

O IMPACTO DO TERRITÓRIO VIOLENTO NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES

Leonardo Bruno da Silva (Doutor/Unesp-Assis)¹
Leticia Hagler de Santana (Graduanda/ História-Uerj)²
Pedro Cunha de Lira (Graduando/História-Uerj)³

Introdução

O cientista é aquele que observa um problema (objeto), busca as causas e os efeitos desse objeto e propõe uma tese amparada nos dados coletados, que, porventura podem provocar soluções para o problema original observado. No caso do cientista educacional, os objetos serão sempre aqueles que afligem a dinâmica educacional e, com efeito, provocam o esvaimento das energias e recursos aplicados no processo de formação das nossas crianças, adolescentes e jovens.

Sem embargo, quando iniciamos o Projeto de Residência Pedagógica na Escola Municipal Daniel Piza, localizada no bairro de Costa Barros, região de menor Índice de Desenvolvimento Humano da cidade do Rio de Janeiro, vinculado a Capes, através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, os estudantes do curso de história, bolsistas do projeto, perceberam as dificuldades de aprendizado dos estudantes, em particular das estudantes, e trouxeram ao professor orientador a demanda de investigar as causas.

O projeto de Residência pedagógica da CAPES, foi um projeto que visava a prática docente de estudantes de licenciatura, tendo em vista a necessidade em preencher lacunas na exclusividade da abordagem teórica na formação em licenciatura. Esta visão anterior a formação, proporciona uma bagagem mais completa, com a adição do chão de sala de aula, para que através do cotidiano e das experimentações de diferentes abordagens, aliados ao acompanhamento de docentes com maior experiência e o trabalho de observação das aulas dos mesmos, possibilite o aprimoramento da formação de futuros professores. A contrapartida para a educação básica no Brasil se dá na complementação do quadro profissional nas escolas, com o suporte dos residentes nas atividades em sala, futuros profissionais mais qualificados, além da produção científica gerada a partir das reflexões que são produto das trocas entre pares, além da observação e contextualização comparativa com outras produções acadêmicas.

Estimulados pela novidade de estar em sala de aula e impactados pela discrepância entre o que esperavam e o que encontraram, em termos de interesse pelo conhecimento e

competências dos alunos, construímos um projeto de investigação que busca compreender as causas das dificuldades de aprendizagem das meninas das turmas observadas, Eram três turmas de 9º ano, duas de 8º ano e uma turma do projeto Carioca 1 (projeto de correção de fluxo, na qual os estudantes recebem conteúdos de 6º e 7º em um ano). A hipótese central da nossa investigação é que **a violência real e/ou simbólica do território interfere sistematicamente no interesse da aprendizagem, obliterando qualquer perspectiva de futuro para estas adolescentes.**

Teoricamente, nossa pesquisa leva em conta a interseccionalidade compreendendo que as desigualdades de gênero, raça e classe se entrelaçam e intensificam as violências sofridas pelas mulheres, especialmente as mulheres racializadas em territórios segregados socioespacialmente. Reconhece-se a indissociabilidade das violências sofridas e das lutas pela emancipação, considerando o sistema capitalista como um fator opressor de classe.⁴

Como construir uma educação autônoma, na perspectiva freiriana, em um território conflagrado pela violência?⁵ Como construir uma escola sem seletividade e sem discriminação, como defende Saviani, sem garantir um ambiente seguro às estudantes?⁶

Essas questões passaram a balizar nossas ações na prática pedagógica, em sala de aula, mas, sobretudo, passou a guiar e estruturar nossa pesquisa, a partir de um premissa que unia a análise dos dados que cotidianamente eram relatados pelas estudantes, sobre as diversas formas de violência, que em muitos casos elas nem mais identificavam como violências, de tão comum era para elas as brigas fora escola, as mortes de amigos que atuavam na criminalidade, ou mesmo o assédio que sofriam; e análise dos dados de questionários aplicados para dimensionar ou transformar em números aqueles relatos que recebíamos.

Com efeito, fica evidente, tanto na análise dos relatos, quanto na leitura crítica dos dados coletado nos questionários, que a normalização das violências derivam de uma alienação da condição feminina, na perspectiva marxista do conceito. Ou seja, aquelas meninas não tem a consciência que as violências que lhes são impostas derivam de uma condição material histórica. Ou como afirmam Gêssica Guimarães e Luisa Rauter: “O enfrentamento político e intelectual à atual condição de marginalização e exploração na qual muitas mulheres se encontram em nossa sociedade nos leva a buscar as raízes históricas da matriz de privilégios concedidos aos homens”⁷

Essa realidade é ainda mais evidente em uma comunidade que é tomada pela violência da criminalidade e que apresenta traços significativos de um conservadorismo religioso, no qual o papel da mulher é sempre subalterno, o que praticamente exige que

as meninas se fiem em um homem. De preferência um que seja capaz de proteja-la dentro daquela comunidade, ou seja, alguém que esteja vinculado ao poder do crime local.

A existência deste contexto exige um olhar mais sensível do professor, para questões externas à sala de aula, de cunho estrutural dentro da sociedade, que carrega diversas permanências de preconceitos e que desvaloriza a diversidade cultural e étnica. Essa que é capaz de perpetuar a submissão dos corpos femininos desde a infância. Cabe repensar, de que forma revisitar a história que valorize saberes não tradicionalmente estudados anteriormente, podem ampliar uma consciência coletiva emancipatória, para minimizar determinadas barreiras estruturais que seguem acometendo jovens meninas, para exercer um ensino de História que preconize a educação como prática de liberdade (Hooks, 2013)

Essas condições colocam as meninas em maior exposição às mais variadas formas de violência, além de gerar uma grande incapacidade de compreensão sobre sua própria condição. A alienação, da qual falávamos. E torna muito difícil qualquer intervenção pedagógica que gere capacidade reflexiva sobre sua própria condição.

Isso nos leva ao conceito construído por Boaventura Sousa Santos de “condições de vida abaixo da linha abissal”. Em verdade, esse conceito nos foi posto pela professora Helena Araújo no texto “Produzindo narrativas e memórias decoloniais no ensino de história”⁸. A professora Helena Araújo afirma que as pessoas nesses espaços territoriais “possuem os direitos assegurados constitucionalmente, mas nem sempre usufruem dos mesmos na prática, como é caso das populações pobres latino-americanas. São os civis incivis, pois vivem a margem de um sociedade civil, do outro lado da linha abissal.”⁹

Essa é a realidade da comunidade, onde está localizada a Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza. Estão do outro lado da linha abissal. Estão na região com o pior Índice de Desenvolvimento Humano da cidade do Rio de Janeiro, onde o aparato do Estado se apresenta através apenas na escola, no posto de saúde ou na polícia, que invade o espaço também de forma violenta, ou seja, aquela população só tem referência de um Estado ineficiente e violento. Ineficiente porque, por inúmeras razões, nem a escola e nem o posto de saúde conseguem entregar os resultados que se esperam deles e violenta porque o aparato de segurança pública só serve à repressão nesse território.

É nesse contexto que passamos a observar e questionar sobre as diversas formas de violência que impactavam as adolescentes das turmas observadas. Ficava bem claro, que exceto as violências físicas, como agressão e estupro (na forma ampla percebida pelo

atual código penal), as demais formas de violência eram quase sempre normalizadas ou nem eram percebidas como tal.

Que território é esse?

Em um primeiro momento, antes de analisar a influência da territorialidade, faz-se necessário definir ou historicizar o vocábulo *favela*. É ponto pacífico entre pesquisadores que o termo favela, no senso comum, transmita uma imagem de “*não lugar*” e/ou “*ausência de*”.¹⁰ Segundo o autor Jailson Souza: “nesse caso, é apreendido, em geral, como um espaço destituído de infra-estrutura urbana – água, luz, esgoto, coleta de lixo; sem arruamento; globalmente miserável; sem ordem; sem lei; sem regras; sem moral. Enfim, expressão do caos”.¹¹

Preocupado com o anacronismo do termo favela, ainda segundo o autor, essa “percepção ainda persistente dos espaços populares foi ampliada, de forma que não só as ocupações são vistas como espaços de ausência – sociais, legais e morais. Os grandes conjuntos habitacionais – construídos através das remoções – apresentam-se no imaginário dos moradores das cidades como favelas, embora tenham características, nos planos das paisagens, diferentes das propostas”.¹²

Essa percepção anacrônica denunciada sobre favela é, em certa medida, afetada pelo poder simbólico que compõe as instituições do mundo político, desembocando na construção de um imaginário social, tanto dos moradores dentro dela e fora dela, de que toda ou as poucas ações políticas e sociais mobilizadas às favelas são para a redução da violência exclusivamente, e não exercício pleno de cidadania.

No entanto, o contato com moradores e coleta de depoimentos que estabeleçam outras narrativas e experiências por um novo olhar, também são úteis para tensionar esse debate, comprovando que a realidade não é tão simples quanto parece. Para não assumir uma perspectiva utópica de dentro favela que extrapola a concepção dos próprios moradores, Valéria Costa estabelece fronteiras aos que se propõe a compreender o universo da favela, ao coletar diferentes depoimentos de jovens moradores de uma determinada comunidade do Rio de Janeiro: “Para contrapor o aspecto negativo da favela há uma supervalorização de aspectos positivos, no sentido de transformar o “*não lugar*” em “*lugar*”. Esta supervalorização, pode, levar a uma idealização, a certo exagero, ufanismo e até uma certa utopia. Em alguns casos se observa um certo distanciamento da realidade”.¹³

Todavia, o poder simbólico não se limita às instituições do mundo político. Esse poder também tem uma faceta violenta, onde é concretizado no cotidiano escolar sobre o

gênero feminino a partir do masculino. Esse tipo de reflexão é importante ter em sala de aula, pois, em certo sentido, a formação que o aluno deve ter é integral, isto é: dada a devida importância aos conhecimentos mais formais, como científicos, há outros temas que atravessam todas as disciplinas, como questão socioambiental e direitos humanos. Mas, para além de ser um princípio pedagógico norteador do processo educativo tais abordagens, há determinada situação que exige a urgência do debate dessa questão (gênero) na escola.

Na escola mencionada, em específico turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental, que foram majoritariamente fontes de relatos e observações acrescentadas ao diário de campo, foram notadas claramente os tipos de violências presenciadas e vivenciadas pelas alunas. Seja na escola ou externa a ela, pois não é possível se pensar de modo desassociado dos dois contextos visto que essa é o reflexo, em certa medida, da sociedade em que os seus discentes estão inseridos, é comovente o tipo de violência exercida sobre as jovens mulheres pelo fato de serem mulheres. Presenciar agressão doméstica da própria mãe pelo pai ou padrasto, ou ser vítima de agressão; a subalternização à obrigatoriedade de realização de tarefas domésticas dentro de casa, acarretando em faltas ou evasão escolar; o ingresso no mercado de trabalho informal com pouca idade para o incremento na renda dentro de casa ou coagida pelo responsável a trabalhar ilegalmente e lhe entregar todo a renda obtida em suas mãos.

Com seus corpos, da objetificação à sexualização precoce pelos alunos e seus “responsáveis”. Relatos de violência sexual doméstica, importunação sexual escolar; gravidez na juventude levando à consequência de expulsão de casa pelo pai/padrasto, tendo em vista a invisibilidade e impotência da decisão materna; aborto; submissão a relacionamentos abusivos dentro e fora da escola, sofrendo ameaças de morte por quem ela se relaciona; consumo precoce de bebidas e de drogas.

Esses atravessamentos citados anteriormente não compõem uma dinâmica metodológica de ensino em sala de aula, ou temas a serem abordados com a finalidade de prevenção; são, na verdade, as vivências, a realidade nua e crua, que integram o cotidiano escolar de instituições que estão à margem de um território geograficamente, socialmente e economicamente privilegiados. Visando combater isto, em certa medida, a experiência de Residência Pedagógica em História, para além do ensino de história, foi, em certa medida, também promover às meninas o conhecimento de crescerem fortalecidas, sem submissão a relacionamentos coercitivos dentro e fora da escola; que, por outro lado, os meninos também aprendessem que o relacionamento deve ser recíproco, com

sensibilidade, respaldado no respeito e proteção às meninas, expostas diariamente à violência real e simbólica dentro e fora da comunidade da Pedreira.

Com efeito, contextualizando o território, estamos falando do Complexo da Pedreira, que reúne as favelas da Pedreira, do Lagartixa e do Quitanda. Esta região está sob domínio do crime organizado, que tem suas operações no tráfico de drogas, roubo de cargas, roubo de automóveis, além de explorar o comércio de gás e de sinal de TV por cabo. A região é controlada por uma das grandes organizações criminosas do estado do Rio de Janeiro, o Terceiro Comando Puro, TCP.

Esta mesma organização controla a vizinha Favela do Acari e está em permanente conflito com o Complexo do Chapadão, controlado pelo Comando Vermelho. As três comunidades são separadas por linhas férreas, o que garante uma proximidade perigosa, que gera um temor permanente de conflito.

Embora, um dos pilares da educação pública se baseie na gratuidade, qualidade e livre acesso dos cidadãos, o cotidiano deste bairro e complexos adjacentes apontam dilemas sociais que inviabilizam o acesso à educação a depender da localidade de origem do corpo de alunos e alunas. Situada na comunidade de Pedreira, a escola é impossibilitada de receber alunos oriundos de uma comunidade vizinha, mais conhecida como Complexo do Chapadão, tratando-se de comunidades lideradas por facções rivais. Pois isso poderia, simplesmente, colocar em risco a vida deste adolescente.

A aproximação à escola oferece duas perspectivas que externam o caráter ausente de políticas públicas do Estado. Primeira, um rio poluído, com margens espaçosas, que tem seu percurso em frente à instituição de ensino. Seu abandono, sofrendo de assoreamento, é alvo de toda sorte de despejo de detritos materiais por moradores das comunidades adjacentes: materiais domésticos, lixo doméstico e abandono de corpos vitimizados de algum tipo de violência a qual se busca ocultar seus vestígios. Em segundo lugar, à extrema direita do rio, fixado aos muros da Escola Daniel Piza, um ponto de observação do tráfico que comanda a região, conhecido popularmente como “boca” ou “olheiros do tráfico”. Ali, a céu aberto, uma grande movimentação do comércio que é um dos sustentáculos do crime: venda de drogas.

Para além disso, também a exposição livre de um arsenal de armas que acompanham cada integrante do crime que, infelizmente, suplantou um sentimento de normalidade, indiferença e trivialidade para os moradores e crianças que entram e saem da escola.

Além do contato permanente com este verdadeiro arsenal de guerra e o risco de conflitos entre as organizações criminosas, há o permanente risco de que as operações policiais para o combate a criminalidade se transformem em um conflito armado entre criminosos e policiais, colocando em risco toda a comunidade. Somado a isso está o tipo de tratamento que todos que vivem ali tem da polícia. A agressividade e o, por que não dizer, racismo estrutural presente na relação da polícia com a comunidade, amplifica a sensação de medo e insegurança.

Como podemos observar, a escola Daniel Piza e seus alunos e alunas estão inseridos em um contexto no qual a violência é estrutural. Esta realidade impacta a toda comunidade escolar, no entanto, há um outro fator estrutural que amplia a condição de violência para as meninas, o machismo, que talvez não possa ser mensurado em números, mas que é algo real.

As violências de gênero invisibilizadas

Sobre as violências invisibilizadas, com efeito, temos a afirmar que elas só são invisíveis porque a sociedade escolheu não vê-las, ou apenas finge não ver o real, talvez prefira que os direitos continuem sendo um privilégio para aqueles que residem fora das favelas.

Um caso particular nos chamou atenção a violência invisível: Durante uma das aulas um grupo de meninas conversavam animadamente e riam, mas vez por outra faziam cara de espanto, até que um dos pesquisadores que assinam esta comunicação, perguntou o que havia acontecido. Uma das estudantes começou a relatar:

“estávamos vindo para a escola e um garoto, bandido, né! Ele gritou para gente ir até ele e a “colega” falou que não ia, porque ele era feio. Aí, ele veio atrás da gente com radinho na mão e colocando outra mão para trás como se tivesse armado. Nós saímos correndo e entramos na escola.”

De imediato foi perguntado porque elas estavam rindo e a resposta foi que a situação era engraçada e que não tinha sido a primeira vez.

A pergunta que fica nestas circunstâncias é: até que ponto a reação de negação da violência é genuína ou é uma fuga da realidade material, com a qual são obrigadas a lidar cotidianamente? Ou ainda: Qual é o impacto destes acontecimentos na relação dessas meninas com a sociedade em que vivem? Qual o impacto que essa violência não

percebida como tal no desenvolvimento educacional, pedagógico e cognitivo dessas jovens?

Evandro Texeira e Ana Lúcia Kassouf, em 2015, apresentaram dados que os levaram a concluir “que a possibilidade de observar um ato agressivo de um aluno é maior em ambientes escolares com traços da violência, onde ocorreram crimes contra patrimônio, contra a pessoa, tráfico de drogas ou atuação de gangue”.¹⁴ Essa afirmação nos estabelece uma referência para analisar o território onde estas nossas alunas vivem.

E uma das suas consequências materiais dessa lógica machista são as gravidezes precoces e o posterior abandono da mãe e do bebê pelo pai. Durante a vigência deste estudo, nas seis turmas que observamos, anotamos quatro casos de gravidezes precoces. Uma das meninas, de uma turma de 8º ano, tinha apenas 13 anos e o pai da criança tinha 24 anos, o que pela legislação brasileira seria caracterizado como estupro de vulnerável. Mas a lei não tem muita importância neste lugar.

A partir deste caso, chegamos a iniciar um debate em sala sobre a questão da gravidez em si e sobre as abusividades de uma relação entre um adulto e uma criança. As respostas mais comuns, das próprias meninas, foi a de que “ela quis” e que “ela tá bem agora, porque era a fiel do bandido e se ele morresse em combate ia receber pensão”. Essas respostas são chocantes dentro de um contexto moral de classe média, ou na expressão marxista, na moral pequeno burguesa. Mas elas reveladoras de um contexto de naturalização da violência simbólica em nome de uma perspectiva de futuro para aquela mãe precoce e para seu filho.

A sequência desse episódio é ainda mais sintomática dessa cultura moral próprio. Alguns meses depois daquele debate em sala, mas ainda antes do bebê nascer, o pai foi morto em um conflito com a polícia, deixando duas crianças sozinhas, a mãe, que engravidara, e o próprio filho, mas, como afirmaram os alunos por ocasião da conversa na sala, a menina-mãe passou a receber uma “pensão” da “firma” e abandonou em definitivo a escola.

Não é possível prever o futuro dessas duas crianças, mas podemos identificar histórias correlatas que sugerem que esta menina-mãe em algum tempo deixará de receber a “pensão” e precisará garantir o autossustento e o do seu filho – é um menino – e isso será dificultado pela inconclusão dos estudos e pela condição de mãe solo, negra e favelada. Logo, estará fadada a buscar subempregos ou atividades de baixa remuneração, que a perpetuará na condição de pobreza. Essa condição terá sido determinada pelo ciclo

de violências, da qual ela talvez só adquira a consciência muito tardiamente ou nem a perceba durante sua existência, em um mecanismo de autopreservação em um território hostil a sua condição de gênero.

“A experiência de alguma forma de opressão machista ou de violência, física ou simbólica, autorizada por uma sociedade misógina é uma realidade muito comum à maior parcela da população feminina brasileira, resultando em marcas e traumas que acompanham muitas mulheres por boa parte de suas vidas”¹⁵

A realidade dessa violência com corpos femininos naquele território não é de caráter excepcional, no sentido de acontecer em poucos casos. Ao contrário é algo muito corriqueiro. Em um levantamento rápido realizado junto a direção escolar chegamos ao número de 48 adolescentes mães frequentando a escola nos últimos 5 anos. Na maioria dos casos, as adolescentes engravidaram ao longo de sua frequência na própria escola e uma minoria já se matriculou na escola com filhos. Algumas delas engravidaram aos 12 anos.

Um dos autores desta comunicação, professor tutor deste Projeto de Residência Pedagógica, professor de ensino fundamental e ensino superior há vinte anos, já testemunhou muitas situações de gravidezes e violências contra essas adolescentes. O caso mais emblemático e chocante foi de uma aluna de dez anos que era estuprada por um “namorado” desde os nove anos e que, por isso, entrou em ciclo reprodutivo e engravidou aos dez anos. A família buscou a justiça para garantir o aborto, porque além da violência sofrida, a gravidez era de alto risco. A justiça tardou, ela sofreu um aborto espontâneo e ficou internada por quase um mês para se recuperar das hemorragias que vieram em consequência.

Uma outra situação vivenciada, que não entra no escopo temporal desta pesquisa, mas que foi muito simbólica para deixar de ser citada, foi a de uma turma que tinha seis adolescentes mães, ou seja, um quinto da turma. Este caso era ainda mais peculiar porque o número de faltas dessas adolescentes eram altos, porque, por vezes, não tinham com quem deixar seus bebês, até que, em uma decisão corroborada pela direção, o professor autorizou que elas levassem as crianças a escola para não perderem tantas aulas. Não era comum, mas havia dias em que tinham três bebês em sala de aula, mas isso garantiu que suas mães terminassem o ensino fundamental com bom rendimento.

As gravidezes na adolescência e as violências intrínsecas a elas não são os únicos problemas relacionados aos “cuidados”, que essas meninas precisam assumir. A este fenômeno chamamos de “maternidade transferida”. Situação na qual a rede de apoio para proporcionar cuidado, bem-estar físico e mental e alimentação é transferida para uma outra figura familiar. Sendo que na maior parte das vezes o suporte é atribuído a figura das mães das chefes de família, no caso as avós, porém muitas vezes há o padrão dos filhos mais velhos exercendo essa figura, majoritariamente filhas mais velhas, elemento determinado pela cultura patriarcal e, talvez, por uma natureza preventiva: de preparar essas meninas para, no futuro, exercerem esta função, seja profissionalmente ou não.

Esta condição sociocultural influencia, sobremaneira, em fatores como rendimento escolar, na evasão escolar ou alto número de faltas, podendo também se apresentar de forma mais sutil, em dificuldades na aprendizagem e na distorção idade-série. Este último no qual nos debruçamos durante boa parte do trabalho executado na Residência Pedagógica, trazendo experientes docentes e pesquisadores de instituições como o CAP UERJ, referência em ensino na educação básica. Tivemos a oportunidade de pensar abordagens e estratégias pedagógicas diferenciadas que pudessem lidar com estas especificidades inseridas no contexto educacional da comunidade da Pedreira, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro.

Esse trabalho do cuidado exercido desde a infância atribuído às mulheres, se destaca na execução de atividades domésticas, no cuidado de outros componentes familiares, muitas vezes adultos e em uma desvalorização do direito à educação que é cabível na infância e adolescência. Apesar das diferentes composições familiares das alunas, durante as aulas este cotidiano era frequentemente retratado e o cansaço consequente refletia no seu desenvolvimento, além de possuímos uma evasão considerável do espaço escolar gradativamente ou drasticamente.

“A sociedade naturaliza posições de prestígio para os homens e limita a liberdade de escolha das pessoas. Homens também são” impedidos de exercer sua sensibilidade e cuidado, como se eles fossem uma casca dura, tornando-os mais violentos. Mulheres são associadas à sensibilidade e, em alguns momentos, à fraqueza, limitando-as a pensar que não podem ser além do que mães, donas de casa ou profissionais de áreas relacionadas ao

cuidado e/ou menos prestigiadas”, explica Jaqueline Santos, consultora de equidade de raça e gênero no programa de educação e pesquisa do Geledés”¹⁶

Essa situa sociocultural nos exige refletir sobre o papel da escola e do Estado frente a questão das múltiplas violências de gênero, que inibem o desenvolvimento intelectual, profissional e econômico de mulheres, em especial mulheres que vivem na “linha abissal”. Cabe à sociedade promover um grande debate sobre as múltiplas competências que todos devemos ter em relação aos cuidados. Estimular que meninos sejam mais sensíveis e solícitos às necessidades dos outros repercutiria em uma melhor distribuição das tarefas e, conseqüentemente, na ampliação do tempo dedicado por meninas e mulheres ao processo de aprendizagem, de profissionalização e desenvolvimento econômico.

Mas cabe ao Estado, definitivamente, assumir o compromisso de investir em equipamentos que liberem as pessoas das atividades não remuneradas de cuidado para que possam ser produtivas e ter uma boa saúde mental. A ampliação no número de creches públicas e a criação de casas de acolhimento, permanentes e provisórias, de idosos e enfermos teria um impacto significativo nessa realidade, permitiria a remuneração da atividade do cuidado, diminuiria a evasão escolar e alto número de faltas de adolescentes pobres e criaria uma base de formação adequada às crianças na primeira infância, o que produziria resultados positivos na formação escolar na fase fundamental do ensino.

A violência visível e negligenciada

Aqui, sem dúvidas, poderíamos parafrasear Paulo Freire: A ausência de projeto para combater a violência é em si um projeto. Essa é uma verdade percebida empiricamente. Há pelo menos 40 anos, desde a criação da primeira facção criminosa de grande capilaridade no Rio de Janeiro, o Comando Vermelho, que a Política de Segurança Pública se molda pela conflagração e o combate armado a esses grupos em seu território.

“A atomização e o isolamento dos pobres, a conseqüente apatia, indiferença, indisciplina e fragmentação fazem parte da mesma proposta que no Rio de Janeiro militariza a questão da segurança, transformando as operações policiais nas favelas em uma guerra permanente contra os pobres.”¹⁷

Esta “guerra permanente” foi determinante para a ampliação do poder de fogo dos criminosos, o que exigiu do poder público, na ausência de qualquer outra estratégia, a ampliação do poder de fogo das forças de segurança. E entre armas capazes de causar estragos indeléveis, está a população favelada e pobre do estado do Rio de Janeiro.

Esta ausência de Política Pública de Segurança torna a vida na favela vulnerável a todo tipo de ameaças, que podem vir de dentro, como exemplificado antes, ou de fora, seja pela ação discriminatória das forças do Estado ou de facções rivais que tentam a tomada do território.

Neste contexto, todos que habitam ou transitam por aquele território estão sob constante ameaça, o que implica em uma condição mental de alerta permanente. O risco, inerente ao viver naquele território, torna a todos reféns da insegurança, mas, ao mesmo tempo, determina a normalização da violência armada, o que implica em normalização de toda e qualquer violência.

Logo, é muito comum que situações aparentemente corriqueiras, como a tomada de material emprestado, descambe para uma briga com agressões físicas pelo simples fato de alguém negar-se a emprestar o material.

Com efeito, isso não se restringe aos meninos, tomados pela testosterona. Observamos uma crescente violência entre as meninas, com consequências graves nos conflitos. E neste caso, a matriz misógina da nossa sociedade e em particular daquela comunidade, se mostra de forma peculiar. Quando as meninas brigam sem que a “firma” as autorize, são punidas tendo seus cabelos raspados e ficando de “castigo” em casa pelo período que for determinado pelo tribunal do crime. Este mesmo tipo de castigo só é aplicado aos meninos quando roubam dentro da favela.

Imagine ter seu cabelo raspado! Por que elas têm o cabelo raspado? Exatamente porque isso faz parte do princípio da humilhação feminina. Isso deixa uma forte marca por um longo período. É comum que essas meninas, mesmo liberadas para ir à escola, mas escolham não ir, por vergonha. Há casos de meninas que perderam o ano escolar por este motivo.

Uma das alunas das turmas investigadas, pontuou em nosso questionário padrão, que estava na turma de correção de fluxo porque tinha perdido o ano por ter ficado careca. Quando perguntamos por que aquilo tinha acontecido, ela falou que era “amante” de um bandido e tinha batido na “fiel” dele. Foi o próprio amante que raspou a cabeça dela e ainda a segurou para que a “fiel” se vingasse da surra que tinha levado.

Ou seja, em uma única história observamos um rol de violências com implicações diretas no processo escolar. Sem embargo, essas situações não são incomuns. A partir desta narrativa, buscamos nas demais turmas pesquisadas situações similares e nos restou evidente que isso era considerado parte do escopo “legal” de se viver naquele território. Outras três meninas reataram já terem ficado de castigo, mas não tiveram a cabeça raspada porque tinha sido o primeiro aviso e ainda justificaram a punição da colega citada acima por ela ter brigado com a fiel do “cara”.

É evidente que existe um corte de gênero na violência praticada pelos criminosos, porque além desse tipo de punição perpetrada por eles, ainda há uma série de outras violências que afetam exclusivamente corpos femininos. E os relatos sobre isso são chocantes e com implicações diretas na formação pedagógica dessas meninas.

Para ficarmos apenas em um exemplo e não transformarmos esta comunicação em um pasquim de violências de gênero, citamos o caso de uma adolescente que era muito faltosa. A sua presença era muito inconstante nas aulas, mas no dia da prova ela estava lá, sentada na primeira carteira mais próxima a porta. O professor foi orientar a organização dos alunos para aplicação da prova e, para solicitar que ela chegasse um pouco para frente, tocou no ombro dela. A reação foi violenta, fora de contexto e seguida de choro. De imediato percebemos do que se tratava e o professor solicitou que uma das Residentes Pedagógicas a acompanhasse até à coordenadora da escola.

Resumidamente ela relatou às duas mulheres que a escutavam, que seu padrasto, que era bandido, a violentava e as vezes não deixava ela ir a escola para que ela pudesse “ficar” com ele, enquanto a mãe ia trabalhar e os irmãos mais novos iam para a escola.

A chocante história foi encaminhada ao Conselho Tutelar, que colocou a adolescente em um abrigo até que sua mãe garantisse sua segurança. Mas a pergunta é: Como que essa mãe garantirá a segurança da filha?

Conclusão

Os casos relatados aqui são uma pequena amostragem das muitas violências que atingem nossas alunas todos os dias e que, de uma forma pouco mensurável, afeta o rendimento escolar e maculam o desenvolvimento dessas meninas, deixando marcas que ficarão para toda vida.

Mas vale salientar que projetos como este de Residência Pedagógica podem contribuir para que o processo de formação educacional básica ganhe outros ares e

fortaleça uma relação mais humanizada nas salas de aula. Embora o foco do projeto seja formação prática dos novos professores, ela acaba por gerar outros dividendos quando se mistura jovens universitários com professores, que muitas vezes já estão em nível altíssimo de esgotamento e funcionam quase que no automático.

Esta experiência possibilita um olhar mais sensível ao professor em formação e mesmo professor tutor, para questões externas à sala de aula, de cunho estrutural dentro da sociedade, que carrega diversas permanências de preconceitos e que desvaloriza a diversidade cultural e étnica. Essa que é capaz de perpetuar a submissão dos corpos femininos desde a infância. Cabe repensar, de que forma revisitar a história que valorize saberes não tradicionalmente estudados anteriormente, podem ampliar uma consciência coletiva emancipatória, para minimizar determinadas barreiras estruturais que seguem acometendo jovens meninas, para exercer um ensino de História que preconize a educação como prática de liberdade.¹⁸

Um passo para a criação da autoestima dos jovens periféricos, perpassa na necessidade de se reinventar, para subverter a frequente desvalorização de tudo que a favela produz. Isso se fortalece no movimento de retroalimentação de suas referências políticas, culturais, musicais, onde esse espaço se caracteriza como grande produtor de suas próprias referências. Se tornando primordial para resistir às opressões citadas anteriormente, onde grande parte desses produtos culturais são fortemente consumidos por diferentes classes sociais externas a esse espaço. No que diz respeito a referências femininas, apresentam-se em territórios de favelas um eminente protagonismo de mulheres como lideranças comunitárias em comparação a outros espaços urbanos, tendo em vista sua atuação enquanto sujeito político que luta a partir de uma experiência coletivamente vivenciada.¹⁹

A criação dessa autoestima, também surge em contribuição com o ambiente da sala de aula, que tem a possibilidade de minar as perspectivas de futuro destes jovens ou de fomentar seu desenvolvimento através de diferentes estímulos, incentivo ao pensamento crítico e na valorização das produções vindas de dentro. É importante dizer que essa territorialidade que carrega tamanha riqueza cultural e produz de forma significativa em diversas áreas, rompe barreiras ao ultrapassar as violências simbólicas e reais vivenciadas nesse contexto.

Muitas das violências simbólicas inseridas no recorte do trabalho, são violências que compartilham de uma experiência coletiva com jovens mulheres fora do território de favelas, mas que se intensificam substancialmente ao trazer para este parâmetro. Cabe

destacar que há um numeroso contingente de famílias monoparentais femininas, arranjo familiar com o qual há uma chance maior de vulnerabilidade socioeconômica. Esta vulnerabilidade é minimizada através de programas de transferência de renda e outros mecanismos públicos de proteção social, porém muitas vezes estes mecanismos não abarcam tamanha complexidade em famílias inseridas em contexto de pobreza ou extrema pobreza.²⁰

Ou seja, temos uma realidade tensa e violenta nas escolas de comunidade no Rio de Janeiro, no entanto, ao identificarmos tais elementos também apontamos para algumas propostas que podem nos ajudar a sair desta condição. Mas a transformação que nós queremos só será alcançada com o envolvimento da sociedade e do Estado, com mudanças na estrutura da política de segurança pública, com valorização dos trabalhadores da educação e com programas estatais, que garantam o acesso a direitos básicos a todas as pessoas e contribuam para superação da estrutura machista da sociedade brasileira.

Bibliografia

- ALVES, José Claudio Souza. *DOS BARÕES AO EXTERMÍNIO – Uma história da violência na Baixada Fluminense*. 2ª ed, Rio de Janeiro: Consequência, 2020.
- AROUCA, Márcio. **PEDAGOGIAS DE FAVELAS: EDUCAÇÃO POPULAR, EMANCIPAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 3, n. 7, p. 1-19, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>
- COSTA, Valéria Grace. *A favela sob o olhar de alunos de classes populares*. Giramundo, Rio de Janeiro, V. 1, N. 2, p. 114 - 117, jul./ dez. 2014.
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p. Trans/Form/Ação, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 235–246, 2022. DOI: 10.1590/0101-3173.2019.v42 n2. 12. p235. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/6396>.. Acesso em: 30 jul. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GUIMARÃES, Géssica. *Ensaio Feminista sobre o Sujeito Universal*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2022.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.
- MESQUITA, Adriana de Andrade. **PROTEÇÃO SOCIAL NA ALTA VULNERABILIDADE**: o caso das famílias monoparentais femininas, Rio de Janeiro, 2012
- NUNES, Nilza Rogéria de Andrade. *Mulher de favela*: interseccionalidades e territorialidades. Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, [S. l.], v. 19, n. 47, 2021. DOI: 10.12957/rep.2021.56073. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/56073>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- OLIVEIRA, Rafaella Martins de. *Direito à moradia e a rede de proteção social*: O caso das famílias monoparentais femininas no programa “Minha casa minha vida” em Ponta Grossa - Estado do Paraná. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Direito e Cidadania. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.
- PINHA, Daniel; GUIMARÃES, Géssica; RANGEL, Marcelo de Mello. (orgs). *Diante da Crise – Teoria, História da Historiografia e Ensino de História*. Vitória: Ed. Milfontes. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Col: Coleção Polêmicas do nosso tempo 41. ed., rev ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados
- SILVA, Jailson de Souza (org.). *O que é favela, afinal ?* – Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009. 104 p.

-
- ¹ Leonardo Bruno da Silva é Doutor em História Política pela Unesp, Mestre em História Política pela Uerj, professor do Município do Rio de Janeiro e Tutor bolsista do Programa de Residência Pedagógica da Capes.
- ² Graduanda do curso de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsista do Residência Pedagógica, Capes.
- ³ Graduando do curso de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsista do Residência Pedagógica, Capes.
- ⁴ (Davis, 2016)
- ⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*
- ⁶ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Col: Coleção Polêmicas do nosso tempo 41. ed., rev ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados
- ⁷ ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Produzindo narrativas e memórias decoloniais no ensino de história*. In PINHA, Daniel; GUIMARÃES, Gêssica; RANGEL, Marcelo de Mello. (orgs). *Diante da Crise – Teoria, História da Historiografia e Ensino de História*. P. 153
- ⁸ GUIMARÃES, Gêssica & RAUTER, Luisa. *Ativismo, Movimentos Sociais e Politização do tempo – possibilidades dos feminismos no Brasil contemporâneo*. In PINHA, Daniel; GUIMARÃES, Gêssica; RANGEL, Marcelo de Mello. (orgs). *Diante da Crise – Teoria, História da Historiografia e Ensino de História*. P.59
- ⁹ Idem. P. 58
- ¹⁰ Costa, 2014; Silva, 2009
- ¹¹ Silva, 2009. P. 104
- ¹² Idem. P. 105
- ¹³ COSTA, Valéria Grace. *A favela sob o olhar de alunos de classes populares*. Giramundo, Rio de Janeiro, V. 1, N. 2, p. 114 - 117, jul./ dez. 2014.
- ¹⁴ TEIXEIRA, Evandro e KASSOUF, Ana Lúcia. *Economia Aplicada*, v. 19, n. 2, 2015, pp. 221-240
- ¹⁵ GUIMARÃES, Gêssica. *Ensaio Feminista sobre o Sujeito Universal*. P.31
- ¹⁶ **O PAPEL DA ESCOLA NAS DESIGUALDADES DE GÊNERO. APRENDIZAGEM EM FOCO** - Nº 75 - mar.2022. Pesquisado em 02 de setembro de 2024.
- ¹⁷ ALVES, José Claudio Souza. *DOS BARÕES AO EXTERMÍNIO – Uma história da violência na Baixada Fluminense*. 2ª ed, Rio de Janeiro: Consequência, 2020. P. 81
- ¹⁸ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. P. 283
- ¹⁹ NUNES, Nilza Rogéria de Andrade. *Mulher de favela: interseccionalidades e territorialidades*. Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea,
- ²⁰ idem