. Assim como sabem, também, que ser mulher na favela também as coloca em situações muito arriscadas e nesse caso, não importa específico, sendo branca ou negra o risco da agressão é o mesmo. Assim questionei: ‘E se fosse uma garota negra?’

Prontamente a aluna “Viviane” respondeu que seria pior. Pois além do risco do assédio e do abuso com certeza essa moça ficaria com fama de ‘piriguete’ e que se fosse uma moça branca até poderiam pensar que ela precisou sair. Mas como é uma preta iriam falar que ela estava de safadeza, indo para o Baile. Mais uma vez fica claro aqui como, por mais que todas essas meninas sofram com o machismo e com o preconceito, elas sabem que mulher negra sofre mais. Viviane é uma aluna negra, de pele clara, que se intitula morena. Mas nesse momento, ela se colocou perfeitamente no lugar dessa suposta “garota negra”. Imediatamente ela falou que se fosse com ela iriam dizer que ela estava “fazendo coisa errada” na rua.

Portanto, é notório observar que o machismo perpassa essas alunas de maneira diferentes e isso está sim ligado a sua cor de pele. As alunas brancas sentem que são tratadas diferentes dos meninos. As negras são duplamente tratadas de forma diferente. Ambas podem sofrer com o abuso e a violência, mas apenas a negra sofre como tudo isso e, também com o racismo.

Tendo isso como base, resolvi perguntar as alunas o porquê disso. Uma outra aluna, chamada aqui de Kátia, disse que isso tinha a ver com a criação. Que as meninas são criadas de forma diferente dos meninos e por isso existem “coisas de menina e coisas de meninos”. Novamente, Viviane continuou dizendo que se a moça fosse negra isso ainda seria pior. Segundo ela, além de uma mulher negra não poder fazer as “coisas de um menino” ela ainda era, maltratada por ser negra porque “para as pessoas ser negro, é ser inferior” e se for negra e mulher é “pior ainda”.

Então perguntei as duas se elas concordavam com isso, se elas achavam que era correto a criação de meninos e meninas serem diferentes e se elas achavam que ser negro era ser inferior. Ambas disseram que não concordavam. Uma outra aluna, chamada aqui de Ada, no entanto, levantou que existem coisas que “são só para meninas mesmo” e deu exemplos de boneca, maquiagem e da cor rosa. Prontamente Viviane questionou a ela quem disse isso e por que elas deviam se importar com isso. Fez inclusive uma menção as Drag Queens que usam maquiagem mas são homens e mesmo sendo gay continuam sendo homens.

Katia complementou dizendo que não devia ser assim, que todos deviam ser criados da mesma forma, sendo meninos e meninas, que deviam ter os mesmo direitos e que deviam ser tratados iguais pelos pais pois “os meninos também precisam ajudar em casa”. E que se todos

fossem criados de formas iguais, os meninos seriam menos “abusados” e que as meninas poderiam viver melhor porque seriam tratadas como iguais e com mais respeito.

Questionei então sobre a mulher negra, então, um aluno, chamado aqui, nesse diário de campo, de Lucas, negro, que até então estava quieto, respondeu que a cor da pele não deveria influenciar em nada na vida de ninguém. Nem de homens, nem das mulheres. E que se a mulher negra fosse mais respeitada, ela poderia viver melhor, em paz, principalmente na favela. Já que, segundo o aluno, viver na favela era difícil para todo mundo, mas era mais difícil para as mulheres “pois existem muitos homens que não respeitam e tratam mal essas mulheres”. A aula foi finalizada e terminei esse momento com a sensação de que aquela discussão foi interessante até para eles. Me perguntei o que aconteceria quando eu aplicasse o questionário às outras turmas em que não fiz esse debate. Só poderia saber disso a partir de outubro, quando começasse, de fato, a aplicar esses questionários.

Os meses de outubro e novembro foram os mais difíceis na escola. Difíceis porque, além das obrigações relacionadas às minhas atividades pedagógicas e das provas externas (como prova Brasil e Prova e Prova Rio) tinha que lidar com as velhas e frequentes paralisações, que, mais uma vez afetariam muito o meu trabalho de campo. Esse último se tornou muito difícil de ser realizado em tempo devido aos inúmeros dias em que fomos obrigados a fechar a escola, principalmente por conta de incursões da Polícia Militar que acarretaram muita tensão e conflitos.

Ou seja, os questionários não puderam ser aplicados em um único dia com a turma cheia como eu havia planejado anteriormente. Na verdade, levei quase duas semanas para aplicar os questionários nas quatro turmas. Tive que passar mais de duas vezes em cada turma para realizar o procedimento. E mesmo assim, nem todos os alunos chegaram a receber o questionário, já que, a essa altura, o nível de faltas estava elevadíssimo.

Por fim, ainda tive que lidar com os casos dos alunos que simplesmente se recusaram a realizar o questionário, na sua grande maioria, meninos.

Portanto, se lecionar as aulas de maneira normal na rede pública do Rio de Janeiro já é um grande desafio, imagine tentar programar qualquer conteúdo extra em um ambiente onde nunca sabemos se haverá aula amanhã? Empregar os questionários em sala se tornou uma tarefa extremamente cansativa. Confesso que consegui aplicar os questionários em três turmas, de forma efetiva, mesmo tendo que repetir o questionário outros dias para os faltosos. Em uma dessas turmas em que apliquei o questionário, na 1902, eu consegui explicar o que de fato era o questionário, tive mais tempo e eles o realizaram de forma mais organizada. Na 1903 a tarefa foi mais difícil já que tive que aplicar o questionário em um dia de prova, e confesso que o

tempo foi bem menor para repetir para os faltosos depois.

Já nas outras duas turmas foi ainda pior. Na 1901, apliquei o questionário no primeiro dia. No entanto, devido ao grande número de faltas tive que entregar o questionário a uma professora para que ela terminasse a aplicação em outro dia. Tive apenas cinco minutos para passar na sala e falar do que se tratava. Na 1904 o questionário só foi aplicado no mês de novembro durante as provas finais e por outro professor. Essa era a turma que eu não ministrava as aulas.

Cabe salientar aqui que, o elevado número de faltas no último bimestre, que já vem se mostrando um problema recorrente na E. M. Jornalista e Escritor Daniel Piza (visto que meus 6 anos lá mostram isso), se tornou ainda mais preocupante no fim de 2017 já que os responsáveis não mandavam os filhos para a escola com medo dos tiroteios. E que isso, dificultou ainda mais a realização dessa pesquisa pois, não só prejudicou a elaboração desse diário de campo, como, também, alterou todo o planejamento para a aplicação do questionário aos alunos.

Enfim, consegui pegar todos esses questionários respondidos e começar às análises destes enquanto continuava a observação na escola. O fato é que essa falta constante de aulas e momentos de conflitos não só destruíram meu planejamento como educadora como também acabaram com meu cronograma de pesquisa. Seja na observação ou na aplicação dos questionários, o conflito acabou revelando que a quando a violência perpassa um ambiente, qualquer processo de aprendizado é afetado. Ouso afirmar que os processos de construção de identidade também. Afinal, como diria Freire (2006) somente com a educação crítica podemos fomentar a mudança social. Mas se não conseguimos sequer lecionar que mudanças alcançaremos? Que identidades encontraremos? Cabe analisar os dados dos questionários e tentar entender melhor essa questão.

4. QUEM É A MULHER QUE VOCÊ VÊ NO ESPELHO? TRABALHO DE CAMPO NUM CAMPO MINADO: A MULHER, A FAVELA E A ESCOLA

O trabalho de campo de nossa pesquisa ocorreu em 2017 e 2018. Isso por conta das dificuldades de se ir a campo em uma zona de deflagração de conflitos. Essa acabou sendo a maior dificuldade de levar a cabo essa pesquisa visto que, por diversas vezes, não pude ir a campo pois a escola em que a pesquisa era executada frequentemente estava fechada. O que acabou atrasando significativamente o cronograma desse projeto

Durante o trabalho de campo no decorrer desses anos citados e sem a interferência dos professores na resposta, foi apresentado aos alunos um questionário. O questionário foi aplicado em sala com a presença de um professor, quase sempre a minha própria presença. O questionário contempla as seguintes questões:

- 1 – *Para você o que é ser mulher?*
- 2 – *Como a escola é importante no seu crescimento pessoal?*
- 3 – *Como é ser mulher na favela?*
- 4 – *Como é ser mulher na escola?*
- 5 – *Existem tratamentos diferentes entre homens e mulheres no mundo?*
- 6 – *Se você respondeu sim à questão anterior, diga quais são esses tratamentos diferentes?*
- 7 – *E na favela, existem tratamentos diferentes entre homens e mulheres?*
- 8 – *Se você respondeu sim à questão anterior, diga que tratamentos diferentes são esses?*
- 9 – *E na escola, existem tratamentos diferentes entre homens e mulheres?*
- 10 – *Se você respondeu sim à questão anterior diga que tratamentos diferentes são esses?*
- 11 – *O que pode ser feito para melhorar a vida das mulheres na favela?*
- 12 – *Estamos numa escola de favela. O que pode ser feito para melhorar a vida das alunas da escola em sua opinião?*

Fonte: Dados da Pesquisa

Esse questionário foi apresentado às quatro turmas e não houve obrigatoriedade que todos os alunos o fizessem. Dos 100 alunos que frequentavam de fato o 9º Ano, somente 64 alunos realizaram o questionário. Desses 64, 34 eram meninas. Sendo assim, nos basearemos nesses 34 questionários de alunas do nono ano para entendermos melhor sobre a identidade e representação dessas alunas/ mulheres da Escola Municipal Jornalista e escritor Daniel Piza.

A técnica utilizada foram os questionários e a partir deles tentaremos depreender os termos que mais aparecem nas questões a fim de identificarmos os termos mais fortes para cada entrevistado. Isso torna a técnica interessante à medida que ela faz com que os resultados apareçam de forma mais espontânea e assim, temos mais facilidade de ter acesso aos elementos

componentes do campo semântico do objeto estudado.

Então, através desses questionários poderemos detectar as principais representações sociais que as alunas tem acerca de temas relacionados a suas identidades de gênero. Assim, ao obtermos tais representações podemos compreender melhor como essas podem nos permitir uma visão mais aprofundada das identidades de gênero das alunas e qual o papel que a escola exerce na construção ou manutenção delas. Para isso, nos utilizaremos do pensamento de Moscovici (1978). Segundo o autor, as representações sociais são quase tangíveis, porque elas circulam, se cruzam e, finalmente, se cristalizam.

Para Moscovici (1978), isso tudo seria possível através de uma fala, ou um discurso, ou até mesmo um gesto ou atitude cotidiana. Isso tudo seria capaz de constituir um tipo de conhecimento bem específico que tem como função planejar modelos de comportamento e comunicação entre os indivíduos. Logo, fazendo uma análise dos discursos das alunas, seus silêncios e interpretações (Orlandi, 2001), poderemos depreender dos mesmos certas representações sociais que podem nos ser interessantes para que possamos compreender melhor como se organizam as identidades das alunas de uma escola de favela.

No entanto, salientamos aqui, que não temos como objetivo construir ou apresentar uma identidade única dessas alunas, seja no meio em que vivem, seja na escola. Isso, porque não existe uma única identidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar que quando falamos de mulheres na favela estamos tratando de uma gama enorme de outras identidades. Cristãs, candomblecistas, heterossexuais, lésbicas, brancas, negras, entre tantas outras. Sendo assim, não podemos entender como identidades femininas únicas. Como constatamos a seguir em Hall (2009):

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído (HALL, 2009, p.110)

Assim sendo, o que buscamos aqui diz respeito apenas à identidade do “ser mulher em uma escola de favela”. Obviamente, questões como raça e como o preconceito a favelados perpassam essa discussão e aparecem nela, mas não são o ponto central desse trabalho à medida que isso demandaria uma categorização extremamente ampla que superaria o tempo previsto em nosso cronograma de trabalho. Muito embora saibamos e tenhamos constatado que a questão racial perpassa o tempo todo a maioria das identidades das alunas.

A seguir apresentamos duas tabelas baseadas nos dados encontrados no nosso trabalho de campo sobre os termos associados a *Ser mulher*.

Tabela 1 – Termos Associados a *Ser Mulher*

Termos Associadas	F
Forte	5
Se valoriza	4
Feminina	1
Vaidosa	2
Batalhadora	4
Guerreira	4
Madura	1
É Bom	7
Ter amor próprio	1
Ser diferente	3
Ser boa filha	1
Ser independente	3
Ser única	1
Poder gerar filhos	1
É difícil	2
É ruim	2
Ser determinada	1
Ser verdadeira	3
Ter os mesmos direitos dos Homens	3
Ter postura	2

Legenda: F = frequência. Categoria Ser mulher

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 1.1 – Palavras mais enunciadas para o termo *Mulher*

Palavras enunciadas	F
É bom	7
Forte	5

Legenda: F = frequência.

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando nosso diário de campo e os dados adquiridos por meio das entrevistas que geraram as tabelas anteriores, percebemos que existe uma grande dicotomia entre o que é ser

mulher. Quando perguntamos às alunas o que é ser mulher percebemos que os dois termos que mais apareceram foram que “é bom” e que a mulher é “forte”. Outras palavras como “guerreira” e “batalhadora” também foram usadas na respostas das alunas. O que demonstra que essa moças, sem dúvida, entendem que a identidade de gênero feminino está ligada às lutas e à necessidade dessas mulheres de serem fortes para superar os obstáculos.

Se formos, traçar um paralelo com o nosso Diário de Campo, observamos que as dificuldades da vida na favela fazem essas alunas desde cedo buscarem uma fortaleza para lidar com as dificuldades nas quais vivem. Ou seja, as alunas de uma escola de favela tem plena consciência das dificuldades pelas quais passam, mas sabem que podem tentar superá-las através da força e batalhando.

Entendemos assim que o termo “ser forte” encontra-se no núcleo das representações sociais. Segundo Abric (1994), todas as representações estão em torno de um núcleo central que organiza os demais. Logo, observando os termos utilizados pelas alunas nos levam a perceber que esse núcleo gira em torno de ser forte. E ser forte acaba levando a todas outras representações contidas nesse item.

Outro ponto importante a ser observado aqui é que apenas 4 alunas associaram o “ser mulher” a “ser ruim”, ou “ser difícil”. Logo observamos que essas alunas veem que as dificuldades em se identificar como mulher está muito mais relacionada ao externo do que ao afetivo.

Segundo Costa (2008), as relações de gênero são organizadas em torno de relações assimétricas que propagam preconceito e assim criam uma ilusão e uma sensação de inferioridade àquelas que sofrem com essa opressão. Assim, vemos que na verdade, o problema central não é “ser mulher” e sim, as relações de poder externas que acabam tornando a vida dessas alunas mais difícil. Elas gostam de ser mulheres, mas não gostam de ser tratadas como diferentes e passar pelas dificuldades que passam. E isso pode ser observado quando analisamos que 3 alunas entendem que ser mulher “é ser tratada diferente dos homens”, ou seja, essas alunas conseguem entender de onde vem as suas principais dificuldades em relação ao seu gênero. Mas tentam de toda forma superar essas dificuldades sendo “maduras” e “verdadeiras” como elas mesmas enunciaram em algumas de suas respostas.

A seguir apresento duas tabelas sobre *Termos associados à Importância da escola e Termos mais enunciados à escola* e suas análises.

Tabela 2 – Termos associados à *Importância da Escola*

Termos Associados	F
Me aprimora	3
Dá um futuro melhor	7
Dá educação	3
Melhora o convívio	5
Dá uma profissão	2
Única escolha	1
Ajuda a ser alguém na vida	3
Ajuda a crescer	6
Aprender	5
Amplia os horizontes	4
Ensina a amar	1
Ensina que somos todos iguais.	2

Legenda: F = frequência.
 Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2.1 – Termos mais enunciados para a *Escola*

Palavras enunciadas	F
Dá um futuro melhor	7
Ajuda a crescer	3

Legenda: F = frequência. Categoria
 Fonte: Dados da pesquisa

Quando falamos do papel da escola na vida dessas mulheres, alunas de uma Escola de favela, observamos que a maior parte delas entende a escola como um ambiente que as permite crescer e buscar um futuro melhor. Vale aqui salientar a resposta da aluna que diz que a escola é a sua “única escolha”. Isso resume bem o sentimento dessas alunas que entendem que a escola pode ser o único meio de superar as dificuldades e os preconceitos pelos quais elas passam, portanto que *ajuda a crescer e dá um futuro melhor*.

Outro ponto interessante a ser analisado fala da relação afetiva que os alunos podem ter com a escola. Respostas como “a escola melhora o meu convívio” ou a escola “ensina a amar” mostram um traço de afeto muito comovente entre essas alunas e o ambiente escolas. Seja o afeto pelas colegas, seja o afeto pelo corpo docente.

Fazendo um paralelo com o nosso diário de campo percebemos também isso na união das comunidades docente e discente em momentos muitos difíceis. Com isso, compreendemos que se na favela existe um ambiente extremamente arriscado e violento, na escola essas alunas podem contar com o acolhimento e afeto que as fazem se sentir mais seguras.

Também perguntamos às alunas sobre *Ser mulher na favela* e encontramos os seguintes dados:

Tabela 3 – Termos associados ao termo *Ser Mulher na Favela*.

Termos Associadas	F
É difícil	3
É ruim	9
Não pode sair	1
Corre risco com bandido	
se é bonita	3
Tem que ter caráter	3
Tem que ter postura	5
É ser desrespeitada	6
É normal	4
Tem que ser diferente	1
Ser dominada por	
homens	1
É humilhante	2
Tem que se dar o respeito	2

Legenda: F = frequência.
 Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 3.1 – Termos mais enunciados para *Mulher na Favela*

Palavras enunciadas	F
É ruim	9
É ser desrespeitada	6

Legenda: F = frequência.
 Fonte: Dados da pesquisa

Nessa pergunta, quando questionadas sobre como é ser mulher na favela, a maioria das respostas são negativas. Isso sinaliza que por mais que essas alunas gostem de ser mulheres, e sejam fortes para superar todos os obstáculos, elas tem grandes problemas com o restante do mundo, a medida em que se sentem desrespeitadas onde vivem. E isso é muito ruim para elas. Outro aspecto interessante na pergunta foi que as alunas também mencionaram que uma das dificuldades de ser mulher na favela é o fato de não terem os mesmos direitos dos homens e de sofrerem assédio e violência.

Quando três alunas falam sobre os riscos que elas correm com bandidos se são bonitas, temos a real dimensão da violência simbólica e física pelas quais essas alunas podem passar. Então, ser bonita na favela pode ser um risco muito grande, pois elas podem ser “escolhidas” pelos bandidos. Esse caso mostra que essa mulher não escolhe. Ela é um objeto de desejo de alguém mais poderoso. E essas alunas mostram que tem que conviver diariamente com esse medo.

Segundo Spivak (1998), o subalterno não pode falar sobre ele mesmo e não tem poder nem vontade. No caso da mulher, negra e periférica, a autora (SPIVACK, 2008) salienta que a

questão se torna mais grave à medida em que elas são subalternizadas de todas as formas. E por não poder ter vontade, ou direitos, acabam sendo colocadas em lugares de extremo perigo onde não tem sequer o apoio dos representantes legais ou da sociedade. Sobre o patriarcado observamos no trecho de Spivak (1998) a seguir:

Entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da “mulher do Terceiro Mundo”, encurralada entre a tradição e a modernização. (p. 157)

Vale salientar também outra resposta interessante nesse item que fala sobre a necessidade da mulher favelada “se dar ao respeito”. Um termo bem corriqueiro que responde muitas vezes às violências que o gênero feminino sofre, ou seja, para tentar superar os riscos, os medos e os problemas dentro de uma favela, a mulher tem que se dar ao respeito; se colocar numa posição de superioridade, pois só assim deverá ser respeitada.

Com relação a ser mulher na escola tivemos resultados opostos aos anteriores como comprovam as tabelas seguintes:

Tabela 4 – Termos associados a *Ser mulher na escola*

Termos Associadas	F
Normal	8
Ter postura de menina	1
É diferente de ser mulher na favela	2
Na escola as pessoas respeitam	5
É bom	6
É respeitar os outros	2
É ser estudiosa	3
Tem liberdade	1
É diferente	4
É a mesma coisa	2
É ruim	2
Na escola somos iguais	3

Legenda: F = frequência.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4.1 – Termos mais enunciados para *Mulher na Escola*

Palavras enunciadas	F
Normal	9
É bom	6

Legenda: F = frequência.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao perguntamos sobre a identidade de gênero da mulher em relação à escola, vemos que a maioria acha que não há tratamentos diferentes entre homens e mulheres na escola. O que de fato, já seria uma boa notícia, pois traria a essas meninas um ambiente mais seguro e igualitário. Sendo assim, nesse caso, a educação estaria cumprindo o seu papel de libertar das amarras da opressão.

Logo, quando observamos as respostas percebemos que para boa parte dessas meninas, ser mulher na escola “é bom” e que elas “se sentem respeitadas” no ambiente escolar, ou pelo menos mais respeitadas do que na favela. Entendem também que é o lugar onde elas podem ser estudiosas, certamente para buscar o futuro que foi apresentado nas respostas anteriores. Também constatamos que na escola, elas podem aprender a respeitar e serem respeitadas.

Sendo assim, observamos que, no geral, as representações que essas alunas tem sobre ser mulher na escola são positivas e que nesse ambiente elas se sentem seguras. O que remonta ao nosso argumento anterior de que a escola de favela é vista, por essas alunas, como um lugar mais seguro que respeita a sua identidade. E isso fica claro quando uma das respostas fala que ser mulher na escola “é diferente de ser mulher na favela”

Segundo Hooks (1994, p.15), cabe à escola fomentar esse papel de debater acerca das desigualdades a fim de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim, para que essas alunas consigam ter acesso a uma educação libertadora é preciso que a prática pedagógica seja transgressora a fim de, não somente minimizar os males das desigualdades para o oprimido, como também de formar cidadãos mais conscientes que busquem por seu direitos.

Cabe, no entanto, salientar que duas alunas responderam que ser mulher na escola “é ruim”. No entanto elas não deram maiores informações sobre o porquê disso. Logo, não podemos fazer nenhuma inferência nesse caso, mas poderemos falar um pouco mais sobre isso na **Tabela 8**. De qualquer forma, tendo em vista todas as respostas, analisamos que a imagem inicial de como são tratadas na escola é positiva e que isso é um bom sinal, à medida que um dos objetivos da educação é entender as individualidades dos alunos tentando gerar mais igualdade no ambiente escolar.

Para Brandão (2002) o sujeito preferencial da educação deve ser aquele ameaçado de ser excluído dos processos de educação formal. E não devemos vê-lo como um beneficiário,

mas como um indivíduo que tem direitos que são ameaçados e que por isso aqueles devem ser protegidos.

“Se vivemos sob o primado de uma desigualdade ‘estrutural’, um de nossos deveres enquanto educadores é torná-la um conhecimento. É também contribuir para desvelar seus véus, de tal modo que sua múltipla crítica seja praticada também através da educação. E, sem a proposta de modelos únicos, é também missão nossa procurar os tempos e os termos de partilha das ideias de que é possível entre nós a construção de outro tipo de ‘mundo possível’. (...) Que seja estudado e refletido, revistado e corrigido. (2002, p.345)

Seguimos a partir desse ponto tentando entender se existe diferença na forma como são tratadas as mulheres seja na favela, seja no ambiente escolar, seja no mundo. Como observamos nas tabelas referendadas existem tratamentos diferentes entre mulheres e homens confirmam nossas entrevistas:

Tabela 5.1 – Existem Tratamentos Diferentes entre mulheres e homens?

Resultados	F
Sim	29
Não sei	3
Não	2

Legenda: F = frequência.
Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 5.2 – Existem Tratamentos Diferentes entre mulheres e homens na Favela?

Resultados	F
Sim	25
Não sei	6
Não	3

Legenda: F = frequência.
Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 5.3 – Existem Tratamentos Diferentes entre mulheres e homens na Escola?

Resultados	F
Sim	8
Não sei	4
Não	22

Legenda: F = frequência.
Fonte: Dados da pesquisa

A partir daí passamos a perguntar às alunas se existem diferenças nos os tratamentos entre homens e mulheres. A primeira informação importante quanto a essas perguntas, diz respeito aos níveis de desigualdades entre homens e mulheres – fato que essas alunas enfrentam em diferentes ambientes. Quando perguntadas se existe diferença no tratamento entre homens e mulheres no mundo e na favela basicamente a resposta foi a mesma. A maioria das meninas, cerca de 80% disse que homens e mulheres são tratadas diferentes no mundo e na favela.

Segundo Butler (2003), gênero não é algo pré-determinado biologicamente. Ao contrário disso, é uma construção social. E assim, ele se organiza a fim de demandar das pessoas papéis sociais específicos que os limitam a viver naquela categoria. A partir desse pensamento, entendemos que seja na favela, ou no restante do mundo, essas alunas encontram uma série de aparatos que as limitam obrigando-as a assumir posturas condizentes com o seu gênero que não necessariamente são os mais desejadas. Ou seja, os tratamentos diferentes são uma espécie de mordada empregada a essas meninas.

Nesse caso, lembrando Orlandi (1997) compreendemos tais tratamentos como interdições discursivas a essas alunas. O que pode ser entendido com censura e isso acontece inclusive frente a seus pares, sejam favelados ou outras mulheres brancas como nos apresenta Collins (2002) a seguir:

[...] comumente feministas apontam com confiança para suas opressões sofridas por serem mulheres, mas resistem em ver o quanto de privilégio sua pele branca lhes traz. Afro-americanos que têm análises eloquentes sobre o racismo, frequentemente persistem em ver mulheres brancas pobres como símbolo do poder branco. A esquerda radical não se sai muito melhor. 'Se ao menos pessoas negras e mulheres pudessem ver seus verdadeiros interesses de classe (...), argumentam, 'a solidariedade de classe poderia eliminar o racismo e o machismo'. Em essência, cada grupo identifica o tipo de opressão que se sente mais à vontade em atribuir como fundamental e classificam todos os outros tipos como menos importantes. (p.123)

No entanto, quando perguntamos se existiria diferença no tratamento entre homens e mulheres na escola, apenas 8 das alunas responderam que sim. A grande maioria acha que não existem essas diferenças no tratamento de alunos do gênero feminino e masculino. Pode ter ocorrido um fato isolado, no caso dessa escola, mas que deve ser observado pois, sem dúvidas, aparentemente essa escola de favela, vem oferecendo a essas alunas mulheres um ambiente onde pode se encontrar certa igualdade.

A partir disso, começamos a buscar os tipos de diferenciações que existem entre os gêneros feminino e masculino no mundo e na favela, segundo essas alunas, como podemos observar a seguir nas próximas tabelas:

Tabela 6 – Termos associados a *Tratamentos diferentes entre homens e mulheres no mundo*

Termos Associados	F
O homem pode ser mulherengo e a mulher é “piranha”	3
As mulheres tem que se vestir diferente	1
Os homens se aproveitam das mulheres	3
Machismo	4
Não temos os mesmos direitos	4
Não temos as mesmas oportunidades de trabalho	5
Não somos respeitadas	6
Acham que as mulheres são inferiores	3
Ganhamos menos	4
Os homens podem tudo e as mulheres não podem nada	4
As mulheres apanham dos homens	1

Legenda: F = frequência.
Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6.1 – Termos mais enunciados para *A diferença de tratamentos entre homens e mulheres no mundo*

Palavras enunciadas	F
Não somos respeitadas	6
Não temos as mesmas oportunidades de trabalho	5

Legenda: F = frequência. Categoria Favela
Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7 – Termos associados a *Tratamentos diferentes entre homens e mulheres na favela*.

Termos Associados	F
O homem pode tudo e a mulher não pode nada	8
As mulheres são desrespeitadas	5
As mulheres não podem dançar	1
Os homens se aproveitam das mulheres	2
Os homens querem dominar as mulheres	2
Tratam as mulheres como inferiores	4
Os homens são ruins	1
As mulheres apanham	2

Legenda: F = frequência.
 Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7.1 – Termos mais enunciados para *A diferença no tratamentos de homens e mulheres na favela*

Palavras enunciadas	F
O homem pode tudo e a mulher não pode nada	8
As mulheres são desrespeitadas.	5

Legenda: F = frequência. Categoria Favela
 Fonte: Dados da pesquisa

Quando partimos para verificação dos termos mais enunciados para identificar as diferenças nos tratamentos entre homens e mulheres no mundo e na Favela, nos deparamos com um grande problema estrutural. Segundo, os questionários, os termos mais enunciados pelas alunas para essa questão no mundo (no geral) são “Não somos respeitadas” e “ Não temos as mesmas oportunidades de trabalho”. Enquanto isso quando perguntamos o mesmo em relação à favela, os termos mais enunciados pelas alunas é “O homem pode tudo e a mulher não pode nada” e “Somos desrespeitadas”. Isso mostra, que seja em casa, em círculos sociais ou no mercado de trabalho, essas mulheres não se sentem respeitadas e não se sentem iguais aos homens.

Vale lembrar que termos como “eles nos veem como inferiores” também foram utilizados pelas alunas para marcar a maneira como sentem a tamanha desigualdade. Ou seja, partindo desse pressuposto devemos entender que os problemas pelos quais essas alunas mulheres, a maioria negra, e faveladas passam estão ligados a uma estrutura que é organizada dessa forma única e exclusivamente para beneficiar um grupo de privilegiados.

Segundo Collins (2002), o mundo desde sua origem foi organizado a fim de limitar e subalternizar grupos. E com o passar dos anos, esse mundo apenas cresce fazendo com que cada mulher dessa se sinta pequena diante tamanha desigualdade e preconceito. Isso é afirmado no trecho a seguir:

O mundo ao nosso redor cresce e nós vamos diminuindo. Nossas vozes, que outrora refletiam a primavera, passam a ser silenciadas de maneira tão violenta que acabamos esquecendo que possuímos uma voz e não precisamos da de ninguém para definir quem somos. (COLLINS, 2002, p.57)

Logo, segundo a autora (Id), entendemos que as categorias criadas para que essas alunas mulheres permaneçam onde estão - imóveis e sem fala - são muitas. Para Hall (1997), no entanto, tal categorização fomentou o desenvolvimento de identidades diversas que começaram arduamente a buscar o seu lugar de fala no mundo. Nesse sentido, o feitiço vira contra o feiticeiro e o oprimido passa a se juntar com outros a fim de ter sua voz ouvida.

Obviamente, o fato de serem pobres também as faz sofrer com o preconceito. Mas sem dúvida o seu gênero, sua cor e o espaço onde vivem, falam mais alto nessa questão. Isso foi salientado por Angela Davis em “As mulheres negras na construção de uma nova utopia” (1997):

“É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.”¹⁶

Outro ponto muito importante que deve ser observado aqui são os tipos de violências que essas alunas sofrem, sejam elas físicas ou simbólicas. Isso fica claro, na **Tabela 7** quando as alunas falam que “as mulheres apanham”. O que demonstra abertamente que essas alunas convivem com a violência doméstica em seu cotidiano. E fica também explícito quando uma delas diz que “os homens são ruins”. Outras respostas remontam à violência simbólica que essas mulheres alunas sofrem. Podemos identificá-las em respostas como: “os homens dominam as mulheres” ou “eles se aproveitam das mulheres”. Isso mostra o quanto essas mulheres se sentem inseguras em relação ao gênero masculino.

Na **Tabela 6** isso também fica claro quando elas citam novamente a questão da violência

¹⁶ Seminário apresentado Conferência realizada no dia 13 de dezembro de 1997, em São Luís (MA), na Iª Jornada Cultural Lélia Gonzáles, promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza

física, marcando esse ponto como um ato típico masculino. Outro ponto nessa tabela que chama atenção diz respeito às respostas das alunas que falam que “o homem pode ser mulherengo e a mulher é chamada de piranha”. Isso está ligado à outras respostas que falam da falta de direitos iguais entre homens e mulheres. Mas chamo você, leitor, a lembrar do Diário de Campo, onde uma aluna dizia que os homens podiam sair à noite, mas a mulher, se o fizesse era vista com maus olhos e se fosse uma mulher negra, então, seria pior ainda.

Isso mostra que esse tipo de mentalidade não é apenas um caso isolado, pois muitas alunas tem em mente que não podem sair, nem ter atitudes sexuais semelhantes às de um homem, pois vão ser julgadas severamente pela sociedade. Enquanto a sociedade ainda mantém esses padrões culturais que se cristalizam na criação/formação dessas mulheres, elas começam a perceber que essa desigualdade é injusta, usando inclusive termos como “machismo” para identificá-la, como observamos nas respostas delas.

Segundo Collins (1998), a mulher afrodescendente tem vivências muito distintas daquelas que não negros ou mulheres brancas têm. Segundo a autora, suas vivências peculiares as faz criar uma noção de consciência relacionada à sua realidade duramente aplacada pela desigualdade. E, sem sombra de dúvidas, observamos isso nesse grupo de alunas mulheres de uma escola de favela.

Assim como, também conseguem perceber que há diferenças entre as mulheres brancas e negras, essas alunas, principalmente no Diário de campo, mostram compreender que as mulheres, como um todo, sofrem opressão. Mas que a situação da mulher negra sempre é pior que a da branca.

Tabela 8 – Termos associados a *Tratamentos diferentes entre homens e mulheres na Escola*

Termos Associados	F
A brincadeira das meninas é mais sem graça	3
Falta de respeito	2
As professoras tratam melhor que os professores	1
Os meninos são muito abusados	3

Legenda: F = frequência.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 8.1 – Termos mais enunciados para *A diferença no tratamentos de homens e mulheres na Escola*

Palavras enunciadas	F
A brincadeira das meninas é mais sem graça	3
Os meninos são muito abusados	3

Legenda: F = frequência. Categoria Favela

Fonte: Dados da pesquisa

Adiante, quando partimos para analisar os dados referentes às desigualdades no tratamento entre homens e mulheres na escola, vemos que por mais que esse tratamento diferenciado ocorra em menor escala, ele ainda existe. Nesse caso, os termos mais enunciados pelas alunas para determinar essa diferença foram “A brincadeira das meninas é mais sem graça” e “os meninos são muito abusados”. Creio que isso, a princípio, pareça menos importantes visto as respostas anteriores, mas não é. Digo isso à medida que meninas e meninos deveriam receber o mesmo tratamento na escola. E não o recebem. Isso fica claro quando elas falam sobre não terem as mesmas “brincadeiras” que os garotos.

Outro ponto, importante e que talvez esteja passando despercebidos é que as meninas vem se sentindo “abusadas” pelos meninos, e que isso, não tem sido observado pelo corpo docente e pedagógico em geral. Sendo assim, por mais que as queixas à escola sejam menores, e lá elas se sintam mais seguras, é preciso salientar que ainda há muito a se fazer na escola para que essas alunas se sintam, de fato, tratadas de forma igualitária. Podemos comprovar isso seguindo adiante no nosso questionário.

Também não podemos deixar de mencionar que uma das respostas que aparece duas vezes é “falta de respeito”. Não podemos identificar apenas com essa resposta quem é que falta com respeito a essas alunas. No entanto, por mais que já tenham mencionado que os meninos são “abusados” não podemos simplesmente deixar de propor que talvez essa falta de respeito advenha da própria escola que não as aceita ou não as respeita em suas individualidades e isso deve ser observado com preocupação.

A partir desse posto passamos a perguntar às alunas o que poderia ser feito para melhorar a vida das mulheres, para que elas pudessem ter uma vida mais agradável e justa tanto na favela quanto na escola. Os resultados dessas perguntas estão nas tabelas a seguir:

Tabela 9 – Termos associados “O que deve ser feito para melhorar a vida das mulheres na favela?”

Termos Associados	F
Acabar com a bandidagem	1
Acabar com o tráfico	2
Ter mais respeito com as mulheres	6
As mulheres se valorizarem mais	7
Parar de ter filhos	2
Se prevenir	2
Ter mais igualdade de Direitos	2
Que a Polícia pare de matar	1
Que os bandidos saiam dessa vida	1
Parar de depender dos homens	2
Parar de fofocar	2
Trabalhar	2

Legenda: F = frequência.
Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 9.1 – Termos mais enunciados como solução para *Melhorar a vida das mulheres na favela*

Palavras enunciadas	F
As mulheres se valorizarem mais	7
Ter mais respeito com as mulheres	6

Legenda: F = frequência. Categoria Favela
Fonte: Dados da pesquisa

Na penúltima pergunta, quando indagamos o que pode ser feito para melhorarmos a vida das mulheres na favela, os termos mais enunciados foram “Ter mais respeito pelas as mulheres” e “As mulheres se valorizarem mais”. Creio que nesse ponto encontramos duas respostas que apresentam ideia diametralmente opostas. Enquanto a primeira fala de a valorização e o respeito deve partir das mulheres, a segunda fala que deve haver respeito dos homens e de todos em relação às mulheres.

No entanto se fomos observar respostas anteriores, temos que lembrar que muitas vezes as alunas usaram termos como “se respeitar” e “ter postura”. Isso marca a necessidade de que essas mulheres assumam o lugar de superioridade em relação aos demais. Ou seja, nesse ponto,

creio que o termo “se valorizar” diz muito mais sobre a necessidade das mulheres da favela se empoderarem pois, se essas mulheres forem mais empoderadas poderão lutar mais por seus direitos e por igualdade a fim de ter uma vida melhor na favela onde vivem.

Assim, vemos que essas duas respostas, que são as principais nessa pergunta, na verdade se completam à medida que mulheres empoderadas e que se valorizam irão exigir o respeito que merecem dos outros moradores da favela.

Também é necessário salientar nesse item o quanto a violência, inclusive a institucional, abala a vida dessas alunas. Isso pode ser observado quando vemos respostas como “acabar com a bandidagem”, “acabar com o tráfico”, “que os bandidos saiam dessa vida” e “que a polícia pare de matar” aparecendo mais de uma vez. Essas respostas mostram que nesse momento essas alunas não se colocam apenas como mulheres, mas como faveladas e negras que sofrem com a violência do tráfico, mas também com a violência policial. Violência que tira entes queridos e que amedronta. E essas alunas entendem que para a mulher ser feliz na favela ela precisa ter paz, antes de tudo. Ela precisa ter certeza que seu filho, seu irmão ou seu marido não é a próxima vítima.

Sendo assim, é muito interessante observar que, por mais que essas mulheres tenham consciência de sua identidade de gênero, e das dificuldades advindas com ela, elas também tem consciência que só será possível ter uma vida melhor na favela quando essa vida for melhor para todos.

Além desse ponto, também vemos que as alunas levantam a questão da “igualdade de direitos”, como sendo uma das maneiras de trazer uma vida melhor às mulheres da favela. E dentro dessa igualdade outras respostas se apresentam como “ter trabalho” e “parar de depender dos homens”.

Devemos entender esse ponto relacionando com a questão de que nas favelas a maioria da população, tanto a feminina quanto a masculina tem menor acesso à educação. Isso os leva a ter postos de trabalhos inferiores. No caso dos homens, a própria cultura patriarcal, o faz assumir o papel de provedor da casa. Enquanto a mulher acaba assumindo a casa e os filhos. Assim, vemos na favela ainda um tipo de composição familiar semelhante às antigas onde apenas o homem trabalha.

Quanto às inúmeras outras famílias, a maioria acaba sendo assumida por mulheres sozinhas que acabam dando de frente com um mercado de trabalho que não dá a ela as mesmas chances que os homens e que dificulta e muito o seu crescimento econômico.

Tabela 10 – Termos associados a *O que deve ser feito para melhorar a vida das alunas da escola.*

Termos Associados	F
Tirar a boca de fumo de perto da favela	2
Acabar com o tráfico	2
Ser tratada com mais respeito	5
As alunas deviam se respeitar mais	2
Empoderar as alunas	1
Ter futebol	1
Aula de dança	1
Ter bons conselhos	1
Ter uma boa educação	1
Ensinar os homens a respeitarem as mulheres	4
Uma palestra para os homens	1
Mais Diálogo	2
Os alunos homens pararem de desrespeitar	2
Enxergar os alunos e as alunas da mesma forma	1

Legenda: F = frequência.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 10.1 – Termos mais enunciados como solução para *Melhorar a vida das alunas mulheres na escola*

Palavras enunciadas	F
Ser tratadas com mais respeito	5
Ensinar os homens a respeitarem as mulheres	4

Legenda: F = frequência. Categoria Favela

Fonte: Dados da pesquisa

Já quando perguntamos às alunas o que podemos fazer para que as mulheres alunas se sintam melhor na escola, os dois termos mais enunciados pelas alunas fora “Ser tratadas com mais respeito” e “Ensinar o homens a respeitar as mulheres”. Sem dúvida essas alunas estão chamando a nós, docentes e professores, a nossa responsabilidades em tentar diminuir a opressão e a desigualdade social. Ou seja, essas respostas apontam que as alunas tem consciência de que a Escola pode fazer algo para que os Alunos passem respeitar mais as Alunas e que talvez não venham fazendo.

Isso também pode ser observado quando as alunas, na mesma pergunta citam a necessidade de “Ter futebol”, por exemplo, que parece algo muito simples mas remonta a ideia

da repartição de atividades de meninos e atividades de menina. Além disso, as alunas falam sobre a necessidade de “Empoderar” as meninas, de “Palestras para os meninos aprenderem a respeitar” as meninas, sobre mais diálogo. Tudo isso levanta as necessidades de uma educação problematizadora, que de fato esteja interessada em tratar da vivência dessas alunas e que esteja interessada em dialogar com tais debates.

Com uma educação que problematiza a sociedade, as dificuldades do aluno e até mesmo as práticas pedagógicas seria possível que o aluno criasse novos pensamentos, novos conhecimentos. Assim, esse aluno senhor de si estará mais preparado para lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. E sem dúvida isso traria mais segurança a essas meninas. Como disse Freire (2006) no trecho a seguir, precisamos de uma educação que liberte:

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45)

No entanto, o que vemos através das falas dessas alunas mulheres de um escola de favela é que elas se sentem muito negligenciadas pela sociedade. Através das respostas desses questionário observamos que por mais que essas alunas entendam a escola como um lugar de maior liberdade e seguranças, com ressalvas quanto a certas desigualdades que ainda existem, fora da escola elas continuam sendo violentadas, invisibilizadas e silenciadas. Ou seja, elas continuam sendo excluídas do sistema discursivo onde o homem, principalmente o homem branco, ainda as domina através do patriarcado.

Segundo Foucault (2002), existem três tipos de sistemas de exclusão: o discurso do interdito, a partilha da loucura e a vontade dessa verdade. O primeiro diz respeito àquilo que pode ou não ser falado, revelando uma relação de poder. O segundo, faz referência ao discurso do louco que não tem o direito, ou a legitimidade de falar por si mesmo. Já o terceiro diz-se da necessidade de colocar em oposição o verdadeiro e o falso a fim de dar legitimidade ao primeiro. Entretanto, é o segundo sistema o que mais nos chama atenção nesse trabalho. Para Foucault, o segundo sistema de exclusão, a partilha da loucura já não seria um interdito, mas uma partilha e uma rejeição. Como observamos no trecho a seguir:

“Desde os arcanos da Idade Média que o louco é aquele cujo discurso não pode transmitir-se como o dos outros: ou a sua palavra nada vale e não existe, não possuindo nem verdade nem importância, não podendo testemunhar em matéria de justiça, não podendo autenticar um acto ou um contrato, não podendo sequer, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; ou, como reverso de tudo isto, e por oposição a outra palavra qualquer, são-lhe atribuídos estranhos poderes: o

de dizer uma verdade oculta, o de anunciar o futuro, o de ver, com toda a credulidade, aquilo que a sagacidade dos outros não consegue atingir. É curioso reparar que na Europa, durante séculos, a palavra do louco, ou não era ouvida, ou então, se o era, era ouvida como uma palavra verdadeira. Ou caía no nada — rejeitada de imediato logo que proferida; ou adivinhava-se nela uma razão crédula ou subtil, uma razão mais razoável do que a razão das pessoas razoáveis. De qualquer modo, excluída ou secretamente investida pela razão, em sentido estrito, ela não existia. Era por intermédio das suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; essas palavras eram o lugar onde se exercia a partilha; mas nunca eram retidas ou escutadas. A nunca um médico ocorrera, antes do final do século XVIII, saber o que era dito (como era dito, por que é que era dito isso que era dito) nessa palavra que, não obstante, marcava a diferença. Todo esse imenso discurso do louco recaía no ruído; e se se lhe dava a palavra era de modo simbólico, no teatro, onde se apresentava desarmado e reconciliado, já que aí representava a verdade mascarada. (FOUCAULT, 2002, p.8)

Logo, para essas alunas mulheres, fora da escola ainda cabe um silêncio e uma rejeição por parte da sociedade. Isso fica explícito quando percebemos nas falas dessas alunas termos como “os homens querem mandar ou “os homens querem nos dominar”. E esse domínio passa obviamente pelo que elas podem fazer ou falar. Nesse caso cabe salientar que o discurso a que nos referimos aqui não está relacionado estritamente à fala ou à escrita, que estão todas, contando que todo um conjunto de práticas que são legitimadas ou não. E no caso das mulheres de favela, na maior parte dos ambientes não lhes cabe o discurso, apenas o silêncio, conforme nos apresenta Orlandi (2008):

Entre as formas do silêncio que tenho considerado que são o “silêncio fundador” (base de produção dos sentidos) e a “política do silêncio” ou “silenciamento” que, por sua vez, subdivide-se em “silêncio constitutivo” e “silêncio local” (ou censura), vou aqui trabalhar o silenciamento. E, em relação a este, interessa-me particularmente o que chamo de silêncio local ou censura. O silêncio local (ou censura), como sabemos, é aquele em que entra a interdição por alguma forma de poder da palavra (interno ou externo). Não falaremos tampouco do silenciamento local em geral mas da censura relacionada ao modo como se produz ciência, apagando aspectos característicos de suas formulações. (ORLANDI, 2008, p.3)

Além dessa questão, nossas análises mostram que as representações das alunas quando pensam em termos como Ser Mulher e Mulher na Favela as aproxima muito da questão afetiva e social que permeiam suas vidas. Se por um lado Ser mulher às lembra da força e de sua identidade guerreira que é positiva, o termo Mulher na favela as faz lembrar principalmente do lugar social enquanto moradoras da favela e de como essa persona é desrespeitada, assediada e invisibilizadas (termos que também foram evocados no trabalho de campo).

Então, se essa mulher negra e favelada por um lado sente na pele o medo, o preconceito e o desrespeito, por outro lado ela sabe de sua potência. Mais que isso, os termos usados por essas alunas mulheres salientam os exemplos que elas tem no lugar onde vivem. O exemplo de mulheres que, por mais que sofram, estão sempre dispostas a lutar.

No entanto, a potência dessas mulheres fica explícita em suas falas. E como sempre, quando o oprimido tem essa potência, é aí que o opressor agirá de forma mais violenta e feroz para aplacá-la. O trecho a seguir de Adiche (2018) nos mostra a opressão maior em relação às mulheres:

Mas é uma triste verdade: nosso mundo está cheio de homens e mulheres que não gostam de mulheres poderosas. Estamos tão condicionados a pensar o poder como coisa masculina que uma mulher poderosa é uma aberração. E por isso, ela é policiada. (...) julgamos as poderosas com mais rigor que os poderosos. (ADICHE, 2018, p.33)

Já quando perguntamos o papel da escola na vida dessas alunas mulheres percebemos que os termos mais enunciados foram “Nos ajuda a crescer” e “Nos dá um futuro”. Ou seja, para essas alunas a Escola ainda pode ser um ambiente positivo e propício para que elas possam crescer e ter um futuro melhor com menos dificuldades. Isso fica claro quando perguntamos às alunas como é ser mulher na escola e os termos mais enunciados são ‘É bom’ e ‘É normal’. Sendo assim, por mais que essas mulheres tenham dificuldades para terem seus direitos atendidos na favela e no mundo, elas ainda sentem que a Escola pode ser um ambiente acolhedor.

E por mais que ainda hajam traços de desigualdades no ambiente escolar, no geral, as alunas ainda acreditam que dentro da escola podem ser tratadas com maior respeito. E assim, se sentem mais livres e respeitadas. Tanto que acreditam realmente que a escola pode fazer com que os “homens respeitem as mulheres” através de “palestras para os meninos” que podem contribuir para que o convívio nas escola se torne melhor.

Assim, entendemos nesse ponto que, a Escola ajudaria as alunas nesse processo de “empoderamento” e valorização e que ao optar pelo diálogo, como também foi mencionado nas respostas, estaria educando os alunos para que respeitem o gênero feminino e tratando alunos e alunas de forma igualitária. E, sem dúvida, isso poderá se refletir no ambiente onde essas alunas vivem. Afinal, o público dessa escola é composto por moradores da favela. Logo, se queremos diminuir as desigualdades na favela essa luta deve passar também pela escola também.

Sendo assim, observamos que para que essas mulheres se sintam menos invisíveis, desrespeitadas e excluídas, devemos sim, dentro da escola, ter práticas mais inclusivas que propaguem a igualdade de gêneros para que essas alunas se identifiquem positivamente como mulheres dentro da favela.

Além disso, vemos também que palavras como **assediadas**, **apanhar**, **invisível** e **dominadas** são palavras encontradas na nossa lista sobre os desafios de ser mulher na favela. Apesar de ser uma representação que está fora do centro das representações sociais desse grupo,

ela delimita a relação que existe entre a mulher favelada e a sociedade como um todo. Desde outros moradores da favela, até quem está fora dela. E identifica essa relação de subalternidade do discursos dessas mulheres. Observamos então, que se por um lado essas alunas tem orgulho de serem mulheres **fortes, batalhadoras, guerreiras**, por outro, elas se sentem excluídas no espaço onde vivem.

Com isso, se absorvemos a noção de polifasia cognitiva nos termos observados em nosso questionário acerca das representações sociais sobre o “ser mulher” compreendemos que essas alunas adquiriram ao longo de sua vida diferentes tipos de saberes acerca do que é ser Mulher e qual o papel das mulheres faveladas no mundo em que vivem. Nesse caso, as alunas têm noções da força e do papel do Gênero feminino na favela, o que demonstra sua questão afetiva. E da exclusão e silenciamento que sofrem na favela, o que nos apresenta a questão social sobre o ambiente em que vivem. Ao mesmo tempo ao citarem que a mulher na favela **tem que ter postura, tem que parar de fofocar** assimilam conceitos advindos também de fora da favela, que colocam a vítima como responsável pelo seu sofrimento.

Na verdade, essas alunas têm diferentes saberes e identidades singulares como mulheres faveladas, sobre o lugar onde vivem, seu papel na sociedade e o papel da Escola e tais conceitos conseguem conviver tranquilamente no campo das representações, como vemos em ¹ Jovchelovitch:

“Por conseguinte, o saber deve ser visto como plural e plástico, uma forma dinâmica e continuamente emergente capaz de apresentar tantas racionalidades quantas são exigidas pela infinita variedade de situações socioculturais que caracterizam a experiência humana. (...) Sujeitos sociais buscam uma forma de saber ou de outra dependendo das exigências do ambiente social e da configuração psicossocial de um campo. Estas formas coexistem em vez de se excluírem.” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.125)

Mesmo assim, essas alunas de uma escola de favela, tem plena consciência de que são incapazes muitas vezes de falar e de produzir discurso sobre si mesmas. Segundo Foucault (2002), ainda sobre o discurso do Interdito, o Louco não tem confiabilidade, sendo assim seu discurso é rejeitado e outros, mais confiáveis (médicos ou psicanalistas) devem falar por eles. Entendemos, assim que, como o louco, em sua origem a Mulher Favelada também não poderia se apropriar do discurso sobre a sua origem. De certa forma seu discurso não poderia ter legitimidade e assim, caberia a outro representá-la, como diz Spivak (2010):

“[...] representação estão correndo juntos: representação como “falar por”, como na política e representação como “re-presentar” como na arte ou filosofia. Uma vez que a teoria também é apenas ação, o teórico não representa (falar por) **os grupos** oprimidos. [...] Estes dois sentidos de representação dentro do estado de formação e

da lei, por um lado, e a predição do sujeito por outro lado, estão relacionados, mas irredutivelmente descontínuas.” (SPIVAK, 2010, p.275)

Ou seja, além dessas mulheres carregarem o jugo de serem faveladas e negras e só por isso, já serem silenciadas, elas também o são pois são vistas como inferiores por seus próprios pares, como observamos nos termos enunciados. Logo, compreendemos que assim como o Poder público, que nada mais quer do que calar a favela e o favelado - já que é o Estado que define a agenda da favela-, os próprios pares dessas mulheres as colocam numa posição ainda mais inferiorizada do que a do favelado homem. Cabendo a ela apenas o silêncio e a obediência. E assim, essas situações muitas vezes são silenciadas, como se as mulheres faveladas não tivessem capacidades de falar por si. Sendo julgadas como grupo desprovido de auto controle e capacidades, caberia ao homem, ao Estado ou ao ‘asfalto’ falar por elas, como, Andrade (2009) salienta a seguir:

“A desigualdade de poder entre diferentes culturas vem, muitas vezes intensificando processos de marginalização de grupos sociais, étnicos e culturais minoritários. (...) A realidade dos guetos presente nas grandes cidades do mundo e os conflitos que surgem em torno deles são exemplos de desencontro, do fechamento e da exclusão” (ANDRADE, 2009, p. 21)

Portanto, observamos o quanto dos discursos das alunas mulheres faveladas remetem a uma extrema exclusão por parte dos homens, do poder Público, da sociedade e, muitas vezes da própria Escola. Exclusão essa que além de silenciá-las, também tenta as manipular. Ao mesmo tempo percebemos que as alunas mulheres da favela, mesmo jovens, tem total consciência de sua função social e como atuam em sociedade. Assim como tem consciência da importância da Escola para que consigam superar as dificuldades e driblar as desigualdades inclusive de gênero.

Logo, se por um lado elas têm dimensão dos problemas que tem como mulheres, negras, estudantes e faveladas, fazendo até mesmo uma autocrítica sobre o lugar que moram, por outro, conseguem se perceber como essas mulheres **trabalhadoras, fortes, guerreiras e verdadeiras** da favela que continuam resistindo e criando laços que as aproximam e as permitem crescer e sobreviver dentro das favelas, e a se fortalecer usando o espaço da Escola para **ter um futuro melhor**.

CONCLUSÃO

“Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras. Com isso, muda-se a base do capitalismo” (Angela Davis)

O trabalho apresentado buscou, acima de tudo, entender como se dá a construção da identidade de mulheres faveladas dentro de uma escola de favela e como essa última pode ter papel fundamental e crucial no reconhecimento da identidade de gênero dessas alunas.

No mais, mostramos também como a escola assume um papel importante na luta pelas igualdade de gênero e racial e no empoderamento das alunas à medida que apresenta uma educação problematizadora para lidar com as desigualdades e as dificuldades das alunas. Lembrando também, que este trabalho apesar de focar na questão de gênero não pode se anular diante da questão racial. Isso porque, no Brasil, a questão de raça e gênero estão interseccionadas.

Sendo assim, buscamos no primeiro capítulo fazer uma breve análise da história das favelas no Rio de Janeiro. Foi elaborada uma síntese desde fins do século XIX passando pela organização das comunidades cariocas e chegando até os dias atuais com a institucionalização das UPPs e posteriormente, a intervenção militar federal.

No entanto, há de se salientar que infelizmente não foi possível fazer um recorte histórico aprofundado sobre a Favela da Pedreira, onde foi realizado nosso trabalho de campo. Isso se deveu ao fato de que, infelizmente, não foi encontrada bibliografia acerca da região. Inclusive creio que isso seja um trabalho importante a ser feito futuramente na medida que é fundamental para a reconstrução da memória da favela, podendo servir de justificativa para trabalhos futuros.

No segundo capítulo apresentamos nossa discussão teórico metodológica a fim de embasar nosso trabalho de pesquisa. Através desse capítulo deixamos claro a intenção de analisar as identidades das alunas mulheres de uma escola de favela, como essas identidades são construídas; o papel da escola nesse processo e como se organizam as representações sociais e de gênero dessas alunas.

Para isso, usamos principalmente teóricos relacionados à análise do discurso, tais como Foucault, Orlandi e Spivak; também dialogamos com teóricos das representações sociais, como

Moscovici e Abric; e, principalmente, com as teóricas feministas - como Angela Davis, Bel Hooks e Patrícia Hill Collins - que tratam juntamente com a questão de gênero, a questão da raça, que como já afirmamos anteriormente, aparece cruzada neste estudo.

Desta forma, sugerimos que esse combo de teóricos aliados a nossa metodologia, que passa por uma pesquisa quali-quantitativa, são responsáveis por nos dar base para entender melhor todos os processos relacionados às identidades dessas alunas na escola de favela e que, além disso, procuramos buscar meios de diminuir as dificuldades que tais alunas encontram em sua vida na favela, e principalmente, no seu convívio escolar.

No terceiro capítulo apresentamos o nosso diário de campo. Tal diário é parte importante de nossa pesquisa à medida que a observação foi fundamental para que pudéssemos entender e interpretar a linguagem dos alunos. Com o diário de campo pudemos compreender melhor como se dá o dia a dia dessas alunas e quais as principais dificuldades do lugar em que vivem.

A escolha do Diário de Campo como método de pesquisa se deve a dois fatores: primeiro, porque seria interessante aliar dois métodos a fim de ampliar os resultados obtidos e ter mais embasamento sobre nosso objeto; o segundo, se deve ao fato, já mencionado anteriormente, de não haver bibliografia acerca da Favela da Pedreira. Assim, o diário de campo seria não só uma maneira de observar as alunas, mas, também, trouxe uma imersão na vida desses estudantes e uma contextualização que não foi possível através de uma bibliografia.

No quarto capítulo apresentamos o nosso trabalho propriamente dito. Nesse, mostramos o questionário utilizado durante as aulas com os estudantes e, a partir dele, os resultados obtidos. Sendo assim, esse capítulo traz uma série de tabelas com os termos enunciados pelos alunos no questionário e uma análise minuciosa de tais termos.

Dessa forma, esse conjunto de ações nos permite identificar traços importantes da identidade das alunas e como elas se sentem representadas enquanto mulheres da favela, o que nos encaminha às nossas conclusões finais deste trabalho.

Portanto, após a árdua realização de nossa pesquisa pudemos perceber que de fato as alunas do ensino fundamental de uma escola de favela como a E.M. Jornalista e Escritor Daniel Piza realmente percebem a importância da escola como um dos ambientes seguros para viverem livremente suas identidades de gênero, o que é um fato surpreendente.

Quando as alunas mencionam que na escola “todos são tratados iguais”, mais de uma vez, se remetem ao fato de que na escola elas podem ter o tratamento de igualdade que não reconhecem na favela e em demais ambientes. Igualdade neste caso que as enaltece e não as inferioriza.

Além disso, elas conseguem reconhecer a escola como um lugar onde podem tentar superar os obstáculos e as desigualdades sociais. Quando essas alunas dizem que uma das principais diferenças de tratamento entre homens e mulheres é que “as oportunidades dadas aos homens são melhores no mercado de trabalho”, mas ao mesmo tempo dizem que na escola podem ter um “futuro melhor” e “ser alguém” reparamos que elas entendem a escola como uma maneira de tentar superar essas dificuldades.

Logo, observamos que se a todo momento as alunas lembram das dificuldades de serem mulheres e de outras maiores por serem alunas de favela, e negras, elas também compreendem o papel da escola como uma possível “fuga” dessas dificuldades.

Assim, já a partir daí, compreendemos que a escola tem uma função importante na construção da identidade dessas meninas para que elas se tornem as mulheres fortes, batalhadoras, maduras e independentes que elas enunciaram como sendo as representações da mulher no mundo. Isso, porque, nesse caso, a escola seria responsável por tentar fomentar a igualdade e a liberdade entre elas. A escola oferece, assim, um espaço mais propício para que elas possam se desenvolver, ou seja, educando mulheres livres para que elas sejam aquilo que puderem ser. Relembramos o que nos diz Adiche (2018), a seguir:

Ensine-a a ser honesta. E bondosa. E corajosa. Incentive-a a expor suas opiniões, a dizer o que realmente sente, a falar com sinceridade. Então elogie-a quando agir assim. Elogie principalmente quando ela tomar uma posição que é difícil ou impopular mas que é sua posição sincera. (...) Ensine-a a defender o que é seu. (ADICHE, 2018, pp. 49-50)

Outro ponto interessante a ser observado diz respeito a como as construções das identidades dessas alunas também é perpassada pela violência. Conseguimos identificar isso quando cruzamos os dados do Diário de Campo com os da Análise de dados. Quando observamos o que aconteceu com a aluna que foi brutalmente assassinada na porta da escola e lembramos que respostas como “meninas bonitas precisam tomar cuidado com os bandidos” entendemos o quanto a violência é visível na vida dessas alunas. E, também, o quanto ser mulher na favela é arriscado.

Obviamente, a violência urbana assola o Rio de Janeiro. Isso é um fato. Todos os dias vemos notícias acerca de vítimas, sejam eles da favela ou não. Porém, sabemos que a situação nas comunidades de favelas cariocas se tornam bem pior à medida que os conflitos armados são mais frequentes como observamos no nosso capítulo sobre história da favela.

No entanto, quando falamos dessas alunas faveladas estamos falando muito além da violência cotidiana. Estamos falando de uma violência de gênero e raça. A aluna morta na frente

da escola foi noticiada em *fake news* como uma bandida. As alunas que permanecem vivas precisam tomar cuidado com o assédio dos bandidos no morro, assim como devem tomar cuidado com a polícia.

Logo, essas alunas sofrem muito além do que violência do asfalto, pois além de pobres e faveladas, elas são negras e carregam consigo o estigma do racismo. Elas são alvo do assédio e do abuso inúmeras vezes. Elas, no próprio questionário, citam que as mulheres da favela apanham, são abusadas e dominadas, seja pela tráfico, seja pelos moradores homens.

Mas além de tudo isso, essas mulheres da favela sofrem uma violência simbólica, cometida pela polícia, pelo Estado e pelo “asfalto”, já que além de mulheres, são negras e como tais são tratadas como inferiores em diversas situações. Por exemplo, podemos perceber quando a aluna fala que uma mulher negra à noite na rua recebe muito mais julgamentos que uma branca, ou quando os alunos lembraram o caso do assassinato de Maria Eduarda mencionando o fato dos policiais terem visto uma negra correndo e que, por isso, atiraram.

Enfim, se a vida de um favelado é difícil, a vida de uma favelada negra é muito mais. Ela não apenas sofre com a violência externa como também sofre violência dos seus pares. Numa escala de subalternidade cabe a essa mulher negra e favelada o lugar do silêncio já que nem entre os seus ela se sente respeitada. Por isso, nos remetemos a Spivak (2010) quando questiona se o subalterno pode falar:

Pode o subalterno falar? (...) A questão da mulher parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras. Se, no entanto, essa formulação é deslocada do contexto do Primeiro Mundo para o contexto pós-colonial (que não é idêntico ao terceiro mundo), a condição de ser “negra” ou “de cor” perde o significado persuasivo. A estratificação necessária da constituição do sujeito colonial na primeira fase do imperialismo capitalista torna a categoria “cor” inútil como um significante emancipatório. Confrontada pela feroz benevolência padronizada de grande parte do radicalismo humano-científico dos Estados Unidos e do oeste europeu, pela retirada progressiva, ainda que heterogênea, do consumismo da periferia compradora e pela exclusão das margens (...) a analogia da consciência de classe, mais do que a consciência de raça nessa área, parece ser histórica, disciplinar e praticamente proibida tanto pela direita, quanto pela esquerda. (SPIVAK, 2010, pp. 110-111)

Entretanto, mesmo em frente a todas essas dificuldades essas mulheres tem orgulho do que são. E tem sonhos e planos. Quando observamos no diário de campo as alunas falando sobre o futuro entendemos isso. Mas tal fato fica mais claro nas entrevistas quando os termos utilizados para definir o que é mulher são quase todos positivos: forte, guerreira, batalhadora, madura, independente... Mais que isso, os termos mostram que essas alunas identificam as mulheres como aquelas que superaram os obstáculos. Não é de se espantar que muitas alunas

tenham dito que ser mulher “é bom”.

Em contrapartida, quando perguntamos como é ser mulher na favela as respostas começam a ser negativadas. São usados termos como “ser desrespeitada”, “ser invisível”, “ser assediada”. Logo, compreendemos que muito da visão negativa do “ser mulher” que essas alunas tem, está relacionada ao preconceito de gênero e raça que sofrem na própria favela.

Assim, compreendemos que as alunas se identificam como mulheres fortes e se orgulham com sua identificação com o gênero feminino. Não é um problema para essas alunas “ser mulher”. O problema é externo. Está em como a mulher é tratada. Inclusive como ela é tratada por aqueles que deviam a tratar como iguais, seus pares.

A partir disso, vemos, que felizmente, a escola consegue superar em grande parte, esse problema. À medida que, segundo os questionários, na escola as alunas se sentem mais respeitadas. E dessa forma conseguem viver com mais liberdade a sua identidade de gênero.

No entanto, não podemos deixar passar despercebida as críticas das alunas quanto a alguns tratamentos diferenciados na escola. Quando elas se queixam que “as brincadeiras de meninas são mais sem graça”, fica claro que a escola ainda vem pecando com a diferenciação entre atividades de meninos e meninas e que mais que isso, talvez não esteja atendendo às necessidades de atividades diferenciadas e que contemplem as alunas.

Isso fica mais claro quando perguntamos às alunas o que pode ser feito para melhorar a vida delas na escola e elas citam ter aulas de futebol e dança. A primeira, certamente relacionada ao fato de o futebol ser uma atividade mais voltada ao gênero masculino e a segunda ao fato de que elas querem atividades mais interessantes do que lhes oferecem.

Outro ponto importante que também deve ser analisado, é o fato de que mais de uma aluna mencionou que as professoras as tratam melhor que os professores do gênero masculino. E isso deve ser muito observado. Talvez esteja faltando tato aos professores para lidar com a diversidade e com as necessidades dessas alunas que vem construindo suas identidades como mulheres. Sendo assim, para elas, será mais fácil de se identificar com as professoras que estão mais próximas de sua realidade.

Entretanto, mesmo assim, isso não quer dizer que essa identificação é o suficiente. Levantar esse ponto nos faz lembrar da necessidade de que os professores e professoras estejam em busca de formação continuada e que estejam mais abertos a uma discussão tão importante como a discussão sobre gênero. Como dissemos anteriormente, essas alunas estão formando suas identidades como mulheres e isso, por si só, já é um processo complexo. Para completar, elas passam por dificuldades na favela que outras mulheres do asfalto e branca não passam e veem na escola um lugar seguro para ser o que são.

Então, cabe à escola se fazer esse lugar seguro, onde mulheres e homens são tratados de forma equitativa com igual respeito e onde essas alunas possam, de fato, ter a voz que não lhes permitem ter fora dali. Mas para que isso aconteça é necessário que o corpo docente como um todo faça um esforço de buscar conhecimento sobre a questão de gênero e principalmente, fomenta debates acerca dessas questões. Afinal, com mais diálogo, essas alunas, de fato se sentirão incluídas. E isso é necessário à medida que essas mulheres já passam por um processo de silenciamento muito grande que as afastam de oportunidades importantes para seu crescimento intelectual, como nos afirma Hooks *“Infinitas vezes, os esforços das mulheres negras para falar, quebrar o silêncio e engajar-se em debates políticos progressistas radicais enfrentam a oposição”*. (1994, p.95)

Inclusive pude perceber isso quando perguntei às alunas o que pode ser feito para melhorar a vida delas na escola enquanto mulheres, e elas mencionaram a necessidade de “palestras para homens aprenderem a respeitar as mulheres” e “ensinar os meninos a respeitar as meninas”. Isso mostra que até mesmo as alunas têm essa consciência de que a escola pode fazer mais do que ela vem fazendo e pode fomentar mais o diálogo a fim de, realmente, educar os alunos do sexo masculino para que eles aprendam que é fundamental que eles respeitem as mulheres. E, a partir dessa passagem, fica claro como a questão de gênero fica bastante evidente, por mais que a raça também seja uma questão muito importante.

O que queremos e devemos deixar claro nessa pesquisa é que a todo momento a questão racial perpassa o nosso trabalho. E evidentemente, entendemos o quanto ela é cara. No entanto, no caso desses grupos de alunas, mesmo sendo sua grande maioria negra, a questão de gênero aparece com mais força, pelo menos nessa escola e nessas turmas. Talvez pelo fato dessa opressão vir inclusive de negros. Isso seria um campo importante a ser analisado no futuro.

Sendo assim, a partir disso tudo, tivemos certeza que nós como educadores, não podemos nos anular frente a essa situação. O desrespeito às mulheres e às alunas é um braço do machismo que precisa ser combatido dentro do ambiente escolar. Se a educação pretende ser libertadora, como diz Freire (2002), ela precisa de antemão diminuir as desigualdades dentro do ambiente escolar e entre essas desigualdades está o machismo e o racismo.

Além disso, ainda seguindo os princípios de Freire (2007), a educação pode ajudar a mudar enormemente a sociedade e acabar com a opressão. Sendo assim, cabe a nós, corpo docente, esse debate sobre igualdade de gêneros, se realmente buscamos mudanças estruturais em nossa sociedade que combatam as desigualdades sociais.

Logo, devemos entender tanto o machismo, quanto o racismo como problemas estruturais que somente podem ser superados se agirmos no cerne dessa questão. E a educação

seria um dos meios mais combatentes de trazer ao mundo indivíduos mais empáticos e que lutam e buscam a igualdade e o fim dos preconceitos. Lembrando Hooks (2017, p.16), minhas práticas docentes também nascem da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, questionando os sistemas de dominação, como o racismo e o sexismo.

Por fim, e não menos importantes, quando perguntamos às alunas o que pode ser feito para que essa mulher favelada tenha uma vida melhor, observamos que os termos mais enunciados foram “os homens respeitarem as mulheres” e as “mulheres se valorizarem”. A partir dessas respostas, entendemos que essas alunas, mulheres faveladas e negras tem uma potência enorme. E que essa potência fica exposta quando dizem que a valorização da mulher preta e a luta pelo respeito são fundamentais para melhorar a vida de todas.

Sendo assim, cabe a nós, escola, fomentar essa luta e o desenvolvimento dessas alunas para que elas se tornem as melhores mulheres negras que possam ser. Mulheres fortes e guerreiras, que possam lutar com voz e consciência para que tenham todos os direitos e todo o respeito que merecem receber.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mauricio de Almeida. *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1987.
- _____, Mauricio de Almeida, VAZ, Lílian F. Sobre as origens da favela. In *Anais do IV Encontro Nacional da ANPUR*, 1991.
- ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994.
- ALVES, Fátima. FRANCO, Creso. RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. “Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro” In: *Cidade contra Escola? Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais nas grandes cidades da América Latina*. Letra Capital, 2008.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- _____. *Como educar mulheres feministas*. São Paulo: Companhia das letras 2017.
- _____. *Sejamos todos feministas*. São Paulo, Companhia das letras, 2018.
- ANDRADE, Marcelo. “A Diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intelectual” In: *A diferença que desafia a escola*. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. Salto para o Futuro: Espaços Educativos e Ensino de História. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Boletim 02, Abril, 2006
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BITTENCOURT, Circe. “Conteúdos Históricos Como ensinar?” In: *Ensino de História Fundamentos e Métodos*. Cortez Editora: SP. 2004
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Educação e democracia: O papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola. *Ex aequo*, Vila Franca de Xira, n. 17, p. 155-165, 2008. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602008000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jul. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BUTLER, Judith. “Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault” In: BENHABIB, Seyla & CORNELL, Drucilla. *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.
- _____. “Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pósmodernismo”. *Cadernos Pagu*, n. 11, 1998.

_____. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar Etnográfico e a voz subalterna. Série Antropologia, nº 261. Brasília. Departamento de Antropologia\UnB, 1999.

CARVALHO, Marília P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Cadernos Pagu, nº, Campinas, p.554-74, 2001.

CARDOSO, Adauto Lúcio, RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. Dualização e reestruturação urbana. O caso do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Observatório de Políticas Públicas, IPPUR/Fase, 1996. 110 p.

CARDOSO, Elizabeth Dezouart. O capital imobiliário e a expansão da malha urbana do Rio de Janeiro: Copacabana e Grajaú. 1986, 386f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia – IGEO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

CARNEIRO, Sueli. Estudos Avançados. Mulheres em movimento. São Paulo. Sept/Dec, vol. 17, nº 49, nº 03, 15 de novembro de 2003.

_____. Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

_____. Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: Acesso em: 27 jan. 2015

CASTRO, Paula. Notas para uma leitura da Teoria das Representações Sociais em S. Moscovici. Análise Social, v. XXXVII (164), 2002.

CAVALCANTI, Edlamar L.de S. A apreensão do conhecimento escolar numaperspectiva de gênero. In: FAGUNDES, Tereza C.P.C. Ensaio sobre Identidade e Gênero. Salvador: Helvécia, 2003, p. 177-210.

COLLINS, Patricia Hill. The social construction of black feminist thought. Signs, v. 14, n. 4, p. 745-773, Summer, 1989. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/317463>

_____. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. Feminismos negros, una antología, 2012

COSTA, Ana Alice. Gênero, poder e empoderamento das mulheres. 2008. Disponível em: http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2008/imagens/textos_pdf/Empoderamento.pdf

CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço urbano. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

DAVID, Célia & VITA, Mariana. Mudanças E Resistências Que Permeiam O Processo Ensino-Aprendizagem Em História; Pcn: A Teoria E A Prática. In: Mudanças e Resistências, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/aline/Downloads/mudancaseresistencias.pdf>

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. Mulheres, cultura e política. São Paulo: Boitempo, 2017..

DAVIS, Mike. Planeta Favela. Editorial Boitempo: São Paulo 2006.

FAGUNDES, Tereza C.P.C. Ensaio sobre identidade e Gênero. Salvador: Helvécia, 2003, p.177-210.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. O Rapto ideológico da Categoria Subúrbio: Rio de Janeiro (1858-1945). 1995. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia – IGEO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

FERREIRA, Alvaro. Favelas no Rio de Janeiro: nascimento, expansão, remoção e, agora, exclusão através de muros. IN: Biblio 3W: Revista bibliográfica de geografia y ciencias sociales (Serie documental de Geo Crítica). Universidad de Barcelona ISSN: 1138-9796. Depósito Legal: B. 21.742-98 Vol. XIV, nº 828, 25 de junho, 2009

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. Microfísica do Poder. 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2007

FRANCO, Jean. “Si Me Permiten Hablar: La Lucha Por El Poder Interpretativo” In: BEVERLEY, John y Hugo ACHUGAR (eds.) La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2002.

FRANCO, Marielle, UPP – A Redução Da Favela A Três Letras: Uma Análise Da Política De Segurança Pública Do Estado Do Rio De Janeiro. Dissertação de Mestrado. UFF, 2016.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

_____, Pedagogia da esperança. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, Pedagogia do Oprimido. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 18, n. 19, p. p. 231-252, jun. 2002. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2092>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GONZÁLEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos lingüísticos e políticos da exploração da mulher. Comunicação apresentada no VIII Encontro Nacional da Latin American Studies Association, realizado de 05 a 07 de abril em Pittsburgh (USA), 1979 (mimeo),

GUIMARÃES, Antônio Sergio A., (2002). Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34.

HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Identidade Cultural e Diáspora. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. no 24, 1996,

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1994.

_____. Feminism is for everybody: passionate politics. New York, Routledge, 2015.

JACOBI, Pedro. Movimentos sociais e políticas públicas. Demandas por saneamento básico e saúde. São Paulo, 1974-84. São Paulo: Cortez, 1989.

JAGUARIBE, Beatriz. O Choque do Real: Estética, mídia e cultura. São Paulo: Rocco, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber : representações, comunidade e cultura. Petrópolis : Vozes, 2008.

LAGO, Luciana Corrêa do. “A metrópole desigualmente integrada: as atuais formas de produção e (não) acesso ao espaço construído do Rio de Janeiro”. Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR, Rio de Janeiro, 2001, p. 1530-1539.

_____. “O que há de novo na clássica dualidade núcleo-periferia: a metrópole do Rio de Janeiro”. In RIBEIRO, Luiz César de Queiroz (Org.). O futuro das metrópoles: desigualdades e governabilidade. Rio de Janeiro: Revan, 2000

LORD, Audre. “The Transformation of Silence into Language and Action”.In. Sister Outsider. 1984, The Crossing Press Feminist Series.

KILOMBA, Grada. Plantation memories: episodes of everyday racism. Münster: Unrast, 2008.

MONTEIRO, Ana M. “Ensino de história: das dificuldades de um fazer.” In: Para Além dos Conteúdos de História. EdUFF: Niteroi, 2004.

MERTEN, Thomaz. O Teste de Associação de Palavras na Psicologia e Psiquiatria: História, Método e Resultados. IN: Análise Psicológica (1992), 4 (X): 531-541

OLIVEIRA SÁ, 2018. OLIVEIRA SÁ, Thiago Antônio. O PROFESSOR E A REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS: UMA LEITURA DE PIERRE BOURDIEU. Revista Triângulo, Uberaba, v. 4, n. 1, jun. 2012. ISSN 2175-1609. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/226>>. Acesso em: 18 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.18554/rt.v4i1.226>

ORLANDI, E. P. (Org.). Gestos de leitura: da história no discurso. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

_____. Discurso e leitura. 5.ed. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1999.

_____. A Análise de Discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. Caderno de Estudos Linguísticos, n.42, p.21-40, jan.-jun. 2002.

_____. “Formas do silêncio – No movimento dos sentidos”. Campinas, SP: UNICAMP,1993.

_____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas (SP): Pontes, 2001.

SODRÉ, 2005, p.11). - Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. (Orgs.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, M. Baumann (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Pallas, 2009

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Temas Transversais. Pluralidade cultural: orientação sexual*/Secretaria da Educação. Ensino Fundamental. 2. Ed. RJ, DP&A: 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas:Unicamp, 1988.

_____. *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*. In:GADET, F.K.T (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993.

RIBEIRO, Djamila. *O que é Lugar de Fala? –Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando*, 2017.

SAID, Edward W. *Orientalismo: O oriente como Invenção do Ocidente*. São Paulo.Companhia das Letras, 2007.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise*. In: *Educação e Realidade*. v. 6 no. 2:Porto Alegre, 1990.

SILVA, Maria Lais Pereira da. *Os transportes coletivos na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1992. 179 p.

SPIVAK, Gayatri C. “Can the subaltern speak?” In: “NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Chicago: Chicago Press, 1988.

_____, *Pode o subalterno falar?* Edições Loyola: Rio de Janeiro, 2010.

VALADARES, Lícia Prado. *A invenção da Favela: do mito de origem a favela.com*. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2005.

_____. *A Gênese Da Favela Carioca: A produção anterior às ciênciassociais*. In: *Revista brasileira de Ciências Sociais*. vol.15 no.44 São Paulo, Outubro, 2000.<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n44/4145.pdf>

WALKERDINE, V. *O raciocínio em tempos pós-modernos*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.207-226, jul./dez, 1995.